



# Innovació docent en el currículum d'infermeria: El Cas Integrat. Un estudi de cas cap a la Convergència Europea

María José Morera Pomarede

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

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**Facultat de Pedagogia  
Programa Doctorat Educació i Societat**

**TESI DOCTORAL**

**INNOVACIÓ DOCENT EN EL CURRÍCULUM D'INFERMERIA: EICAS INTEGRAT.  
UN ESTUDI DE CAS CAP A LA CONVERGÈNCIA EUROPEA.**

María José Morera Pomarede

Director

Dr. José Luis Medina Moya

Barcelona 2015

A l'Eugeni, la Laura i el Pau.

Als meus pares, la meva família i la Regina (sempre al meu cor).

## AGRAÏMENTS

La realització d'aquesta tesi doctoral ha suposat un procés de gran esforç ple de moments de satisfacció i de moments difícils per a mi, però també ha implicat d'alguna manera totes les persones que m'han acompanyat en aquest camí amb sinceritat, generositat, paciència, amicitat i amor. A tots vosaltres us vull donar el meu agraïment.

No obstant, vull fer un esment especial de certes persones i institucions pel seu suport, ja que sense ells aquesta tesi doctoral no hauria estat possible.

Amb tot el meu afecte i amicitat, vull agrair a José Luis Medina Moya, director i tutor de la tesi, la seva gran paciència, el seu temps, les seves aportacions, el seu rigor professional i intel·lectual i el seu recolzament incondicional.

Vull manifestar també la meua gratitud a l'Amèlia Gilera per les facilitats que m'ha donat, i a la Judit Boluña, la Núria Roca, la Patrícia Álvarez, la Júlia Roura i l'Olga Rodrigo, companyes de l'equip de direcció del Camps Docent Sant Joan de Déu.

Agraeixo a les meves companyes i companys del Camps Docent Sant Joan de Déu l'actitud d'escolta i acompanyament en els moments de felicitat i de tristesa. Vull fer una menció especial a les professores que han col·laborat i participat en l'estudi, en especial a les dues professores que m'han obert les portes de les seves aules, vosaltres ja sabeu qui sou. També vull fer una menció especial a tots els estudiants que han participat en la recerca, als quals agraeixo el seu temps i les seves valuoses aportacions.

A la Núria Roca, ella ja sap perquè, i a l'Esther Risa per l'ajuda a l'hora de guanyar la batalla de l'Atlas Ti.

Agraïments sincers a les dues persones que m'han ajudat a fer la darrera revisió de la tesi, l'Anna Merino en la cerca de referències bibliogràfiques i la Maria Verdaguer en la revisió d'estil.

A la meva gran família, Josefina i Wenceslao (sempre t'estimaré), M. Antònia i Josep, Pere i Mayte, Josep i Isabel, Quim i Andrea, PereAnna, Daniel i Alba, Arnau, Roger, Guillem, Lluç, Ariadna, Mercè i Marcel·lí, Oriol i Anna, Ignasi, Lluïsa, Bernat i Sílvia, Xavier i Ariadna, Lluís, Bernat, Marc, Clara, Cristina, Miquel, Marta, Elisabet, Joana, i Marina i Carles, per la seva estima i comprensió.

I finalment, però no menys important, a les meves amigues, "les nenes", tan importants per a mi i sempre al meu costat: a l'Elena, la Rosal'Imma, la Cristina i la Mercè.

# ÍNDIX GENERAL

## PART I: INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS DE LA RECERCA

### I. OBJECTIUS I PROPÒSITS DE LA RECERCA

1.1. Introducció	1
1.2. Aproximació al problema i objectius de la recerca	4
1.3. Organització de l'informe	16

## PART II: MARC TEÒRIC

### II. L'ENSENYAMENT UNIVERSITARI EN L'ACTUALITAT

2.1. Introducció	19
2.2. Disseny curricular	25
2.2.1. El disseny curricular en general. Mites i realitats actuals	25
2.2.2. El disseny curricular en Infermeria. Competències	29
2.2.3. De la disciplinarietat a la transversalitat	49
2.2.4. Problemes d'integració del currículum	6
2.3. L'ensenyament a la universitat	71
2.3.1. Espai Europeu d'Educació Superior	71
2.3.2. Actualitat del currículum Infermer. Competències Infermeres.	78
2.3.3. El context de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu. Competències del currículum de l'Escola d'Infermeria Sant Joan de Déu.	94

### III. APRENTATGE BASAT EN PROBLEMES

3.1. Introducció	103
3.2. Aprenentatge basat en problemes	108
3.2.1. Origen de l'aprenentatge basat en problemes	108
3.2.2. El mètode de l'aprenentatge basat en problemes i el canvi en la praxi educativa	112

3.2.2.1. Principis pedagògics	112
3.2.2.2. El paper del professorat en l'aprenentatge basat en problemes: una mirada invertida	125
3.2.2.3. Mètode d'ensenyament-aprenentatge de l'aprenentatge basat en problemes en infermeria	132
3.2.2.4. Aprenentatge en petits grups	140
3.2.3. Fonaments epistemològics de l'aprenentatge basat en problemes (teoria de la complexitat).	141
3.2.4. Aprenentatge basat en problemes com a mètode afavoridor en la integració curricular	145
3.2.5. Fonaments pedagògics: l'aprenentatge basat en problemes potencia persones autònomes i amb capacitat d'aprendre	148
3.2.6. L'avaluació en l'aprenentatge basat en problemes	151
<b>IV INNOVACIÓ I CANVI</b>	<b>170</b>
4.1. Introducció	170
4.2. Innovació. De què en diem <i>innovació</i> ?	173
4.2.1. Diferències entre innovació, canvi, reformes i modernització	173
4.2.1.1. Concepte d'innovació	173
4.2.1.2. Concepte de canvi	179
4.2.1.3. Concepte de reforma i modernització	184
4.2.3. Causes que originen la innovació educativa	187
4.2.3.1. Canvis socials	187
4.2.3.2. El professorat	190
4.2.3.3. El/la director/a	195
4.2.4. Factors que influeixen en l'èxit i el fracàs dels processos d'innovació	205
4.2.4.1. Factors que influeixen en l'èxit	205
4.2.4.2. Factors que influeixen en el fracàs	206

### **PART III: MARC METODOLÒGIC**

<b>V. CRITERIS METODOLÒGICS I DISSENY DE LA RECERCA</b>	<b>209</b>
5.1. Introducció	209
5.2. El problema d'investigació	210
5.3. Mètode de treball	212
5.3.1. Enfocament interpretatiu de la recerca	212
5.3.2. L'estudi de cas com a metodologia de recerca	216
5.4. Estratègies d'obtenció d'informació	221
5.4.1. Observació participant	221
5.4.2. Observació no participant	222
5.4.3. Entrevistes informals i dirigides	224
5.4.4. Documents escrits	225
5.5. Temporalització i tipus de dades obtingudes	228
5.5.1 Tècniques d'anàlisi de les dades	225
5.6. Procés de construcció de les categories d'anàlisi	227
<b>CAPÍTOL VI. DESSENVOLUPAMENT I FASES DE LA RECERCA</b>	<b>229</b>
6.1. Introducció	230
6.2. Primera fase: revisió de la literatura	231
6.3. Segona fase: el treball de camp	234
6.3.1. Enfocament de l'estudi de cas	235
6.3.2. Estratègia de selecció del cas	235
6.3.3. Qüestions d'accés	237
6.3.4. Selecció dels professors participants	238
6.3.5. Entrada a l'escenari: contactes inicials i negociació de la participació	240
6.3.6. Recollida d'informació a través d'observacions no participants, observacions participants, entrevistes individuals en profunditat, entrevistes de grup i anàlisi de documents	241
6.3.6.1 L'observació no participant	243
6.3.6.2 L'observació participant	245



6.3.6.3. Les entrevistes	247
6.3.6.4. Anàlisi de documents	250
<b>6.4. Desenvolupament del cas</b>	<b>251</b>
6.4.1. Presentació del cas	251
6.4.2. Limitacions de la recerca	259
6.4.3. Aspectes ètics de la recerca	259
<b>6.5. Qüestions de rigor i credibilitat de la investigació</b>	<b>260</b>
<b>6.6. Tercera fase: Anàlisi de dades i elaboració de l'informe de la recerca</b>	<b>267</b>
6.6.1. Procés de construcció de les categories d'anàlisi	270
6.6.1.1. Nivell 1: Segmentació i codificació d'units de significat.	271
6.6.1.2. Nivell 2: Identificació dels temes principals, nuclis temàtics emergents o metacategories.	278
6.6.2. Elaboració de l'informe de resultats	286

## **PART IV: RESULTATS I CONCLUSIONS DE LA RECERCA**

<b>VII. RESULTATS DE LA RECERCA</b>	<b>293</b>
7.1. Introducció	293
7.2. Presentació dels resultats	294
7.2.1. El cas integrat	294
7.2.1.1. Canvi en la metodologia docent. Repercussions del context.	302
7.2.1.2. Estratègia integradora del currículum	307
7.2.1.3. Factors que afavoreixen el cas integrat	311
7.2.1.4. Factors que dificulten el cas integrat. Àrees de millora	317
7.2.2. El que aprenen els estudiants.	318
7.2.2.1. El procés reflexiu	324
7.2.2.2. Quines competències?	331
7.2.2.3. El paper dels professors	340
7.2.2.4. El paper dels estudiants	360

<b>VIII. CONCLUSIONS I PROPOSTES PER A LA PRÀCTICA</b>	<b>378</b>
<b>8.1.</b> Introducció	379
<b>8.2.</b> El cas integrat	380
<b>8.3.</b> El que aprenen els estudiants. El paper dels estudiants i el paper dels docents	383
<b>8.4.</b> Limitacions de l'estudi	387
<b>8.5.</b> Suggeriments per a futures investigacions	388
<b>8.6.</b> L'aprenentatge que he dut a terme	389
<b>IX. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</b>	<b>391</b>
<b>X. ANNEXOS</b>	
<b>Annex 1.</b> Carta de presentació del projecte de recerca. Entrada a l'escenari	
<b>Annex 2.</b> Instruments de recollida de dades	
<b>Annex 3.</b> Funcions de les comissions de l'EUI Sant Joan de Déu	
<b>Annex 4.</b> Document cas integrat alumnes	
<b>Annex 5.</b> Document cas integrat professor	
<b>Annex 6.</b> Qüestionari del cas integrat	
<b>Annex 7.</b> Directrius sobre les competències que s'han d'adquirir en les diferents matèries i que consten a la fitxa de MEC	
<b>Annex 8.</b> Fitxa de la titulació del Grau en Infermeria	
<b>Annex 9.</b> Pla d'estudis del Grau en Infermeria de la Universitat de Barcelona	

## ÍNDIX DE TAULES

<b>Taula 1:</b> Combinació de metodologies des dels plantejaments d l'EEES	76
<b>Taula 2:</b> Procés de revisió sistemàtica de la literatura: paraules clau per a la cerca bibliogràfica	233
<b>Taula 3:</b> Procés de recollida d'informació	241
<b>Taula 4:</b> Categories i unitats de significat	278
<b>Taula 5:</b> Metacategoria <i>estudiants</i> , Categories i Unitats de significat	279
<b>Taula 6:</b> Metacategoria <i>aprenentatge</i> , Categories i Unitats de significat	280
<b>Taula 7:</b> Metacategoria <i>ambient aula</i> , Categories i Unitats de significat	280
<b>Taula 8:</b> Metacategoria <i>saber pedagògic</i> , Categories i Unitats de significat	281
<b>Taula 9:</b> Metacategoria <i>mètode</i> , Categories i Unitats de significat	282
<b>Taula 10:</b> Metacategoria <i>relacions</i> , Categories i Unitats de significat	283
<b>Taula 11:</b> Unitats de significat i categories que componen cad nucli temàtic	285
<b>Taula 12:</b> Anàlisi comparativa entre els nuclis temàtics que omponen el corpus de dades	286

## ÍNDIX DE FIGURES

<b>Figura 1:</b> Pla d'estudis de la Diplomatura en Infermeria (1992)	41
<b>Figura 2:</b> Pla d'estudis de la Diplomatura en Infermeria (1999)	42
<b>Figura 3:</b> Jerarquia del coneixement professional	44
<b>Figura 4:</b> Eixos de continuïtat en les intervencions del tutofacilitador	130
<b>Figura 5:</b> El procés de l'ABP	137
<b>Figura 6:</b> Avaluació tutories cas integrat	159
<b>Figura 7:</b> Rúbrica avaluació tutories cas integrat	160
<b>Figura 8:</b> Avaluació treball escrit cas integrat	160
<b>Figura 9:</b> Rúbrica avaluació treball escrit cas integrat	161
<b>Figura 10:</b> Avaluació defensa treball cas integrat	162
<b>Figura 11:</b> Rúbrica avaluació defensa cas integrat	163
<b>Figura 12:</b> Avaluació grup i del tutor cas Integrat	164
<b>Figura 13:</b> Rúbrica avaluació grup i del tutor cas integrat	165
<b>Figura 14:</b> Avaluació final cas integrat	166
<b>Figura 15:</b> Competències del tutor facilitador	168

<b>Figura 16:</b> Modalitats de la intervenció del tutor facilitador	169
<b>Figura 17:</b> Què retenir i què abandonar	172
<b>Figura 18:</b> Desenvolupament de la recerca	231
<b>Figura 19:</b> Fases d'estratègia d'observació segons Spradley	27
<b>Figura 20:</b> Relació entre metacategories	299
<b>Figura 21:</b> Interrelacions entre categories	307
<b>Figura 22:</b> Relacions entre les diferents categories	318
<b>Figura 23:</b> Relacions entre les diferents categories de l'aprenentatge	340
<b>Figura 24:</b> Relacions entre les diferents categories de l'estudiant	363

## ÍNDIX DE QUADRES

<b>Quadre 1:</b> Pla d'estudis del Grau en Infermeria EUI Sant Joar de Déu	102
<b>Quadre 2:</b> Diferències i relacions entre reforma, canvi, innovació i millora	187
<b>Quadre 3:</b> Imatges de centres escolars	195
<b>Quadre 4:</b> Característiques dels estudis qualitius	215
<b>Quadre 5:</b> Professors participants en el estudi	220
<b>Quadre 6:</b> Criteris i estratègies de la investigació constructivista/qualitativa	261
<b>Quadre 7:</b> Assignatures implicades en el cas integrat de segon quart Semestre	297

## ÍNDIX DE GRÀFIQUES

<b>Gràfica 1:</b> Comparació entre les metacategories en les observacions	287
<b>Gràfica 2:</b> Comparació entre les metacategories en les entrevistes	288
<b>Gràfica 3:</b> Comparació entre les metacategories en les sessions de grup dels estudiants	289
<b>Gràfica 4:</b> Anàlisi comparativa entre els sis nuclis temàtics que componen el corpus de dades	289
<b>Gràfica 5:</b> Metacategoria <i>mètode</i> i freqüències de categories	298
<b>Gràfica 6:</b> Metacategoria <i>aprenentatge</i> , segons els participants	320
<b>Gràfica 7:</b> Metacategoria <i>aprenentatge</i> i freqüències de categories	320
<b>Gràfica 8:</b> Metacategoria <i>saber pedagògic</i> i freqüències de categories	341
<b>Gràfica 9:</b> Metacategoria <i>estudiants</i> i freqüències de categories	360

## PART I: INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS DE LA RECERCA

### I. OBJECTIUS I PROPÒSITS DE LA RECERCA

1.1. Introducció

1.2. Aproximació al problema i objectius de la recerca

1.3. Organització de l'informe

---

#### 1.1. Introducció

La creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EES) ha afavorit un procés de canvi profund en l'educació superior en el qual encara estem immersos. Aquest canvi en l'educació superior afecta especialment la seva estructura, els processos d'ensenyament i aprenentatge, la formació del professorat, el paper del professor universitari i el paper de l'estudiant.

Ha estat necessària la revisió dels paradigmes vigents, de manera que actualment les universitats no solament han de transferir els coneixements experts, sinó que han de formar l'estudiant per tal que aprengui a aprendre al llarg de la vida. Aquest canvi ha comportat la reestructuració a fons de les estructures curriculars, l'aparició de nous mètodes d'ensenyament centrats en l'aprenentatge dels estudiants i, com s'ha dit, un nou paper del professor i l'estudiant universitari.

D'acord amb aquest nou paradigma, el perfil del docent ha de ser el d'un professional capaç de facilitar i potenciar que l'estudiant construeixi aprenentatges significatius, habilitats de pensament superior i habilitats per al desenvolupament del pensament reflexiu.

Cada vegada més, es busca un tipus de formació que permeti assolir les competències necessàries per al món laboral, el desenvolupament holístic de la persona, un desenvolupament que potenciï la seva maduresa i capacitat de compromís social i ètic.

És cert que cada universitat, tot i tenir una fitxa descriptiva específica per a cadascuna de les titulacions que ofereix<sup>1</sup>, ha adaptat els mètodes d'ensenyament d'acord amb directrius concretes: les pròpies de la titulació, les comunes de la pròpia universitat, les de les agències de qualitat i les dels recursos materials, personals i econòmics de què disposa, sempre buscant oferir un ensenyament de màxima qualitat i perseguint l'excel·lència universitària.

Per tant, podem dir que hi ha variabilitat en la manera com les institucions educatives implementen els plans d'estudis d'una titulació, sobretot tenint en compte que hi ha recursos i contextos diferents. Aquest és el cas de la titulació de Grau en Infermeria que ofereix la Universitat de Barcelona, que disposa del centre oficial, l'Escola Universitària d'Infermeria i del centre adscrit, l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu. Tot tenir un mateix pla d'estudis, la metodologia docent, els recursos materials, el personal, les infraestructures i els convenis amb els centres de pràctiques són diferents.

Aquest estudi de recerca sobre un cas d'innovació docent s'emmarca en aquest paradigma de canvis estructurals, organitzatius i pedagògics i se centra en els estudis universitaris de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu, centre adscrit a la Universitat de Barcelona. En concret, es tracta de l'estudi d'una experiència al voltant de la pràctica docent universitària que ha tingut la intenció de promoure una innovació en educació mitjançant un canvi en la praxi d'un context educatiu, una experiència que s'emmarca en el projecte d'adequació d'un centre universitari d'infermeria de Barcelona amb l'EEES.

La investigació pretén indagar en una situació didàctica concreta, en els seus components i en com es vinculen, i té la finalitat de descriure quin tipus de canvi es produeix en els estudiants i a la institució.

---

<sup>1</sup> FICHA TÉCNICA DE PROPUESTA DE TÍTULO UNIVERSITARIO DE GRADO SEGÚN RD 55/2005, de 21 de Gener.

Aquesta innovació docent sorgeix com a resposta a la necessitat de tot l'equip de l'Escola d'adequar-se a l'EESS, també anomenat Procés de Bolonya (*Declaración de Bolonia* 1999<sup>2</sup>). Aquesta innovació ha estat el resultat de tot un llarg procés de formació del professorat, diàleg, reflexions que ens van portar a crear amb consens la metodologia docent objecte d'aquest estudi: el cas integrat.

El cas integrat consisteix en la descripció d'una situació hipotètica elaborada conjuntament per professors/es de diferents assignatures d'uns determinats semestres, i suposa la integració dels continguts de les diverses assignatures. Els estudiants, organitzats en grups de 8 a 10 persones han de desenvolupar hipòtesis explicatives i identificar necessitats d'aprenentatge a partir del treball autònom i col·laboratiu que els permeti de comprendre millor la situació presentada i assolir els objectius d'aprenentatge establerts. No es tracta de la solució d'un problema, sinó que s'utilitzen problemes adients o situacions hipotètiques per a incrementar el coneixement i la seva comprensió.

---

<sup>2</sup> El 25 de Maig de 1998, amb la Declaració de La Sorbona, s'inicia la proposta de constitució d'un Espai Europeu de Educació Superior. Aquesta declaració conjunta dels quatre ministres d'educació representants de França, Alemanya, Itàlia i Regne Unit buscava l'harmonització del disseny del sistema d'educació superior europeu. Posteriorment s'han realitzat altres trobades per acabar de contextualitzar i redefinir l'educació superior a Europa. El referent a aquestes trobades és Bolonya (juny 1999), i posteriorment, en la mateixa línia, hi ha els comunicats de Praga (2001), Berlín (2003) i Bergen (2005).

## 1.2. Aproximació al problema i objectius de la recerca

L'acció investigadora que guia l'estudi parteix d'una sèrie de suposicions i inquietuds que sorgeixen al llarg de la meua participació en el procés de creació, desenvolupament i avaluació del cas integrat. En aquest apartat plantejo aquestes inquietuds com una sèrie de qüestionaments intel·lectuals que em donen peu formular els objectius de la recerca. En un treball acadèmic, hi ha una persona que investiga, i aquesta persona té una història, una biografia intel·lectual, unes experiències, que sens dubte influiran en tot el procés de la recerca. Sens dubte, el tema d'estudi i la manera com s'aborda estan influïts per la formació i les experiències concretes d'aprenentatge de l'investigador. Tot procés d'investigació pertany a un temps i lloc determinat i és el resultat de la història personal i contextual de l'investigador.

L'origen d'aquest treball se situa en el moment en què el claustre de professors de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu (del qual formo part) decideix adoptar una sèrie de metodologies didàctiques d'acord a les exigències de l'EEES.

El procés que l'equip de professors/es de l'EUI Sant Joan de Déu va seguir per a l'adaptació de la metodologia docent al'EEES va ser variat. Inicialment, l'equip de professors ens vam formar amb persones expertes en la matèria sobre les línies i l'aprofundiment en l'EEES, la metodologia de l'aprenentatge basat en problemes (ABP), l'aprenentatge reflexiu dels estudiants amb la finalitat d'afrontar amb èxit els nous requeriments educatius.

Aquesta va ser una època de molta formació però poca creació, i vaig constatar els conflictes i les problemàtiques que un canvi de metodologia representa, les resistències que provoca i, a la vegada, les inquietuds i reflexions que porten a qüestionar-nos si el que fem com a docents pot millorar. La resposta és, indubtablement, sí. Aquestes vivències són consistents i confirmen el que la literatura disponible sobre l'innovació i el canvi en la educació suggereix. Hargreaves i Shirley (2012) fan referència a l'aïllament dels professors a l'aula com una resistència al canvi que porta a desenvolupar



cultures conservadores, no innovadores, a l'individualisme, al "presentisme" com a fixació pel present i el curt termini, a professors centrats en el dia a dia i en aconseguir recompenses concretes i immediates pel seu treball. Aquests autors remarquen la importància de la cultura de col·laboració, relacionada estretament amb l'augment de l'èxit dels estudiants i el recolzament moral que estimula els professors i els manté sempre enfrontats a les dificultats del canvi. Zabalza (2004) subratlla la formació del professorat universitari, la seva mentalitat, la disponibilitat de temps (o densitat de la seva agenda), l'existència de referents, els exemples de bones pràctiques i les estratègies de formació que se segueixen com els aspectes crucials en qualsevol intent d'innovació.

Aquesta també va ser una època d'obertura de l'Escola cap a l'exterior. Els professors van participar en congressos, cursos i xerrades; va ser una etapa d'inquietuds i ganes d'aprendre. Es crea la Comissió de Crèdits Europeus (ECTS) de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu, constituïda per professores de les diferents àrees de coneixement que durant quatre anys van liderar el procés d'anàlisi, diagnòstic i millora de la metodologia docent i es van responsabilitzar d'analitzar les competències específiques proposades per la ANECA<sup>3</sup>, d'integrar les competències a les matèries del currículum infermer, d'adequar les activitats docents d'acord amb les competències de cada assignatura i de dissenyar instruments d'avaluació adequats a la nova metodologia docent.

La meua inquietud i els meus interessos es dirigien cap a l'aprenentatge basat en problemes (ABP), que era el tema que inicialment volia investigar, però va esdevenir-se la situació "ideal" per a redirigir els meus interessos cap a la innovació docent que teníem intenció d'introduir. Tot i que la bibliografia sobre l'ABP ressaltava els punts forts i els aspectes susceptibles a millorar d'aquest mètode, l'equip de l'Escola vam prendre la decisió d'apostar per un disseny curricular mixt que respectés les fortaleses de l'ABP i d'altres metodologies docents i tingués en compte els aspectes susceptibles de ser millorats dels diferents mètodes.

---

<sup>3</sup> L' Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) és una fundació estatal que té com a objectiu contribuir a la millora de la qualitat i acreditació.

L'equip de professors/res i l'equip directiu de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu van decidir apostar per aquest tipus d'innovació perquè suposa un canvi en la metodologia docent que potencia el treball en equip dels alumnes i també del professorat. Era una manera de començar a innovar amb una metodologia docent que es diferencia de les que s'havien utilitzat fins ara. En aquest mètode s'aglutinen continguts de diferents assignatures, la qual cosa va comportar un continu treball conjunt del professorat. És important remarcar que tot l'equip va participar en la creació i la implantació d'aquesta metodologia. Aquest va ser un pas molt important dins l'equip, ja que, tradicionalment, com en molts centres universitaris, es mantenia la tendència a la parcialització dels coneixements i no a la seva integració.

No hi ha dubte que, per a donar resposta a les necessitats d'aprenentatge de les persones, per a afrontar críticament els canvis accelerats de l'actual societat de la informació i del coneixement, s'ha de repensar el sentit de l'ensenyament. En aquesta línia, ensenyar adquireix nous significats per a relacionar-se amb les noves estratègies i tecnologies per a llegir i entendre millor la realitat (Carbonell, 2001).

És per això que el docent ha de garantir que amb la seva intervenció es produeixin una sèrie d'aprenentatges acadèmics que puguin tenir repercussió en el futur desenvolupament professional dels estudiants. Els professors tenen el repte d'incloure en les seves estratègies didàctiques accions que reforcin la dimensió personal dels estudiants, l'autonomia en el gestió dels aprenentatges i el desenvolupament d'actituds crítiques i reflexives davant la quantitat d'informació i coneixements existents en la societat actual. Cal posar més èmfasi en els principis i conceptes relacionats amb aquests coneixements i en desenvolupar habilitats per aprendre a aprendre (Banda, 2001).

El **cas integrat** es planteja com una estratègia facilitadora en l'adquisició d'habilitats i competències necessàries per a aproximar-se a la realitat

professional de la infermeria<sup>4</sup>, tal com es veurà en el capítol sobre el marc teòric d'aquesta tesi. Es tracta de presentar una situació com la que els estudiants es poden trobar en la pràctica diària que, en grups petits de vuit a deu persones, donin respostes i així compreguin les implicacions de la situació.

El cas integrat és un mètode que es nodreix dels principis de l'aprenentatge basat en problemes. Com hem vist, extracta de la descripció d'una situació hipotètica construïda a través de les aportacions dels diferents professors que participen en el cas.

En base al coneixement de la metodologia ABP i el seu funcionament, el claustre de professors/res de la EUI Sant Joan de Déu, decideix compaginar diferents mètodes d'ensenyament que potencien l'aprenentatge de l'estudiant. Un d'ells és el cas integrat. L'anomenem *integrat* perquè integra diferents àrees de coneixement en una sola situació o cas que es presenta a l'estudiant.

Aquesta metodologia (cas integrat) facilita que l'estudiant compregui les diferents matèries que el componen de manera integrada i, a la vegada, potencia l'adquisició de competències, afavoreix el treball en equip, i el posiciona activament en el seu aprenentatge. En capítols posteriors es fa una descripció exhaustiva de la construcció del cas integrat.

La implementació del cas integrat es realitza per primera vegada els mesos de setembre a desembre del 2007 en el primer i tercer semestre de la Diplomatura d'Infermeria i de febrer a maig de 2008 en el segon semestre, fins l'actualitat, que l'apliquem en el segon i quart semestre de Grau en Infermeria.

En la pràctica professional de la infermera, quan hi ha un problema, aquest no pot ser tractat com un element aïllat i invariable o des d'una visió unidireccional, sinó que s'ha de veure com un fenomen influït pels canvis tècnics, socials i culturals, que poden modificar completament els

---

<sup>4</sup> Les competències de la professió d'infermeria queden recollides en el anomenat llibre blanc de les professions sanitàries a Catalunya (Oriol, 2003).

plantejaments i les solucions del problema. Poden haver diferents maneres d'abordar un mateix problema i la varietat de solucions està subjecte a un aprenentatge continuat al llarg de tota la vida (Cósul, 2010) o al que autors com Schön (1992) en diuen *aprenentatge reflexiu a través de la pràctica* el coneixement en acció, la reflexió durant l'acció la reflexió sobre l'acció. Aquest procés permet als professionals aprendre quan s'enfronten amb l'únic, l'imprevist, l'incert, els conflictes de valor i les condicions indeterminades de la pràctica quotidiana per a les quals no existeixen respostes de llibre.

Aquest aprenentatge al llarg de tota la vida és responsabilitat tant dels estudiants com dels docents. Més que donar una gran quantitat de coneixements, els docents hem de guiar i acompanyar l'estudiant en la comprensió i l'aprenentatge de principis per tal que aquest sigui capaç d'aplicar-los a les situacions o problemes que haurà de tractar com a professional o com a investigador.

Aquesta visió de l'ensenyament i l'aprenentatge es fonamenta en la concepció constructivista de l'aprenentatge i de l'ensenyament (marc explicatiu de la concepció social i socialitzadora de la educació que integra aportacions diverses entorn als principis constructivistes). Parteix del fet que les institucions educatives fan accessibles als estudiants aspectes de la cultura que són fonamentals per al seu desenvolupament personal, no només en l'àmbit cognitiu. L'educació és motor per el desenvolupament global, inclou capacitats d'equilibri personal, d'inserció laboral, de relació interpersonal i motrius. Hi ha un caràcter actiu en l'aprenentatge, i això porta a acceptar que aquest és fruit d'una construcció personal, on no intervé només el subjecte que aprèn sinó altres agents culturals que són significatius per al desenvolupament (Coll et al., 2002).

Els professors necessitem teories que ens proveeixi d'instruments d'anàlisi i reflexió sobre la pràctica, sobre com s'aprèn i com s'ensenyà i que funcionin com a catalitzador d'algunes preguntes: Com aprenen els estudiants? Per què aprenen quan aprenen? Per què de vegades no aconseguen aprendre, al menys en el grau que m'havia proposat? Què he de fer perquè

aprenuin? Què vol dir, que *aprenen*? Aprendre és repetir? És construir coneixement? Si això és així, quin paper s'ha d'atribuir a l'ensenyament en una construcció personal? Què és el que es construeix?

Les teories i els marcs de referència seran adequats en la mesura que ens permetin donar resposta als interrogants i augmentar el cos de coneixements.

Segons la concepció constructivista, aprenem quan som capaços d'elaborar una representació personal sobre un objecte de la realitat o contingut que pretenem aprendre. No es tracta d'una aproximació des del no-res, sinó des de les experiències, els interessos i els coneixements previs. En aquest procés, podem interpretar perfectament el que és nou o modificar els significats previs que ja teníem per integrar-los i fer-los nostres.

Per a autors com Coll et al. (2002), quan aquest procés té lloc, estem *aprenent significativament* construint un significat propi i personal per a un objecte de coneixement que òbviament ja existeix. Per tant, estem parlant d'un procés que no ens porta a un cúmul de nous coneixements, sinó a la integració, modificació, establiment de relacions i coordinació entre esquemes de coneixement que ja teníem. Hi ha, doncs, una certa estructura i organització que, en cada aprenentatge que realitzem, varia en la manera de relacionar-se dels seus elements.

L'ensenyament, des del punt de vista del constructivisme, és un procés conjunt i compartit en què l'estudiant, gràcies a l'**ajuda** que rep del professor, pot mostrar-se progressivament autònom i competent en la resolució de tasques, en l'ús de conceptes, en la posada en marxa de determinades actituds, unes actituds que, en la introducció d'aquesta investigació, hem assenyalat com a necessària per a adaptar-se al canvi.

Aquesta ajuda, per tal d'aconseguir la màxima incidència, s'ha de fer des de la zona de desenvolupament pròxim o potencial (ZDP) de l'estudiant, que queda delimitada entre el nivell de desenvolupament efectiu i el nivell de

desenvolupament potencial. De la idea de la zona de desenvolupament potencial ja en parla Vygotski (1979, a Coll et al., 2002), que la defineix com la distància entre el nivell de resolució d'una tasca que una persona pot aconseguir actuant independentment i el nivell que pot assolir amb l'ajuda d'un company més competent o expert en la tasca. En aquest espai, gràcies a la interacció i l'ajuda d'altres, una persona pot treballar i resoldre un problema o realitzar una tasca d'una manera i amb un nivell que no tindria individualment. Autors com Newman, Griffin i Cole, (1991, a Coll et al., 2002) la defineixen com una zona dinàmica, en constant procés de canvi amb la pròpia interacció.

El motor de tot aquest procés es troba en l'estudiant (persona activa), en el significat que l'estudiant li dóna i en els aspectes motivacionals, afectius i de relació que es creen i es posen en joc a propòsit de les interaccions que s'estableixen al voltant de la activitat. Hi ha autors com Berger i Luckmann (1966, a Brockbank i McHill, 2002) que ja defensaven que les persones estem influïdes per la nostra experiència vital, que els contextos d'aprenentatge de l'ensenyament superior són constructes socials en si mateixos, i que el saber es construeix socialment, en un sistema que no és independent de valors i on els estudiants s'introdueixen. El desenvolupament de les persones i la capacitat d'aprendre se situa en la persona que aprèn a mesura que adquireix major autonomia.

Donada la naturalesa socialment construïda del saber, i que el significat es crea en relació amb els altres, la reflexió i la creació del significat són, inevitablement, processos socials. D'aquí la importància de les relacions en l'aprenentatge, relacions que entenem com a situacions que es creen entre professors i estudiants, i entre estudiants, quan reflexionen activament sobre les qüestions que els ocupen. La importància del diàleg reflexiu entre professor i estudiant rau en el fet que aquest comporta una relació entre ells, una relació de treball on aquests construeixen conjuntament els significats i els sabers.

Així, el professor és el facilitador de l'aprenentatge, mentre que el centre d'atenció és l'aprenentatge dels estudiants i la manera com l'arriben a

comprendre, a fer-se seu, a modificar i transcendir els significats presents. Són el centre i focus del diàleg.

El professor, com a facilitador, es responsabilitza de crear condicions que portin al diàleg crític i reflexiu fins que els estudiants es responsabilitzen del procés. La transició de la transmissió de continguts (amb una primacia de la raó sobre l'emoció, una transmissió de sabers i destreses de dalt a baix, el paper d'expert del professor, la importància de l'adquisició de dades i destreses com el resultat important de l'aprenentatge i l'aprenentatge com "operació bancària" (Freire, 1972, a Brockbank i McHill, 2002) a l'atenció de les necessitats dels estudiants, no és un procés fàcil ni per als professors ni per als estudiants.

Autors com Rogers (1983) parlen de tres qualitats o actituds necessàries entre el professor facilitador i l'estudiant per tal que hi hagi llibertat i oportunitat d'aprendre: autenticitat, valoració de l'acceptació i confiança de l'estudiant i comunicació de la comprensió empàtica. Zabalza (2002) manté que el professor, a més d'estar en possessió d'un elevat coneixement del contingut, dels estudiants i de tenir un domini de certes habilitats comunicatives, ha de saber actuar en el marc de condicions, úniques i canviants, del grup d'estudiants amb qui treballa.

En paraules de Schön (1992), el professor facilitador o reflexiu és capaç de descriure la seva acció i, en conseqüència, reflexionar-hi. S'estableix un diàleg crític entre professor i estudiants, i l'aprenentatge que es produeix tant en els estudiants com en el professor és críticament reflexiu. Sense la interacció del diàleg no pot produir-se aquest aprenentatge, que és profund i transformador.

Quan el grup reflexiona sobre la reflexió sobre l'acció, els estudiants treballen la significació de la mateixa reflexió, és a dir, **aprenen a aprendre**. La capacitat de reflexionar després d'una acció és bàsica per a la possibilitat d'accions o successos futurs. No hem d'oblidar que el desenvolupament de la pràctica reflexiva del professorat permetrà als docents de reflexionar sobre

l'ensenyament que fan, de plantejar la possibilitat de finalitats alternatives en la utilització de l'ensenyament per a un aprenentatge transformador, així com de construir la base per a promoure l'aprenentatge crític i reflexiu dels estudiants.

En paraules de Barnett, (1992, a Brockbank i McHill 2002):

El aprendizaje superior exige del estudiante un pensamiento de orden superior. Con independencia de que se ocupen del pensamiento proposicional o de la acción profesional, debe permitirse que los estudiantes desarrollen la capacidad de estar pendientes de sí mismos y, al mismo tiempo, de participar en un diálogo crítico consigo mismos en todo lo que piensan y hagan... es un procedimiento reflexivo en el que el alumno interroga sus pensamientos o acciones. El resultado del aprendizaje que se pretende de todos y cada uno de los estudiantes es el del profesional reflexivo (p. 198).

En el procés de reflexió, no només intervé l'objecte de la reflexió, sinó que en la persona també hi intervenen les emocions, els sentits, l'experiència personal a través del diàleg... Es tracta d'una visió holística de la reflexió. Autors com Brockbank i McHill (2002) defineixen la reflexió com la creació del significat i la conceptualització a partir de l'experiència i la capacitat de mirar les coses com a potencialment diferents de com apareixen, incloent en aquest aspecte la idea de reflexió crítica.

El mètode didàctic objecte d'estudi d'aquesta recerca és una estratègia didàctica innovadora que dona resposta i està d'acord amb la visió constructivista i social de l'aprenentatge que s'ha descrit en les pàgines anteriors i que busca afavorir en l'estudiant les capacitats per a construir un aprenentatge significatiu i reflexiu, capacitats per a aprendre a aprendre.

La justificació de presentar aquesta estratègia didàctica com una innovació educativa està fonamentada en el fet que aquesta representa un canvi en les metodologies docents utilitzades fins aleshores a la nostra escola.



Aquest canvi pretén una millora en el procés d'ensenyament i aprenentatge, per tal que s'adeqüi més a la societat global, cada vegada més complexa i que requereix ciutadans educats, amb capacitats d'aprendre de manera contínua i treballar amb la diversitat en l'àmbit local i en internacional.

Autors com Bolívar (2000), Fullan (2002) o Carbonell (2001) parlen del canvi com un tipus de succés susceptible de ser observat a través de les diferències en les formes, la qualitat o l'estat que presenta un procés educatiu a través del temps. El canvi es produeix perquè és desitjable d'acord amb determinats valors educatius i perquè respon a una necessitat de millorar les pràctiques existents (Fullan, 2002). El canvi és un procés llarg, no es produeix de manera instantània. Quan es planifica i es posa en marxa un canvi, la pràctica es modifica abans que les idees, per això cal pensar globalment però actuar localment, és a dir, anar pas a pas.

La principal força impulsora del canvi són els professors i professores que treballem de manera coordinada i cooperativament en els centres. Cal que els professors/res reciclem els nostres coneixements i habilitats per poder adaptar-nos als canvis, però també és cert que necessitem espai per a reunir-nos, per rebre o donar ajuda o senzillament poder parlar sobre el canvi.

És cert que tot canvi real implica pèrdua, ansietat lluita, per això el canvi provoca reacció i és bàsic entendre el sentit del canvi per tal de poder gestionar-lo, la qual cosa comporta temps. El canvi real, sigui o no desitjat, representa una seriosa experiència personal i col·lectiva caracteritzada per l'ambivalència i la incertesa que, si prospera, comporta sentiments de seguretat, superació i èxit professional (Fullan, 2002).

En aquestes condicions, el professorat aprèn com tractar el canvi i la innovació que comporta, així com valorar la seva conveniència de manera més informada i estar en millor posicionament per acceptar, modificar o rebutjar el canvi. És important dialogar de manera continuada (reflexions, anàlisi de punts forts i punts dèbils) una vegada els professors han tingut algun tipus d'experiència en la introducció de noves pràctiques

Independentment de la noblesa dels seus motius, tots i cadascuna de les persones necessàries per portar el canvi a la pràctica experimentaran inquietud sobre el sentit de les noves pràctiques, els objectius, les creences i els mecanismes d'implementació. El fet de proporcionar instruccions clares des de l'inici ajuda però no elimina el problema. Els processos psicològics amb els quals s'aprèn i s'assimila quelcom nou no són immediats. La presència o absència de mecanismes per afrontar el problema desentit (al començament i a mesura que les persones posen en pràctica noves idees) és bàsic per a l'èxit, perquè és en el nivell individual on es produeix no el canvi (Fullan, 2002).

S'entreveu, doncs, una relació entre el concepte de canvi educatiu i el concepte d'innovació educativa, estudiada i definida per diferents autors com una sèrie d'intervencions, decisions i processos amb cert grau d'intencionalitat i sistematització que busquen modificar actituds, idees, cultures, continguts, models i pràctiques pedagògiques i introduir, en una línia renovadora, nous projectes i programes, materials curriculars, estratègies d'ensenyament i aprenentatge, models didàctics i altres maneres d'organitzar i gestionar el currículum, el centre i la dinàmica de l'aula (Carbó, 2001).

Per a Bolívar (2000),

Innovar és una manera d'entendre l'educació i l'exercici de l'ensenyament on hi ha compromís per fer millor les coses, induir els altres a accions comunes, alliberar els estudiants de les condicions socials on estan immersos, en funció d'uns valors morals i opcions ideològiques. Sense aquest compromís moral educatiu la innovació queda limitada a canvis superficials. Perquè aquesta actitud moral es mantingui és necessari convertir-ho en una acció coordinada en l'àmbit del centre, i això comporta canvis a escala estructural i de continguts (p. 37).

És cert que, actualment, innovar és una autèntica aventura on trobem dificultats, resistències i contradiccions, però també hi ha possibilitats per

innovar i s'obtenen moltes satisfaccions. Cal crear oportunitats i possibilitats perquè les innovacions puguin ser viscudes amb intensitat, reflexionades amb profunditat i avaluades amb rigor. És molt important el debat intern i extern, el contrast, el seguiment, la valoració i l'avaluació contínues que permetin detectar els resultats que es van obtenint, els avanços i retrocessos de la innovació. D'això depèn moltes vegades el seu èxit i la seva eficàcia. Les innovacions que parteixen de baix, del propi col·lectiu docent, tenen més possibilitats d'èxit i continuïtat que les que sorgeixen de dalt (Carbonell, 2001, p. 27-29).

Es constata que la seguretat i el compromís en la docència s'alimenten l'un a l'altre i augmenten la motivació del professorat per a treballar encara millor, la qual cosa repercuteix en el progrés dels estudiants. Es tendeixen a valorar les innovacions en termes de les seves conseqüències reals sobre els estudiants (Rosenholtz, 1989, a Fullan, 2002).

Un cop feta l'aproximació al problema d'estudi, em sorgeixen qüestionaments referents al propi **mètode del cas integrat** a l'**aprenentatge dels estudiants** i, sens dubte, també sorgeixen interrogants al voltant del **paper del professor**, sobre com ha de ser el seu paper com docent. Tot que el cas integrat es combina amb altres estratègies didàctiques on el rol del professor és diferent, és cert que en el cas integrat el professor deixa de ser la persona experta d'una àrea de coneixement i passa a ser un professor facilitador, que acompanya l'estudiant en la seva descoberta i en la pròpia construcció del coneixement. Estem parlant d'un canvi en el rol del docent.

L'acció investigadora que guia l'estudi parteix d'una sèrie de pressuposicions i inquietuds que formulo com els següents qüestionaments intel·lectuals:

Quins factors afavoreixen la innovació i quins la dificulten?

Quines influències té el cas integrat en l'aprenentatge de l'estudiant?

Com és el procés de producció, selecció, transmissió i assimilació de competències en el cas integrat?

Quines competències desenvolupa realment el cas integrat?

Quines característiques té aquest procés d'innovació?

Com és el procés d'ensenyament-aprenentatge en cas integrat?

És una estratègia integradora del currículum?

Potencia l'aprenentatge reflexiu de l'estudiant?

Es tracta, en definitiva, de comprendre en profunditat un enfocament didàctic innovador que s'articula de manera coherent amb les exigències de l'EEES. Aquest enfocament busca la formació de persones capaces de seguir formant-se al llarg de la seva vida, amb capacitats per enfrontar-se als problemes i buscar solucions innovadores. Com he anat exposant, persones reflexives, esperit crític i capaces d'adaptar-se als canvis.

D'aquesta manera, el propòsit global de la recerca és **comprendre les repercussions del cas integrat (basat en la metodologia ABP) en l'aprenentatge, veure si fomenta la reflexió, la responsabilitat i l'autonomia dels estudiants d'infermeria**. Parlem de la necessitat de comprendre la realitat, i comprendre significa buscar significats i sentits més que no pas intentar preveure possibles resultats.

Els resultats que s'esperen de la recerca són els de **aportar una experiència sobre la implementació d'aquesta innovació docent**.

### **1.3. Organització de l'informe**

L'informe d'investigació està organitzat en quatre grans blocs temàtics.

En el primer dels blocs faig una **introducció i justificació** de l'objecte d'estudi de la tesis doctoral. En aquest queden reollits els objectius i interrogants que han motivat el desenvolupament de la tesi.

En el segon bloc, de **fonamentació teòrica**, analitzo i sintetitzo les aportacions que, des de la literatura especialitzada, s'han realitzat sobre el que

envolta el tema d'estudi. Aquest bloc està organitzat a la vegada en tres apartats:

El primer apartat del marc teòric comença estudiant l'ensenyament universitari en l'actualitat i el de infermeria en particular, aprofundeix en les diferents perspectives sobre la integració curricular i finalment s'endinsa en el procés de Bolonya, en l'Espai Europeu d'Educació Superior.

El segon apartat del marc teòric estudia la metodologia de l'aprenentatge basat en problemes, explica els seus principis i descriu experiències on s'està aplicant aquest mètode docent.

El tercer apartat del marc teòric profunditza en les diferents perspectives del canvi i la millora escolar i, finalment, s'endinsa en el concepte d'innovació i en els seus diferents elements: tipus de canvi que impulsen les innovacions, causes que els originen, característiques del procés de canvi per a produir una innovació i els factors que afavoreixen el seu èxit i el seu fracàs.

Una vegada finalitzat el marc teòric, el tercer bloc és l'**estudi empíric** de la investigació. En un primer apartat, *Criteris metodològics i disseny de la investigació*, es fa una explicació del mètode i de les estratègies utilitzades en la investigació. En un segon apartat, *Desenvolupament i fases de la investigació*, faig una descripció detallada de com he dut a terme el treball de camp i dels condicionants que he tingut en compte, com ara la recollida i l'anàlisi de dades. En el treball de camp s'estudia amb profunditat el cas d'una innovació implementada per una escola universitària d'infermeria de Barcelona. La innovació consisteix en la introducció d'una nova metodologia docent, el cas integrat, i ha estat seleccionada per haver introduït un canvi metodològic en el funcionament de l'escola.

El quart i últim bloc de la tesi doctoral, recull l'**Informe d'investigació** i algunes consideracions que permeten sintetitzar els resultats més importants que s'han obtingut al llarg del treball de camp.

Finalment, es contempla un darrer bloc en què es mostren algunes consideracions i reflexions finals que han emergit dels resultats obtinguts en l'estudi de camp. Es fan algunes propostes i suggeriments d'intervenció per a futures investigacions centrades en l'aprenentatge dels estudiants, en estratègies didàctiques que potencien la reflexivitat, la responsabilitat i la seva aplicació al llarg de la vida.

## PART II: MARC TEÒRIC

### II. L'ENSENYAMENT UNIVERSITARI EN L'ACTUALITAT

#### 2.1. Introducció

#### 2.2. Disseny curricular

2.2.1. El disseny curricular en general. Mites i realitats actuals

2.2.2. El disseny curricular en Infermeria. Competències

2.2.3. De la disciplinarietat a la transversalitat

2.2.4. Problemes d'integració del currículum

#### 2.3. L'ensenyament a la universitat

2.3.1. Espai Europeu d'Educació Superior

2.3.2. Actualitat del currículum Infermer. Competències Infermeres.

2.3.3. El context de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu.  
Competències del currículum de l'Escola d'Infermeria Sant Joan de Déu.

---

#### 2.1. Introducció

La universitat, una institució que s'origina en l'època medieval, es troba actualment davant del repte de compaginar els seus valors més apreciats amb la necessitat de servir la societat i proporcionar respostes d'acord amb les seves necessitats (Parcerisa, 2010).

Tot i les pressions de l'entorn i també de les pròpies institucions, les universitats experimenten una transformació considerable al compàs dels canvis socials, econòmics, culturals i tecnològics que han tingut lloc en les societats occidentals. Els canvis en la missió i les funcions de les universitats han fet qüestionar, i de vegades variar, la seva estructura interna i el paper que desenvolupa la universitat en el conjunt de la societat.

El procés de redefinició i reestructuració d'aquestes institucions ha tingut una influència decisiva en les vides, les identitats professionals i les condicions

de treball dels docents i els investigadors. Així doncs, la universitat està influenciada per les noves tecnologies de la informació i de la comunicació i pel fenomen de la globalització de les societats i de les seves economies. És cert que la institució universitària segueix sent la seua del coneixement i de l'anàlisi científica de la realitat, un lloc de reflexió intel·lectual i crítica social, però la qüestió més important per a la universitat actual és l'adaptació als canvis que la societat li exigeix, tant en relació als ensenyaments que imparteix com pel que fa a la investigació que duu a terme, que s'ha aproximat de manera crítica<sup>5</sup> al coneixement i ha considerat provisionals les diferents descobertes científiques i intel·lectuals.

L'ensenyament universitari, en virtut dels canvis esmentats anteriorment, ha d'analitzar i replantejar la seva missió, establir noves prioritats i reajustar els antics enfocaments i models a la realitat actual. Cal que la universitat afronti amb urgència un debat rigorós sobre temes importants. Per exemple, cal que es preguntí quina és la seva funció social, quin és el seu sistema de govern, quin és el seu caràcter d'institució pública, quin és el paper dels estudiants en la institució o quin és el model de professorat i la docència de qualitat. Ha de dur a terme una reflexió profunda sobre què s'entén per docència de qualitat, per què i com s'ha d'impulsar la innovació docent, i en definitiva, què és el que realment han d'aprendre els estudiants i què ha de passar per tal que aquests aprenguin i aprenguin millor.

Un exemple és el paper dels estudiants com a part activa en els processos d'aprenentatge, que es contraposa a la tendència de considerar l'estudiant un client i la institució universitària una proveïdora de serveis de formació. Naidoo (2008, a Parcerisa, 2010) assenyala que els estudiants no són simples clients passius de formació amb uns drets concrets, sinó participants actius de l'aprenentatge que tenen també una sèrie d'obligacions. El risc que la universitat s'acabi convertint en una escola de formació

---

<sup>5</sup>El terme *crític* vol donar a entendre que les universitats (tal com estableix la Magna Charta Universitatum) han de ser independents de qualsevol poder humà, ja sigui de tipus econòmic, polític o religiós (Bricall 2000).



professional d'alt nivell no s'ha de passar per alt per això cal reflexionar sobre com ensenyar (metodologia, organització didàctica, recursos, avaluació) i fer una revisió prèvia o simultània de les intencions i finalitats de l'ensenyament. En relació a les finalitats de l'ensenyament, un dels riscos de cenyir-se a un concepte restrictiu de competència<sup>6</sup> és el fet de pensar només en les competències professionals<sup>7</sup> i no contemplar altres competències necessàries per a la formació de les persones i la futura inserció laboral entre altres aspectes.

La universitat ha de pretendre que els estudiants arribin a ser competents en la seva pràctica professional, però també en la seva acció com a ciutadans, en la seva vida personal i social. Cal remarcar que els canvis en els sistemes no es produeixen de manera instantània i encara menys atesa la complexitat i tradició de l'educació superior. En el punt 2.4. abordaré el tema del canvi educatiu.

Les transformacions en educació superior s'han produït arran del debat entre academicisme i professionalisme, que reflecteix el pas que va d'un enfocament de l'educació superior dissenyada per a satisfer les necessitats del món laboral a un enfocament que pretén anar més enllà de les necessitats immediates de l'empresa mitjançant una formació àmplia que permeti adaptar-se a les necessitats actuals però també a futures demandes formatives. El resultat d'aquest debat ha estat l'aparició d'un concepte a cavall entre el món professional i l'acadèmic, un concepte integrador: el de **competències transversals**, que permetran contextualitzar els plans d'estudi de les titulacions

---

<sup>6</sup> El *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona* (2008) defineix competència com: "aptitud o capacitat de mobilitzar de manera ràpida i pertinent tota una sèrie de recursos, coneixements, habilitats i actituds per afrontar eficientment determinades situacions. Una persona serà competent quan respongui de manera adequada davant una situació concreta. Per a poder fer-ho, serà necessari haver adquirit determinats coneixements i haver après a mobilitzar-los (interrelacionar els coneixements i aplicar-los de manera ràpida i pertinent). Les competències mobilitzen i integren els coneixements...".

<sup>7</sup> El concepte de **competència professional** emergeix als anys 80 entre sociòlegs i economistes del treball com a element de debat en els països industrialitzats sobre la necessitat d'optimitzar la relació entre els perfils reals i els perfils requerits (López Feal, 1998, a Prades, 2005).

i que formaran part d'un equipament que permetrà als graduats adaptar-se a les noves necessitats del mercat laboral (Prades, 2005).

És cert que la preparació per a una professió és un dels nexes conductors de la formació superior, però les finalitats formatives han de ser més àmplies i dirigir-se a la formació integral de la persona. Així, han d'incloure també una formació per al foment del pensament crític i per a l'aprenentatge dels valors cívics i socials propis d'una societat democràtica. L'impacte de l'educació superior en el desenvolupament de l'estudiant és un tema objecte d'estudi des de fa dècades, atès que un dels objectius principals de l'educació, i en especial de l'educació superior, és fomentar la competència de pensar críticament<sup>8</sup>, és a dir, raonar i emprar efectivament el judici en la presa de decisions (McMillian, 1987, a Prades, 2005).

Per a Martínez Martín (2006, a Parcerisa, 2010), la universitat s'ha de concebre com un espai d'aprenentatge reflexiu, crític i ètic a més d'un espai per a l'exercici d'una professió. Obtenir un títol no és suficient, l'estudiant universitari ha de sortir de la universitat amb una preparació sòlida que el permeti desenvolupar una trajectòria personal, social i professional enriquidora.

Tenim el repte de millorar la docència a les nostres universitats per tal d'ajudar els estudiants a aprendre més i millor<sup>9</sup>. Això ens porta a reflexionar sobre "què és el que s'ha d'ensenyar i com cal ensenyar-ho". L'educació superior ha de proporcionar a la societat maneres noves i renovades d'ensenyar per a atendre degudament les noves classes d'estudiants, noves maneres d'organitzar l'aprenentatge i noves sortides professionals (Bricall, 2000).

Per a donar resposta a la pregunta sobre què és el que cal ensenyar en el context de la formació d'infermeria, Allen (2006) afirma que l'educació dels

---

<sup>8</sup> El pensament crític es defineix com un conjunt d'habilitats cognitives com ara identificar els principals punts o qüestions d'un argument, fer inferències correctes a partir de dades, deduir conclusions a partir d'informació, interpretar si les conclusions estàn garantides a partir de les dades o avaluar la validesa d'un argument. (Pascarella, Bohr, Nora i Terenzini, 1996 a Prades, 2005).

<sup>9</sup> Per al concepte d'*aprendre més i millor*, vegeu Giné Freixes (2003, 2009).

futurs professionals ha d'estar d'acord amb el que les persones sanes o malaltes necessiten, amb els seus interessos i amb allò que s'espera o es demana dels futurs professionals d'infermeria. Els programes formatius, igual que la societat, han evolucionat al llarg de la seva història, de manera que hi ha hagut canvis notables, com ara el desenvolupament dels hospitals, el concepte de salut (anteriorment més centrat en el tractament i la prevenció de la malaltia i no tant en la promoció d'hàbits saludables) i la professionalització de les cures. En aquest sentit, els estudis d'infermeria estaven dissenyats per preparar infermeres amb una alta preparació tècnica capaces de realitzar tècniques i procediments complexos per al diagnòstic i tractament de les malalties. Les infermeres eren professionals dependents, entrenades per a dur a terme actuacions molt previsibles i un discurs sense consistència de professió autònoma, formades en programes fonamentats en la racionalitat tècnica<sup>10</sup>, que està relacionada amb la concepció pedagògica tradicional en la qual la teoria està aïllada, jerarquizada i desintegrada de la realitat de la pràctica de la infermeria (Terra, Gonçalves, Do Santos i Erdmann 2010). La seva finalitat era l'entrenament en les tècniques, procediments i habilitats per formar professionals competents i resolutius que, amb el suport de protocols, supleen l'absència de professionals experts.

L'adopció del paradigma positivista, paradigma prop de la medicina, ha suposat per a la infermera una imposició de conductes. Així, les activitats de les infermeres estan centrades en el rol de col·laboració, cosa que fa que tot allò vinculat amb el fet de *tenir cura* no sigui prioritari, que es potenciï la dependència d'infermeria del model biomèdic, que s'invisibilitzi el rol propi i, a la vegada, s'obstaculitzi el desenvolupament de l'autonomia. De tota manera, cal dir que l'evolució dels programes formatius, de la professió infermera i l'entrada a la universitat han estat reptes necessaris que ha impulsat la millora de la formació i el desenvolupament de la professió amb una base científica. Com a resultat d'aquest desenvolupament, s'inicia el procés de cerca d'identitat i autonomia professional, una autonomia que porta amb ella un poder implícit que implica responsabilitat i reconeixement de la responsabilitat de la identitat professional.

---

<sup>10</sup> Epistemologia de la pràctica que considera la competència professional com l'aplicació del coneixement privilegiat als problemes instrumentals de la pràctica (Schön, 1992).

Amb la conscienciació de la situació, el compromís amb la societat i la consciència de la necessitat d'una "humanització de les cures", el model biomèdic ha estat qüestionat de manera que s'ha passat d'una formació centrada en les tècniques i el tractament de la malaltia a una de centrada en la promoció i prevenció de la malaltia, amb programes formatius coherents amb aquesta finalitat que conjuguen l'adquisició de competències cognitives, d'habilitats i afectives.

Si tenim en compte que l'objecte de la infermeria és el fet de *tenir cura*<sup>11</sup>, acció professionalitzada que es dirigeix a persones i que es fonamenta sobre tot en les relacions humanes, haurem de ser capaços de comprendre les característiques inherents a aquest tenir cura, com són ara la incertesa, la complexitat, la subjectivitat, la creativitat o l'intuïció, qualitats que no es poden abordar des de la racionalitat tècnica. Cal, doncs, el plantejament d'un canvi de paradigma per a abraçar-ne un que estigui d'acord amb les expectatives socials i culturals, com és el *practicoreflexiu*.

Seguidament, aniré aprofundint en les idees que he plantejat en aquesta introducció.

---

<sup>11</sup> Cuidar és la resposta humana a la fragilitat i vulnerabilitat de les persones (Torralba, 2002)

## 2.2. Disseny curricular

### 2.2.1. El disseny curricular en general. Mites i realitats actuals

Per a Bolívar (2008), el disseny curricular és l'elaboració d'una teoria del currículum fonamentada en la pràctica curricular amb un cos coherent i sistemàtic d'idees que contribueixen a explicar totes les dimensions substantives com els processos i a oferir guies per al treball als professors i altres persones implicades en els processos educatius.

Per a Villarini (2000, a Zabalza, 2012) la manera més freqüent de referir-se al currículum és entendre'l com el conjunt de matèries o disciplines que un estudiant ha de cursar per a obtenir el corresponent diploma o acreditació. El currículum és un pla o un programa d'estudis que, a base a uns fonaments, organitza objectius, continguts i activitats d'ensenyament i d'aprenentatge d'una manera seqüencial i coordinada, i funciona com un pla de treball que permet que un sistema, una institució educativa o un docent organitzi el procés d'ensenyament de manera sistemàtica i estratègica.

Per a Zabalza (2012), els plans d'estudi universitaris es construeixen en base a processos sumatoris, de manera que introdueixen, de vegades amb calçador, les matèries que proposen (i/o exigeixen) professors i departaments. Aquesta visió de conjunt està en consonància amb l'exigència de racionalitat dels dissenys curriculars i ressalta la importància de considerar els plans d'estudi com un procés ben estructurat segons les exigències del perfil professional per al qual s'està formant als estudiants.

La teoria del currículum, per a Kliebard (1989), té a funció de descriure i explicar què s'ensenyava, a quines persones s'ensenyava sota quines regles i com aquestes normes es relacionen entre elles. En definitiva, el propòsit fonamental de la teoria del currículum és fonamentar la pràctica, conceptualitzar-la, donar-li significat per comprendre-la per mitjà d'un cos d'idees. Així, contribueix a justificar les decisions que es prenen i les accions que es duen a terme i ens planteja interrogants com ara "Per què es millor el currículum A que el

currículum B?”, “Per què s’han de fer aquestes accions o i no unes altres?”. Per aquest motiu, tota teoria del currículum proposa un *què* i senyala *quin tipus de pràctica* és més o menys congruent amb la teoria.

En referència a la qüestió sobre quin tipus de pràctica és més coherent amb la teoria, les decisions i les accions que es prenen, Schön (1992) afirma que en el currículum dels centres universitaris i de recerca universitària predomina la racionalitat científicotècnica, el coneixement pràctic és considerat una aplicació del coneixement fonamentat en la investigació, cosa que condueix a una separació jeràrquica entre ciències bàsiques, ciències aplicades i habilitats d'execució. Així, el currículum normatiu està organitzat de manera que primer presenta les ciències bàsiques pertinents, seguidament introdueix les ciències aplicades i, finalment, acaba amb un pràcticum on l'estudiant aplicarà els coneixements adquirits i fonamentats en la recerca en la seva pràctica quotidiana. Aquest model jeràrquic de coneixement professional, en paraules de Schön (1992), produeix una escissió entre la investigació i la pràctica.

En aquest sentit, Acebedo (2012) afirma que els investigadors proporcionen el coneixement bàsic i els professionals proporcionen als investigadors els problemes a estudiar. Així, els professionals són els que apliquen els resultats de les investigacions en la pràctica (aplicació moltes vegades mecànica, irreflexiva i descontextualitzada) i posteriorment ofereixen les proves d'utilitat dels resultats d'investigació

Com veurem més endavant, en el currículum d'infermeria hi ha una gran similitud amb l'estructura curricular criticada per Schön (1992). Aquest currículum està basat en una racionalitat científicotècnica, i la jerarquia del coneixement professional és evident. En primer lloc presenten les ciències bàsiques (fisiopatologia, farmacologia, microbiologia, bioquímica, anatomia, fisiologia), i a continuació vénen les ciències aplicades i les pràctiques clíniques en què s'aprèn l'aplicació tècnica, el desenvolupament d'habilitats clíniques i de raonament clínic seguint la lògica sistemàtica del mètode científic.

Fet aquest petit apunt sobre el currículum d'infermeria, cal dir que, en relació a la teoria del currículum, hi ha una pluralitat d'enfocaments per a captar les múltiples dimensions que conformen la realitat curricular. Per a Carr i Kemmis (1988), cal entendre el currículum fent referència a una metateoria, situant-se en un determinat enfocament epistemològic. Per a Bolívar (2008), adoptar un enfocament del currículum a través de competències clau permet un treball més interdisciplinari, de manera que una mateixa competència s'adquireix mitjançant el treball conjunt de diverses disciplines, cosa que permet flexibilitzar els continguts dels currículums oficials, ja que les mateixes competències es poden adquirir amb continguts o metodologies diferents. Cal dir, però, que no és fàcil integrar els continguts, ja que, en l'estructura disciplinària de divisió per matèries o àrees, cada matèria té els seus objectius, continguts i criteris d'avaluació.

Així doncs, els programes universitaris es poden emmarcar (1) per a assolir objectius acadèmics o (2) per a produir graduats capaços d'aplicar el seu coneixement i habilitats en contextos concrets. Els primers són currículums pròpiament acadèmics, que tenen com a principis regladors la disciplina i els seus mètodes de recerca, amb el contingut com a línia de connexió entre les matèries i, atesa la generació contínua de nou coneixement, una tendència a una teorització excessiva. En canvi, els segons són currículums d'orientació professional, on la selecció del coneixement es fa a partir del perfil de competències professionals. El perill subjacent d'aquesta orientació és eliminar la polivalència de la formació inicial en nom d'una especialització més gran que no potenciï un aprenentatge continu, a banda del fet que les professions difícilment podran ser definides per mitjà d'un únic perfil (Prat i Rodríguez, 2004, a Prades, 2005).

En aquest panorama s'identifiquen dues visions, l'acadèmica i la professional, però ¿hi ha una tercera via que faci compatibles les altres dues? La via de les competències transversals (enteses com a processos i no com a resultats), de l'aprenentatge centrat en l'estudiant, de l'èmfasi en l'autocrítica i de l'escepticisme apassionat es presenta com una tercera via.

De fet, el coneixement professional no està tan allunyat del coneixement acadèmic. Per a Schön (1998), el coneixement professional és molt més que l'aplicació mecànica de principis generals acadèmics, atès que implica la generació d'un nou coneixement reelaborat a partir de la situació en qüestió, de manera inductiva, fins a construir principis explicatius propis, de manera que l'actuació professional duu a l'aprenentatge quan hi ha una reflexió sobre la pròpia acció. Des d'aquest punt de vista, es podria afirmar que no hi ha tanta distància entre l'academicisme i el professionalisme, i que, de fet, no són postures antagòniques i irreconciliables.

En el cas de la infermeria, els i les estudiants aprenen a partir de situacions particulars i concretes quan realitzen ès estades clíniques, transfereixen les habilitats apreses en les situacions de simulació sobre un maniquí a persones malaltes o en la promoció de la salut amb l'acompanyament dels docents (tutors o infermeres expertes) i realitzen conjuntament reflexions sobre el que han après. Pertant, no es tracta de promoure un aprenentatge estrictament utilitari a base de receptes, sinó d'aplicar les bases teòriques necessàries en el context de la resolució de problemes reals, afavorint el raonament mitjançant els paradigmes de base científica per gestionar els problemes reals que planteja l'exercici professional.

L'Espai Europeu d'Educació Superior ens ha proporcionat un marc idoni per a la renovació pedagògica i la renovació curricular, però encara cal un canvi profund de la cultura docent que precisarà un procés llarg que tingui la complicitat de tots els membres de la comunitat universitària (Pons, 2009, a Parcerisa, 2010).

Per a dur a terme la renovació curricular i potenciar el canvi de la cultura docent, cal que els canvis es facin de manera progressiva, que es concretin estratègies a seguir amb llibres de ruta per a guiar el procés públic i consensuat per totes les parts i, finalment, i no menys important, caldrà la paciència de tots els implicats.



## 2.2.2. El disseny curricular en infermeria

En l'apartat d'introducció d'aquest capítol, he comentat que la formació infermera ha estat influenciada per la racionalitat científica i pedagògica d'orientació tècnica del paradigma positivista<sup>12</sup>, que fomenta les activitats pròpies del rol de col·laboració. Molts de nosaltres ens hem format en aquest paradigma, i gran nombre de professionals encara hi estem influenciats, tot i que al llarg de la història s'han anat succeint canvis que han influït en la visibilitat del rol autònom propi de la infermeria.

La racionalitat científica i pedagògica d'orientació tècnica que predomina en el currículum d'infermeria prové, en part, del model d'objectius de Tyler (Medina, 1996, 1999; Medina i Do Prado, 2009). Aquest model es caracteritza per una forta preocupació per l'adquisició de destreses dels estudiants, per la percepció de l'aprenentatge com una adquisició, acumulació, reproducció d'informació i l'orientació cap a la tècnica i el producte (Medina i Do Prado, 2009). Així, redueix la pràctica professional de la infermera i el seu ensenyament a una acció instrumental, on el o la professional d'infermeria s'ha de preocupar principalment per l'aplicació de protocols (com a mètodes) per aconseguir les finalitats proposades en els seus plans de cures, de manera que, d'una banda, s'obvia el caràcter transaccional entre coneixement teòric i pràctic (Diekelmann, 1988) i, per l'altra, el caràcter moral i polític de la selecció de les finalitats en tota activitat (Medina i Do Prado, 2009).

Els plantejaments d'aquest model estan en consonància amb la concepció bancària<sup>13</sup> de l'educació que critica Freire (1997). Aquest model es caracteritza per veure l'estudiant com el receptor bancari d'informació (Freire, 1997) o com el producte d'un procés de producció industrial (Medina i Do Prado, 2009). Des d'aquesta perspectiva, l'estudiant és vist més com un objecte que no pas com un subjecte, com un objecte receptor que no qüestiona el que s'ha dipositat i que digereix un saber de caràcter més enciclopèdic o

---

<sup>12</sup> Paradigma caracteritzat per ser quantitatiu, busca verificar teories en fets observables.

<sup>13</sup> Per a Freire (1997), l'educació bancària es transforma en un acte de dipositar en els educands. Així, aquests són els depositaris i l'educador qui diposita.

tècnic. Per a Freire (1997), des de la concepció bancària de l'educació, l'educand és un espectador més que no pas un actodel món.

Des del model tylerià i l'educació bancària, el professor/a apareix com l'expert, que té el coneixement i el transmet a qui el té, com si s'escriu en una tabula rasa. Per a Freire (1997), "la seva tasca indeclinable és *somplir* els educands dels continguts de la seva narració" (p. 5). L'autor opina que l'educador aliena l'educand en la ignorància i es manté en posicions fixes i invariables. No es té en compte el que pensa i sent l'altre, i es manté la relació una educador-educand fonamentada en la cultura del silenci, la por i l'obediència.

Des d'aquest model, l'ensenyament està orientat a omprimir la informació (els continguts) dins d'un paquet llesper ser dipositat, sense pèrdua de temps; és l'època de la instantaneïtat (Bauman,2007)<sup>14</sup>. Aquest model es defineix en dues paraules: logocentrisme i magistroentrisme, el centre de l'atenció està en la informació que imparteix el professor i en les seves explicacions, i s'obliden completament el coneixement i els interessos de l'estudiant (Moncada i Prieto, 2012).

Per a Pons (2009, a Parcerisa, 2010) és fonamental saber què pensen els estudiants, perquè, a diferència del que he explicat fins aquí, només observant en quines situacions i amb quines activitats aprenen millor podem buscar estratègies que permetin millorar els processos d'aprenentatge. L'autor afirma que, fins no fa massa, les metodologies majoritàriament passives han provocat que molts estudiants es limitin a prendre apunts, llegir algun llibre recomanat, realitzar alguna pràctica i examinar-se d'allò que s'ha explicat a classe, d'acord amb el logocentrisme i magistrocentisme que anteriorment he comentat. No hem d'oblidar que als estudiants no només els interessa el que

---

<sup>14</sup> Bauman (2007) defineix metafòricament l'actual societat com la societat de la *modernitat líquida* caracteritzada per la instantaneïtat, per la pèrdua de densitat de la vida, substituïda per un "ja mai", es a dir, per la transformació del temps lineal (sòlid) en puntillisme. El coneixement s'ajusta a la utilitat instantània i es concep perquè s'utilitzi una solavegada (que sigui instantani i d'un sol ús). D'aquesta manera, el coneixement és un objecte destinat a perdre valor ràpidament i ha de ser reemplaçat per altres versions diferents i millorades. La tendència creient de considerar l'educació com un producte i no com un procés, fa que sigui considerada com una cosa que s'obté completa i acabada o relativament acabada.

aprenen sinó també per a què ho aprenen, què els aprtarà, com els ajudarà a seguir aprenent i a desenvolupar certes capacitats.

En el model tylerià i l'educació bancària, el contingut es concep essencialment com una cosa estàtica, com un producte acabat, i pràcticament no es té en compte ni la manera com es va crear originalment, ni els canvis que hi poden haver en el futur, ni el context complex i canviant en què adquireixen sentit (Dewey, 2004, a Rivera, 2013). Dewey considera que aquesta racionalitat de l'educació, com ell l'anomena, sistema tradicional, ofereix una sèrie de materials molt mastegats. Aquest material, el mètode i el contingut tenen un valor per ells mateixos; per tant, es decideix el contingut que l'estudiant ha d'aprendre seguint un esquema de quantificació, i si l'estudiant no ho fa, se'l considera culpable. Per a aquest filòsof, l'educació tradicional està caracteritzada pel seu règim militar i per una organització rígida que imposa una gran restricció sobre la llibertat intel·lectual i moral i genera un estat d'uniformitat i d'immobilitat. El professor no coneix els estudiants que tracta, el que preval es l'atenció, el respecte i l'obediència i es busca una uniformitat mecànica dels estudis i els mètodes.

En l'actualitat hi ha currículums influenciats per aquest model (tot i que ha variat considerablement el paper de l'estudiant i del docent), cosa que fa que encara hi hagi programacions atapeïdes d'assignatures, i, si ens centrem en el currículum d'infermeria, veurem que les assignatures de caire més biomèdic tenen un paper preponderant. Sense posar a dubte la seva importància en la formació d'un infermer/a amb capacitat de cuidar, sóc de l'opinió que no hem d'oblidar la mirada humanista necessària en les cures infermeres ni escatimar temps de la reflexió sobre el que està passant. D'acord amb els postulats de Morin, val la pena passar d'un paradigma que atapeeix els estudiants amb informació i sabers, a un que afavoreixi la construcció de coneixements ben estructurats i la capacitat d'utilitzar-los a l'hora de resoldre problemes.

Des d'aquesta mirada humanista de les cures infermeres, l'activitat de cuidar, tot i no ser un patrimoni exclusiu d'una professió, sí que constitueix

l'element essencial de la infermeria (Torralba, 199, a Cónsul, 2010). Així doncs, tenir cura d'una persona d'una manera organitzada i fonamentada, per a Cónsul (2010), s'ha anat constituint com la disciplina infermera o ciència de la cura.

Per a Collière (1993), cuidar és promoure la vida, és realitzar totes les activitats possibles encaminades a aquesta finalitat i, també, promoure en les persones, famílies i comunitats per tal que desenvolupin totes les seves capacitats per a respondre als canvis en la salut.

*Tenir cura*<sup>15</sup>, tant de si mateix com dels altres, és un acte de vida que es remuntes fins on es perd la memòria de l'ésser humà. És un dels sabers més antics de la humanitat, i la seva evolució ha estat sempre vinculada al gènere femení. Així, les cures han estat íntimament lligades al paper social de la dona, que, amb saviesa pràctica, dimensió tàcita i silenci femení ha perpetuat un saber difícil d'explicitar (Cónsul, 2010). La invisibilitat social de la dona ha fet que l'art de tenir cura fos una herència transmesa de generació a generació, de manera que la infermeria, que té aquesta activitat com a objecte, és pot considerar com un art, en tant que l'art és una modalitat del saber (Siegmund, 2011).

El concepte de salut ha anat canviant al llarg de la història de la humanitat, i ha implicat també un canvi en la manera de cuidar, en funció dels diferents contextos socioculturals.

L'objecte de la infermeria, com deia, és tenir cura és una acció professionalitzada que es dirigeix a persones i que es fonamenta, sobretot, en les relacions humanes. Tenint en compte aquesta premissa, hem de ser capaços de comprendre les característiques inherents a l'atenció d'infermeria, com són la incertesa, la complexitat, la dinàmica, la subjectivitat, la intuïció i la creativitat. Totes elles són qualitats que s'allunyen i que no es poden abordar des de la racionalitat tècnica, tal com s'ha fet durant molt temps i com s'intenta

---

<sup>15</sup> Em refereixo al fet de tenir cura com l'essència de la professió d'infermeria, tenint en compte la singularitat, la inestabilitat, l'ambigüitat i el conflicte de valors que caracteritzen la pràctica professional.

transmetre als estudiants d'infermera i futurs professionals. La racionalitat tècnica i el paradigma positivista no tenen en compte l'aspecte artístic de l'activitat de cuidar, no poden captar la individualitat.

Per a Medina (1999, a Rivera, 2013), aquesta perspectiva en consonància amb la racionalitat tècnica defensa que el coneixement professional d'un infermer/a està fonamentat en la teoria (a la qual se li assigna superioritat epistemològica i té una connotació precriptiva) i serveix per a aplicar-se als problemes de la pràctica. Hi ha un interès per trobar una teoria general de la infermeria, i això ha fet que s'hagi utilitzat un llenguatge altament abstracte, en ocasions simplista i reduccionista, que no aporta solucions pràctiques als problemes de l'activitat de tenir cura dels malalts i, per tant, les infermeres professionals han evitat el seu ús i, consegüentment, les teories i models han quedat en l'àmbit acadèmic.

Benner (1987) també critica el fet que l'únic coneixement que compti en el model científic tècnic sigui el resultant d'investigacions científiques basades en postulats teòrics. D'aquesta manera, la pràctica professional es transforma en una aplicació instrumental de la teoria, que exclou els aspectes contextuais i la saviesa professional<sup>16</sup> pròpia dels infermers/res experts/es. També considera que determinats sabers pràctics s'escapen a tota formulació científica de caràcter teòric, i que el professional pot adquirir habilitats i coneixements pràctics que qüestionen o amplien els postulats teòrics vigents en el marc de tota formulació científica.

En els treballs de Benner (1987), Medina (1999) i Shön (1992) el pràctic/a i el teòric/a són la mateixa persona (Buton, 2000, a Rivera, 2013), una persona que estableix una relació dialèctica entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic i, a més, construeix les situacions de la seva pràctica des d'una concepció construccionista de la realitat, que, a diferència de la

---

<sup>16</sup> Benner (1987) posa de relleu la importància de **experiència** en el desenvolupament del saber de la perícia clínica i de la «virtuositat» de la pràctica infermera experta. Per a Benner, "l'experiència subministra coneixement pràctic [...]. A mesura que la infermera adquireix experiència, es genera una saviesa clínica que és una amalgama de sabers pràctics elementals i de coneixements teòrics no depurats" (p. 36).

racionalitat tècnica, no descansa en una concepció jeràrquica i unidireccional derivada de la filosofia positivista (Schön, 1992).

Hi ha consens en considerar que la infermeria és un acte social que té lloc en situacions de gran complexitat i incertesa que no es resolen amb l'aplicació de coneixements sistematitzats. L'activitat de cuidar és massa fluïda, dinàmica i reflexiva com per permetre la seva homogeneïtzació. Cuidar no és un treball mecànic aliè a la reflexió teòrica, però reflexionar sobre les nostres accions no és només una condició ineludible, sinó que el nostre saber també es construeix mitjançant la confrontació amb el saber dels altres, en les relacions socials (Rodríguez et al., 2009).

Medina (1996, 1999) i Benner (1987, a Rivera, 2013) posen de manifest la distinció entre *techné*<sup>17</sup> i *praxis* i assenyalen que la naturalesa de la pràctica infermera és *phronesis* en tractar-se d'una disciplina que s'ocupa cognoscitivament i ètica de l'obrar humà. Per a Medina (1999), el coneixement pràctic és fruit de l'experiència i les reflexions passades. Per a Benner (1987), el coneixement pràctic és una espècie de virtuosisme professional o art de l'expertesa clínica que posseeix l'infermer/a expert/a. Schön (1992) utilitza el terme *art professional* per a referir-se als tipus de competència que els pràctics demostren algunes vegades en situacions singulars, incertes i conflictives. Remarca que l'art és un tipus de saber, diferent en aspectes crucials als models estàndards de coneixement professional, però rigorós en els seus propis termes. A més, considera l'autor, se'n pot aprendre molt, de l'art, estudiant detingudament el nivell d'execució dels pràctics especialment competents.

Benner (1987) afirma que la infermeria és una professió que pensa, decideix i actua seguint criteris de reflexió profunda sobre el que s'ha de fer en cada moment. Per a Collière (1991), la infermeria ha d'adquirir els fonaments d'un ofici, i passar així de les tasques assignades a la capacitat d'identificar, anomenar i explicitar l'activitat que representen els cures. Per tant, hauria de

---

<sup>17</sup> Medina (1996) afirma que la racionalitat implícita en el currículum d'infermeria com a prototip de *techné* és marcadament instrumental i tecnològica.

ser capaç de construir el seu saber reflexionant sobre la pròpia experiència, donant forma al saber pràctic de què som protagonistes, i no pas ser simples consumidores del saber dels altres.

És necessari cultivar un saber reflexiu, que doni sentit a l'acció, i no actuar en la quotidianitat mogudes per un coneixement intuïtiu, carregat de sentit comú. Aquesta realitat, no només s'evidencia en la pràctica, sinó que també se situa a les aules. Es facilita un coneixement expert que es presenta a l'estudiant com la veritat irrefutable, que obstaculitza qualsevol possibilitat de reflexió sobre les seves accions i que mutila la seva capacitat de pensament (Castillo, Desiderato i Guioti 2007). Per tant, la racionalitat tècnica que he anat comentat en aquest capítol i que descansa en una concepció jeràrquica i unidireccional derivada de la filosofia positivista (Schön, 1992), no hauria de ser la filosofia que emmarqués el currículum infermerja que no es contempla el saber reflexiu ni la pràctica reflexiva.

Autors com Johns i Freshwater (2005) i Watson (2005) aborden la reflexió com a *mindfulness*<sup>18</sup>, una saviesa ètica centrada en el cor que ens fa viure autènticament una pràctica reflexiva oberta a nostre món personal i a les nostres experiències pràctiques personals.

Watson considera que la pràctica reflexiva incorpora competències transpersonals i ontològiques, que és contemplativa (*mindful caring-healing practice*), que es troba en moviment des del discurs professional acadèmic cap a un diàleg personal intern-extern per a descobrir la saviesa prereflexiva i eticoontològica de les competències necessàries per cuidar. Per a l'autora, aquestes pràctiques centrades en el cor permeten la connexió entre dues persones que transcendeix el propi ego i el compromís personal autèntic, que es converteix en la major contribució ètica i estètica per a conservar la dignitat i el *healing* de la persona cuidada.

---

<sup>18</sup> D'acord amb Jean Watson (2005), la noció de *mindfulness* correspon a un "estar atent, despert, conscient i intencional amb la presència de si, en l'aquí i l'ara, i en una tendència a la interacció entre l'ésser intern prereflexiu de si i les respostes externes en un moment de cuidar".

En la formació d'infermeria, els estudiants adquirixen una part de les seves competències mitjançant el contacte directe de persones en situacions concretes d'hospitalització o en col·lectivitat (en la comunitat). Benner, Sutphen, Leonard i Day (2010) denominen aquest aprenentatge *aprenentatge experiencial* o *situat*, on l'estudiant transfereix les habilitats apreses amb un maniquí a la cura de malalts, inicia el seu aprenentatge clínic en situacions de tenir cura de malalts relativament estables i va progressant, al llarg de les seves pràctiques clíniques, cap a situacions menys previsible, on els docents i les infermeres els van donant progressivament i de diferents maneres més responsabilitat i independència en les seves activitats clíniques. Les infermeres, a mesura que van adquirint experiència clínica, canvien la seva orientació intel·lectual, integren i seleccionen els seus coneixements i reajusten els seus criteris de presa de decisions, sense que això tingi res a veure amb la mera execució seriada i repetitiva de tasques, tal i com les havien après en els centres docents.

Arribat a aquest punt d'aquest apartat, considero necessari que ens remuntem a l'origen de la infermera per tal de comprendre la seva evolució i la situació actual de la professió.

La infermeria, inicialment, era exercida per persones amb voluntat de cuidar però sense formació per a fer-ho. En els països catòlics, la infermeria era exercida majoritàriament per religiosos o laics amb vocació i desig de servei, i la seva professionalització no es produïa fins al segle XIX.

Sant Joan de Déu va donar un impuls molt important a l'atenció del malalt, ja que el seu orde va arribar a crear seixanta-cinc hospitals que tenien més de dos mil llits i set-cents religiosos dedicats a ells. Es va decidir a constituir una fundació per a l'atenció de malalts, donant un tracte especial als malalts mentals, va començar a classificar els malalts segons la seva malaltia i només posava un malalt per llit. També recollia l'idea d'ajudar el peregrí, i a la planta baixa dels seus hospitals sempre hi havia un alberg nocturn per a ells, amb la llar de foc encesa i aigua calenta i sal per fer-se una sopa.



Va ser Florence Nightingale qui va contribuir a la professionalització de la infermeria i a la reducció dels índex de mortatàt de l'època amb la millora de les condicions sanitàries de les persones. L'any 180 va iniciar la reforma en infermeria mitjançant la creació d'una escola model afirmant que per a poder donar cures de qualitat era necessària la formació sistemàtica. Així doncs, va crear una verdadera professió. Els seus coneixements d'estadística van quedar demostrats per la competència amb la que va reunir, analitzar i interpretar dades sobre la pràctica de salut en la seva època, preparant el terreny per a la participació de la infermeria en la investigació (Valls, 2006). Les seves idees van arrelar i es van crear escoles per a infermeres en tots els països d'Europa i d'Amèrica. La preparació converteix l'infermer/a en un professional amb criteri que detecta i valora situacions que, sense formació no era capaç de detectar o discutir.

El camp disciplinari teòric de les infermeres es comença a desenvolupar a mitjan segle XIX, i és liderat per infermers dels Estats Units i del Canadà. Aquest es va fonamentar en tres paradigmes o corrents de pensament (Kérouac, 1996, a Cónsul, 2010): la *categorització*, d'orientació bàsicament biomèdica, centrada en la malaltia i la salut pública; la *integració*, centrada en la persona i sustentada en teories i models de les necessitats humanes com les de Virgínia Henderson, Dorotea Orem i Callista Roy, i la *transformació*, centrada en la teoria de sistemes com el de Martha Rogers i el de l'escola del *caring* de les autores Jane Watson i Madelaine Leininger.

Per a Meleis, Hall, i Stevens (1994), aquesta diversitat en les perspectives teòriques ve donada pel propi objecte d'estudi, ja que les respostes humanes són diverses i complexes, i per les preferències coherents amb la seva ètica, els seus valors, la seva formació i la seva història personal.

Un dels models que ha tingut més difusió en infermeria a estat el model de necessitats de Virginia Henderson, fonamentat en les catorze necessitats humanes, i encara vigent avui en dia en escoles d'infermeria del nostre entorn i en la majoria de centres assistencials. L'any 1971 Henderson defineix la funció infermera com ajudar la persona sana i malalta en la realització d'aquelles

activitats que contribueixen a la seva salut, a la recuperació o a una mort tranquil·la, que la persona realitzaria sense ajuda si tingués la força, la voluntat i el coneixement necessari. L'ajuda ha d'anar encaminada a fer que la persona adquireixi l'autonomia tan aviat com sigui possible (Mariner, 2011).

Els estudis d'infermeria han estat influenciats pels canvis socials, la vida de les persones, el concepte de salut, la prioritat en la curació de la malaltia i no tant en la promoció d'hàbits saludables, la qual cosa implica un canvi en la manera de cuidar segons els diferents contextos socio-culturals. Per exemple, una conseqüència del desenvolupament industrial i tecnològic ha estat la creació de grans hospitals, i aquests incorporen noves tecnologies per al tractament cada vegada més especialitzat, de manera que es converteix en un servei de salut que tots els ciutadans utilitzen en algun moment de la seva vida. El progrés de la medicina, la tecnificació dels procediments i les cures, la construcció de nous hospitals i la legítima aspiració de les dones a accedir a la formació per adquirir una professió, fa que es dugu a terme la professionalització de les cures d'infermeria i que s'iniciïn els estudis d'infermeria a Espanya (Valls, 2006).

El desenvolupament dels estudis en el context d'Espanya ha seguit diferents etapes. En les seves fases inicials, la primera referència legal que existeix es troba en la Llei d'Instrucció Pública del 9 setembre 1857. En els seus articles 40-41 esmenta els títols de practican i de matrona. A partir de l'Ordre de 7 de maig de 1915 apareix legalment la titulació d'infermeria que, fins aleshores, havia estat recolzada per institucions i organitzacions benèfiques o religioses.

Revisant la legislació s'observa l'existència de tres tipus de professionals per a la prestació de cures d'infermeria: el practiant, la matrona i la infermera. L'actuació professional de la infermera se centrava sobretot en el camp hospitalari, el del practican se centrava en el camp extrahospitalari i el de la matrona actuava en els dos camps (Valls, 2006).

La primera escola d'infermeria que es va crear a Catalunya va ser l'escola de *Santa Madrona* (1917), a iniciativa del Mont de Pietat de Barcelona. La segona, l'Escola especial d'infermeres auxiliars de medicina (1918-19), va ser creada per la Mancomunitat de Catalunya quan era president Prat de la Riba. La tercera es va posar en marxa gràcies a la Generalitat el 1933. El més innovador d'aquesta última era que considerava l'etorn com una forma d'ensenyament (concerts, conferències, òpera) i cultura física. Si es revisen els programes de les tres escoles, es constata que la drada dels estudis era de dos cursos acadèmics, i s'observa que sempre tenen un capítol dedicat a les *qualitats morals de la infermera* entre els quals destaquen la discreció, la paciència, l'obediència, la prudència, l'abnegació i el respecte. Aquest perfil de la infermera de l'època, actua com a llosa a l'horade d'evolucionar cap a una professió autònoma, atès que la infermeria queda sota la tutela paternal dels metges i en total dependència (Valls, 2006).

La segona etapa a destacar s'inicia a partir de la Llei de 27 de juny 1952, que va significar la unificació dels plans d'estudi d'infermeria, de les llevadores i dels practicants en una sola titulació: l'ajudant tècnic sanitari (ATS). Els estudis van adquirir major rellevància, ja que per poder accedir-hi s'exigia tenir els quatre anys de batxillerat, i els programes de la titulació tenien continguts teòrics i pràctics. Algunes de les característiques d'aquesta titulació són:

- Augmenta el nivell d'estudis previ a 8 anys
- Es vinculen els estudis a les facultats de medicina
- La proporció entre teoria i pràctica se situa en un 20%-80%

En el pla professional, aquesta elevació del nivell dels estudis d'infermeria condueix a una millor assistència, s'aconsegueix una revaloració de la professió, els ATS passen a ser considerats com a professionals tècnics i no merament vocacionals i hi ha l'adquisició de més responsabilitats de la infermera. En aquesta etapa es creen nombroses escoles d'ATS vinculades a diferents hospitals per a donar resposta a les demandes de la societat del moment. Algunes d'elles són les vinculades a l'Hospital Clínic, a l'Hospital de Sant Pau, a l'Hospital de la Vall d'Hebron, que segeixen el pla d'estudis de

1952, on la formació (supeditada a ser ajudant de metge) s'orienta a la malaltia i es tecnifica la pràctica. La docència passa a dependre de les facultats de medicina, que verifiquen les matrícules i responsabilitzen els metges de la formació teòrica.

L'any 1977 es publiquen les *Directrices para la elaboración del plan de estudios de las Escuelas Universitarias de Enfermería*. L'entrada de la infermeria permet una formació amb mires més àmplies que les d'un hospital-escola. Aquesta entrada a la universitat, va ser unrepte necessari per a la professió, ja que va permetre millorar la formació i desenvolupar la professió científicament i professionalment. El currículum de *Diplomat en Infermeria* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1977) equilibra la proporció teoria-pràctica en un 50%-50%, exigeix més formació prèvia per accedir als estudis (12 anys); forma un professional polivalent dins i fora de l'hospital; estudia la salut pública durant els tres cursos; enfoca la teoria i la pràctica des d'un punt de vista científic; dóna a la infermera un rol definit dins dels equips sanitaris, una identitat pròpia i una responsabilitat social i legal; i enfoca els estudis segons el metaparadigma infermer, que considera la persona com un tot biològic, psicològic, social i espiritual. Finalment, el curs 1992, es va aplicar un nou pla d'estudis que té com a objectiu que, a banda de les matèries troncales i obligatòries, els estudiants puguin completar el seu currículum amb assignatures optatives i crèdits de lliure elecció. Es va introduir el concepte de crèdit (un crèdit teòric correspon a 10h de classe) de manera que cada assignatura que forma part del pla d'estudis té adjudicat un nombre determinat de crèdits. Així, el currículum infermer s'estructura en 230 crèdits, dels quals 185,5 corresponen a crèdits troncales, 3 a crèdits obligatoris, 18,5 a crèdits optatius i 23 crèdits són de lliure elecció (figura 1).

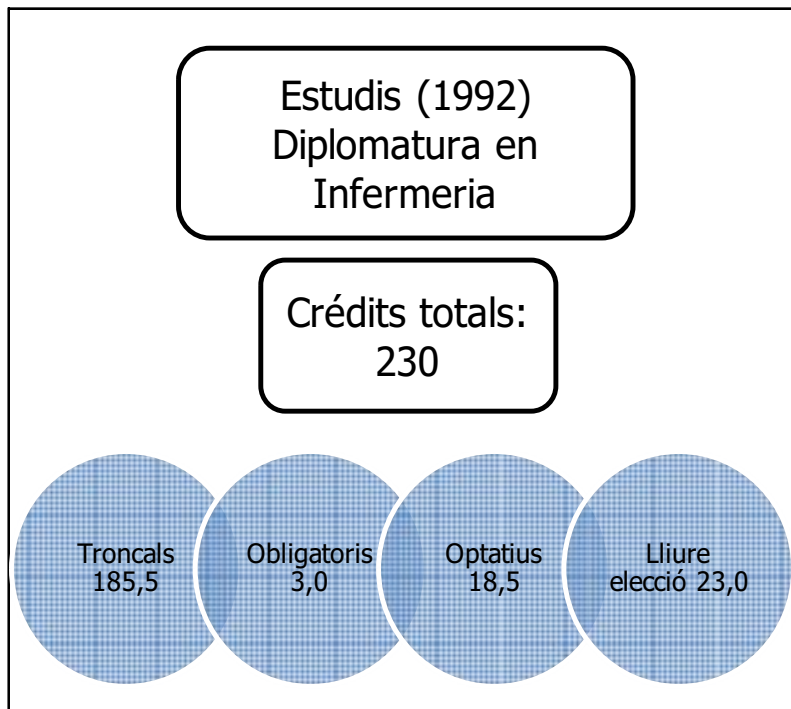


Figura 1.: Pla d'estudis de la Diplomatura en Infermeria (*Resolución de 29 de diciembre 1992*). Font: Elaboració pròpia

L'any 1999 es modifica novament el pla d'estudis de la Diplomatura d'infermeria (figura 2). Posteriorment, es modifica el pla d'estudis a causa de l'entrada a l'Espai Europeu d'Educació Superior, els estudis passen a ser una titulació de quatre anys de duració i de 240 crèdits ECTS, que posteriorment explicaré amb més detall.

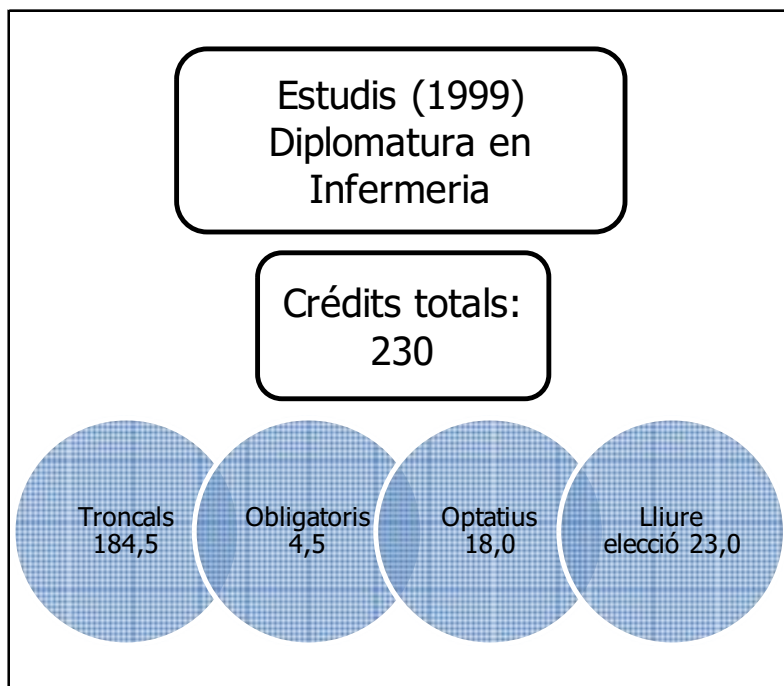


Figura 2.: Pla d'estudis de la Diplomatura en Infermeria (*Resolució de 29 de diciembre 1999*). Font: Elaboració pròpia

La formació de les infermeres en els últims 50 anys i en els plans d'estudis de 1992 i de 1999 ha estat emmarcada per models positivistes, de caire biomèdic, d'acord amb l'enfocament epistemològic de la racionalitat tècnica, la qual cosa ha influït en la investigació i la pràctica professional. El fet de *tenir cura* es concep com una intervenció tècnica, la recerca infermera està fonamentada en els mètodes quantitius i la formació inicial segueix el model d'entrenament basat en competències. Aquesta perspectiva en la que es van formar la majoria d'infermeres sorgeix com un intent de reivindicar per a la professió un estatus i un rigor que no tenia fins aleshores.

Les característiques més significatives d'aquest enfocament són: entendre la cura com una intervenció tècnica, utilitzar mètodes quantitius en investigació infermera, basar-se en el model de competències per a la formació inicial, l'existència d'una sèrie de conductes i comportaments que la futura infermera ha de reproduir en el centre assistencial, l'organització del treball per tasques i no per malalts, i l'aplicació de les regles generals a situacions específiques com a principal funció de l'infermer/a.

Posteriorment, en el desenvolupament històric de la racionalitat tècnica podem trobar dos models que suposen elaboracions progressives en la manera d'entendre la relació entre el coneixement acadèmic i la pràctica professional. Estem parlant del model d'entrenament i del de resolució de problemes, (Medina, 2005). El model de resolució de problemes defensa que l'activitat de l'infermer/a (model professional) és instrumental i està orientada a la solució dels problemes de l'assistència com si fossin qüestions tècniques. Es a dir, aplica principis generals derivats de la investigació científica a situacions particulars en forma de protocols d'actuació que s'utilitzen davant la mateixa categoria de problemes.

El currículum d'infermera fonamentat en una racionalitat científicotècnica evidencia que, com he comentat en punts anteriors d'aquest mateix capítol, hi ha una jerarquia del coneixement professional. Schön (1992) explica com els centres universitaris articulen els seus programes sota l'estructura de la racionalitat tècnica. L'autor posa l'exemple de la medicina amb un currículum normatiu, on primer es presenta la ciència bàsica o biomèdica, després les aplicades i, per últim, les pràctiques, on els estudiants se suposa que aprenen a aplicar el saber a la solució de problemes de diagnòstic i tractament.

En el cas de la formació infermera, en un primer òc es presenta la fonamentació de ciències bàsiques (fisiopatologia, farmacologia, microbiologia, bioquímica, anatomia), i a continuació es fan les pràctiques clíniques on s'aprèn l'aplicació tècnica, el desenvolupament d'habilitats clíniques i de raonament clínic que segueixen la lògica sistemàtica del mètode científic.

En aquesta concepció de la formació infermera hi ha una jerarquia de sabers, un procés de derivació lògica entre els principis teòrics, abstractes, generals i normatius que ocupen el vèrtex de la piràmide dels currículums formatius, mentre que els problemes concrets es troben en la base. Aquesta visió instrumental de les relacions entre teoria, pràctica i investigació es defensa des de la necessitat d'una teoria que guïi el pensament i l'acció infermera (Tomey i Alligood, 2007).

Per a Schön (1992, a Medina, 1999), l'estructura jeràrquica del coneixement professional té tres nivells (figura 3) que serveixen per a estructurar el currículum de les infermeres, i que s'hereten del plantejament de la formació de metges. En la formació dels metges pot ser que aquesta estructura curricular tingui sentit, però en la formació de la infermeria no és tan clar, ja que aquesta es desenvolupa en situacions socials de gran complexitat, ambigüitat i canvi que no poden resoldre's amb la senzilla aplicació de coneixements científics, ja que el món de la cura és massa fluït i reflexiu a poder-se sistematitzar.

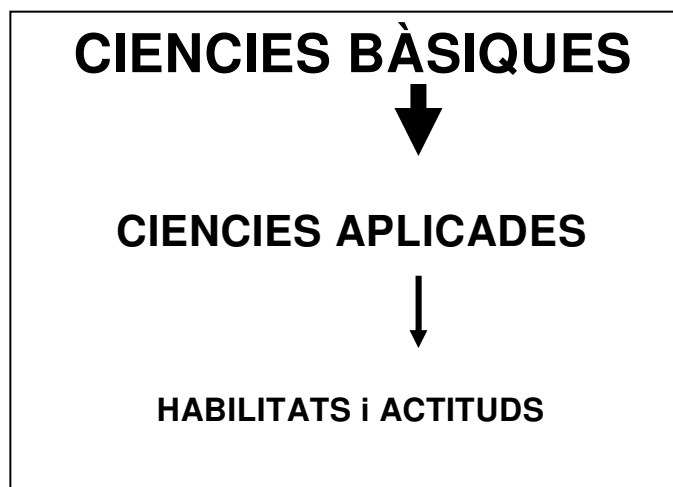


Figura 3. Jerarquia del coneixement professional. Font: Adaptació de Medina i Jarauta, 2013, p. 52)

Ciències bàsiques: coneixement altament formalitzat, teòric i descriptiu dels fenòmens o problemes que són competència de les professions, disciplina en què es basa la pràctica. Per exemple, principis de psicologia, sociologia, anatomia, patologia, biologia... En el currículum d'infermeria, en primer lloc situem les ciències bàsiques (anatomia, fisiologia, bioquímica), les ciències psicosocials (psicologia general i evolutiva) i els fonaments de la ciència de la infermeria (models i teories d'infermeria).

Ciències aplicades: disciplines que construeixen procediments i regles prescriptives per a la solució de problemes, es a dir, derivacions deductives dels principis teòrics de les ciències bàsiques que es transformen en normes i



regles que permeten dur a terme activitats de recerca i solució de problemes. Per exemple, infermeria medicoquirúrgica.

Habilitats pràctiques i habilitats de competències tècniques: són imprescindibles per a l'ajuda de l'estudiant en l'ús del coneixement bàsic i aplicat. Abans ha adquirit aquests coneixements bàsics.

La jerarquia de coneixements ha contribuït a l'aparició de diferents estatus en la professió d'infermeria. D'una banda, hi ha les infermeres assistencials i, de l'altra, les docents i investigadores, però no es hi ha comunicació entre els dos àmbits, cosa que repercuteix en la formació dels estudiants. Aquesta dicotomia és una de les qüestions més problemàtiques de la nostra professió, ja que dibuixa una línia divisòria entre teoria i pràctica i porta l'estudiant a veure molt allunyada l'aplicació pràctica o la quotidianitat de la professió de la formació en les aules (Dewey, 193).

Estem davant d'un plantejament organitzatiu del currículum clarament reduccionista, cosa que fa que el coneixement pràctic estigui devaluat i menyspreat. Això, al seu torn, porta a una incapacitat de manejar la realitat canviant i imprevisible de la pràctica professional (Medina i Do Prado, 2009). Es tracta d'un currículum organitzat de manera que hi ha una gran presència d'assignatures amb compartiments fragmentats. Així, es perd la visió holística de la persona i de la realitat i s'atomitzen els processos d'aprenentatge de manera que produeixen esquemes mentals inconnexes poc eficients (Zabalza, 2012).

En aquests currículums es prioritza que l'estudiant superi les assignatures i que acumuli molta informació durant els anys acadèmics, ja que es considera que serà necessària per a desenvolupar la seva professió. Però, ¿l'acumulació de molts coneixements és garantia per a una preparació adequada per a la vida professional? En el context social actual, constantment estan sorgint nous coneixements, noves idees i, que es transmetin als estudiants, possiblement ja n'hi hauran de nous i diferents. Per tant, ens podem

trobar que quan l'estudiant iniciï el seu exercici professional, els coneixements adquirits durant la carrera ja estiguin desfasats.

És preferible, per tant, formar l'estudiant amb capacitats per a buscar la informació que necessita en cada moment, i no "omplir-lo" de coneixements; s'han de formar els estudiants per tal que segueixi aprenent al llarg de la seva vida. Per a Medina i Do Prado (2009), aprendre és sobretot saber pensar més enllà de la lògica rectilínia i evident, perquè el coneixement no és recte, ni la vida és un camí lineal. Aprendre no pot ser una reepta, però sí un desafiament de crear, canviar, refer, aventurar-se, experimentar, encertar i equivocar-se.

Per a Hargreaves (2003a), els professors de vegades fem la descripció de la nostra actuació formadora mitjançant la metàfora que pedra a pedra estem construint l'edifici del saber dels nostres estudiants. Però, en canvi, la visió dels estudiants és menys optimista i pensen que l'únic que fem és tirar cada professor la nostra pedra, la nostra disciplina, els nostres treballs, i que ells es limiten a defensar el millor que poden dels nostres llançaments, esquivant-los per a no suspendre o perdre una beca, aprenent els textos, resolent problemes, entregant treballs i alliberant matèria a través dels exàmens parcials. L'autor acaba dient que el resultat no és un edifici ben construït sinó una pila de pedres, i això si s'hagués sortit de no haver quedat ferits amb suspensos en alguna d'elles.

En aquesta línia, Zabalza (2003) considera que les assignatures que configuren els currículums universitaris sovint tenen poc a veure amb les competències professionals pròpies de la professió i per això cal identificar què s'espera dels estudiants, quines seran les competències que hauran de tenir i quines expectatives té la societat sobre el futur professional. Per tant, la definició del perfil professional té una gran importància, ja que actuarà com un punt de referència a l'hora d'elaborar el pla d'estudis de la titulació, de seleccionar els continguts i les pràctiques i d'establir la seqüenciació. Qualsevol programa universitari ha de garantir l'adquisició de competències, potenciar que l'estudiant es formi com a persona i que pugui tenir un futur professional. Per això és imprescindible que els programes tinguin una coherència, una

unitat interna estructurada i una continuïtat capaçes de promoure el màxim desenvolupament personal i professional dels estudiants.

Actualment, s'ha començat a prendre consciència de la realitat amb el convenciment que aquesta s'ha de transformar, cosa que ha portat a qüestionar el model biomèdic gràcies a la "humanització de les cures". En els nostres dies, hi ha un compromís amb la societat de tractar d'humanitzar les cures, però, per a això cal que els professionals adquireixin competències afectives i psicomotores, a més de cognitives. L'objectiu és aconseguir una formació criticoreflexiva, en la qual aprendre sigui un atribut fonamental en les relacions entre les persones involucrades en el procés d'ensenyament-aprenentatge, per mitjà de la participació activa de l'estudiant, de la problematització de la realitat i de l'articulació de la teoria i la pràctica en permanent moviment en aquest aprendre a aprendre (Sua i Sena, 2006).

Per a la infermeria, de la mateixa manera que en altres professions sanitàries, el ciutadà, usuari o persona malalta és l'objectiu referencial de la raó de ser professional, així que la col·laboració efectiva de l'equip és necessària per a donar resposta a les seves necessitats. Aquesta col·laboració efectiva entre els professionals de la salut passa pel reconeixement recíproc de les aportacions imprescindibles i pròpies que en el procés d'atenció a la persona fa cada professional i amb les que cadascú contribueix a l'esforç comú, entenent que són les persones ateses, i no els professionals ni les estructures sanitàries, el centre de totes les actuacions sanitàries.

Per finalitzar aquest apartat sobre el currículum d'infermeria, sobre la seva història, evolució i paradigmes que sustenten la seva formació, cal dir que al Consell Català d'Especialitats en Ciències de la Salut [CCESCS] (1997) la professió infermera defineix com:

Una professió de serveis, que proporciona cures d'infermeria aplicant els coneixements i tècniques específiques de la seva disciplina; es basa en el coneixement científic i serveix del

progrés tecnològic, així com dels coneixements i les tècniques derivades de les ciències humanes, físiques, socials i biològiques.

Així, es defineixen les seves actuacions com centrades en l'atenció a la persona, la família i la comunitat, on es té en compte que la persona és subjecte d'emocions, relacions socials i està vinculada a un sistema de valors personal. Accepta la responsabilitat i ostenta l'autoritat necessària en la prestació directa de les cures d'infermeria. El professional exerceix de manera autònoma la infermeria en el si d'un equip de salut (entès aquest com un lloc d'intercanvi i anàlisi de l'activitat dels professionals per a aconseguir una assistència integral i integrada) i té un sòlid compromís amb la societat per tal de donar respostes ajustades a les seves necessitats. La infermeria ajuda les persones, família i grups a determinar i aconseguir el seu potencial físic, mental i social i contribueix a la millora de la qualitat de vida. A més, la infermeria desenvolupa les seves activitats en el marc d'una societat en canvi permanent i es veu influenciada per un conjunt de factors socials, econòmics, culturals i polítics.

D'acord amb aquesta definició de la professió, estaria d'acord amb Medina i Do Prado (2009) que el currículum d'infermeria emmarcat en la perspectiva de la racionalitat tècnica, clarament reduccionista, possiblement no és el que forma el professional que ha de cuidar les persones des d'una mirada global i holística.

### 2.2.3. De la disciplinarietat a la transversalitat

L'organització universitària segueix articulant actualment els currículums de moltes titulacions amb una estructura vertical, organitzada per àrees disciplinàries, més que no pas transversal. Les àrees curriculars, les disciplines, les assignatures, els continguts, els temes conceptuals... estan organitzats verticalment seguint els esquemes tradicionals, que coincideixen amb l'organització clàssica del saber acadèmic.

Els processos d'integració curricular busquen establir nexes entre les disciplines tractant de generar un sistema didàctic que s'avingui més amb el propòsit d'aconseguir que els estudiants duguin a terme un aprenentatge significatiu i ben estructurat. Els models curriculars per juxtaposició atomitzen en excés els processos d'aprenentatge i generen esquemes mentals inconnexos i poc eficients (Zabalza, 2012). Aquests darrers models curriculars són els que encaixen amb les estructures verticals, a diferència dels d'integració, que adopten estructures molt més transversals amb estratègies com l'establiment d'espais comuns en diverses disciplines, la fusió parcial o total de matèries o l'organització curricular per mòduls temàtics, entre altres coses. Així que, des d'aquesta perspectiva, cal aprendre a mirar d'una altra manera els processos formatius, a canviar de paradigma en relació a l'organització dels estudis i la generació d'ambients d'aprenentatge a la universitat (Zabalza, 2012).

Busquets et al. (1993) assenyalen que la diferència clau entre les disciplines i les matèries transversals es troba en el fet que les disciplines tenen continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals que s'inclouen dins la pròpia matèria, que observa l'entorn des d'una determinada perspectiva, mentre que les matèries transversals promouen actituds que incideixen en els valors personals, globals, que signifiquen normes de conducta o marquen pautes de comportament que contribueixen al desenvolupament integral de la persona.

Sobre la fragmentació de coneixements i habilitats per una banda i actituds i valors per una altra, De Miguel (2005, a Parcerisa, 2010) comenta:

No te sentit elaborar mòduls formatius en els que ofereixin a l'estudiant de manera separada, per una part, coneixements i habilitats i, per una altra, actituds o valors. Ni en el personal ni en el professional se separen els components de la competència, més aviat en activitats de certa complexitat tendeixen agrupar-ne les competències (p. 27).

La transversalitat qüestiona la clàssica divisió entre educació i instrucció, ja que conceptes, informacions, procediments, valors i actituds s'entrellacen estretament. En paraules de Moreno (1994):

Podemos decir que los temas transversales desde una concepción constructivista del aprendizaje facilita que las áreas curriculares se orienten al desarrollo de capacidades transferibles a otros saberes y acerquen los contenidos de las ciencias a los intereses inmediatos actuales, atribuyéndoles un significado apreciable.

Per a Ferrer (2003), la transversalitat té per objecte crear al llarg de tot el currículum aspectes de formació i d'aprenentatge per a la vida, la professió, la formació continuada i la societat. Es posen en contacte i s'articulen valors, actituds, habilitats, competències i sentits juntament amb els continguts conceptuals o procedimentals de la carrera. Per tant la transversalitat significa treballar els aprenentatges i la formació des de propostes dialògiques i conversacionals, obrint espais i temps de contacte entre els components transversals i els continguts de les disciplines. És a dir, des de mètodes on l'estudiant té un paper actiu, es qüestiona situacions, descobreix de manera individual i amb grup, des de la flexibilitat curricular, i en grups de discussió.

La concepció del que significa transversalitat ha evolucionat al llarg del temps, en diferents moments i amb diferents significats, fins a arribar al que

representa actualment, és a dir, a esdevenir símbol d'innovació, d'obertura de la universitat o del centre a la societat. La transversalitat representa el conjunt de valors, actituds i comportaments més importants que han de ser educats, tot i que hem de ser conscients que hi ha dificultats a l'encreuament entre la transversalitat i les àrees tradicionals. Si l'educació, per a González (1990) i Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (1992), té com a finalitat desenvolupar la persona, afavorir que sigui capaç d'aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure amb els altres i aprendre a ser, aquests quatre pilars de l'educació han de ser considerats **eixos transversals** en el procés educatiu d'una persona.

Per a Lanz (2012, a Rivera, 2013), les persones que volen educar els altres estan obligats a pensar en el fet de tenir cura de si mateix com a pràctica de la subjectivitat: el fet de cuidar-se té a veure amb la formació, no per a aprendre quelcom exterior, un cos de coneixement o un saber tècnic instrumental, sinó per a propiciar l'exercici de la reflexió de l'educand i de l'educador respecte d'ells mateixos i del món. Com esmenta aquest autor, amb base a les idees de Foucault (2005) i Gadamer (2007), la *cura de sí* té a veure amb la *formació (Bildung)*<sup>19</sup>.

Per a Gadamer, l'educació és un continu, un intercavi recíproc (donar i rebre), un procés natural i humà que tan sols es pot aprendre a través de la conversa. L'educació es *educar-se* (ens eduquem a nosaltres mateixos, afirma Gadamer), consisteix a treballar amb força on percebem els nostres punts dèbils, a analitzar el context i ser amb ell, a aprendre a atrevir-se a formar i exposar judicis propis i, finalment, a "arribar a estar a casa, en el nostre món". Indubtablement, aquest concepte de formació i educació presentats per Lanz (2012) i Gadamer (2000) com un continu, com un procés natural i humà d'acord amb el context encaixa amb la transversalitat del currículum i no amb els compartiments estancs i no comunicats.

---

<sup>19</sup> "El terme alemany *Bildung*, que traduïm com «formació», significa també la cultura que té l'individu com a resultat de la seva formació en els continguts de la tradició del seu entorn. *Bildung* és tant el procés per el que s'adquireix cultura, com aquesta cultura mateixa com a patrimoni personal de l'home culte" (Gadamer, 2007, p. 38).

Per a Gavidia (1998), un vertader tractament transversal només té lloc quan en el seu desenvolupament participen totes les àrees de coneixement, de manera que es puguin abordar amb riquesa els conceptes, els procediments i les actituds que presenten els temes transversals. No es tracta d'una sèrie d'accions més o menys aïllades de professors determinats, sinó que és una actuació de tot l'equip docent amb pautes per a desenvolupar les actituds, valors i conductes que no pertanyen només a una determinada àrea, sinó a diferents àrees i on tot el professorat col·labora. Aquesta implicació de l'equip docent ha d'estar planificada i consensuada de manera que els continguts, habilitats i actituds transversals han de ser acuradament escollits, seqüenciats, desenvolupats i avaluats. Per tant, no es tracta d'una aportació més o menys voluntària que es fa sense esforç, sinó que es tracta de noves implicacions dels professors amb un objectiu comú.

Per a l'autor, hi ha diferents maneres de plantejar la transversalitat. Una de les maneres consisteix en abordar-la des de les àrees de coneixement de manera que les matèries transversals siguin línies que travessin tot el currículum, col·laborar en la construcció dels continguts de les àrees, adoptar mesures necessàries per incorporar-les en els seus programes i mantenir l'estructura vertical de les disciplines.

L'altre plantejament seria considerar la transversalitat com un conjunt d'àmbits del coneixement objecte de l'ensenyança -aprenentatge al voltant del qual es vertebrava tot el currículum. És a dir, al voltant de les transversals s'aglutinarien les diferents matèries, i constituïen així el fil conductor de l'aprenentatge. En aquest cas s'estableixen les transversals com a àrea.

També hi ha la possibilitat de la construcció d'espais de transversalitat", que consisteix en el desenvolupament d'unitats didàctiques o projectes d'investigació de petita envergadura. Aquesta alternativa intermèdia significa que en certs moments es trenca la "verticalitat curricular" per a organitzar i dur a terme aquestes noves formes d'ensenyament-aprenentatge. Aquí es conserva l'estructura disciplinària de cada una de les àrees i s'aborden els temes des de la transversalitat (Gavidia, 1998). Aquest tipus de transversalitat, en el



cas de la formació en infermeria, és el que té més difusió, ja que permet compaginar l'estructura disciplinària de cada àrea amb els espais de transversalitat com l'aprenentatge basat en problemes.

Així doncs, per a Gavidia (1998) es pot abordar la transversalitat del currículum de manera senzilla, integrada o complexa. La senzilla implica crear cada àrea curricular en diferents moments amb diferents eixos i temes transversals. La integrada, implica, a més a més, connectar els diferents eixos i temes transversals entre si. La complexa suposa un treball més interdisciplinari entre les àrees o temes del currículum i, a la vegada, amb la transversalitat. Així, la verticalitat dels temes i àrees curriculars es creua amb l'horitzontalitat dels transversals. Aquesta transversalitat facilita la creació d'un currículum molt més dinàmic, flexible i ric.

S'ha de tenir en compte, no obstant, que és una tasca de l'equip docent la manera com es duu a terme la transversalitat, que cal valorar quin és la possibilitat més adequada pel centre tenint en compte els recursos de què disposa, la preparació de l'equip o el grau de consens al que s'arribi. Tot això influeix els processos d'ensenyament-aprenentatge, el rol del docent, el del discent, les formes de relació i la construcció de coneixement.

Amb la transversalitat, les àrees curriculars, els temes conceptuals, procedimentals i les competències professionals que constitueixen la verticalitat i que actuen com a eixos orientadors dels currículums s'aborden de manera horitzontal i s'impregnen d'aspectes socioculturals ètics, d'igualtat d'oportunitats, d'ecologisme, temes que es creuen o que esdevenen matèries integrades.

El discurs més clàssic de l'ensenyament, on predomina la verticalitat i la visió més clàssica de la relació entre el professor i l'estudiant, es mostra d'acord amb la concepció "bancària" criticada per Feire (1997), en la que el professor és la persona experta, la que posseeix els coneixements i els transmet a qui no els té, que roman passiu. La tasca del professor és "omplir" els educands amb els continguts de la seva narració aquest discurs crea una

relació unidireccional entre el professor i l'estudiant. Per a Freire (1997) el "bancaisme" és una activitat asimètrica on l'estudiant és el dipositari, ignorant, buit i el professor és el dipositant, el que té tot els coneixements i tota la saviesa. La funció de l'estudiant és absorbir i digerir tots els coneixements dipositats. Des d'aquest punt de vista, es duu a terme una gran opressió en l'educació i es fa necessari un canvi de discurs per tal que l'educació es fonamenti en el diàleg i no en una relació unidireccional.

Per tant, en plantejar la transversalitat es fa necessari pensar en un canvi de cultura docent, de discurs formatiu, de relació entre docent i estudiants, entre els propis professors i també entre els professors i la direcció. Cal establir la cultura del diàleg per tal d'aprendre a atrevir-se a formar i exposar judicis propis i fomentar aprenentatges de qualitat.

No hem d'oblidar, però, que en la transversalització del currículum hi ha alguns obstacles de tipus epistemològic, metodològic i resistències al canvi. Al llarg de la història acadèmica, la verticalitat i la jerarquització dels sabers, la separació i la seqüenciació, moltes vegades artificials i contranaturals, han forçat altres mètodes més d'acord amb els subjectes i els objectes.

Com afirma Morin (2001), hi ha un "imprinting cultural", un conformisme cognitiu que accepta com a normals, eternes i universals formes i mètodes d'ensenyament i aprenentatge que no qüestionem encara que vagin en contra de les nostres maneres naturals de percebre i organitzar-nos intel·lectualment. Aquestes impressions culturals es graven en la nostra memòria i hàbits des de les primeres socialitzacions escolars, familiars i després formatives i professionals. Això acostuma a ser un obstacle en la formació de docents, que no poden deixar de pensar des de certs esquemes o deixar de dur a terme certs procediments.

Quan la relació que s'estableix entre el professor i els estudiants està orientada per un model curricular atomitzat, tancat i rígid ens trobem amb didàctiques poc innovadores que no afavoreixen la formació de persones reflexives i obertes al canvi amb possibilitat de transformació autònoma. En la

transversalitat es crea un currículum molt més obert, dinàmic i flexible on es posa en acció una educació globalitzada. Es passa d'una estructura vertical en la qual quasi no hi ha comunicació interna entre blocs, temes o mòduls d'una assignatura a una estructura amb comunicacions i connexions entre diferents nivells de la formació. Això implica pensar en les connexions que establim tots els subjectes dels aprenentatges, i no tant pensaren termes, conceptes, mòduls pràctics i formules. Aquest tipus de currículum afavoreix, doncs, que la relació que s'estableix entre professor i l'estudiant sigui creativa, flexible, enriquidora i amb capacitat d'adaptar-se als nombrosos canvis que tenen lloc en la nostra societat.

La transversalitat implica que constantment es contribueix coneixement sobre el coneixement acumulat de les disciplines, que constantment es generen nous coneixements, la qual cosa fa que els professors i els estudiants s'hagin de responsabilitzar per posar en marxa en els espais formatius una sèrie d'habilitats de pensament per al desenvolupament d'aprenentatges complexos i transversals. Des de la mirada de la teoria del constructivisme, per a Coll et al. (2002), la reflexió sobre la distribució dels espais, el temps, la confecció dels horaris, la distribució dels grups, no són només qüestions tècniques, ja que són variables que poden influir en el desenvolupament de l'ensenyament i, a la vegada, en el disseny de la transversalitat. Hem de reflexionar sobre si els horaris faciliten el seguiment dels estudiants i el treball interdisciplinari.

Per a Lipman (1998), en la transversalitat, els estudiants s'hauran d'orientar en el desenvolupament d'habilitats i actituds de pensament complex en els seus aprenentatges, o, com apunta Entwistle (1988, a Coll et al., 2002), s'haurà de dur a terme un **enfocament profund** de l'aprenentatge amb la intenció de comprendre què s'aprèn, amb una fortiteracció amb el contingut, la relació de noves idees amb el coneixement anterior, la relació de conceptes amb l'experiència quotidiana, la relació de dades amb conclusions i l'examen de la lògica dels arguments.

Tal i com planteja Ferrer (2002), amb la transversalitat, l'estudiant ha d'aprendre el com i no només el què, ha d'aprendre un contingut significatiu i considerar qüestions quotidianes que els estimulina informar-se, analitzar i avaluar el contingut, *han d'aprendre a aprendre*

Els estudiants també han de formar-se des de fonts d'estratègies, principis, conceptes i intuïcions, des de processos de pensament més que des de fets atòmics. Necessiten aprendre com escoltar críticament en els diferents graus de competència. Incorporar habilitats de lectura, escriptura i expressions múltiples des de plantejaments crítics i creatius. Aprendre a interrogar i qüestionar supòsits, a formular problemes, a profunditzar en la comprensió, a avaluar alternatives i conseqüències. És a dir, *adquirir habilitats del pensament complex*.

L'aprenentatge que es duu a terme és holístic, en un diàleg que va del tot a les parts, i a la inversa, analític i sintètic. S'analitzen prejudicis de diversos tipus i el propi funcionament del pensament, és a dir, s'adquireixen **habilitats metacognitives**.

Amb la transversalitat, els estudiants també aprenen a través de l'ensenyament als altres, de fomentar experiències de formació entre iguals, de valorar i sistematitzar les pròpies experiències, sabers i coneixements individuals que s'aporten al coneixement del grup. Valorar l'aprenentatge com un procés públic, comunicatiu, dialògic i dialèctic. Els estudiants han de ser ajudats emocionalment i cognitivament a implicar-se en un procés dinàmic d'equivocacions, contradiccions i frustracions i a contrarestar els seus coneixements amb els criteris de rigor científic d'adequació contextual.

Tot això implica que el professor ha de desenvolupar actituds i capacitats a l'aula, com per exemple, desenvolupar un pensament racional, reflexiu, interdisciplinari i multilògic; ha de fer èmfasi en els valors d'autonomia, autocrítica, creativitat, obertura mental, empatia i rigor; ha de relativitzar l'autoritat de l'expert i valorar la mentalitat independent; ha d'obtenir la terminologia i els conceptes del vocabulari crític analític també del llenguatge

natural; ha de fer èmfasi en el paper dels valors i les visions globalitzadores en les estructures mentals del seu alumnat, en la importància del pensament dialògic i dialèctic, ja que el debat i l'argumentació de qualitat són fonamentals pel pensament complex. El docent ha de valorar les dimensions afectives i emocionals del pensament i de l'aprenentatge; ha de considerar-se un pensador autònom, crític, creatiu; s'ha de plantejar els seus pressupostos intel·lectuals, els seus prejudicis i les seves perspectives; i ha de pretendre desenvolupar les seves classes com a comunitats d'investigació en les quals l'estudiant construeix, deconstrueix i reconstrueix sabers, idees, projectes propis i col·lectius. Així mateix, ha de considerar central el paper de la interrogació i de la generació d'hipòtesis per a l'investigació del coneixement; ha de fer èmfasi en la importància dels processos recursius i no lineals en l'ensenyament- aprenentatge i ha de ser escèptic davant dels processos seqüencials i lineals.

Mentre en el currículum hi ha una organització vertical, disciplinada i atomitzada, en les reformes universitàries que es fan a partir de l'entrada des d'Europa es busca una adequació amb les societats actuals, que es contempla des de la transversalitat i la integració.

En la mesura que els temes transversals fan referència a problemes o realitats socials (medi ambient, salut, igualtat sexual, pau...), es constitueixen en un camp d'acció per promoure un conjunt d'actituds i valors morals i cívics. Es tracta de fer una aposta per la universitat oberta a la vida on, a part dels continguts de les diferents àrees, els temes transversals tinguin una rellevància en la vida universitària i social dels alumnes. Els temes transversals han de tenir un caràcter canviant i dinàmic (MEC, 1993), poden o han de variar d'un centre a un altre, o d'una comunitat autònoma a una altra.

Hargreaves (1982), en la mateixa línia de la transversalitat, introdueix el concepte de **centre docent comprensiu** que és el centre que té un currículum orientat als problemes, necessitats i interessos de la comunitat. Això implica abandonar l'individualisme a què ens han portat les pedagogies centrades en l'individu, així com conjugar aspectes intel·lectuals del currículum acadèmic

amb un currículum integrat i interdisciplinari. Pera l'autor, un currículum d'aquest tipus exigeix una organització horària i una dedicació docent diferent, que trenqui (en part) amb l'organització aïllada de cada una de les disciplines a càrrec d'un professor especialista, per passar a integrar mòduls, amb espais i temps comuns. Efectivament, la transversalitat curricular comporta un plantejament institucional de centre, atès que la transversalitat només té sentit des del compromís col·lectiu. Si el que es fa dins de l'aula o si les feines de les diverses àrees no s'inscriuen en l'acció conjunta del projecte de centre, poden quedar diluïdes en els interessos i motivacions pròpies de cada docent, de manera que quedin desconnectades les unes de les altres o fins i tot entrin en contradicció.

El treball docent en la transversalitat suposa unes relacions de col·legialitat i col·laboració que impliquen el conjunt de professors en el desenvolupament de la tasca educativa i porta a un compromís per part de la comunitat docent amb les missions consensuades amb la institució. Com reconeix Hargreaves (1994, p. 214), "la col·laboració ha arribat a ser un metaparadigma del canvi educatiu i organitzatiu en l'època postmoderna".

Per a Bolívar (1996), una cooperació entre els professors aporta suport moral, incrementa l'eficiència i la capacitat de reflexió, coordina esforços i temps, redueix la incertesa dels plans d'acció, proporciona oportunitats d'aprendre junts, entre altres virtuts. Quan es produeix el canvi de manera individualista s'impedeix un dels estímuls més potents per al canvi i la renovació, que és la col·laboració entre companys. L'autor considera que els eixos o temes transversals queden amb una indeterminació curricular i tenen estatus institucional dèbil que permeten acollir les pràctiques docents més renovadores, però que té el perill de quedar com una pràctica discursiva, que serveix per a "quedar bé".

Es cert, però, que en les condicions organitzatives actuals dels centres no hi ha temps ni de vegades espais perquè els professors treballin junts. Per això, en la pràctica, acostumen a haver-hi formes de col·laboració limitada. Les cultures professionals en l'ensenyament són dependents de les estructures

laborals (horaris, divisió per àrees o matèries, estructura arquitectònica, la distribució del poder i de l'estatus). Una cultura de treball col·laboratiu ha de conduir a l'emergència de nous rols i patrons de relacions entre docents, redissenyant els entorns laborals, les estructures organitzatives i les maneres de pensar i fer la docència.

Els professors universitaris són professors de què, i aquest què (matèria disciplinar) és la clau de la manera de veure i fer d'unes matèries o d'unes altres. Així, podem parlar de *cultura professional pròpia* determinada per un corpus de coneixements de la disciplina/s objecte d'ensenyament que conforma en gran part la identitat professional del docent i del departament al qual pertany i que determina el que s'ensenyava i com s'ensenyava. L'especialitat disciplinar configura una manera de veure i entendre el currículum i comporta una estructura ocupacional de treball i formes de relació entre els docents. Tot plegat, configura una determinada visió sobre quin ha de ser l'acció del centre i de cada element.

En la selecció de continguts curriculars, s'ha d'especificar i justificar què s'ha d'ensenyar, com s'ha d'ensenyar i com estan interrelacionats aquests nivells. I tot currículum innovador ha de legitimar els seus continguts, el que proposa com a nou, les finalitats que té. La pretensió que els eixos transversals no estan associats a una disciplina, sinó que travessen el currículum en totes i cadascuna de les diferents àrees, implica un nou model curricular integrat. La transversalitat tendeix a un currículum entès com a procés contextualitzat socialment, com un projecte obert que genera pràctiques interactives i no es limita només a l'aula.

Per a Hargreaves (1994), educar en la transversalitat és enfocar d'una manera complexa la comprensió del món, de manera que se superi la divisió actual dels coneixements disciplinaris manifesta en la pròpia estructura organitzativa i horària dels centres. Des de diferents camps de pensament emergents sobre complexitat (Morin, 2003), els problemes són interdependents, no hi ha les relacions causa-efecte de la mecànica clàssica, s'imposa un tractament sistemàtic (causalitat en bucle) en el que tot està

relacionat. Per a Morin (2003), el pensament complex tendeix a la multidimensionalitat, qualsevol sistema està immers en un entorn que provoca una causalitat múltiple, on l'atzar i el desordre no són eliminables. Contextualitzar el pensament significa pensar els éssers en relació a un marc ampli i no parcel·lat, en un pla de conseqüències i efectes mundials. Per a l'autor, en un pensament complex els coneixements no tenen sentit separats els uns dels altres.

Per a finalitzar amb la transversalitat, les paraules de Pujol i Sanmartí (1995) recullen l'essència del que he volgut compartir al llarg d'aquest apartat:

Educar en la transversalitat implica un canvi de perspectiva molt més àmplia que afecta a la visió mateixa del món de la ciència i, en conseqüència, a la selecció de continguts i la seva jerarquizació i estructuració" (p. 10).

#### **2.2.4. Problemes d'integració del currículum**

El debat que enfronta currículum disciplinar i el currículum integrat té una llarga història. Hi ha autors que defensen que l'organització de la producció científica a través de disciplines ha permès crear un sentit d'ordre davant la complexitat del món i proporcionar als estudiants un coneixement especialitzat necessari per a resoldre complicats problemes fonamentats en les disciplines, així com fer rigoroses explicacions sobre determinats aspectes del món. D'altra banda, els defensors del currículum integrat argumenten que el coneixement en el món real és holístic, i que aquest acostament permet un major nivell d'implicació i motivació dels estudiants en l'estudi de la ciència (Hatch, 1998, a Arandia i Fernández, 2012). Però la pregunta que segurament cal formular és si els estudiants aprenen més i millor amb els currículums integrats que amb els habituals models disciplinaris.

Per a Zabalza i Zabalza Cerdeiriña (2010, a Zabalza 2012), a l'hora de dissenyar el currículum tant des del punt de vista institucional i com des del



punt de vista de cada docent, s'han de tenir en compte dos principis bàsics de l'aprenentatge.

(1) L'aprenentatge millora si els estudiants són capaços d'establir xarxes (conceptuals, operatives, funcionals, etc.), si aprenen relacionant unes coses amb les altres.

(2) L'aprenentatge millora si els estudiants són capaços de donar sentit a les coses que estudien, si saben per a què serveix o a què s'aplica el que estan aprenent.

Des d'una mirada teòrica, la situació es podria sintetitzar en el qüestionament sobre com transitar des d'un currículum fonamentat en les disciplines (atomitzat) a un currículum més integrat i en el que els processos d'ensenyança i d'aprenentatge comprenen perspectives de caràcter interdisciplinari, més properes a les pràctiques professionals que a les més purament acadèmiques. La realitat ens està ensenyant que la forma que adquireix la convivència d'elements vells i nous en la pràctica.

La integració curricular ens porta a superar el repertori de peces aïllades en què s'han convertit les titulacions (Zabalza, 2012). Formar futurs professionals és un procés llarg i necessàriament articulat que es va recorrent pas a pas, aconseguint, o intentant-ho almenys, que cada nova peça encaixi bé amb les anteriors i així assentar bé les que vindran a continuació. Un disseny curricular integrat, per a l'autor, té dues conseqüències importants:

(1) Els plans d'estudis constitueixen sistemes (en realitat subsistemes dins d'altres sistemes més amplis com l'ensenyança universitària, les polítiques acadèmiques i científiques, etc.) amb identitat pròpia, i el sistema en el seu conjunt és més que la suma de les parts que el componen. En aquest punt és on es diferencia clarament del model per juxtaposició: el pla d'estudis no és la suma de les 24 matèries que el formen, sinó que poseeix una naturalesa superior a aquesta desagregació de components (Hardin i Alii, 1997, a Zabalza, 2012). El que cada professor/a o cada disciplina aporta al conjunt del sistema ha de ser coherent amb la funció que compleix en el seu si. El sentit

d'aquesta aportació no es deriva només del que estdia cada matèria, sinó també del que ofereix en aquest marc curricular particular. L'autonomia de cada professor/a és, necessàriament, una autonomia limitada. El professor/a ha de planificar el seu treball en el marc de condicions que marca el projecte formatiu al qual pertany. La pregunta que cada professor/a ha de fer-se no és només, o no és tant, quins continguts de la meua matèria he d'incloure en el meu programa, sinó quina part de la formació general i específica d'aquests estudiants he d'assumir. Vet aquí la importància de comptar amb equips sòlids per a poder afrontar processos d'integració curricular (Chaves, Hernández i León, 2011, a Zabalaza, 2012).

(2) En segon lloc, la necessitat d'estructures i estratègies que permetin garantir la coherència i continuïtat del projecte formatiu. Les transformacions culturals només arriben quan les persones aconseguim canviar el xip amb què funcionem habitualment.

El vèrtex problemàtic possiblement és la qüestió sobre la força i la legitimitat que tenen les forces del canvi per a ser efectives davant l'estatu quo, o fins i tot sobre l'eficàcia que tenen les mesures legislatives, necessàries però no suficients, per a produir una transformació en la manera d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat, comprendre els rols dels agents implicats, de ser creatiu i posar-ho en pràctica en un món de ciència expandida i en exponencial creixement com el que ens ha tocat viure. Es tracta d'un canvi cultural profund que trobarà resistència en el seu desenvolupament.

El cert és que encara que en els sistemes educatius actuals predomina la perspectiva disciplinària, durant el segle XX s'ha anat produint diverses experiències de canvi pedagògic que han remarcat precisament la necessitat de connectar de manera genuïna la vida social i el coneixement acadèmic de manera que els problemes reals de la vida quotidiana siguin objecte d'aprenentatge dins de les institucions educatives. Científics significatius com Decroly, Kilpatrick, Dewey, Freinet, Freire, Stenhouse, Kemmis i Apple són alguns dels autors de la pedagogia contemporània que han deixat un llegat

important en la teoria i en la pràctica d'aquesta visió global, holística i social de l'educació (Arandia i Fernández, 2012).

Algunes universitats han estat també pioneres en pràctiques curriculars integrades. Si bé el desenvolupament del mètode de casos a la Harvard Business School, pràcticament des de la seva fundació en 1908 és ja una mostra de la necessitat de vincular l'aprenentatge amb els problemes reals, serà el disseny del currículum de medicina en la Universitat de McMaster (a Ontario, Canadà) el 1969, a partir de l'aprenentatge basat en problemes, la mostra més patent d'un currículum integrat en el àmbit universitari. Aquest currículum va introduir novetats com la comprensió holística dels problemes—tant individuals com col·lectius— de la comunitat a la qual havien de donar un servei, el desenvolupament d'habilitats clíniques i de comunicació, la interdependència entre els estudiants (grups de tutoria) i la introducció de nous rols, com els del tutor (més aviat un guia que no pas un professor que dicta les classes) o el mentor sènior (un estudiant del curs anterior que recolza l'aprenentatge d'un determinat grup) (Branda, 2008). McMaster podria ser considerat el motor de posteriors iniciatives de currículum integrat.

Per a Zabalza (2012), la projecció curricular desitjable per a les titulacions passa per les matèries reintegrades dels espais interdisciplinaris, ja que, des del seu punt de vista, faciliten l'articulació entre la teoria i la pràctica i aconseguen que els estudiants desenvolupin un aprenentatge més profund. Cal accentuar la creació de condicions contextuales que garanteixin la concreció de processos d'ensenyament i aprenentatge amb la potencialitat suficient com per dotar els estudiants d'una mentalitat personal i professional àmplia, de manera que estiguem semblant una visió de la vida en general i, per descomptat, de la professional, que va més enllà de l'educatiu, i que se situa en la complexitat multidimensional de la realitat social.

Partint de la idea del currículum com a **projecte formatiu integrat**, Zabalza (2012) analitza la integració curricular com un procés d'innovació institucional que es projecta tant sobre el disseny el desenvolupament de les

tasques docents com sobre els processos d'aprenentatge que desenvolupen els estudiants.

L'articulació curricular requereix un altre tipus de mirada: cal veure el currículum com el projecte de formació que una institució ofereix, que s'ha de fonamentar en unes idees que li donin base (sobre què és l'educació superior, sobre el tipus d'activitats que es poden realitzar amb els estudiants, sobre qüestions d'organització d'espais i recursos, etc.) i s'hauria d'articular en una proposta que s'ajusti tant a les condicions de les persones a qui va dirigit com a les característiques dels estudis que s'ofereixen i a les circumstàncies institucionals en què es desenvoluparà. Des d'aquest punt de vista, el currículum és un projecte formatiu integrat que ha de tenir prou justificació doctrinal i adequació social i científica. Si anàlitzem més atentament aquesta perspectiva del currículum, hauríem de fixar-nos en les tres paraules ('projecte', 'formatiu' i 'integrat'), atès que de cadascuna d'elles es deriven connotacions conceptuals i pràctiques importants per a recol·loar la idea de currículum, (Zabalza, 2012).

L'autor planteja que el currículum universitari ha d'integrar la **teoria** i la **pràctica**. Com que s'ha produït una forta ruptura entre les dues, la formació universitària ha resultat incompleta i pobre. Durant molt de temps s'ha mantingut l'estereotip que els estudis universitaris eren excessivament teòrics i memorístics, que estaven allunyats dels problemes que els futurs professionals haurien d'afrontar, que tenir el títol en finalitzar la carrera és molt diferent a saber fer quelcom eficaç en el món laboral. Els enfocaments formatius basats en competències tracten de tornar a equilibrar aquest doble component de la formació. En algunes carreres no era necessari fer-ho perquè ja estaven plantejades des de aquesta perspectiva; en altres, ha estat interessant el procés de reflexió i redisseny curricular per a la cerca d'un equilibri entre els sabers clàssics i la seva aplicació a situacions, problemes o casos reals. L'adopció d'un currículum integrat per competències mitjançant l'aprenentatge basat en problemes (Cónsul, 2010) ha comportat un canvi en l'entorn d'alguns centres universitaris d'infermeria, ha estat una transformació profunda que ha suposat un canvi de paradigma docent centrat en el professorat i en els

continguts dels programes de les diferents assignatures a un altre de centrat en els estudiants, en les competències i les habilitats bàsiques que aquests hauran d'haver adquirit en obtenir la titulació. En formar infermeres per competències a partir del perfil professional, es tenca amb el model organitzat per assignatures que comporta un coneixement parcialitzat i dificulta la necessitat real d'una visió integradora per a l'exercici professional.

El currículum universitari (Zabalza, 2012) ha d'integrar també la **investigació** i la **docència**, ja que tradicionalment les universitats s'han organitzat des de la docència, encara que moltes d'elles han parat més atenció a la investigació, sobretot des que aquesta s'ha convertit en una via de progrés en la carrera per al personal docent. La docència i la investigació, però, es necessiten mútuament, ja que la condició d'investigador dota els docents d'una perspectiva nova i creativa en relació als continguts que ensenyen. És cert que la docència i la investigació requereixen competències diverses, que ser un bon investigador/a no garanteix ser un bon docent, però una bona docència acostuma a requerir la integració de les dues qualitats.

Ha d'integrar els components **acadèmics** i els **professionals**, ja que sovint la formació universitària es produeix fora del context en què s'exercirà la professió i fa que la significació i transferència dels aprenentatges que els estudiants van adquirint sigui descontextualitzada. Per aquesta raó s'està donant cada vegada més importància al pràcticum com a moment curricular de gran rellevància en el procés formatiu. La formació en alternança, combinant els aprenentatges acadèmics i l'experiència de camp en escenaris professionals reals enriqueix els descodificadors que els estudiants poden utilitzar per a comprendre i donar significat al que estudien en les disciplines. El risc d'un context acadèmic autosuficient és que el coneixement es redueix a informació i l'aprenentatge a un magatzem de cadenes semàntiques (de vegades sense massa sentit) en la memòria. Aprendre definicions, classificacions, nocions conceptuals sense poder contrastar amb les situacions reals a les que fa referència resulta empobridor. Per a un estudiant que ha realitzat el seu període de pràctiques en una empresa o institució vinculada a la seva professió, si l'experiència ha estat ben organitzada i ha resultat eficaç,

resultarà molt més fàcil entendre el que els professors/res universitaris li expliquin. Els textos s'omplen d'experiències, els exemples tenen sentit, la seva pròpia mirada sobre el que s'està estudiant és diferent. Això fa que el currículum universitari hagi d'integrar coneixements, habilitats, actituds i valors pertinents per al creixement personal i professional dels estudiants. En el catàleg d'aprenentatges que assenyalava la UNESCO per a l'educació del S.XXI (Delors, 1996) (aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser, aprendre a conviure) ja descrivia la línia a seguir per a l'hora d'enfocar la formació universitària.

Per a Benner (1987), el coneixement pràctic (o *saber fer*) s'adquireix amb l'experiència, és un coneixement singular i concret que adquireix el professional en cada situació clínica. En els treballs de Benner (1987), Medina (1999) i Schön (1992, a Rivera, 2013), qui construeix les situacions de la seva pràctica des d'una concepció construccionista de la realitat i qui estableix la relació dialèctica entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic és una mateixa persona.

Així doncs, per a Zabalza (2012), el currículum ha d'integrar la formació general amb la formació especialitzada i la formació en matèries bàsiques amb les de caràcter professional. L'autor diferencia quatre tipus diferents de continguts formatius del currículum universitari (Zabalza, 2003, a Zabalza, 2012):

Hi ha quatre tipus diferents de continguts formatius: continguts culturals generals (vinculats a la idea del professional "culte"); continguts generals i inespecífics (on s'inclouen les competències genèriques, el coneixement de la professió, etc.); continguts formatius disciplinaris (els continguts bàsics de les matèries pròpies de cada carrera) i continguts formatius d'especialitat (que engloben els coneixements de l'especialitat) (p. 40)

Molts estudiants aborden l'estudi de les disciplines del seu pla d'estudis com si es tractés d'una imposició institucional que poc té a veure amb els seus interessos particulars; així, no s'entusiasmen, es resignen, estudien aquestes

disciplines perquè han d'estudiar-les, ja que formen part del pla curricular a seguir, però no perquè les trobin interessants o perquè vegin una clara relació entre les coses que estudien i la professió per a la qual s'estan formant. És obvi que els estudiants no tenen la clau de totes les relacions i que sovint els resulta difícil establir connexions entre ciències bàsiques i activitats professionals, o entre matèries de tipus cultural i exigències primàries de la seva carrera. Però, en qualsevol cas, l'articulació curricular ens ha de servir, també, per a fer visibles els nexes entre els coneixements generals i els especialitzats.

Harden (2000, a Zabalza, 2012), presenta una escala dels diferents nivells d'integració en què es pot moure la planificació curricular. En els primers nivells del procés representat en aquesta escala, l'integració resulta pràcticament inexistent o insuficient, i aquests són els més habituals en les nostres universitats.

El primer és el nivell d'**aïllament** (*isolation*), on cada professor o departament organitza la seva docència sense considerar el que fan els altres i no hi ha cap tipus d'integració curricular.

El segon nivell és el de **coneixement** (*awareness*), on els professors estan assabentats del que fan o pensen fer els altres a través de guies o programes que es fan públics. Aquest coneixement fa possible, encara que no ho garanteix, que la pròpia planificació, que funciona de manera independent, tingui en compte les propostes dels altres professors, de manera que es poden evitar duplicitats o salts al buit.

El tercer nivell és el de **harmonització** (*harmonization*), on cada professor consulta amb els altres a l'hora d'anar perfilant la seva proposta curricular, i hi ha coordinacions amb els coordinadors. Els programes es van adaptant els uns als altres, i tots ells s'adeqüen als objectius de la titulació, de manera que es comencen a fer visibles les xarxes existents entre les diferents disciplines, punt molt important de cara a l'aprenentatge de l'estudiant, ja que visualitza una certa coherència entre les disciplines.

El quart nivell és el **dinclusió** (*nesting*), que es produeix quan el professorat integra en les seves disciplines elements de continguts o de competències que pertanyen a altres disciplines, de manera que es van veient i aplicant coneixements en contextos diferents. Es tracta generalment de continguts transversals o de competències genèriques i, normalment, per als estudiants suposa poder analitzar continguts i/o habilitats ja treballats per a reforçar el seu domini.

El cinquè nivell és el de la **coordinació temporal** (*parallel teaching*) i té a veure amb el maneig dels temps i les coincidències temporals en la planificació de les disciplines. S'aborden continguts similars o relacionats en el mateix moment del calendari, de manera que els estudiants poden anar completant els *inputs* que reben d'una matèria amb els que reben d'una altra. Aquest acostuma a ser el primer pas cap a nivells d'integració més compromesos.

El sisè nivell és el de l'**ensenyament compartit** (*sharing, joint teaching*) i fa referència a la fusió total o parcial de matèries que estableixen una planificació conjunta dels seus continguts. S'acostuma a dur a terme en disciplines pròximes o vinculades entre si.

El setè és el nivell de **correlació** (*correlation, concomitant programme*), on els continguts de les diverses matèries s'aborden primer en l'espai disciplinari que li és propi (és a dir, es mantenen les disciplines) i, posteriorment, en l'espai interdisciplinari, s'anàtzen des de diferents perspectives i es complementen. Aquests espais interdisciplinaris són sessions independents orientades a la resolució de casos, a l'elaboració d'informes o al desenvolupament de projectes en els quals els estudiants han de ser capaços d'integrar el que han après en les diverses disciplines concurrents. Es tracta d'un model d'integració que ofereix moltes possibilitats: resulta poc agressiu amb el sistema disciplinar (no incita al rebuig dels estudiants) i tendeix a facilitar el treball dels estudiants. La principal dificultat està en el fet que exigeix un fort treball de coordinació dels docents a l'hora de planificar i supervisar l'espai que han de desenvolupar conjuntament.



El següent nivell, el vuitè, és el de **programes complementaris o mixtos** (*mixed programmes*), on conviuen les disciplines amb altres estructures interdisciplinàries o mòduls temàtics que tenen tan o més protagonisme en els programes que les pròpies disciplines. De fet, són els mòduls els que acostumen a caracteritzar aquesta organització curricular, de manera que els continguts d'aprenentatge dels mòduls acostumen a ser continguts amplis i polivalents, i en la seva resolució hi col·laboren les diverses disciplines.

Els tres últims nivells són els nivells més estrictes i intensos d'integració, en què les disciplines van perdent progressivament la seva identitat diferenciada per a integrar-se en un conjunt d'ordre superior vinculat directament al coneixement sense subdivisions ni categories. En la **integració interdisciplinària** (*multi-disciplinary programmes*) es manegen simultàniament diverses disciplines que conformen un sol curs centrat en una temàtica en què totes i cadascuna d'elles ha d'ajudar a conèixer millor i/o a saber prendre les decisions adequades. En la **interdisciplinarietat** (*interdisciplinary programmes*) es treballen temes comuns a diversos camps disciplinaris o professionals. En aquest cas, les matèries es fonen i deixen d'existir com a tals. Aquesta fusió s'acaba constituint com un curs diferenciats en el qual ja no es fa referència a les disciplines individuals. Es perd la perspectiva disciplinària perquè el focus del curs es posa al voltant d'una temàtica complexa i interdisciplinària. Per exemple, centrar el treball d'un semestre en la cura, en l'adolescència, en el fracàs escolar, en els suïcidis, etc. Finalment, la **transdisciplinarietat** (*fusion, inmersión programmes*) suposa el nivell més alt de la integració curricular. Les disciplines desapareixen i també ho fan les temàtiques senzilles i sectorials. Els grans problemes de la vida i/o de les professions es converteixen en el contingut de la formació. El coneixement no se situa en l'àmbit de les disciplines sinó en el de la vida real. Són els aprenentatges d'immersió, quan els estudiants entren a l'hospital, en una oficina o en una escola. En la vida real de les professions no existeixen les disciplines, els problemes es presenten més enllà de la parcialització de coneixements del món acadèmic, de manera que es trata de vincular els

significats de diferents províncies per a donar significat a les situacions, per entendre-les i saber com actuar-hi.

El salt qualitatiu, segons Zabalza (2012), es produeix en les tres etapes finals, on les disciplines comencen a fusionar els seus camps i a perdre la seva identitat, de manera que aquest salt provoca fortes resistències i trenca el consens dels especialistes. D'alguna manera s'ha d'entendre que una de les funcions del currículum universitari integrat té a veure amb el fet que l'organització mental dels estudiants exerceix de marc que potencia la "disciplina mental" sobre la base de les pròpies disciplines acadèmiques. L'existència, encara que sigui de manera parcial, de moments multi-, inter- o transdisciplinars és beneficiosa per als estudiants perquè els permet establir xarxes conceptuals entre continguts que provenen de diferents camps disciplinaris. L'autor planteja sis estratègies d'integració curricular: (1) la identificació dels semestres amb blocs formatius; (2) l'establiment d'espais comuns a diverses disciplines; (3) la fusió total o parcial de matèries; (4) els clústers de matèries impartides per clústers de professors/es i (5) l'organització curricular per mòduls temàtics.

Per a l'autor, el procés d'integració curricular s'assembla al fet d'arribar a objectius de difícil consecució, sobretot quan es produeix un salt des de l'individual (el que cada professor pot fer) a l'institucional (els processos que les institucions han de posar en marxa per tal que la iniciativa funcioni). Probablement aquest és el punt d'inflexió en el pas d'un currículum per juxtaposició a un currículum integrat: les maneres i la intensitat amb la qual la institució es vincula en el procés d'innovació.

## 2.3. L'ensenyament a la universitat

### 2.3.1. Espai Europeu d'Educació Superior

L'educació superior europea es troba immersa en un procés d'harmonització i convergència cap a un **Espai Europeu d'Educació Superior** és a dir, es dirigeix cap a una forma compartida de dissenyar i desenvolupar la formació dels nostres estudiants universitaris, i s'ha vist afectada en tots els seus nivells, la qual cosa ha suposat un gran repte als països implicats. Aquesta ha estat una reforma que ha nascut en un context de preocupació pels sistemes universitaris europeus, i té un estil formatiu que pretén ser actual i atractiu de manera que les universitats europees puguin competir amb les americanes i asiàtiques a l'hora d'atraure estudiants que desitgin obtenir una *bona formació*. En el context espanyol cal citar l'*Informe Universidad 2000* conegut com a Informe Bricall, que recull la situació de la universitat espanyola.

La construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) és un procés que es va iniciar amb la Declaració de la Sorbona l'any 1998 i es va consolidar amb la Declaració de Bolonya el 1999<sup>20</sup>. Els ministres dels 29 països subscrits acordaven la creació de l'espai comú universitari per aconseguir incrementar la competitivitat i el grau d'atracció mundial del sistema europeu.

La proposta de convergència dels sistemes universitaris europeus ha estat una reforma que té com a objectiu donar resposta a una situació socioeconòmica que busca la qualitat educativa a través del disseny de titulacions equiparables, amb plans d'estudi similars pel que fa a la duració i a les àrees de coneixement disciplinar, i amb perfils i àmbits professionals semblants.

---

<sup>20</sup> El 25 de maig de 1998, amb la Declaració de la Sorbona, s'inicia la proposta de constitució d'un Espai Europeu d'Educació Superior. Aquesta declaració conjunta dels quatre ministres d'educació representants de França, Alemanya, Itàlia i Regne Unit buscava l'harmonització del disseny del Sistema de Educació Superior Europeu. Posteriorment s'han realitzat altres trobades per acabar de contextualitzar i redefinir l'educació superior a Europa. El referent d'aquestes trobades és Bolonya (juny, 1999), i posteriorment, a la mateixa línia, hi ha els comunicats de Praga (2000), Berlín (2003) i Bergen (2005)

El procés d'harmonització europea, a través de sis eixos fonamentals, ha establert uns objectius comuns:

- L'adopció d'un sistema llegible i comparable de titulacions al servei d'una major transparència en el mercat.
- L'adopció d'un sistema basat fonamentalment en dos cicles: grau i postgrau.
- L'establiment d'un sistema de crèdits, com el sistema ECTS.
- La promoció de la mobilitat d'estudiants, professors i personal administratiu.
- La promoció de la cooperació europea amb vistes al desenvolupament de criteris i metodologies comparables que assegurin un nivell de qualitat.
- La promoció d'una necessària dimensió europea en l'educació superior.

L'Espai Europeu d'Educació Superior ha suposat un canvi en la majoria dels països participants, en els quals ha estat necessari tornar a definir les polítiques universitàries i aplicar una sèrie d'accions per tal de poder assolir els objectius proposats. A Espanya, el document marc del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003), *Documento marco sobre la integración del sistema universitario español en el espacio europeo de educación superior*, és el punt de referència amb el que s'inicien una sèrie d'accions dirigides a introduir els crèdits ECTS, el Suplement al Títol, l'estructura<sup>21</sup> en graus i postgraus i l'adequació al nostre mapa de titulacions a les exigències de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Actualment, en moltes universitats espanyoles s'han implementat els diferents títols de Grau, Postgrau i Màster d'acord al catàleg oficial de

---

<sup>21</sup> El sistema de titulacions universitàries es basa en dos nivells: grau i postgrau, que, al seu torn, s'estructuren en tres cicles. El primer nivell (grau) fa referència als ensenyaments universitaris de primer cicle, que tenen una durada de 180 a 240 crèdits, tenen per objectiu capacitar els estudiants per integrar-se en el àmbit laboral europeu amb competències professionals adequades. El segon nivell (postgrau) comprèn dos cicles: el màster, dedicat a la formació avançada, i que dura entre 60 i 120 crèdits, i el doctorat, amb l'objectiu de formar en la recerca porta al títol de doctor, que representa el nivell més alt en la educació superior.

titulacions<sup>22</sup>, i moltes d'elles, després d'elaborar informes de seguiment de la titulació, estan en procés d'acreditació (avaluació per part de les de Qualitat acreditades del país). D'altra banda, actualment hi ha indicis de que des del Ministeri es proposa el canvi de la durada i el nombre de crèdits ECTS d'alguna de les titulacions de quatre anys actuals a una duració de tres anys i, per tant, també podrà variar el còmput de crèdits en algun màter universitari.

En aquest marc, s'ha proposat formar l'estudiant d'acord amb el perfil professional i les competències descrites per a cada professió, tenint en compte que es busca l'actitud activa en el seu procés d'aprenentatge, l'adquisició de responsabilitats, que aprengui a aprendre..., de manera que es produirà un canvi en el rol docent i els professors passaran a ser facilitadors de l'aprenentatge de l'estudiant. Aquesta és, indubtablement, una manera de formar més coherent amb la realitat social que vivim, on aprenem a través de diferents estímuls provinents de la pràctica, de la pròpia teoria i de situacions provinents de la vida real.

L'enfocament del treball didàctic per competències suposa una manera diferent d'afrontar l'ensenyament universitari (Zabalza, 2007), atès que estem tan acostumats a pensar la formació universitària en termes de llistats de matèries que qualsevol cosa que trastorqui aquesta dègica sembla un "salt en el buit" molt difícil de visualitzar. Les competències però, no són una altra cosa que un plantejament de la formació que reforça l'orientació cap a la pràctica (*performance*), prenent com a punt de referència el perfil professional. Davant d'una orientació basada en el coneixement (concebuda abstracte com un conjunt ampli i indeterminat de sabers disciplinari ubicats en un espai científic), les competències constitueixen una aproximació més pragmàtica a l'exercici professional (concebuda com el conjunt d'accions o funcions a desenvolupar per un bon professional en el exercici de la seva professió). La formació basada en competències (*competency-based education and training*) s'ha projectat en nombrosos camps professionals com l'educació, la medicina, la infermera, l'administració d'empreses, etc. En aquesta línia, Zabalza afirma

---

<sup>22</sup> L'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA) va elaborar els anomenats *Llibres Blancs de les Titulacions* (2007)

que quan la formació va lligada a l'àmbit professional i està molt lligada a l'acreditació, l'enfocament de les competències s'ha bifurcat en dues grans branques: la formació basada en competències i l'avaluació de les competències adquirides (*competency-testing movement*) utilitzada com a requisit previ a l'acreditació o com a condició d'accés a l'exercici de diverses funcions professionals.

En aquest context, on importa que la persona tingui unes determinades competències, mostri capacitat per adaptar-se al canvi i faci un aprenentatge al llarg de la vida, hi ha un replantejament de la formació universitària, dels currículums de les titulacions, de la seva estructura i les formes metodològiques emprades. Cal, per tant, que ens plantejem com s'estan formant les persones, com ha de ser el perfil dels futurs professionals i com cal potenciar l'adquisició de capacitats necessàries per al canvi.

L'aprenentatge al llarg de la vida apareix com una necessitat, si volem garantir una major professionalització i competitivitat dels estudiants en un món globalitzat, canviant i tecnificat. Això implica una educació relacionada amb el context, una nova oferta formativa d'acord amb les demandes socials i, en definitiva, una nova manera d'ensenyar i d'aprendre fonamentada en les competències personals i professionals (lligades a la capacitat de resolució de problemes professionals propis del seu àmbit d'actuació i concebudes com estructures dinàmiques que es desenvolupen al llarg de la vida) que la nova situació demanda.

Es produeix una transició del concepte actual del crèdit basat en la docència d'hores de classe, cap al crèdit basat en hores de treball de l'estudiant. La introducció d'aquest canvi comporta un procés d'innovació i serà necessària la implicació dels estudiants, de l'equip docent, de la direcció i de les institucions per tal d'aconseguir amb èxit aquesta transformació.

L'adopció del crèdit europeu<sup>23</sup> suposa un enfocament més enllà del mètode de quantificació: implica l'elecció d'una filosofia de fons basada en el treball de l'estudiant, i suposa nous enfocaments de l'ensenyament i de l'aprenentatge. S'opta per un sistema d'aprenentatge autònom i tutoritzat, en el qual l'estudiant ha d'aprendre de manera independent a construir el coneixement i a interpretar de manera significativa el món on viu (Gairín, 2004). L'establiment del crèdit europeu afavoreix la mobilitat dels estudiants universitaris i a la vegada és una oportunitat per intercanviar idees, experiències, crear xarxes universitàries, vincles en la recerca del professorat, investigadors i personal de l'administració que de segur és una situació del tot beneficiosa per la societat.

Tot aquest plantejament dels mètodes de formació universitària, les implicacions per als docents, l'organització dels currículums i els aprenentatges dels estudiants suposa ubicar l'estudiant en el centre del procés educatiu, implica traslladar la responsabilitat d'ensenyar del docent a la responsabilitat d'aprendre de l'estudiant, i, com deia més amunt, suposa una transformació de la metodologia, la planificació i l'avaluació de les assignatures, però també un canvi de mentalitat del professorat. Aquest haurà de deixar de ser un transmissor de coneixements per a passar a ser un facilitador, un organitzador en l'aprenentatge dels estudiants. El docent haurà de dedicar una part important de la seva activitat a guiar, orientar l'estudiant en la seva formació i educació<sup>24</sup> i mantenir un diàleg reflexiu amb els estudiants.

Tal com he comentat en altres punts d'aquest capítol aquest rol del docent no es pot dur a terme a través de l'exposició de continguts a l'aula, des del model tradicional de l'ensenyament. L'alumne ha de deixar de ser un element passiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge i passar a ser actiu,

---

<sup>23</sup> El crèdit europeu (ECTS) s'origina en el programa de mobilitat dels estudiants per donar resposta a la necessitat d'unificar el sistema d'equivalències i reconeixement d'estudis realitzats en altres països. Aquesta unitat de mesura es pretén generalitzar en tots els països membres de l'Espai Europeu d'Educació Superior, de manera que el treball realitzat pel student sigui fàcilment reconegut.

<sup>24</sup> Per a Gadamer (2007) l'educació és un continu, un procés natural i humà en el qual ens eduquem a nosaltres mateixos, i consisteix en treballar amb força allà on es perceben els nostres punts dèbils, en analitzar el context i en ser crítics amb ell, en prendre a atrevir-se a formar i exposar judicis propis i, finalment, en l'"arribar a estar a casa, al nostre món".

el docent no ha de ser el protagonista del procés, no ha de ser el que proporciona els continguts i nodreix l'estudiant de coneixements prèviament seleccionats. Sota aquesta concepció, l'estudiant seria un ser passiu, objecte i no subjecte del procés d'aprendre (Freire, 1990).

Si el docent passa a ser un facilitador de l'aprenentatge, li cal contemplar una gran diversitat de metodologies i saber combinar-les per tal que conduixin l'estudiant cap als objectius d'aprenentatge establerts. En la (taula 1), Gairín, Freixas, Guillamón i Quinquer (2004) mostren les opcions metodològiques que el professorat pot aplicar a la seva pràctica docent.

← PROTAGONISME DEL PROFESSOR →		
E-A PRESENCIAL (aula)	E-A DIRIGIT (fora aula)	E-A AUTÒNOM (fora aula)
Estudiant - Professor	Estudiant - Professor	Estudiant - Professor
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposició professor</li> <li>- Exposició estudiant: individual o grupal</li> <li>- Exposició convidats</li> <li>- Debats, seminaris, fòrums de discussió, etc.</li> <li>- Treball en grup</li> <li>- Simulacions, role-playing</li> <li>- Cine-fòrum</li> <li>- Examen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projecte tutoritzat</li> <li>- Estudi de casos</li> <li>- Participació en fòrums virtuals</li> <li>- Lectures orientades</li> <li>- Tutories: presencials, virtuals</li> <li>- Treballs individuals, d'equip.</li> <li>- Visites guiades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectures</li> <li>- Estudi personal: preparació</li> <li>- Exàmens, organització dels apunts i/o material.</li> <li>- Recerca d'informació.</li> <li>- Tutories lliures: individuals o de grup.</li> </ul>
← PROTAGONISME DE L'ESTUDIANT →		

Taula 1. Combinació de metodologies des dels plantejaments de l'E.E.E.S. Font: (Gairín, et al., 2004, p. 74)

La variabilitat de metodologies i estratègies didàctiques, flexibles en el temps i l'espai, porta al docent a incloure una sèrie de canvis en altres



dimensions més tradicionals i elementals en el propi procés d'ensenyament. Una de les metodologies que encaixa en aquest escenari docent és la tutoria acadèmica. Per a Gairín (2004), aquest és un dels eixos de les noves metodologies i reclama la creació d'un nou model organitzatiu institucional que es reflecteixi en les infraestructures, com ara la transformació dels espais universitaris en espais petits per a grups petits i material audiovisual, estratègies de formació, reconeixement de la funció docent i nous plantejaments institucionals de centre.

En aquesta línia on l'estudiant és el verdader protagonista de l'aprenentatge, l'aprenentatge basat en problemes (ABP) (*Problem Based Learning*) és un mètode que s'utilitza perquè l'estudiant apengui a aprendre, cosa que fa que sigui capaç de autoformar-se com a persona i de cara al seu futur professional.

Més endavant desenvoluparé amb profunditat aquest mètode, ja que és la fonamentació del cas integrat, objecte d'estudi d'aquesta recerca.

### 2.3.2. Actualitat del currículum infermer. Competències infermeres

El procés de convergència seguit per la universitat espanyola d'acord amb les directrius de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) és un procés històric i ha suposat una oportunitat per a situar els estudis d'infermeria en un nivell d'acord a les exigències socials actuals.

L'aparició de decrets que regulen la formació de grau i de postgrau dels ensenyaments universitaris, juntament amb la legislació relativa al doctorat, ofereixen l'oportunitat de remodelació dels estudis universitaris de manera que s'adaptin als reptes plantejats per l'EEES, introdueixin nous elements que permetin transitar d'uns programes o plans d'estudi centrats en els continguts a uns plans centrats en el desenvolupament de competències<sup>25</sup> i en els resultats d'aprenentatge, i incorporin metodologies actives pròximes a la realitat professional i vital. En aquests plans, l'avaluació s'utilitza com una estratègia que influeix positivament en l'aprenentatge, i s'incorporen les tecnologies al servei de l'aprenentatge eficaç.

Un dels compromisos del procés de convergència a EEES és el de tenir una certa homogeneïtat en els formats curriculars dels diversos països europeus, de manera que l'estructura de les competències pot resultar un instrument vàlid (Zabalza, 2007). Experts de les més de 100 institucions universitàries europees que van participar en el Projecte Tuning<sup>26</sup> (l'objectiu del Projecte era obrir el debat sobre la naturalesa i l'importància de les competències, tant generals com específiques, i dels continguts de les titulacions) volien aproximar el màxim possible la formació universitària a les demandes socials i del món productiu.

Per a fer-ho van sol·licitar l'opinió i valoracions de diversos col·lectius implicats amb la universitat: a) els titulats de les institucions universitàries, b) empresaris i ocupadors dels professionals formats a la universitat i c) el

---

<sup>25</sup> Faig referència a la definició de *competència* exclusivament acadèmica, entesa com una combinació de coneixements, habilitats (intel·lectuals, manuals, socials, etc.), actituds i valors que capacitaran el titulat per a afrontar amb garanties la resolució de problemes o la intervenció en un assumpte en un context acadèmic, professional o social determinat (MEC, 2006).

<sup>26</sup> *Tuning Educational Structures in Europe, informe final Proyecto piloto. Fase 1* (Gonzalez i Wagenaar, 2003).

professorat de les universitats. A partir d'un llista general de 85 competències i les seves valoracions es va anar concretant fins a arribar a 30 competències classificades entre competències instrumentals, intrapersonals i sistèmiques. Finalment, la llista de competències més valorades pels tres col·lectius va quedar en 17 competències que van determinar les competències bàsiques que tot universitari hauria de tenir.

L'informe del projecte Tuning (Gonzalez i Wagenaar, 2003) concep la competència des d'un enfocament integrador i la defineix com "una combinació d'atributs (coneixements i les seves aplicacions, actituds, destreses i responsabilitats) que descriuen el nivell o grau de suficiència en què la persona és capaç de desenvolupar-se" (p. 80) i les classifica en dos grans grups: les genèriques o transversals i les específiques.

L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2004), en el marc del desenvolupament de la guia per al disseny dels plans d'estudi, assenyalava en la *Guia per al desenvolupament de projectes pilot per a l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior* que qualsevol perfil de graduat universitari hauria de preveure dos grans tipus de competències:

Les **competències específiques** són les relacionades amb el coneixement d'una àrea temàtica, d'una titulació o disciplina. Són les que configuren la identitat d'una disciplina i estan d'acord amb el perfil professional de la titulació. Estan relacionades de manera més directa amb el maneig dels conceptes, teories o habilitats desitjables en un investigador o en un professional i, al seu torn, poden ser de caràcter més acadèmic o més professionalitzador. Dins les competències específiques es poden diferenciar dos àmbits:

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

- L'àmbit *professional*, que inclou tant els coneixements relatius a tècniques, metodologies, procediments de treball o *know how* propi, com les

habilitats cognitives pròpies del professional reflexiu (resolució de problemes, raonament inductiu, acció reflexiva, etc.)

Les **competències genèriques** identifiquen els elements comuns de qualsevol titulació, i a la vegada es poden classificar en:

- *Competències instrumentals*, configurades per les habilitats cognitives (capacitat de comprendre i relacionar les idees i pensaments), són eines per a l'aprenentatge i la formació. Per exemple, les capacitats metodològiques per organitzar el temps, l'aprenentatge, prendre decisions o resoldre problemes, les destreses tecnològiques per a la utilització d'aparells, informàtica i gestió de la informació, destreses lingüístiques com la comunicació oral, escrita o el coneixement d'idiomes.

- *Competències interpersonals*, que són les capacitats que faciliten els processos d'interacció social i de cooperació, i que permeten mantenir una bona relació social amb els altres. Fan referència a les capacitats i habilitats individuals, socials i interpersonals per a expressar els propis sentiments, per fer crítica i autocrítica, per poder treballar en equip, negociar conflictes, desenvolupar un sentit ètic i una resistència o adaptació a l'entorn.

- *Competències sistèmiques*, que conceben els sistemes com un tot i permeten veure com les parts d'una totalitat es relacionen i s'agrupen. Tenen a veure amb l'emprenedoria, la capacitat d'innovació, la creativitat, l'estimulació intel·lectual, la gestió per projectes o per objectes, la capacitat de delegar i l'orientació cap a l'èxit. Aquest tipus de competències requereix haver adquirit prèviament les instrumentals i les interpersonals.

Així doncs, les titulacions de grau tenen definides dos grans grups de competències, les competències transversals o genèriques i les competències específiques<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Les competències genèriques o transversals són comunes a tots els estudis universitaris i es consideren importants per a qualsevol persona que accedeixi als estudis universitaris independentment de la titulació escollida. Les competències específiques són les pròpies de cada titulació en relació amb el perfil professional de referència (Bernués i Peya, 2005)

En general, l'adquisició de competències s'obté durant diferents unitats d'estudi i poden estar lligades a més d'una unitat, de manera que, per a assegurar una qualitat i una avaluació efectiva, cal identificar en quines unitats s'ensenyen les diverses competències. A la vegada, les competències i resultats d'aprenentatge han d'estar relacionats amb el perfil de sortida d'un programa formatiu o d'una titulació.

Zabalza (2007) considera que el punt clau en relació a la definició de competències per al procés de convergència ha estat la distinció entre competències específiques (pròpies i, en certa manera, exclusives de cada àmbit professional, allò que el caracteritza com a saber i saber fer professional) i les genèriques (el tipus de dominis que tot estudiant universitari ha aconseguit pel fet d'haver-se format a la universitat).

Tot el procés d'harmonització europea i el Reial Decret 55/2005 va permetre que Infermeria, igual que la resta de les disciplines universitàries, s'hagi estructurat en un primer cicle (comprèn ensenyaments bàsics i de formació general, juntament amb altres ensenyaments orientats a la preparació per a l'exercici d'activitats de caràcter professional) i un segon cicle. La superació del cicle dona dret a l'obtenció del títol corresponent, amb la denominació que en cada cas ha acordat el Govern. Aquest primer cicle ha de durar un mínim de tres cursos acadèmics o 180 crèdits ECTS i un màxim de 240 ECTS.

Si les competències i els resultats d'aprenentatge defineixen el perfil del titulat, ¿quin coneixement professional necessiten els estudiants que finalitzen la formació universitària?, ¿quin tipus de competències professionals defineixen el perfil d'un professional? i, finalment, ¿a què es referim quan parlem de competència? No només hi ha moltes etiquetes per a un mateix concepte, sinó que la concreció o la llista de competències desitjables en un perfil de formació pot ser realment aclaparadora i diferent segons el·lectiu al qual s'interroga: professorat, estudiants, ocupadors, etc.

El concepte de *competència* és un concepte que ha suscitat diferents definicions segons el marc de referència. Per a Zabalza (2007), el concepte de *competència* és un constructe molar que serveix per a referir-nos al conjunt de coneixements i habilitats que els subjectes necessitem per a desenvolupar algun tipus d'activitat. A la vegada, cada activitat acostuma a exigir la presència d'un nombre variat de competències que poden ser posteriorment desglossades en unitats més específiques, de manera que cada competència està formada per diverses unitats de competència.

Levy-Levoyer (2003) defineix les competències com el resultat de l'experiència que adquireixen les persones amb unes aptituds i trets de personalitat determinats, i estan estretament relacionats amb els valors i coneixements adquirits. En parlar de competència es fa referència a un tipus de treball de que requereix cert nivell de complexitat i això és el que el diferencia de les activitats executades sota les ordres d'altres.

Parcerisa (2010) considera que les competències mobilitzen i integren els sabers, de manera que, per a ser competent, s'han de mobilitzar de manera integrada i coherent els coneixements, les habilitats i les actituds. El fet d'haver adquirit un coneixement no implica ser competent, sinó que és necessari haver après a mobilitzar els sabers de manera integrada i contextualitzada, en el moment precís. Per tant, la competència es realitza en l'acció, i així es demostra que s'és competent.

Aubrun i Orifiamma (1990, a Zabalza, 2007) ressalten la importància del concepte de *competències de tercer nivell* tenint en compte les noves condicions en què es produeix l'exercici professional en la actualitat. Les classifiquen en quatre grans grups:

- **Competències referides a comportaments professional i socials:** fan referència al tipus d'actuació ordinària que les persones han de desenvolupar en l'empresa on treballen. Implica tant les actuacions tècniques com les de producció, gestió, presa de decisions, treball compartit i responsabilització.

- **Competències referides a actituds** tenen a veure amb la manera d'afrontar la relació entre persones, coses i situacions que configuren el treball a desenvolupar. Tenen a veure amb la motivació personal, el compromís, el tracte amb els altres, la capacitat d'adaptació, etc.
- **Competències referides a capacitats creatives:** es refereixen a la manera com les persones aborden el treball en el seu conjunt, si busquen solucions noves, si assumeixen riscos, si tracten de ser originals...
- **Competències d'actituds existencials i ètiques:** aquestes competències fan referència a si la persona és capaç de veure les conseqüències de les pròpies accions professionals, la capacitat per analitzar críticament el propi treball, si es té un projecte personal i la força per fer-ho realitat, si es té un conjunt de valors humanístics i de compromís social i ètic.

Zabalza, (2007) diferencia dues vessants de competència a tenir en compte en els dissenys formatius: les competències professionalitzadores, que suposen haver d'aprendre a desenvolupar un determinat tipus d'accions pròpies del perfil professional, i les competències formatives, que incorporen als dissenys formatius uns components més intel·lectuals o axiològics (actituds, valors). El disseny dels programes formatius universitaris ha d'incloure els dos tipus de competències, si es vol complir realment amb la funció formativa de la universitat. Una part important de les competències professionals és que la capacitat d'actuació no sorgeix de manera espontània ni per via de l'experiència (per la pràctica), sinó que necessita coneixements especialitzats. En aquest punt, estaria d'acord amb la relació dialèctica entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic citat per Benner (1987), Medina (1999) i Schön (1992, a Rivera, 2013).

Per tant, ha arribat el moment de plantejar-nos quines competències són les que defineixen el perfil d'un professional. Volem que el perfil del

professional ve definit per la formació d'acord amb un perfil de formació global, cap al domini de competències que el componen, competències que hauran d'integrar els coneixements necessaris i pertinents. S'ha evolucionat des del currículum sedimentari, de capes superposades de coneixements, a un currículum on s'han de desenvolupar competències, on l'estudiant desenvolupa i assoleix les característiques d'un perfil determinat.

Un currículum no pot pretendre reunir tot el coneixement interessant, rellevant o nuclear de la seva disciplina, ja que a gran quantitat de coneixement en la era de la comunicació ja no ho fa possible. Ara bé, el currículum sí que ha de ser representatiu i prou ampli per tal que el graduat pugui aprofundir en aprenentatges posteriors en què desenvolupa les àrees pròpies de la seva formació. Si bé el currículum no pot ser exhaustiu, sí que hauria de ser comprensiu i representatiu. El perfil de formació d'un graduat ha de dotar-lo de les eines necessàries per al seu desenvolupament posterior (Prades, 2005).

L'Associació Espanyola d'Infermeria Docent (AEED) ha considerat que el títol de grau, per a integrar i garantir les competències genèriques i específiques dels titulats i facilitar la seva integració en el mercat laboral (com recomana la directiva europea), requereix d'un nombre d'hores, tant teòriques com pràctiques, adaptades als crèdits europeus (ECTS) que s'ajusten al títol de grau de 240 ECTS, que dona cabuda a un perfil d'infermera responsable de cures generals.

Finalment, en la Resolució del 14 de febrer de 2008 BOE 27 de febrer de 2008, i l'Ordre CIN/2134/2008, de 3 de juliol, i l'Ordre de 19 juliol de 2008, queda aprovat el títol de Graduat en Infermeria de 240 ECTS, de 4 anys de duració.

A grans trets, es pretén que el títol de grau en infermeria formi infermeres generalistes, amb preparació científica humana que les capaciti per



a valorar, identificar, actuar i avaluar les necessitats de salut i de cures de les persones sanes o malaltes de les famílies i de la comunitat<sup>28</sup>.

Són molts els canvis legislatius i normatius d'aquests darrers anys que han tingut i tenen repercussió en les professions sanitàries, i específicament en la professió infermera, atès que el títol de grau dona resposta a les aspiracions llargament demandades per les infermeres de poder possegir els estudis universitaris de segon i de tercer cicle i així profunditzar i generar els coneixements propis de la disciplina.

Aquesta proposta s'adequa tant a les exigències compreses en la Llei 44/2003 de 21 de novembre d'Ordenació de las Professions Sanitàries, que recull les normes vinculades a l'exercici de la infermeria en els seus articles 4, 5, 7 i 9, així com a la Directiva 2005/36/CE, relativa al reconeixement de qualificacions professionals i que incorpora les Directives 77/452/CEE i 77/453/CEE, relatives a la professió d'infermera responsable de cures generals. Pel que fa a aquesta última, s'adequa tant en el perfil d'infermera responsable de cures generals, com en els continguts, la relació entre teoria i practica i el mínim de hores exigides per aconseguir que el futur graduat, adquireixi les competències necessàries per l'exercici de la professió d'infermera.

La infermeria, com a professió de servei, està influenciada i condicionada per nombrosos canvis que creen nous escenaris de salut i socials i, per tal de donar resposta a les demandes que produeixen aquests escenaris, les infermeres han de conèixer quins són els valors les necessitats i les expectatives canviants de la societat i formar-se amb les competències necessàries per a proporcionar unes cures expertes d'òptima qualitat. Així, el desenvolupament de la disciplina infermera contribueix a promoure, protegir i millorar la salut, la seguretat i el benestar de la població, a prevenir i tractar la malaltia i les conseqüències de la mateixa i a afavorir la sostenibilitat del sistema sanitari.

---

<sup>28</sup> Idees extretes del Document Verifica del Grau en Infermeria de la Universitat de Barcelona.

En relació a la nostra aportació professional, i per ressaltar la idea que la cura és la resposta individualitzada que les infermeres donen a les necessitats de salut de les persones i de la comunitat, semblaria interessant recordar les idees de Collière sobre la cura. L'autora afirma que la cura s'ha de proporcionar a cada persona tenint en compte la seva manera i les seves condicions de vida, i s'interessa directament en l'elaboració i la posada en marxa d'una política de salut adequada i adaptada a la forma, a la freqüència i a la manifestació dels seus problemes en aquest camp. Les infermeres ens enfrontem al repte d'afegir als valors de la bioètica, els valors de la cura, entenent aquest com una especial sensibilitat i interès per reconèixer i atendre les necessitats de les persones, d'acord a la seva pròpia formulació. És adir, segons com les perceben i expressen (l'ètica de la cura: una proposta amb futur per a les infermeres i les empreses sanitàries).

Organitzacions internacionals de reconegut prestigi han publicat documents on assenyalen els canvis contextuais futurs i el paper que s'espera que desenvolupin les infermeres per a afrontar-los. Entre aquests hi ha els publicats per l'Organització Mundial de la Salut (OMS), com *Política de salut para todos para el siglo XXI* (OMS, 1997), que formula deu objectius per a poder atendre i mantenir en el millor estat possible de salut de la població, en els dos primers decennis del mil·lenni; *Declaració de Munich: infermeres y matrones: una fuerza de salud* la 10<sup>a</sup> Conferència Ministerial sobre les cures infermeres i obstètriques (Oficina Regional Europea de la OMS, 2000), que aborda el rol essencial que tenen els sis milions de titulats infermers a Europa i la contribució que aporten al desenvolupament sanitari i a la prestació dels serveis de salut; *Servicios de enfermería partería: orientaciones estratégicas 2002-2008* (OMS, 2002), que estableix els objectius i estratègies a desenvolupar i els resultats que els titulats en infermeria han d'assolir durant aquest període i que compta amb el recolzament de nombroses organitzacions internacionals, entre elles el Consell Internacional d'Infermera (CIE). 59 *Assemblea Mundial de la Salut* (OMS, 2006) reconeix el paper crucial de les infermeres en el desenvolupament del sistema sanitari i en la millora de la salut de la població. S'exposa l'esforç que aquets professionals realitzen per a aconseguir els objectius de salut contemplats en la Declaració del Mil·lenni.

També es posa de manifest la preocupació per la falta d'infermeres en molts països i les repercussions que té això en la salut de les poblacions. Es feia la petició als Estats membres que reforcessin les infermeres i que s'establissin programes de desenvolupament de recursos humans per donar suport a la captació i fidelització dels professionals. També insistia que els governs impliquessin les infermeres en el desenvolupament dels sistemes de salut i que garantissin la seva representació en els nivells més alts de la política sanitària. OMS (2013), on, entre altres temes, es parla de la cobertura sanitària universal.

El Consell Internacional d'Infermeria<sup>29</sup> (CIE) divulga el juliol de 2001 les Competències Internacionals de la Infermera Generalista. En aquest text s'exposa que la infermera ha de ser capaç de: (1) Treballar en l'àmbit general de l'exercici de la Infermeria, incloent la promoció de la salut, la prevenció de les malalties, i les cures integrals a les persones malaltes i incapacitades de totes les edats, en totes les situacions, institucions de salut i sociosanitàries i altres contextos sanitaris. (2) Realitzar educació sanitària. (3) Participar com a membre integrant de l'equip de salut. (3) Supervisar i formar els propis professionals i al personal auxiliar i sanitari. (4) Iniciar, desenvolupar i participar en programes de recerca.

Aquest plantejament coincideix amb les recomanacions i posicionaments realitzats per diferents organismes i institucions, com són ara el Consell General d'Infermeria, la Conferència Nacional de Directors d'Escoles Universitàries d'Infermeria, associacions i societats científiques d'infermeres, el Sindicat d'Infermeria (SATSE), totes elles avalades per documents com el *Llibre blanc de les professions sanitàries a Catalunya* i per l'AQU Catalunya.

---

<sup>29</sup> Competències Internacionals de la Infermera Generalista del Consell Internacional d'Infermeria (CIE). El juliol de 2001, el CIE presenta les *Competències internacionals de la infermera generalista* (consultores, Margaret F. Alexander i Phyllis J. Runciman). Es tracta d'un marc previst per al moment de començar la pràctica de la professió, és a dir, després que l'estudiant d'infermera ha culminat amb èxit el seu programa inicial de formació en el seu país. Cal ressaltar que el CIE reconeix que "cap marc de competències conservarà la seva pertinència al llarg del temps en els contextos mundials, ràpidament canviant de l'atenció de salut i de la infermeria professional" de manera que el mateix CIE garanteix la seva actualització periòdica.

La Llei 44/2003 de 21 de novembre d'Ordenació de les Professions Sanitàries (LOPS) estableix un marc legal i competencial sobre el desenvolupament i desplegament de les professions sanitàries, en les quals s'especifica que la infermera exercitarà amb plena autonomia tècnica i científica, només amb les limitacions que determina la legislatura vigent i el codi deontològic. Les funcions s'orienten a la valoració i actuació en relació a la direcció, avaluació i prestació de les cures d'infermeria per a la promoció, el manteniment i la recuperació de la salut, així com la prevenció de malalties i discapacitats.

La definició de les competències d'una professió és una necessitat indiscutible, des de la perspectiva educativa, de planificació i gestió dels serveis sanitaris, i permet la regulació del dret a l'exercici de la professió. El fet de tenir les competències definides permet als professionals reflexionar sobre el propi treball, monitoritzar la qualitat dels serveis que presten, facilitar la definició dels objectius educatius a les institucions docents, especificar els nivells exigibles en cada una de les fases formatives i de responsabilitat en l'exercici de la professió, i tenir un marc de referència dels sistemes avaluadors i de titulació. També permet una major mobilitat i flexibilitat intraprofessional (inclosa la lliure circulació de professionals), orientar la formació continuada, detectar els potencials dels professionals, estructurar les carreres professionals en les organitzacions d'acord al nivell competencial, gestionar els recursos humans per competències, i apropar els serveis d'infermeria a la població per a donar una resposta adient a les seves necessitats.

Les competències infermeres adoptades per a desenvolupar el currículum són les que la Comissió d'Infermeria del Consell Català d'Especialitats en Ciències de la Salut (CCESCS) (1999) va definir i publicar durant el procés de canvi. Aquesta comissió va ser creada per a definir la professió infermera i les seves competències, i a donar resposta a l'encàrrec del conseller de Sanitat a partir de la sol·licitud de la Comissió de Directores d'Escoles Universitàries d'Infermeria de Catalunya (ADEIC).

La CCESCS defineix la competència com el conjunt d'habilitats, actituds i coneixements i els processos complexos per a la presa de decisions que permet que l'actuació professional estigui al nivell exigible en cada moment. Aquesta definició implica la capacitat per dur a la pràctica els coneixements, les habilitats i les actituds pròpies de la professió d'infermeria al servei de la resolució i prevenció d'un problema de salut, i preferència clara a un saber fer que es pot estructurar, com a mínim, en tres grans dimensions: la conceptual o de pensament crític (coneixements, presa de decisions, anàlisi i formulació de problemes), la interpersonal (valors i actituds) i la tècnica (destreses, habilitats tècniques).

Les competències infermeres presentades a continuació se citen en el document aprovat el 6 de gener de 1998, editat pel Consell de Diplomats en Infermeria de Catalunya el 2002 i elaborat pel Grup de Treball de la CCESCS:

1. Col·laborar en la promoció i prevenció de la salut
2. Proporcionar cures infermeres a les persones en situacions específiques mitjançant un mètode sistematitzat.
3. Gestionar la prestació de les cures infermeres.
4. Mantenir actualitzats els seus coneixements i habilitats amb capacitat per tractar situacions noves.
5. Mantenir unes relacions interpersonals adequades
6. Observar una conducta èticament correcta.

La CCESCS va consensuar la definició i les característiques de la infermera amb els ítems següents:

- Ser una professió de serveis, que proporciona cures infermeres aplicant els coneixements i les tècniques específiques de la seva disciplina. Es basa en el coneixement científic i se serveix del progrés tecnològic, així com dels coneixements i les tècniques derivades de les ciències humanes, físiques socials i biològiques.
- Actuar centrant l'atenció a la persona, família i comunitat.

- Tenir en compte la persona com a subjecte d'emoions, relacions socials i vinculada a un sistema de valors personal.
- Acceptar la responsabilitat i exercir l'autoritat necessària en la prestació directa de les cures d'infermeria. Exercir de forma autònoma la infermeria en el si d'un equip de salut (entès com un lloc d'intercanvi i anàlisi de l'activitat dels professionals per aconseguir una assistència integral i integrada).
- Tenir un compromís sòlid amb la societat per a donar resposta ajustada a les seves necessitats. Ajudar les persones, la família i els grups a determinar i aconseguir el seu potencial físic, mental i social contribuint a la millora de la qualitat de vida. Activitats que la infermera haurà de desenvolupar en el marc d'una societat en canvi permanent i influïda per un conjunt de factors socials, econòmics, culturals i polítics.

La definició de competències i funcions de la infermera generalista ha comportat l'adaptació i orientació dels plans d'estudi d'acord amb realitat de la societat del moment, amb una projecció cap el futur de tal manera que s'ha de garantir una eficaç i eficient prestació de les cures demandades.

En el Llibre Blanc de les Titulacions i en el Llibre Blanc Projecte de la Titulació d'infermeria, ambdós de l'Agència Nacional d'Avaluació, Qualitat i Acreditació (ANECA) (2007), es fa referència a les competències que ha de tenir el perfil professional d'infermeria de cures generals:

**1. Competències associades amb els valors professionals i la funció de la infermera.** Primordialment significa proporcionar cures en un entorn en què es promou el respecte als drets humans, als valors, als costums i a les creences de la persona, la família i la comunitat, així com l'exercici amb responsabilitat i excel·lent professionalitat tant en les activitats autònomes com en les interdependents.

**2. Competències associades amb la pràctica infermera i la presa de decisions clíniques.** Suposa, entre d'altres, emetre judicis i decisions clíniques sobre la persona subjecte i objecte de cures, que s'han de basar en valoracions

integrals, així com en evidències científiques. Significa també mantenir la competència mitjançant la formació continuada.

**3. Capacitat per utilitzar un ventall d'habilitats, intervencions i activitats per a proporcionar cures òptims.** Suposa dur a terme valoracions, procediments i tècniques amb ple coneixement de causa, destresa i habilitat i amb la màxima seguretat tant per a la persona que s'atén com per a un mateix. En aquest apartat també trobaríem totes les intervencions d'infermeria lligades a la promoció de la salut, l'educació sanitària, etc.

**4. Coneixement i competències cognitives.** Suposa actualitzar els coneixements i estar al corrent dels avenços tecnològics i científics, assegurant-se que l'aplicació d'aquests últims són compatibles amb la seguretat, la dignitat i els drets de les persones.

**5. Competències interpersonals i de comunicació** (incloses les tecnologies per a la comunicació). Suposa proporcionar la informació adaptada a les necessitats de l'interlocutor, establir una comunicació fluida i proporcionar un òptim suport emocional. També vol dir utilitzar sistemes de registre i de gestió de la informació utilitzant el codi ètic i garantint la confidencialitat.

**6. Competències relacionades amb el lideratge, la gestió i el treball en equip.** Suposa capacitat per treballar i liderar equips i també garantir la qualitat de les cures a les persones, famílies i grups, optimitzant els recursos.

La formació per competències implica un canvi en la manera de plantejar, organitzar i avaluar l'aprenentatge de l'estudiant. Houston (1985, a Zabalza, 2007) assenyala que la formació basada en competències parteix d'una sèrie de premisses bàsiques:

- El programa de formació es defineix a partir de la pràctica de professionals efectius (el que se ha denominat posteriorment *bones pràctiques*). Es contraposen, en aquest sentit, als programes fonamentats en disciplines. L'eix que estructura el programa és la qüestió de *què ha de*

*conèixer, que ha de ser capaç de fer o assumir com a compromís un professional de l'àmbit. La resposta a aquestes preguntes s'obté de l'actuació real de professionals considerats excel·lents.*

- Els objectius o metes del programa vénen definits com el domini de les competències seleccionades. Se suposa que els estudiants han de demostrar, durant o al final del programa, que dominen les competències assenyalades. Normalment, com que les competències s'acostumen a definir en termes operatius (saber fer o desenvolupar pràcticament a un tipus d'operació), el propi fet de realitzar-les adequadament (en el nivell de qualitat marcat) suposa que s'ha assolit la meta (que es domina la competència).

- Tot el procés d'ensenyament i orientació de l'estudiant està centrat en les competències o dirigit al seu domini. Els coneixements i experiències que s'inclouen en el programa de formació queda justificat per l'aportació a la consecució de les competències. En aquest sentit, les competències seleccionades d'un programa constitueixen l'eix bàsic del desenvolupament del programa i l'esforç dels professors i estudiants se centra en elles.

- El progrés dels estudiants i la superació de les matèries ve determinat pel domini efectiu de les competències marcades. L'aprenentatge no ve determinat pel temps transcorregut sinó pel domini de les competències del programa. D'aquesta manera, les competències han de ser assolides i s'ha de demostrar que s'han assolit.

Des del punt de vista de l'organització del currículum d'acord amb el que presenta Houston (1985, a Zabalza, 2007), cal fer reflexió de si l'organització actual de moltes titulacions dona resposta a les premisses anteriors. La formació per competències és un repte clar: deixar de transmetre coneixements i passar a establir una major vinculació amb la pràctica professional, en el sentit que, com he plantejat en anteriors punts, la pràctica professional de la infermera es desenvolupa en situacions complexes, ambigües i poc determinades.



Finalment voldria presentar els objectius definits en el títol de Grau en Infermera de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu (els mateixos que els de l'Escola de la Universitat de Barcelona) que consten el Verifica de la titulació i aprovat pel Consell d'Universitats, d'abord amb les Directrius específiques del MEC<sup>30</sup>; amb les exigències recollides en la Llei 44/2003 de 21 de novembre d'Ordenació de les Professions Sanitàries; i amb la Directiva 2005/36/CE, relativa al reconeixement de qualificacions professionals que incorpora les Directives 77/452/CEE i 77/453/CEE, relatives a la professió d'infermera responsable de cures generals.

Els estudis del títol de Grau en Infermeria van enaminats a fer que els futurs titulats:

1. Adquireixin coneixements amplis de la ciència infermera, les ciències de la salut, humanes i socials, i per a donar resposta des necessitats i expectatives de salut de persones, famílies, grups i comunitat.
2. Desenvolupin habilitats per a l'aplicació de protocols i procediments de les cures infermeres.
3. Desenvolupin la capacitat d'establir relacions positives amb les persones assignades a la seva cura.
4. Desenvolupin la capacitat d'actuar en base a principis ètics, respectant els valors i els drets individuals, per a mantenir en qualsevol situació la dignitat de les persones.
5. Utilitzin el pensament crític, la pràctica reflexiva i la metodologia científica en les seves intervencions i actuacions.
6. Adquireixin les habilitats necessàries per a donar a conèixer els seus treballs i investigacions.

---

<sup>30</sup> Annex 7: Directrius sobre les competències que s'han d'adquirir en les diferents matèries i que consten en la fitxa del MEC

### **2.3.3. El context de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu. Competències del currículum de l'Escola d'Infermeria Sant Joan de Déu**

Iniciaré el darrer apartat d'aquest capítol parlant de l'escola on he tingut l'oportunitat de realitzar l'estudi objecte d'aquesta tesi, on fa un nombre important d'anys que sóc professora i on tinc la sort de poder desenvolupar la meva trajectòria professional, que va des d'un lloc de professora centrada en la formació dels estudiants d'infermeria en la cura de les persones que han de ser sotmeses a una intervenció quirúrgica fins a la responsabilitat de gestionar els estudis la Diplomatura d'Infermeria i, actualment en el Grau en Infermeria. I dic oportunitat, perquè és en aquesta escola on he trobat persones i equips que m'han donat l'oportunitat de créixer i han cregut en mi.

L'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu és un centre dedicat a la formació d'infermers ja des del seu origen, quan va iniciar l'Escola de Ajudants Tècnics Sanitaris de Sant Joan de Déu a Barcelona, el 7 de juliol de 1961 per dictamen del Ministeri d'Educació i Ciència. Inicialment, l'Escola era de règim tancat, i només hi podien assistir els Germans de l'Orde de Sant Joan de Déu, i la seva filosofia es fonamentava en el principi de caritat que caracteritza l'Orde. Posteriorment, en el curs 1968-1969, es permet l'entrada a estudiants masculins laics, i és en el curs 1973-1974 quan hi ha la primera promoció i s'incorporen infermeres per a tutelar les pràctiques clíniques dels estudiants. D'acord amb l'evolució del currículum i a l'inici d'aquest capítol, l'any 1977 la formació d'infermeria passa a ser una Diplomatura universitària, de manera que les escoles de Ajudants Tècnics Sanitaris es van integrar a la universitat, i es van transformar en escoles universitàries d'infermeria. Actualment, la titulació que s'imparteix és el Grau en Infermeria de 240 ECTS, explicat en el punt 2.3.2. d'aquest capítol.

L'Escola és un centre adscrit a la Universitat de Barcelona (el darrer conveni va ser signat el curs 2002), impregnat per la filosofia de Sant Joan de Déu, de manera que la humanització de les cures i la transmissió dels valors que caracteritzen l'Orde, sigui l'objectiu transversal que guia els continguts i la metodologia docent en l'actualitat i també al llarg de la seva història. Per tal

de donar resposta a les necessitats de la societat amb el seu compromís amb ella, l'Escola s'ha ampliat i forma part del CampusDocent Sant Joan de Déu, que engloba la formació postgraduada en el àmbit de la salut i en l'àmbit social, la formació professional de grau mitjà (TCAI) i de grau superior en Documentació Sanitària.

La formació dels estudiants de l'Escola està emmarcada pel model de Virgínia Henderson, fonamentat en les catorze necessitats humanes, i clarament influenciat per la filosofia humanista, que situa la persona al centre de la cura i orienta totes les intervencions cap a ella. L'adopció d'aquesta manera de tenir cura implica respecte cap a la persona, dignitat, intimitat, capacitat per decidir, adaptar-se i actuar per ella mateixa, de manera que la pràctica professional d'infermeria s'orienta a les necessitats fonamentals de la persona i les intervencions es dirigeixen a conservar o restablir la independència en la satisfacció d'aquestes necessitats.

La **missió** de l'Escola és educar de manera integral i individualitzada persones capaces d'oferir serveis i cures professionals d'infermeria i facilitar serveis educatius als diferents col·lectius de l'àmbit sanitari i social, segons les necessitats de la societat, i d'acord amb els principis i valors de l'Orde de Sant Joan de Déu. La seva **visió** és ser un centre innovador, orientat a la qualitat en tots els seus vessants, ser un referent per als centres de l'Orde Hospitalari de Sant Joan de Déu, donar respostes a les necessitats sanitàries i socials mitjançant la formació, i fomentant la investigació en valors professionals, innovació i metodologia de cures.

L'objectiu general del títol de Grau en Infermeria de la Universitat de Barcelona<sup>31</sup> és el de formar infermeres generalistes, amb preparació científica i humana que les capaci per valorar, identificar, actuar i avaluar les necessitats de salut i de cures de les persones sanes o malaltes de les famílies i la comunitat. Així doncs, la funció de la infermera és proporcionar cures avaluant les seves respostes davant les experiències de salut per tal de detectar les

---

<sup>31</sup> Objectiu extret del document Verifica per a l'acreditació del títol de Grau en Infermeria de la Universitat de Barcelona.

seves necessitats i ajudant en la realització d'aquelles activitats que contribueixin a la seva salut, el seu restabliment a una mort digna. Dins de l'entorn del sistema de salut, la infermera comparteix amb altres professionals les funcions de planificació, organització, direcció i avaluació amb la finalitat de garantir un sistema de salut adequat per al desenvolupament de les potencialitats de les persones, la promoció de la salut, la prevenció de la malaltia i les cures de les persones malaltes o inapacitades.

Les competències adoptades pel currículum del Grau en Infermeria de l'Escola d'Infermeria Sant Joan de Déu, són les definides pel Grau en Infermeria de la Universitat de Barcelona. El perfil d'egres del titulat, està regit per les competències professionals que assenyalava ANECA per als professionals d'infermeria i les competències transversals de la Universitat de Barcelona.

En relació a les competències generals o transversals de la titulació, i les competències específiques, són les mateixes que adapta la Universitat de Barcelona, i es despleguen al llarg de tot el currículum. La manera com estan dissenyades i planificades les diverses activitats és pròpia del nostre centre i és coherent amb el nostre model pedagògic on el centre és l'estudiant.

Per a facilitar l'adquisició de competències, s'utilitza l'estudi de casos, classes magistrals, els casos integrats (ABP) en els diferents semestres, les habilitats clíniques, les simulacions, les visites guiades, les pràctiques assistencials tutelades, els diagnòstics per a la salut, entre d'altres. L'avaluació és coherent amb els mètodes emprats i l'adquisició de les competències definides.

Les **competències generals** són:

**1. Compromís ètic (capacitat crítica i autocrítica/ capacitat de mostrar actituds coherents amb les concepcions ètiques i dentològiques).**

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

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

Coneixement rellevant i capacitat per a aplicar ciències bàsiques i de la vida. Coordinar, utilitzar i gestionar de forma eficaç i eficient els recursos materials i humans. Fomentar, gestionar i avaluar la introducció d'innovacions i canvis en la pràctica infermera i en l'organització de les cures. Integrar en la pràctica les polítiques i les pautes organitzatives i els estàndards professionals.

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

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

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

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

**5. Sostenibilitat (capacitat de valorar l'impacte social i mediambiental d'actuacions en el seu àmbit / capacitat de manifestar visions integrades i sistemàtiques).** Coordina, utilitza i gestiona de forma eficaç i eficient els recursos materials i humans. Fomenta, gestiona i avalu la introducció d'innovacions i canvis en la pràctica infermera i a l'organització de les cures. Integra en la pràctica les polítiques i les pautes organitzatives i els estàndards professionals. Valora el risc i promociona activament el benestar i seguretat de tota les persones de l'entorn de treball.

**6. Capacitat comunicativa (capacitat de comprendre i expressar-se oralment i per escrit en català, castellà i en una tercera llengua, dominant el llenguatge especialitzat / capacitat de buscar, utilitzar i integrar la informació).** Estableix, desenvolupa, manté i finalitza com cal a relació terapèutica. Es comunica eficaçment amb la persona i grup per a facilitar la prestació de cures. Utilitza estratègies apropiades per a promoure l'autoestima, dignitat i confort de la persona i grup. Afavoreix i dona suport a la persona i grup en la presa de decisions.

Les **competències específiques** són:

**1. Pràctica professional, ètica i legal. Responsabilitat.** Accepta el deure de retre comptes i la responsabilitat dels propis judicis i actes professionals. Reconeix i diferencia la seva responsabilitat de la d'altres membres de l'equip de salut, professionals i no professionals.

**2. Pràctica professional, ètica i legal. Pràctica ètica.** Exerceix d'acord als codis deontològics i de conducta de la professió. Exerceix de manera que respecta la dignitat, cultura, valors, creences i drets de la persona i grups. Defensa els drets de la persona / grups dins el sistema de salut.

**3. Pràctica professional, ètica i legal. Pràctica legal.** Exerceix d'acord amb la legislació pertinent i amb les lleis comunes. Reconeix i respon de forma apropiada a pràctiques que poden posar en perill la seguretat, privacitat o

dignitat de la persona. Integra els coneixements, habilitats i actituds per proporcionar cures infermeres segures i efectives.

**4. Prestació i gestió de cures. Prestació de cures.Valoració.** Utilitza un marc de valoració basada en l'evidència per recollir dades sobre la salut física, mental i aspectes socioculturals de la persona i grup. Analitza, interpreta i documenta les dades obtingudes.

**5. Prestació i gestió de cures. Prestació de cures.Planificació.** Estableix prioritats per a les cures en col·laboració amb la persona i grup. Identifica els resultats previstos i el temps per assolir-los en col·laboració amb la persona i grup. Revisa i documenta el pla de cures en col·laboració de la persona i grup. Assegura la continuïtat de les cures per aconseguir els objectius.

**6. Prestació i gestió de cures. Prestació de cures.Execució.** Aplica de forma efectiva, d'acord al pla previst, les cures infermeres a la persona i grup. Respon efectivament en situacions imprevistes o ràpidament canviants. Educa la persona i grup per promoure l'autonomia i el control sobre la seva salut. Utilitza els recursos de forma efectiva i eficient per a promoure cures infermeres d'excel·lència.

**7. Prestació i gestió de cures. Prestació de cures.Avaluació.** Avaluar els progressos realitzats per a la consecució dels resultats previstos en col·laboració de la persona i grup. Documentar i utilitzar els resultats de l'avaluació per modificar el pla de cures.

**8. Prestació i gestió de cures. Prestació de curesComunicació terapèutica i relacions interpersonals.** Estableix, desenvolupa, manté i finalitza com cal la relació terapèutica. Es comunica eficaçment amb la persona i grup per facilitar la prestació de cures. Utilitza estratègies apropiades per promoure l'autoestima, dignitat i confort de la persona i grup. Afavoreixi donar suport a la persona i grup en la presa de decisions.

**9. Prestació i gestió de cures. Gestió de cures.Entorn segur.** Facilita un entorn físic, psicosocial, cultural i espiritual que promou la seguretat de la persona i grup.

**10. Prestació i gestió de cures. Gestió de cures. Pràctica interdisciplinària.**

Col·labora amb l'equip interdisciplinari de salut per a proporcionar cures infermeres integrals. Facilita la coordinació de les cures per a l'assoliment dels resultats de salut esperats.

**11. Prestació i gestió de les cures. Gestió de les cures. Delegació i supervisió.** Dirigeix, supervisa i avalua les cures delegades per assegurar-se que s'efectuen de forma segura i efectiva. Delega a altres persones d'aspectes de les cures d'acord a la seva competència.

**12. Prestació i gestió de les cures. Gestió de cures. Organització de les cures.** Coordina, utilitza i gestiona de forma eficaç i eficient els recursos materials i humans. Fomenta, gestiona i avalua la introducció d'innovacions i canvis en la pràctica infermera i en l'organització de les cures. Integra en la pràctica les polítiques i les pautes organitzatives i els estàndards professionals.

**13. Desenvolupament professional** Identifica la importància de la recerca per a l'assoliment dels objectius de salut de la persona i grups. Utilitza les millors evidències científiques disponibles, l'experiència infermera i el respecte pels valors i creences de la persona i el grup, en proporcionar i avaluar les cures infermeres. Dóna suport i contribueix a la investigació en les cures infermeres i de salut en general.

**14. Desenvolupament professional.** Pren part en les activitats de millora de la qualitat.

**15. Desenvolupament professional.** Contribueix activament al desenvolupament professional continuat per millorar la pràctica infermera. Contribueix al desenvolupament professional d'altres membres de l'equip de salut.

**16. Desenvolupament professional.** Usa la pràctica reflexiva per identificar les seves capacitats i limitacions professionals i buscar el suport apropiat. Aprofita les oportunitats d'aprendre amb altres persones que contribueixen a l'atenció de salut.



Cadascuna de les competències de la titulació està inclosa en les diferents matèries i assignatures del pla d'estudis de manera que cadascuna d'elles s'avalua progressivament fins arribar a les darreres assignatures del grau on queden integrades totes les competències l'estudiant ha de demostrar haver-les adquirides. Entre algunes de les assignatures existeixen prerequisits, que obliguen l'estudiant a haver superat certes assignatures per a matricular les que tenen el prerequisit, de manera que de vegades l'estudiant allarga la seva estada a l'escola.

A continuació presento en el (quadre 1) el Pla d'estudis del Grau en Infermeria de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu i de l'Escola Universitària d'Infermeria de la Universitat de Barcelona. Està organitzat per cursos i es presenten les assignatures, el nombre de crèdits de cada assignatura. Cada crèdit ECTS per la universitat de Barcelona correspon a 25 hores de treball de l'estudiant i s'organitza en 1/3 de treball presencial, 1/3 de treball tutelat i 1/3 de treball autònom de l'estudiant.

<b>Assignatures Grau en Infermeria</b>
<b>Primer curs: (primer i segon semestre)</b>
Anatomia humana 6 ECTS
Fisiopatologia 15 ECTS
Fonaments històrics, teòrics i metodològics 12 ECTS
Ciències psicosocials aplicades a la salut 9 ECTS
Fisiologia 6 ECTS
Bioquímica i Nutrició 6 ECTS
Optatives 3+ 3 ECTS
<b>Segon curs: (tercer i quart semestre)</b>
Farmacologia clínica 6 ECTS
Instruments dels estudis de la salut 6 ECTS
Ètica i legislació professional 6 ECTS
Infermeria gerontològica 6 ECTS
Iniciació a la metodologia científica, documentació TIC 6 ECTS
Infermeria de salut pública i comunitària 6 ECTS
Infermeria clínica I 12 ECTS
Estades clíniques I 12 ECTS
<b>Tercer curs: (cinquè i sisè)</b>
Infermeria clínica II 9 ECTS
Infermeria comunitària 9 ECTS
Estades clíniques II 24 ECTS
Estades clíniques III 18 ECTS

Quart curs: (setè i vuitè)	
Gestió d'infermeria	6 ECTS
Infermeria del nen i de l'adolescent	6 ECTS
Infermeria de la salut sexual i reproductiva	6 ECTS
Infermeria de salut mental	6 ECTS
Treball fi de grau	6 ECTS
Practiquim	30 ECTS

Quadre1. Pla d'estudis del Grau en Infermeria EUI Sant Joan de Déu. Font: Verifica titulació del Grau en Infermeria de la Universitat de Barcelona.

Per a finalitzar aquest capítol voldria remarcar que tot i seguir el mateix pla d'estudis de l'escola pròpia de la Universitat de Barcelona, des de l'Escola Universitària d'Infermeria de Sant Joan de Déu tenim un estil propi en relació als mètodes i recursos emprats per a desenvolupar el que està determinat pel nostre Pla Estratègic. Això fa que els nostres estudiants, en finalitzar la titulació, tenen el perfil d'acord amb les competències de la titulació, però la manera del "com" i el "per a què" és el que el diferencia i dona una identitat pròpia a la nostra escola.

### III. APRENTATGE BASAT EN PROBLEMES

#### 3.1. Introducció

#### 3.2. Aprenentatge basat en problemes

##### 3.2.1. Origen de l'aprenentatge basat en problemes

##### 3.2.2. El mètode de l'aprenentatge basat en problemes i el canvi en la praxi educativa

###### 3.2.2.1. Principis pedagògics

###### 3.2.2.2. El paper del professorat en l'aprenentatge basat en problemes: una mirada invertida

###### 3.2.2.3. Mètode d'ensenyament-aprenentatge de l'aprenentatge basat en problemes en infermeria

###### 3.2.2.4. Aprenentatge en petits grups

##### 3.2.3. Fonaments epistemològics de l'aprenentatge basat en problemes teoria de la complexitat.

3.2.4. Aprenentatge basat en problemes com a mètode afavoridor en la integració curricular

3.2.5. Fonaments pedagògics: l'aprenentatge basat en problemes potencia persones autònomes i amb capacitat d'aprendre

3.2.6. L'avaluació en l'aprenentatge basat en problemes

### 3.1. Introducció

Martínez (2012), en exposar la seva tesi sobre la finalitat de la universitat, citen autors com Fichte, Schleiermacher, Hegel i Humboldt, que argumenten que la universitat té una funció educativa i humanista, una organització del saber superior amb un projecte sistemàtic, racional i no fragmentat. La seva finalitat no és l'ensenyament pràctic de les professions, i això ens porta a reconèixer el que és important i essencial, a canviar la nostra docència i a reconèixer com les innovacions operen en les noves condicions pròpies dels processos de globalització.

Per a Barnett (2002, a Martínez, 2012), la supercomplexitat exigeix de la universitat la transformació d'una bona part de les actuals pràctiques didàctiques i un canvi en les relacions pedagògiques, ja que els estudiants només s'implicaran en el treball universitari si se'ls proporciona l'espai pedagògic necessari. En aquest sentit, la universitat està obligada a assumir la responsabilitat de liderar la incertesa i la complexitat dels processos socials i educatius que afecten les actuals generacions format un professorat sensible que tingui unes condicions cada vegada més autònomes i estigui més capacitat per tractar els problemes des de noves comprensions

Ja l'any 1996, a iniciativa del Parlament i el Consell Europeu, es va celebrar l'Any europeu del *long life learning* amb el propòsit d'obrir un debat sobre aquest concepte educatiu tant a escala local, com regional, estatal i interestatal. La seva celebració, va donar lloc a diferents fòrums de discussió que han continuat la seva activitat fins als nostres dies. Els treballs de la Comissió Europea insistien en la necessitat d'orientar l'educació superior cap a

una formació pràctica i vocacional, enllaçant l'empresa i la universitat per tal de comptar amb una ciutadania competent en un mercat laboral cada vegada més internacional i informatitzat.

La societat del futur hauria de ser una societat de coneixement, una societat en la qual cadascú construeix el seu propi currículum personal. Aquesta societat del coneixement es va convertir també en l'eix del treball dut a terme per Delors (1996) l'Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI. La societat del coneixement és la base de l'educació al llarg de la vida, que descansa sobre quatre pilars: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. Comprèn tots els sectors de la societat: joves, mitjana edat i gent gran; gent de tots els nivells de qualificació i aturats.

La universitat europea no ha volgut quedar al marge d'aquesta revolució del marc educatiu, i l'any 1988, a la Carta Magna de les Universitats Europees, es recullen algunes de les característiques del camí que es preveu amb la supressió definitiva de les fronteres intracomunitàries el 1992. En aquest sentit, la mobilitat de professors i estudiants era un dels eixos del nou model educatiu, una mobilitat que obligava a un reconeixement de l'aprenentatge realitzat en diferents contextos geogràfics i institucions educatives. Aquesta necessitat de reconeixement obliga a establir un consens sobre un model educatiu que caldrà que adoptin tots els països comunitaris, però respectant la idiosincràsia de cada país.

Noguer (2012, a Ballester i Fuentes, 2012) comenta que a Europa, fins al moment, han conviscut dos models d'universitat que tenen la base en unes arrels històriques i culturals determinades. Explia les característiques del *model continental o napoleònic* fonamentat en els continguts com a element clau per a la construcció del coneixement. Aquest model suposa que el coneixement inclòs en les diferents matèries del programa permet assolir els fonaments bàsics, les competències, habilitats, actituds i aptituds necessàries per a una titulació. El procés se centra en la figura del professor, i per això la unitat de mesura és el seu temps de treball. La metodologia preponderant és la

classe magistral, cosa que condiciona la presència de l'alumne a l'aula. Quant al seu desenvolupament temporal, el model estableix un període d'aprenentatge curt però molt intens: estudiar molt en pocs anys per a treballar tota la vida. En contraposició, el *model nòrdic o anglosaxó* proposa estudiar tota la vida per a treballar tota la vida, per això la fase inicial és l'aprenentatge: **aprendre a aprendre**. En aquest model, el procés se centra en l'estudiant que aprèn i la unitat de mesura és el treball de l'estudiant. La formació inicial s'ha de complementar amb un procés d'aprenentatge al llarg de la vida.

El desenvolupament de la societat, de la investigació bàsica (l'aplicada a les ciències de la salut entre d'altres), ha experimentat un creixement espectacular, i les noves tecnologies s'han introduït en el món de la difusió dels resultats de les recerques de tal manera que la informació referent als avenços gaudeix d'un grau de penetració molt important, no només entre els professionals de la salut, sinó entre la població en general.

En aquest moment, el creixement de la informació és exponencial, i segueix creixent sense parar, i l'actualització dels coneixements no pot anar a prou velocitat si s'utilitzen mitjans que proporcionen el model d'ensenyament més tradicional en els darrers cent anys. En aquest context canviant, la societat fa altres demandes, per això cal canviar substancialment la perspectiva tradicional de l'ensenyament-aprenentatge. La proposta d'un model educatiu homogeni europeu basat en l'aprenentatge al llarg de la vida no fa sinó refermar l'ús d'estratègies educatives diferents a les dels programes tradicionals.

El volum d'informació que pot transmetre un professor en una classe expositiva no pot competir amb les tecnologies de la informació actuals que fan que l'estudiant tingui accés a la informació ràpidament. Si analitzem la sobrecàrrega dels programes d'infermeria, podem veure que aquesta és una característica d'un model educatiu que pretenia acumular durant els anys de formació tot el coneixement que l'estudiant necessitaria al llarg de la seva vida professional.

D'altra banda, la divisió del coneixement en disciplines és encara el marc de referència que sustenta l'estructura de la formació universitària, i aquesta divisió del coneixement en compartiments estancs implica que les disciplines s'ensenyen pels seus propis continguts i no per la seva contribució a una competència determinada. La pràctica totalitat de les competències que ha de tenir el futur professional de la salut no deriven d'una única disciplina, sinó que moltes són transversals de diverses disciplines. L'estudiant, en aquest model, es veu obligat a reconstruir el trencaclosques dels coneixements que necessita per a dur a terme qualsevol competència bàsica.

Per aquest motiu, en relació a la docència, s'ha apostat per un nou paradigma que comporta canvis com la modificació de focus, que se solia posar en l'ensenyament, cap a l'aprenentatge; les competències passen a ser claus fins al punt de ser l'eix vertebrador dels currículums, i, al voltant d'aquestes competències, la renovació de les metodologies, la relació tutorial amb els estudiants, la selecció dels continguts, el temps, els crèdits ECTS, la nova condició del professor i de l'estudiant. És primordial incrementar els aprenentatges i els seus resultats; per això calen criteris clars sobre els procediments d'avaluació, cal diferenciar entre competències i resultats, i la formació ha d'integrar harmònicament les competències genèriques bàsiques, les competències transversals relacionades amb la formació integral de les persones i les competències específiques que possibilitin una orientació professional que permeti la integració al mercat de treball europeu. A més, els perfils acadèmics han de girar al voltant de les competències com a principi orientador de la selecció dels coneixements, i cal transparència en els objectius dels programes, especificar indicadors meticulosament mesurats.

En aquest punt, crec necessari fer palès que no totom en l'àmbit universitari està d'acord amb aquest nou paradigma fonamentat en la filosofia de base del projecte Tuning<sup>32</sup> (Gonzalez i Wagenaar, 2003). Autors com

---

<sup>32</sup> Projecte Tuning, és un projecte creat amb l'objecte de contribuir significativament a la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior mitjançant el consens, la transparència i la confiança mútua per arribar a definir punts de referència comuns que permetin millorar la qualitat de les titulacions i dels programes a Europa. El projecte finançat per la Comissió Europea en el marc del programa Sòcrates, vol donar

Bolívar (2007), Gimeno (2008) i Escudero (2008, a Martínez, 2012) qüestionen aquesta filosofia, ja que consideren que es valoremés l'acció visible que el pensament, els resultats més que els processos i els mètodes. Prevalen més els discursos econòmics i gerencials que els pedagògics, socials, polítics i culturals, trobem absències flagrants d'altres discursos i llenguatges sobre la formació universitària, el coneixement, la comprensió, la saviesa, l'ètica. La dubtosa contribució a tot això és l'onada dominantde les competències, tal i com han posat de relleu, entre altres autors, Barnett (2001) i Medina i Jarauta (2013).

Per a finalitzar la introducció d'aquest capítol, il·ligant-ho amb el que fins ara he comentat sobre l'ensenyament universitari, volem que la metodologia educativa Aprenentatge Basat en Problemes (ABP) és una estratègia didàctica que facilita el pas d'un model centrat en la transmissió de coneixements del docent al discent, cap a un model en què l'alumne construeix el seu propi coneixement integrant objectius de totes les disciplines, amb l'ajuda de diferents persones implicades en el procés d'aprenentatge i de les eines bibliogràfiques adequades que les noves tecnologies i proporcionen. En aquest context, sorgeix la necessitat del professor d'adaptar-se als nous paradigmes educatius, en una relació d'ensenyament-aprenentatge on els docents no es limiten a transmetre als estudiants el contingut de les assignatures que imparteixen, sinó que aquesta relació implica la seva vida intel·lectual, conformada per una experiència que es transmet dins d'una xarxa de relacions integrada en una comunitat intel·lectual.

---

resposta als reptes plantejats durant el procés de Bolonya. El nom complet d'aquest projecte és "Tuning educational structures in Europe" (harmonització de les estructures educatives a Europa).

## 3.2. Aprenentatge basat en problemes

### 3.2.1. Origen de l'aprenentatge basat en problemes

L'aprenentatge basat en problemes (ABP) o *problem-based learning* (PBL) en anglès, de vast reconeixement d'àmbit internacional, s'inicia el 1969 a la McMaster University (Hamilton, Canadà), en grups petits centrats en l'estudiant.

Actualment, podem trobar l'ABP en moltes universitats d'arreu del món. Per exemple, a la Universitat de McMaster; en algunes universitats dels Estats Units; a la Universitat de Mèxic; a la Universitat Estatal de Londrina; a la facultat de Medicina de Marília, al Brasil; a la Facultat de Medicina de la Universitat de La Frontera, a Temuco, Chile; o a Europa, a la Universitat de Maastrich (Holanda). A Espanya, també en tenim nombrosos exemples, com l'Escola Universitària de Magisteri de la Universitat de Mondragón, la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense de Madrid, la Facultat de Medicina de la Universitat de Castilla-La Mancha; l'Escola Universitària d'Infermeria de la Vall d'Hebron de la Universitat Autònoma de Barcelona, entre d'altres.

Una de les experiències d'ABP més desenvolupades en l'àmbit de la formació en infermeria al nostre país és la de l'Escola Universitària d'Infermeria de la Vall d'Hebron, de la Universitat Autònoma de Barcelona, que ha servit de model a molts professionals de l'àmbit de l'educació per a la salut per ser innovadora en aquesta metodologia en la formació de la infermeria catalana. En aquest punt, vull agrair la col·laboració de tot l'equip d'aquesta escola, ja que en el moment que em vaig plantejar l'objecte d'aquesta tesis doctoral, vinculada a l'ABP, em van orientar, guiar, inspirar i aclarir dubtes sobre diferents aspectes relacionats amb la temàtica d'estudi.

Dos autors d'obligada referència en aquest tipus de metodologia i amb nombrosa bibliografia publicada són Howard Barrows i Luis Branda. Segons aquests autors, les idees inicials en què es fonamenten els fundadors d'aquest mètode, vénen de molt lluny. Concretament, es remunten a Confuci (500 aC), que només ajudava els seus estudiants quan havien fet l'esforç de pensar



respecte d'un tema o pregunta i no podien trobar les respostes. L'ajuda de Confuci no tenia la forma d'una resposta model o prò que els estudiants havien de repetir, sinó que era un estímul per a pensar que els orientava a aprendre independentment i a cercar les seves pròpies respostes.

El segle XVII, Jan Amos Comenius escrivia “que els mestres ensenyin menys, que els alumnes aprenguin més”. Utilitzava puzos d'imatges com a “nuclis generadors” per a l'aprenentatge del llatí i la llengua vernacle, i en les seves classes inicials de llenguatge donava als estudiants un dibuix que representava una situació i els deia: “Demà portin el que veuen escrit en alemany, txec i llatí”. Els estudiants protestaven dient: “no sabem cap gramàtica”, i la resposta de Comenius va ser: “aquest és el seu problema, vagin a buscar-la i apliquin-la” .

Ja en el segle XX, es podria considerar com un dels precursors de l'ABP el mètode *Functional Context Method of Instruction*, utilitzat per Harry A. Shoemaker l'any 1960. Shoemaker ensenyava als seus estudiants electrònica bàsica a través del procés de reparació i manteniment de l'equip de ràdios. Els resultats mostraven un nivell més alt de competència dels estudiants que van aprendre electrònica d'aquesta manera i un nivell més baix que els que l'aprenien de manera convencional, a partir de la teoria (Branda, 2001).

Entre 1960 i 1970, un grup d'educadors de la Universitat de McMaster del camp de la medicina es plantegen la necessitat de revisar els continguts d'aquesta àrea i la manera com s'ensenyen, amb l'objectiu d'aconseguir una preparació més bona i que els seus estudiants pugui satisfer les demandes de la pràctica professional. També a Maastrich, mestres i professors es plantegen els processos d'ensenyament-aprenentatge. Així, sorgeix l'enfocament pedagògic de l'ABP com una contribució significativa, no només per a formar metges, sinó també altres professionals.

Les definicions de l'ABP són variades, i a la pràctica hi ha una gran diversitat sobre què s'entén que és aquesta metodologia. L'ABP es va originar concebut-lo com “una metodologia que fa servir depunt de partida un

problema o una situació problemàtica que permet a l'estudiant desenvolupar hipòtesis explicatives i identificar necessitats d'aprenentatge que li permetin comprendre millor el problema i complir els objectius d'aprenentatge preestablerts" (Branda et al., 2009, p. 11). Així doncs, en principi, l'ABP no tracta la solució de problemes, sinó que utilitza problemes adients per incrementar el coneixement i la seva comprensió.

Barrows (1998, a Escribano i Del Valle, 2008) defineix l'ABP com un mètode d'aprenentatge fonamentat en el principi d'utilitzar problemes com a punt de partida per a l'adquisició i integració de nous coneixements. Les característiques fonamentals del mètode que va definir l'autor són:

- L'aprenentatge està centrat en l'estudiant, és a dir, s'ha d'involucrar en el seu aprenentatge.
- L'aprenentatge es produeix en grups petits.
- Els professors són facilitadors, mediadors o guies en el procés.
- Els problemes són el focus d'organització i estímulo per a l'aprenentatge.
- Els problemes són un vehicle per al desenvolupament d'habilitats de resolució de problemes, per a adquirir el coneixement i les habilitats necessàries per tal de poder resoldre'ls.
- La nova informació s'adquireix a través de l'aprenentatge aut DIRIGIT, autoregulat o independent.

Moltes d'aquestes característiques tenen la seva fonamentació en la psicologia cognitiva, concretament en el constructivisme, del qual en tornaré a fer referència més endavant. La premissa fonamental és que l'aprenentatge és un procés de construcció del nou coneixement sobre la base del coneixement previ, promovent l'autoregulació de l'aprenentatge integrat, en el sentit que aglutina el *què* s'aprèn amb el *com* i el *per a què*. Així, tant important és el coneixement mateix com els processos que es generen per a la seva adquisició de manera significativa i funcional. A més, aquests processos incorporen factors socials i contextuals que es fan presents a través de la interacció comunicativa de l'estudiant amb el grup i amb professor.

Seguint amb les idees de Barrows (a Branda et al. 2009), aquest inclou la resolució de problemes dins l'ABP i l'anomena aBL (*authentic PBL*), però la resolució de problemes és només una extensió de l'ABP, que es pot incloure o no. Un pas addicional és identificar els principis que es relacionen amb el coneixement adquirit i que es poden aplicar a altres situacions o problemes.

La finalitat d'aquest mètode és que l'estudiant aprengui a buscar, a analitzar, a utilitzar la informació i que així integri el coneixement. Es fa èmfasi en el fet que l'estudiant aprengui a aprendre, per així poder autoformar-se durant tota la seva vida professional. S'emfatitza l'"auto-", fomentant d'aquesta manera l'autonomia cognoscitiva; s'ensenya i s'aprèn a partir de problemes que tenen significat pels estudiants; s'utilitza l'error com una oportunitat per a aprendre i no com un càstig; i l'autoavaluació i l'avaluació formativa, qualitativa i individualitzada tenen un valor important en el procés d'aprenentatge.

Els professors són corresponsables del procés de ABP quan s'organitza en el marc del programa d'una assignatura que aborda un tema durant un temps determinat. Aquests duen a terme un treball important de preparació, de disseny des d'una perspectiva centrada en l'aprenentatge, i han de pensar en com s'aprèn, en com facilitar que l'estudiant aprengui de manera autònoma. Això implica un canvi en el rol del professor. Aquest deixa de ser l'expert en la matèria i passa a ser un facilitador en l'aprenentatge de l'estudiant. Els professors s'han d'organitzar en grups de treball per a aconseguir la perspectiva interdisciplinària per poder treballar per problemes, de manera que l'ABP promou i necessita un **canvi de cultura del professorat** (Escribano i Del Valle, 2008). En general, s'està d'acord que els programes d'educació han de posar més èmfasi en l'autoaprenentatge i que els paradigmes en els quals el professor ensenya han de ser substituïts per uns altres en què l'estudiant aprengui de manera autònoma.

Per a la majoria de professors universitaris, l'adopció d'aquest tipus de metodologies suposa un qüestionament de les seves pròpies teories sobre l'ensenyament universitari i una inseguretat causada per l'abandonament de pràctiques on senten que controlen el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Suposa, també, haver d'adoptar un rol nou, de redéfnir l'escenari de treball i de col·locar-s'hi. Sovint els docents desenvolupen uns sistemes de control i de conducció i altres estratègies que poden ser considerades una reacció davant la pèrdua de control i la falta de confiança en el fet que els estudiants puguin ser capaços de desenvolupar la responsabilitat d'aprendre de manera autònoma o fer, en les paraules de Zimmerman (a Brada et al., 2009), un aprenentatge autoregulat. Si bé la introducció de metodologies d'aprenentatge centrades en l'estudiant, com ara l'ABP, és un canvi en direcció a l'aprenentatge autodirigit<sup>33</sup>, molt sovint el docent introdueix estructures que permeten mantenir control i que no són congruents amb aquest concepte.

La metodologia resulta més potent si es generen espais d'intercanvi i reflexió entre professors que, prèviament al disseny del problema, han de conèixer quines competències es treballen en les seves assignatures i quins sistemes d'avaluació s'apliquen, sempre tenint en compte el tipus d'aprenentatge autònom i col·laboratiu que promou l'ABP

### **3.2.2. El mètode de l'aprenentatge basat en problemes i el canvi en la praxi educativa**

#### **3.2.2.1. Principis pedagògics**

*L'objectiu principal de l'educació és crear homes que siguin capaços de fer coses noves, i no senzillament repetir el que altres generacions han fet.*

Jean Piaget

---

<sup>33</sup> S'ha considerat que el cor de l'ABP és l'aprenentatge autodirigit. En un sistema que posa èmfasi en l'aprenentatge autodirigit, els estudiants han de conèixer clarament les pautes d'avaluació que han de ser exclusivament la reflexió del que s'explicita als objectius d'aprenentatge del programa, que han d'incloure ítems que permetran a l'estudiant contestar satisfactoriament preguntes d'avaluació del coneixement així com demostrar responsabilitat (per exemple, avisar en cas d'absència, respectar els horaris, dur a terme la recerca d'informació a què s'ha compromès...); habilitats d'aprenentatge (per exemple, demostrar la capacitat de formular hipòtesis explicatives de la situació, col·laborar efectivament per programar i dur a terme un pla d'estudis, justificar la informació recollida amb l'evidència resultant d'una anàlisi crítica, organitzar-se en la gestió del temps...); habilitats de comunicació (per exemple, presentar la informació de manera ordenada, expressar-se clarament i concisament...); i habilitats interpersonals (per exemple, mostrar tolerància dels col·legues en el grup, esperar el moment apropiat per intervenir, saber escoltar...) (Brada et al., 2009).

L'ABP es fonamenta en les teories de l'educació, de la psicologia i teories socials que es van desenvolupar a mitjan segle XX. Incorpora reconegudes idees de la concepció constructivista<sup>34</sup> com l'aprendre a aprendre, el treball en col·laboració en petits grups i l'estudi de problemes reals; considera que l'educació és el motor per al desenvolupament global que inclou capacitats d'equilibri personal, d'inserció laboral de relació interpersonal i capacitats motrius. L'aprenentatge té un caràcter actiu, aquest és fruit d'una construcció personal, on no intervé només el subjecte que aprèn sinó altres agents culturals que són significatius per al desenvolupament (Coll et al., 2002).

L'enfocament educatiu de l'aprenentatge basat en problemes s'identifica amb autors de l'àmbit educatiu com Dewey, Vigotski, Bruner, Piaget o Ausebel. Tots ells, i d'acord amb la teoria constructivista de l'aprenentatge, coincideixen que **l'aprenentatge és un procés de construcció social i personal.**

Per a Dewey (1993), el pensament que no condueix a millorar l'eficàcia en l'acció i a aprendre més sobre nosaltres mateixos i el món en què vivim és una cosa que es queda només en pensament, de la mateixa manera que l'habilitat desenvolupada sense pensar es desconnecta dels propòsits per als quals serà utilitzada. L'autor proposa un mètode d'ensenyament on l'estudiant tingui una situació d'experiència autèntica, on hi hagi una activitat contínua en la qual estigui interessat per si mateix. En aquesta situació haurà de sorgir un problema autèntic que farà d'estímul per al pensament, i, partint de la informació necessària, l'estudiant haurà de fer observacions per a tractar el problema i suggerir solucions que li facin veure que ell o ella és el responsable de desenvolupar-les de manera ordenada. Així, l'estudiant tindrà l'oportunitat de comprovar les seves idees a partir de la seva aplicació, d'aclarir el seu sentit i de descobrir per si mateix/a la seva validesa.

Arpí, Serdà i Àvila (a Ballester i Fuentes, 2012), en explicar els principis pedagògics de l'ABP, citen Vigotski, que defensava que totes les funcions

---

<sup>34</sup> Constructivisme: "marc explicatiu de la concepció social i socialitzadora de la educació, integra aportacions diverses, en torn als principis constructivistes" (Coll et al., 2002).

cognitives es desenvolupen en les relacions socials. Per a aquest autor, el coneixement no és un objecte que es passa d'una persona a una altra, sinó que és alguna cosa més, ja que es construeix per mitjà d'operacions i habilitats cognoscitives que s'indueixen en la interacció social. Vigotski assenyala que el desenvolupament intel·lectual de l'individu no es pot entendre com a independent del medi social en què està immersa la persona, que l'aprenentatge és un factor de desenvolupament i que la seva adquisició s'explica com una forma de socialització. Per a l'autor l'aprenentatge és un acte de naturalesa social en què els participants conviuen entre ells, i l'aprenentatge es produeix precisament en situacions d'interacció social en què els estudiants treballen en la seva **zona de desenvolupament pròxim**, definida com la distància entre el seu desenvolupament actual i el seu desenvolupament potencial.

En la mateixa línia, Illesca i Cabezas (a Ballester i Fuentes, 2012) segueixen amb les idees de Vigotski sobre la variació cultural de l'aprenentatge, on el llenguatge és l'eina fonamental, i descriuen també la zona de desenvolupament pròxim, que explica la rellevància d'altres individus en el procés d'aprendre. Així, es compleix l'afirmació que el cervell és un sistema social i, per tant, resulta un bon mètode impulsar i enfortir les disposicions relacionals dins i fora de les aules.

Conseqüent amb l'anterior, i derivat de la pràctica educativa, s'evidencia que s'obté major eficiència construint coneixements amb altres que no pas de manera aïllada, sense deixar de considerar els propis ritmes i estils d'aprenentatge. En altres paraules, el model constructivista implica que l'estudiant estructuri els nous aprenentatges partint de coneixements previs amb el compromís per part del docent de realitzar una retroalimentació estimulants els èxits, reflexionant sobre els errors i potenciant així el desenvolupament personal. Aquest plantejament s'oposa a l'ensenyament tradicional, que no potencia el desenvolupament de les capacitats de nivell superior (anàlisi, esperit crític i creativitat) del l'estudiant, ja que es dona a l'estudiant una informació predeterminada, promou una retenció de curt termini,

i enfoca el concepte d'avaluació en base a falles i errors, de manera que l'emmarca negativament.

Bruner, amb les seves teories sobre la construcció de l'aprenentatge, considera que l'aprenentatge és un procés de construcció de noves **idees basades en el coneixement anterior**, per tant, que l'estudiant ha d'estar **motivats** per a construir a partir del que ja sap. Considera que la motivació no es pot entendre al marge del procés de la informació ambiental en què està immers el subjecte, i que es tracta d'un procés actiu en què l'estudiant selecciona i transforma la informació, construeix una hipòtesi, pren les decisions recolzant-se en una estructura cognitiva que proporciona significat i organització a l'experiència, i pot anar més enllà de la informació proporcionada (Ballester i Fuentes, 2012).

En aquest marc, l'acció del professor consisteix a motivar l'estudiant perquè descobreixi per si mateix, s'estableix un diàleg educatiu de tipus socràtic. Es tracta d'un "diàleg d'aprenentatge" que, com en la conversa socràtica, renuncia al mètode de la instrucció i es situa com un conductor del diàleg, intenta conduir el seu interlocutor a través de preguntes i referències sobre contradiccions i confusions (productives) cap al veritable coneixement. La direcció de l'aprenentatge es desenvolupa mitjançant l'encadenament d'interrogants i respostes (la interrogació didàctica) que porten al descobriment i reconeixement de l'absència de saber de l'estudiant. Els estudiants, en el transcórrer del diàleg, prenen consciència del que no saben i intenten trobar les millors respostes al coneixement.

Illesca i Cabezas (a Ballester i Fuentes, 2012) sostenen, a part dels del constructivisme, l'ABP també es fonamenta en els principis metodològics de l'andragogia. L'andragogia, comenten les autores, és un complement del constructivisme. Knowles (1984, a Ballester i Fuentes, 2012) la defineix com "l'art i ciència d'ajudar els adults a aprendre, basant-se en suposicions sobre les diferències entre nens i adults" (p. 41). Entre els principis que estableix l'andragogia trobem:

- **La capacitat d'autodirigir-se** la maduració de l'ésser humà distingeix la capacitat d'autodirigir-se (el desenvolupament l porta a ser una persona autodirigida).

- **L'experiència prèvia** s'assumeix que les experiències constitueixen la principal font de l'aprenentatge de l'aprenent (hà acumulat una reserva a través de l'experiència que és un extraordinari potenciaper aprendre).

- **L'orientació a aprendre** els adults aprenen més quan els continguts educatius pretenen resoldre problemes o necessitatssentides per ells per a poder aplicar-los en la pràctica quotidiana.

- **La disponibilitat per a aprendre** l'adult aprèn per motivacions internes, com ara els desitjos d'èxit, la satisfacció per l'acompliment i la necessitat de conèixer alguna cosa específica.

Des dels principis que acabem de presentar, es potdeduir que la motivació i l'aprenentatge a través de l'acció són fonamentals per a l'aplicabilitat pràctica del que s'ha après.

Illesca i Cabezas (a Ballester i Fuentes, 2012) argumenten que, a part del constructivisme i de l'andragogia, la neurociència dóna peu a teories per a la realització d'un aprenentatge significatiu:

La neurociència és una àrea d'estudi àmplia i complexa del sistema nerviós, s'involucra específicament en l'educació arran de les troballes sobre l'activitat cerebral que es relacionen amb la conducta i l'aprenentatge en l'ésser humà. El cervell és el sistema central en l'organització del coneixement, del comportament i de l'acció, i el centre de competència estratègic, heurístic i integrador de les diverses àrees (genètica, cultural i social, la interrelació constitueix l'univers antropològic) i no només organitzador de les funcions cerebrals (p. 36).



La neurociència planteja la teoria de "l'aprenentatge compatible amb el cervell". El seu fonament consisteix en explicar que es tracta d'un sistema dinàmic, modelat per les vivències personals, i que diferents parts del cervell poden aprendre en temps diferents. Per tant, a partir de la neurociència, és comprensible que s'apliqui la teoria constructivista i l'andragogia per a la didàctica educativa a nivell superior.

La neurociència explica que s'estimula el raonament per al quefer quotidià, sense deixar de considerar que els filtres del cervell que intervenen per a concretar l'aprenentatge radiquen en el sistema reticular activant amígdala i dopamina (RAD). Cadascun d'ells és evocador per les emocions: si són positives, es respon amb més rapidesa davant la novetat, mentre que l'estrès bloqueja la informació. Això constitueix la base perquè els educadors realitzin el major esforç per a captar l'atenció del discent mitjançant l'estimulació de la satisfacció en el procés educatiu, i configurant així els fonaments de l'aprenentatge tant metacognitiu com cognitiu. D'aquesta manera la persona que aprèn, a més de regular i supervisar la seva cognició, ha de planificar, executar i avaluar.

Sota aquesta premissa, cal enfocar la mirada en l'aprenentatge com el concepte principal de l'educació, reforçant les millors estratègies didàctiques d'acord al procés com a tal, promovent que les activitats educatives siguin agradables i inoblidables, cosa que implica el maneig de la interrelació de la vida instintiva, emocional i intel·lectual.

En aquest sentit, l'ABP, fonamentat en els enfocaments constructivista i andragògic, potencia en els estudiants el desenvolupament conscient i profund dels conceptes en la construcció de sabers a partir de les seves experiències prèvies, aplicant-les a les seves activitats de formació en un ambient gratificant.

Des del punt de vista d'alguns principis de la neurociència, que ha investigat sobre l'aprenentatge compatible amb el cervell, es poden analitzar els tres fonaments teòrics de l'ABP (Illesca i Cabanas, a Ballester i Fuentes, 2012):

- **Concepte d'aprenentatge dins d'un context** es parteix de la premissa que quan s'aprèn dins del context en el qual posteriorment s'utilitzarà el coneixement, es facilita l'aprenentatge i l'habilitat per a l'ús de la informació. Això fonamenta en infermeria l'ús de situacions d'aprenentatge o ABP enfocats a problemes prioritaris de salut. Aquests representen el desafiament al qual els estudiants s'enfrontaran a la pràctica, proporcionen la rellevància i la motivació en el domini cognitiu, i integren els sabers des de les ciències bàsiques fins a la totalitat de la disciplina de la gestió de les cures.

- **Teoria del processament de la informació** el coneixement adquirit s'inicia amb l'activació del coneixement previ i acaba amb la construcció del coneixement propi a través d'un procés d'incorporació de comprensió i elaboració del coneixement. Segons la neurociència, l'aprenentatge implica processos conscients i inconscients. Prova d'això és que molta de la comprensió no es produeix de manera immediata sinó hores o mesos més tard. Un altre aspecte a considerar és com s'organitza la informació en la memòria. D'una banda, permet recordar parcialment i en forma relacionada i, de l'altra, hi ha una memòria espacial autobiogràfica que proporciona els records d'experiències. Segons la teoria constructivista, la combinació d'ambdós enfocaments de memòria s'obté un aprenentatge significatiu. El cervell es resisteix a que se li imposin coses que no estiguin connectades i sense sentit, la memòria en la seva estructura associativa organitza el coneixement en xarxes de conceptes anomenades *xarxes semàntiques* i, depenent de la manera com es realitzi aquest procés, la nova informació es pot recuperar amb menor esforç i es pot utilitzar per a resoldre problemes, reconèixer situacions o guardar efectivament el coneixement. En l'ABP això es té en compte, per exemple en la pluja d'idees posterior a la lectura de la situació d'aprenentatge.

- **Aprenentatge en col·laboració** requereix la fixació de metes del grup, una retroalimentació entre participants, la necessitat de compartir fonts i tasques entre els integrants del grup per poder resoldre els problemes d'una manera més eficaç que si es fes individualment. Desde la neurociència, el cervell és un "cervell social" que al llarg de la vida canvia en resposta al

compromís amb els altres, i la identitat de les persones es forma en la mesura en que es pertany a una comunitat; per tant, l'aprenentatge està profundament influenciat per les relacions socials. Vet aquí l'importància del treball en grup petit (també anomenat tutorial) en l'ABP.

Hi ha autors que descriuen l'ABP com una barreja entre el descobriment i l'aprenentatge col·laboratiu, perquè gran part d'aquest aprenentatge es planifica i es duu a terme com una experiència compartida (Lebeau, 1998, a Escibano i Del Valle, 2008). L'aprenentatge col·laboratiu és un tipus d'aprenentatge social on es promou el fet d'aprendre junts. Així, hi ha un aprenentatge cooperatiu, un aprenentatge mutu entre iguals i projectes de treball col·laboratiu. Per a Bruffee (1993, a Escibano i Del Valle, 2008) l'aprenentatge col·laboratiu és un procés de canvi cultural, i els professors fan d'agents de canvi cultural quan en l'espai acadèmic faciliten als estudiants que aprenguin de manera col·laborativa.

Aquest tipus d'aprenentatge té bastants punts en comú amb l'ABP, ja que la resolució de problemes reals és l'eix d'aquesta metodologia, i la manera d'afrontar-los és en grup (aprenentatge col·laboratiu) i individual (aprenentatge autorregulat i /o independent). La formació de grup és habitual en el treball acadèmic universitari, ajuda les persones a intercanviar coneixements, a augmentar l'aprenentatge, promovent i facilitant ajuda mútua en la vida acadèmica.

Si fem referència a l'aprenentatge col·laboratiu en la metodologia de l'ABP, crec necessari fer la distinció que la literatura fa entre aquest tipus d'aprenentatge i el cooperatiu. Per a McWhaw et al. (2003, a Escibano i Del Valle, 2008) s'utilitzen indistintament, però hi ha diferències entre els dos tipus d'aprenentatge. Per exemple, hi ha diferència en **nivell d'estructuració**, ja que l'aprenentatge cooperatiu és un aprenentatge més estructurat que el col·laboratiu; en el **control i direcció**, perquè en l'aprenentatge cooperatiu l'estructura la imposa el professor que dissenya els objectius específics que han d'assolir els estudiants i en el col·laboratiu els estudiants tenen més poder sobre el seu aprenentatge; en **l'àmbit d'aplicació**, ja que es recomana

l'aprenentatge cooperatiu en àmbits educatius bàsics (els infants estan en procés d'aprendre i consolidar habilitats socials que són fonamentals per a treballar junts de manera eficaç) i el col·laboratiu és millor per a persones adultes, on els estudiants ja han adquirit el nivell d'habilitats socials i motivació necessàries per a assolir el seu aprenentatge i els objectius, són responsables de governar i avaluar el seu grup, són capaços de dur a terme processos democràtics on hi ha una interdependència positiva i es poden fer enfocaments crítics d'aprenentatge social.

En la mateixa línia, Gil i Alcocer de la Hera (2005) i Escribano i Del Valle (2008), a través de l'anàlisi dels dos tipus d'aprenentatge, marquen altres diferències importants. L'aprenentatge cooperatiu ompta amb un conjunt de mètodes d'ensenyament planificat i estructurat en què els membres treballen de manera interdependent (hi ha un control mutu del treball realitzat i es desenvolupen rols de manera coordinada), en petits grups de quatre a sis persones, i duen a terme tasques de tipus acadèmic proposades pel professor. En canvi, en l'aprenentatge col·laboratiu, està més centrat en la interacció i implica un menor grau de coordinació, complementarietat i avaluació mútua entre els membres.

Per a Monereo i Duran (2002) i Escribano i Del Valle (2008) la col·laboració fa que els companys, generalment dos, que tenen coneixements similars i treballen junts en una situació d'igualtat, puguin dur a terme una tasca que cap d'ells podria haver fet pel seu compte. Els estudiants que treballen de manera col·laborativa són capaços de construir millors aproximacions de conceptes científics sofisticats fins a introduir-los en un procés de refinament gradual de significats ambigus, figuratius i parcials. L'aprenentatge col·laboratiu en la resolució de problemes proporciona la situació ideal perquè els estudiants trobin respostes i solucions als problemes proposats de manera conjunta i aprenguin a buscar junts. Els estudiants aprenen quan busquen solucions als problemes en els contextos de coneixement on sorgeixen, de manera que comprenen perquè aprenen el que aprenen. La interacció col·laborativa i la comunicació entre iguals s'aconsegueixen millor en grups petits en els quals té lloc l'intercanvi entre iguals i la investigació col·laborativa.

Kneser i Ploetzner (2001, a Escribano i Del Valle, 2008) troben una diferència essencial entre la resolució de problemes cooperativa i la col·laborativa. La cooperativa s'acostuma a dur a terme mitjançant la divisió de la tasca entre els participants, i la resolució de problemes col·laborativa implica un compromís mutu entre els participants per a resoldre el problema de manera conjunta.

Schmidt y Moust (2000, a Escribano i Del Valle, 2008) assenyalen que en la resolució de problemes en un grup col·laboratiu, el procés seqüencial que ha de seguir per a aconseguir el màxim aprenentatge avançat d'un problema hauria de ser:

1. Clarificar termes i conceptes desconeguts en la descripció del problema.
2. Definir el problema: fer una llista de fenòmens i fets per poder explicar-ho.
3. Analitzar el problema: fer una puja d'idees, tractar de donar diferents explicacions del fenomen; utilitzar el coneixement previ i el sentit comú.
4. Criticar les explicacions proposades i tractar de fer una descripció coherent dels processos que estan en la base del fenomen.
5. Formular temes per a l'aprenentatge aut DIRIGIT independent.
6. Completar les llacunes amb l'estudi personal.
7. Compartir les troballes en grup i tractar d'integrar el coneixement adquirit amb una explicació comprensiva del fenomen. Comprovar si se sap el suficient.

Així mateix, Schmidt i Moust (2000, a Escribano i Del Valle, 2008) destaquen que la dinàmica de l'ABP és una combinació de grup (aprenentatge en petits grups col·laboratius) i individual (aprenentatge independent o aut DIRIGIT).

Barrows (a Branda et al., 2009) considera que l'ABP és un mètode d'aprenentatge que es fonamenta en el principi d'utilitzar els problemes com a punt de partida per a l'adquisició i integració de nous coneixements. Aquesta

estratègia condueix a una comprensió més profunda perquè compromet nivells mentals superiors, afavorint així el desenvolupament del pensament crític, la indagació i reflexió sobre la pràctica, de manera que es compleixen les tres metes centrals de l'educació: retenció, comprensió i aplicació de la informació. Portat a la pràctica, hi ha estudis (Cónsul, 2010) que evidencien que els estudiants que utilitzen aquesta metodologia incrementen significativament l'ús d'estratègies per a la resolució de problemes i obtenen així més informació que els educands en classes tradicionals.

Recolzant-se en el constructivisme, l'andragogia i la neurociència, el treball en aquesta modalitat transforma una educació superior basada en disciplines i prestigi de l'acadèmic a una altra preocupada i compromesa amb l'aprenentatge integral de l'educand. El que és fonamental de l'ABP, especialment quan es treballa en grup petit, és provocar aprenentatge significatiu mitjançant la facilitació de la comprensió de nous coneixements, la disposició afectiva, la motivació dels estudiants i incentivant conflictes cognitius, la qual cosa garanteix la modificació de les estructures de pensament.

En la formació d'infermeria, cal tenir en compte quines són les competències necessàries dels graduats per a poder tenir cura de les persones en situacions de salut, de malaltia o de mort, àmbits en què les situacions no són previsible, sinó inestables, canviants i amb problemes als que caldrà donar resposta de manera professional i competent. La formació infermera ha de fomentar les capacitats, els coneixements i les actituds per tal que els futurs titulats siguin persones competents en la seva professió i valorin la millora contínua com un dels eixos imprescindibles per a oferir cures de qualitat a la societat. En la pràctica professional, quan sorgeix un problema, aquest no es pot tractar com un element aïllat i invariable, des d'una visió unidireccional, sinó que l'hem de valorar com un fenomen influït per canvis tècnics, socials i culturals que poden modificar completament els plantejaments i les solucions del problema.

Estic d'acord amb les tesis de Medina (1999), que argumenten sobre la necessitat de reflexionar sobre l'estructura del currículum infermer. El coneixement acadèmic és abstracte i sovint carregat de rigidesa, i en canvi la

pràctica és canviant i en constant transformació. Així mateix, Medina (1999) considera que la formació ha de ser coherent amb la realitat amb què es trobarà l'estudiant: "els problemes de la pràctica no es poden reduir a l'elecció de procediments per a la solució de problemes, ja que són incerts i ambigus. El coneixement teòric només és per a orientar una petita part de la pràctica (problemes ben definits i finalitats consensuades)"(p. 193).

Les escoles d'infermeria han estat atentes a les necessitats actuals i han pres la decisió d'innovar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge d'entre altres metodologies docents que permetin respondre als requeriments actuals de la societat del coneixement, sobretot pel que fa als aspectes fonamentals de l'adaptabilitat a la transformació de l'ambient laboral, de l'anàlisi crítica de la informació, del pensament reflexiu, del treball en equip, del lideratge i de la presa de decisions, entre d'altres.

Per tal que l'educand assoleixi els atributs abans esmentats, el paradigma educatiu més apropiat és el "centrat en l'estudiant"<sup>35</sup>, on els estudiants tenen la responsabilitat del seu procés d'aprenentatge i hi participen activament. Així, és important que el professor respecti la individualitat en concordança als ritmes i estils d'aprenentatge, estigui alerta del nivell de comprensió dels educands amb l'objectiu d'involucrar eficientment en tot el procés.

En la mateixa línia, i vinculant-ho amb l'ABP, García (2008) afirma que si els mètodes d'ensenyament tradicionals es fonamenten en la transmissió i l'adquisició de coneixements, la metodologia ABP pretén que l'estudiant aprengui a desenvolupar-se com un professional capaç d'identificar i resoldre problemes, de comprendre l'impacte de la seva pròpia actuació professional i les responsabilitats ètiques que implica; que sigui capaç de dissenyar

---

<sup>35</sup> En el paradigma centrat en l'estudiant, s'entén l'ensenyament com l'actitud d'una persona que descobreix el món que l'envolta a partir de l'observació i el desig d'adaptació a les circumstàncies de la realitat. Es respecten les capacitats de cada estudiant, que és una persona activa en el seu procés d'aprenentatge. El professor és una persona amb recursos, facilitadora de l'aprenentatge significatiu. En aquest paradigma, l'objectiu de l'ensenyament és extreure a la llum les idees i sentiments de l'alumne per la qual cosa és important crear un clima de confiança i amb força recursos pedagògics.

estratègies i analitzar dades, i que pugui mobilitar i posar en joc el coneixement teòric que està adquirint en la seva formació. El canvi d'actitud que reclama aquesta metodologia és tan profund que requereix un descobriment lent i gradual que només és possible a través de la pràctica.

Els estudiants d'infermeria, a la pràctica, es troben amb situacions reals que des de la universitat poden ser tractades com "situacions problemàtiques". Des d'aquestes situacions problemàtiques s'estimula l'estudiant per tal que construeixi el seu propi coneixement i participi en el seu aprenentatge. Per a Cónsul (2010), poden haver-hi diferents maneres d'abordar un mateix problema, de manera que l'estudiant està subjecte a un aprenentatge continuat al llarg de tota la vida. O, com Schön (1992) afirma, les situacions problemàtiques tenen a veure amb l'aprenentatge reflexiu a través de la pràctica, el coneixement en acció, la reflexió durant l'acció i la reflexió sobre l'acció, que permet als professionals aprendre quan s'enfronten amb el que és únic, imprevist, incert, els conflictes de valors i les condicions indeterminades de la pràctica quotidiana. Així, no existeixen respostes de llibre per la situació "sorpresa" a resoldre. Per a l'autor, és en aquest punt que la persona adquireix nous aprenentatges.

Tenint en compte les teories sobre l'aprenentatge des de la visió del constructivisme, les característiques del currículum infermer i la visió multidimensional de la nostra professió, l'ABP es presenta com una metodologia que afavoreix el respecte a la diversitat d'idees i opinions que conflueixen en el grup, tal i com es dona en la realitat, influeix sobre les idees d'un mateix i sobre el grup a partir del potenciament cadascú, i porta a distingir, diferenciar, relacionar i destacar els elements clau de l'aprenentatge i a ser responsables.

En l'ABP, es parteix d'un problema o situació, sobre el qual l'estudiant identifica necessitats d'aprenentatge imprescindibles per a comprendre'l millor. Així s'aprèn a buscar la informació que l'aproxima a respostes de les seves necessitats, a discutir i a avaluar en grup la informació trobada, i finalment a comprendre i resoldre el cas en el context de la situació plantejada. D'aquesta



manera, l'aprenentatge basat en problemes facilita la integració contínua de coneixements i trenca amb la parcialització que promou el model tradicional. Es fonamenta en la complementarietat de la teoria i la pràctica per a abordar la resolució d'un problema mitjançant l'activitat participativa de l'estudiant, o a través de l'assaig creatiu que aquest fa a partir de les seves capacitats, coneixements i habilitats, posant en moviment i utilitzant nombrosos recursos.

No es tracta d'una estratègia d'aprenentatge rígida. Les diferències estan basades principalment en les característiques del docent i del grup d'estudiants. Per (Arpi, Bernat i Àvila, a Ballester i Fuentes, 2012), l'ABP incorpora idees constructivistes reconegudes com el "aprendre a aprendre", el treball en col·laboració en petits grups i l'estudi de problemes reals. És principalment una activitat constructiva, s'aprèn a l'acció, orienta la formació del rol professional, estimula la cerca d'informació i afavoreix que els educands puguin donar sentit als aprenentatges establint relacions entre ells. Aprendre en base a situacions problemàtiques no persegueix solucionar el problema sinó que busca indagar, entendre els principis i adquirir coneixements, habilitats i actituds. A través de l'exploració de diferents problemes, situacions i/o escenaris, l'estudiant ha de ser capaç d'extreure principis aplicables a altres situacions. Així mateix, s'ha d'insistir que comprengui i aprengui els principis, que pugui aplicar-los en les situacions o problemes que haurà d'encarar com a professional o com a investigador, que posi èmfasi en els principis i els relacioni amb nous coneixements, desenvolupant d'aquesta manera les habilitats d'aprendre a aprendre (Branda, 2001).

### **3.2.2.2. El paper del professorat en l'aprenentatge basat en problemes: una mirada invertida**

En relació al paper del docent, per a Branda et al (2009), aquest és clau per a facilitar l'aprenentatge autodirigit, particularment en l'estudi de problemes interdisciplinaris. El docent té un rol de facilitador de l'aprenentatge de l'estudiant i s'ha d'assegurar que els estudiants tinguin clar el seu rol de tutor facilitador. Per als autors, la funció del docent és la d'estimular les discussions

de les idees i de la informació presentada; els tutors no són fonts d'informació sobre el problema, fins i tot quan en tenen coneixement en alguns aspectes, no ensenyen en el sentit convencional de la paraula, sinó que faciliten el procés d'aprenentatge mitjançant preguntes que miren de provocar el pensament i el debat entre els estudiants. El tutor facilitador ha de desafiar el pensament i les idees dels estudiants sempre que dubti que entenen el que estan debatent. La pregunta més comuna d'un tutor facilitador és "perquè?".

Els estudiants s'han de qüestionar ells mateixos, discutir la informació relacionada amb el problema, els principis i conceptes que el coneixement il·lustra i no dependre del tutor facilitador per aquest desafiament.

El tutor facilitador és un docent que posseeix habilitats en la facilitació de l'aprenentatge promovent el pensament crític, el funcionament eficient i eficaç del grup, l'aprenentatge individual, l'avaluació en les tutories i l'aprenentatge centrat en l'estudiant, és a dir, la responsabilitat dels estudiants del seu aprenentatge. A més a més, el tutor facilitador comprèn els objectius generals i els objectius d'aprenentatge del programa educatiu i assegura que els estudiants veuen la rellevància dels ítems generats pel problema. Així mateix, posseeix coneixement dels recursos d'aprenentatge disponibles i serveix de model de professional responsable.

Branda et al. (2009) defineixen una sèrie d'habilitats que ha de demostrar el tutor per tal que sigui efectiu en el seu rol :

**Posseeix habilitats en la facilitació de l'aprenentatge:** fa preguntes que no són directives, desafia els estudiants d'una manera encoratjadora i estimulante; fomenta l'ús de coneixement previ per examinar el problema a debat, ajuda els estudiants a definir els problemes, ajudar els estudiants a sintetitzar la informació recordant-les la necessitat de resumir els punts principals del debat, ajuda els estudiants a extreure els principis bàsics sobre el coneixement i les dades adquirides.

**Promou el pensament crític al desafiar als estudiats:** justifica les hipòtesis, fa una valoració crítica de l'evidència que dona suport a les hipòtesis, examina els problemes des de diversos punts de vista tenint en compte un espectre ampli.

**Promou l'aprenentatge basat en problemes del grup** ajuda el grup a preparar un pla del grup de tutoria, inclouent-hi un pla d'avaluació, recorda al grup la necessitat de completar el debat d'ítems relacionats amb el problema.

**Promou el funcionament eficient i eficaç del grup** percep problemes i ajuda el grup a resoldre'ls.

**Promou l'aprenentatge individual** ajuda cada estudiant a desenvolupar un pla de l'estudi, inclouent-hi la formulació de preguntes claus relacionades amb les raons per les quals es desitja prosseguir una àrea específica, ajuda l'estudiant a millorar el seu estudi i els seus hàbits de treball, inclouent-hi la selecció de recursos apropiats.

**Serveix de model** practica l'escolta activa, pren notes i fa referència als punts específics que els estudiants han tractat, pren apunts sobre el progrés del grup, enfoca el debat en les idees i en ítems en lloc de les persones, il·lustra com fer comentaris de manera productiva, estimulants i útils, i s'autoavalua i mostra honestat intel·lectual.

**Fomenta l'avaluació en les tutories** revisa i clarifica els objectius del programa amb el grup, ajuda els estudiants a entendre la base dels diversos mètodes d'avaluació, recorda als estudiants que reconeguin el que han portat a terme, s'assegura que els estudiants reben comentaris i segueix de prop el progrés d'aprenentatge de cada estudiant.

**Posseeix coneixement dels recursos d'aprenentatge disponibles als estudiants:** proveir orientació sense treure la iniciativa dels estudiants a

l'hora de localitzar els recursos educatius apropiats, evita donar al grup la idea que els suggeriments del tutor són el que han de seguir.

**Accepta l'aprenentatge centrat en l'estudiant** és a dir, **accepta que els estudiants són els principals responsables del seu propi aprenentatge**: permet que els estudiants identifiquin i estableixin les prioritats de les seves pròpies necessitats d'aprenentatge; permet que qüestionin el que han après; anima que sintetitzin el coneixement que ha resultat del propi aprenentatge.

**Posseeix coneixement i comprensió...**

**de l'aprenentatge basat en problemes** quan fa referències al problema tractat durant el debat;

**de l'aprenentatge en grups petits** quan estimula el debat de grup;

**de l'aprenentatge autodirigit** quan permet que els estudiants prenguin la responsabilitat de decidir les seves pròpies estratègies d'aprenentatge;

**dels objectius generals i específics del programa**

Basant-se en el model de Branda i Lee (2000) d'anàlisi de la intervenció del tutor facilitador, Branda et al. (2009) presenten un instrument d'avaluació per tal que el tutor pugui analitzar el seu comportament en diferents situacions que poden sorgir en les sessions (en l'apartat d'avaluació de l'ABP d'aquest mateix capítol podrem veure l'instrument). El plantejament és que el tutor es pot situar en un continu que té per extrems, d'una banda, el tutor autoritari, i de l'altra, el tutor facilitador. En la part central del continu es plantegen sis possibles categories d'intervenció i s'identifiquen sis tipus d'intervencions: dirigeix, informa, confronta, desafia, educa i comparteix.

**Dirigeix**: dirigeix i marca el pas de la discussió, comunica als estudiants què han de fer d'una manera innegociable, maneja l'interacció entre els

estudiants, assigna tasques i estableix l'ordre de participació. El tutor directiu diu als estudiants què han de fer i com han de fer de manera innegociable.

**Informa:** transmet coneixement i informació de manera directa i resumeix i interrelaciona el coneixement i els temes per al debat, transmet informació de manera directa com a única font de coneixement i sense deixar lloc a altres informacions.

**Confronta:** discrepa d'una manera provocadora, avalua l'actuació dels estudiants prejutjant-la, corregeix i assenyalava només els errors.

**Desafia:** clarifica les idees tot identificant les contradiccions en les respostes dels estudiants, sense imposar el seu propi punt de vista; promou el pensament crític entre els seus estudiants així com l'avaluació de les idees.

**Educa:** ajuda a clarificar les idees i el coneixement dels estudiants, sol·licitant-ne idees i opinions; facilita la interacció entre els estudiants i entre els membres del grup; fomenta el seu interès relacionant el debat amb els coneixements previs; desperta l'interès dels estudiants relacionant el debat amb allò amb què estan familiaritzats; ajuda a la interacció.

**Comparteix:** intercanvia idees i experiències amb els estudiants, estimula que els estudiants aprenguin per si mateixos a través del descobriment i l'exploració, debat i negocia les estratègies de les tutories amb els estudiants.

L'autor assenyalava que, per tal que un tutor sigui capaç de facilitar l'aprenentatge independent dels seus estudiants, ha d'actuar com un tutor que ajuda als estudiants a clarificar idees, desafiant, identificant contradiccions, promovent l'avaluació de les idees i el pensament crític; que ajuda a

incrementar l'interès dels estudiants pels debats; que comparteix, que intercanvia idees i que potencia que els estudiants explorin noves idees; que, en situacions conflictives, planteja accions centrades en els estudiants, tenint-los en compte.

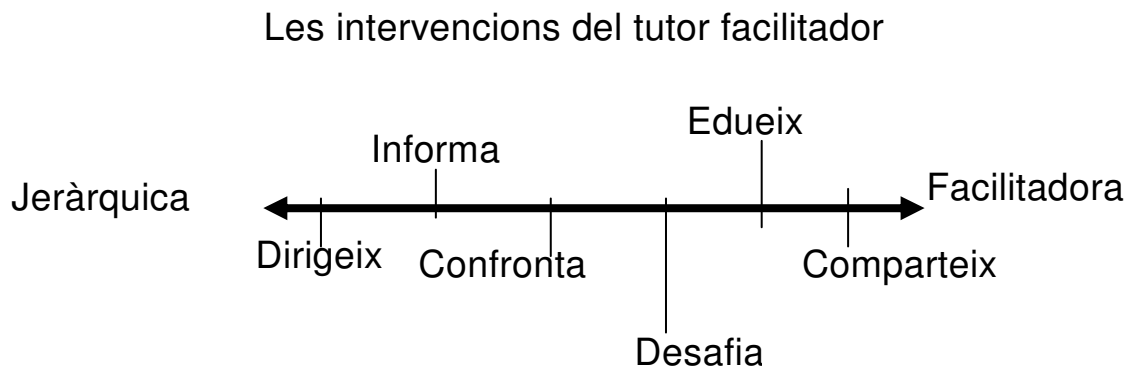


Figura 4. Eixos de continuïtat en les intervencions del tutor facilitador: eix horitzontal de modalitat jeràrquica a facilitadora. Font: Branda et al. (2009, p. 30).

A més a més, el continu determina dos tipus d'orientació de l'acció. L'àrea superior del continu representa l'acció centrada en l'estudiant. L'àrea inferior representa l'acció centrada en el tutor. En l'acció centrada en l'estudiant, els estudiants actuen en resposta a l'intervenció del tutor. En l'acció centrada en el tutor, el tutor intervé i actua com a resultat de la seva intervenció.

De tota manera, sigui com sigui la sessió, individual o en grup, el tutor no pot actuar com un espectador passiu que "abandona" els seus estudiants a la seva sort, a l'espera que construeixin el seu aprenentatge. El tutor ha de ser una figura activa que controla la situació d'aprenentatge en la seva globalitat (Branda i Lee, 2000; Solà, 2006). Per als autors, les funcions del tutor respecte del grup han de ser les de crear ambient de confiança i respecte. En iniciar la sessió, es presentarà als estudiants i es proposarà que aquests facin el mateix amb els seus companys: fomentar i estimular la discussió del grup, fomentar que els estudiants intentin vincular les dades exposades en el problema amb els seus coneixements previs, ajudar els estudiants a ser capaços de pensar i a arriscar-se, ajudar a resumir i sintetitzar informació que ha estat discutida per poder tenir una visió de conjunt de totes les dades analitzades, ajudar a

formular de manera clara els objectius d'aprenentatge, centrar la discussió en les idees i els ítems, fomentar l'avaluació crítica de la informació recollida pels estudiants per poder entendre el problema, practicar l'escolta activa durant tota la sessió de grup, elaborar un registre del progrés del grup que després transmetrà als seus estudiants, fomentar l'avaluació en les tutories en revisar i clarificar els objectius del programa amb el grup.

Un altre punt a tenir en compte és si el tutor ha de ser expert o no en la matèria del problema que es planteja. Aquesta qüestió ha anat variant d'acord amb els canvis que s'han produït en la pròpia metodologia de l'ABP. En un principi, a la Universitat de MacMaster on, com s'ha dit més amunt, es va iniciar la metodologia de l'ABP, amb la finalitat d'inhibir el risc que el tutor donés informació directa als estudiants, es va creure oportú que el tutor no fos expert en el tema del problema (tutor no expert). Posteriorment, es va veure que era recomanable que, per tal que el tutor pogués realitzar la seva funció de manera correcta, tingués coneixements sobre els continguts del problema, i es va concloure que els millors tutors són els experts en l'àrea d'estudi (Morales i Landa, 2004). Altres plantejaments més actuals consideren que no és necessari que els tutors siguin experts en la matèria plantejada. El que és realment important és que els tutors en siguin conèxors i tinguin prou habilitats per a guiar el grup d'estudiants en el seu procés d'aprenentatge (Albanese, 2004, a García, 2008; Font, 2004).

A manera de síntesi, cal dir que el paradigma centrat en l'estudiant implica programes educatius que han de posar més èmfasi en l'autoaprenentatge i on els paradigmes en què el professor és qui ensenya haurien de ser substituïts per aquells en què l'estudiant aprèn de forma autònoma. Significa, doncs, un canvi fonamental en el rol del docent, que ha de facilitar aquest procés, no sempre fàcil. Sovint, els docents desenvolupen sistemes de control, de conducció i altres estratègies que poden ser considerades una reacció davant la pèrdua de control i la falta de confiança que els estudiants siguin capaços de desenvolupar la responsabilitat d'aprendre de manera autònoma.

Les metodologies d'aprenentatge centrades en l'estudiant, com l'ABP, representen un canvi de direcció en la manera com s'aprèn, ja que de vegades el docent introdueix estructures per a mantenir control en el procés, que són difícils d'abandonar. Així doncs, per a González i Carrillo (a García, 2008), la metodologia ABP representa un canvi important que afecta els objectius d'aprenentatge i els rols de les persones implicades en el procés de l'aula o espai físic on es desenvolupa el procés. En grups petits de treball i mitjançant els problemes centrats en el context de la professió, el docent no té com a únic objectiu estimular l'adquisició de continguts de la seva disciplina, sinó promoure el desenvolupament d'habilitats com el pensament complex i crític, la cooperació, el lideratge, la comunicació, la creativitat, el treball multidisciplinari i la presa de decisions (Font, 2004).

### **3.2.2.3. Mètode d'ensenyament-aprenentatge de l'aprenentatge basat en problemes en infermeria**

Com he apuntat en apartats anteriors, l'objecte de coneixement de la professió infermera és cuidar persones. L'ésser humà és un tot indivisible i els seus processos de salut i malaltia (individuals o col·lectius) s'han d'analitzar des de les perspectives biològica, psicològica, social i cultural. Si entenem que ens formem per a cuidar la persona en la seva globalitat, i ens fixem en l'objectiu del títol de Grau d'Infermeria<sup>36</sup>, podem qüestionar-nos si les estructures curriculars no haurien de ser estructures integrades. És sabut que hi ha fragmentació de l'ensenyament, organitzada respectant les disciplines, les assignatures i les parcel·les d'expertesa dels docents, és a dir, donant resposta

---

<sup>36</sup> "L'objectiu del títol de Grau en Infermeria és formar infermeres generalistes amb preparació científica i humana que les capaciti per a valorar, identificar i actuar i avaluar les necessitats de salut i de cures de les persones sanes o malaltes de les famílies i la comunitat. Així doncs, la funció de la infermera és brindar cures avaluant les seves respostes davant experiències de salut per a detectar les seves necessitats, ajudant en la realització d'aquelles activitats que contribueixin a la seva salut o al seu restabliment o a una mort digna. Dins de l'entorn del sistema de salut, la infermera comparteix amb altres professionals les funcions de planificació, organització, direcció i avaluació, amb la finalitat de garantir un sistema de salut adequat per al desenvolupament de les potencialitats de les persones, la promoció de la salut, la prevenció de la malaltia i les cures de les persones malaltes o incapacitades" (a Document Verificat del Grau d'Infermeria Universitat de Barcelona).



a altres interessos que no coincideixen amb la realitat en què la infermera haurà de desenvolupar la seva activitat professional

Seguint amb el plantejament de l'estructura curricular coherent amb la integració de coneixements d'una manera organitzada i tenint en compte les competències de la titulació, el mètode de l'ABP ofereix la possibilitat d'analitzar i reflexionar les situacions de salut integrades des d'una visió holística de la persona, contemplant les perspectives biològica, psicològica, social i cultural, i sense oblidar que una de les raons que justifiquen aquesta metodologia és que la resolució de problemes és inata de l'ésser humà.

Vizarro i Juárez (a García, 2008) consideren que:

El treball de l'ABP, és interessant ja que permet superar els límits, moltes vegades artificials, de les assignatures tradicionals. El currículum amb ABP s'organitza en blocs que componen diferents assignatures o parts de les mateixes, segons el que requereixin els problemes més típics d'una determinada activitat professional o determinats problemes socials més significatius. De fet, el currículum se centra en línies temàtiques significatives per a una disciplina al voltant de les quals es van agrupant, en mòduls o blocs i dins d'aquests al voltant dels problemes determinats, les assignatures o part d'elles que resulten pertinents (p. 18).

De manera que l'ABP, tal i com es planteja, permet a l'estudiant ser el vertader protagonista i gestor del procés educatiu originant condicions favorables per a l'aprofundiment dels continguts; permet descobrir i desenvolupar potencialitats personals afavorint l'autonomia a través de la reflexió sobre com es construeixen els seus propis aprenentatges; permet identificar necessitats individuals d'aprenentatge i autoavaluar l'adquisició d'habilitats, competències i actituds. També permet desenvolupar àrees de l'aprenentatge cognitiu, actitudinal i d'habilitats i integrar varies disciplines i treballar els continguts amb profunditat, de manera que es poden seleccionar diverses solucions per a una mateixa situació estimulant el desenvolupament

de la creativitat. A la vegada, també permet aplicar el mètode científic i la presa de decisions a través de l'anàlisi crítica al voltant d'un fet real o suposat. La riquesa cultural de l'entorn social en què es forma l'estudiant permet que aquest es relacioni amb l'ambient, la cultura, els valors i creences de tal manera que el porti a potenciar el seu compromís amb la realitat.

Per a García (2008), l'ABP és una col·lecció de problemes construïts cuidadosament per grups de professors de matèries afines que presenten a petits grups d'estudiants guiats per un tutor. Els problemes acostumen a ser una descripció en llenguatge molt senzill i poc tècnic de conjunts de fets o fenòmens observables que plantegen un repte o una qüestió que requereix una explicació. En aquest cas es dona una importància similar als coneixements que s'adquireixen i al procés d'aprenentatge. El problema que es presenta és significatiu i interessant pels estudiants (pròxima la seva experiència, típic de la disciplina, actual...) i crea el context en què els estudiants hauran de treballar.

Posteriorment, hi ha una discussió de grup que serveix per a activar els coneixements previs dels estudiants sobre el problema, que es poden contrastar amb els dels altres companys per a tenir una millor comprensió inicial del problema. Això suposa una elaboració i una primera estructuració del problema que guiarà la recerca posterior, durant la fase d'estudi individual, que estarà guiat per una pregunta (el problema).

Més endavant, la discussió final de grup permet de nou compartir i contrastar coneixements i maneres d'entendre'ls tenint sempre present una manera d'aplicar els coneixements adquirits. La seva aportació per a resoldre el problema inicial implica síntesi i integració. Aquesta discussió de grup, per a García (2008) compleix diversos objectius de naturalesa intel·lectual, social i afectiva.

L'objectiu de naturalesa intel·lectual es mira d'assolir a partir de l'estímul per a explorar diverses perspectives i en la complexitat de les qüestions; a partir del fet que la discussió els obliga a organitzar el seu discurs i, en aquest procés, a revisar i fins i tot a reformular les seves idees, i també els ajuda a

construir el seu sentit crític en contrastar les seves idees amb els altres. En relació a l'àmbit social, el grup ajuda a adoptar i reforçar hàbits democràtics i de respecte per l'altre, així com a desenvolupar la identitat de grup i, de manera general, a aprendre a treballar en equip. Finalment els resultats afectius tenen a veure amb el suport que suposa el grup, cosa que incrementa significativament la motivació i l'interès pel problema i en alguns moments afavoreix la perseverança en l'activitat i la tolerància a la frustració i a l'ambigüitat de la situació. Aquests processos es produeixen en el si dels grups que reben prou atenció al seu funcionament; no s'ha d'esperar que sorgeixi espontàniament i sense la implicació del professor.

Branda et al. (2009) afirmen que, en l'ABP, el tipus d'aprenentatge que es produeix no és aleatori, sinó que es tracta d'un aprenentatge basat en objectius d'aprenentatge que no són negociables. Aquests objectius (requeriments mínims) s'han d'aconseguir, i el centre és responsable d'establir-los per a garantir la competència dels futurs professionals. De tota manera, en un programa ABP es dona l'oportunitat d'establir, a més a més, uns objectius individuals que no estan en el programa, és a dir, que es realitzen a part del programa i s'han de tenir en compte per a l'espai i el temps de l'estudiant.

Els objectius d'aprenentatge que es formulen en l'ABP són el contracte amb l'estudiant i les úniques bases per a l'avaluació, però hi ha el risc que aquests objectius que l'estudiant pacta a l'inici del programa puguin inhibir l'aprenentatge de les coses que no estan en els objectius i que l'estudiant es limiti a seguir només els objectius programàtics. Això ho pot evitar el docent, que haurà d'estimular l'estudiant perquè tingui objectius individuals (Branda, 2001).

El procés de treball que segueixen els estudiants en el mètode d'ABP de la Universitat de Maastricht està estructurat en passos per a la resolució del problema (Moust, Bouhuijs i Schmidt, 2007, a García 2008):

- 1. Aclarir conceptes i termes** es tracta de fer aclariments sobre termes del text explicatiu del problema (prèviament elaborat pels professors) que

resultin difícils (tècnics) o ambigus, de manera que tot el grup comparteixi el seu significat.

2. **Definir el problema** és un primer intent d'identificar el problema que el text planteja, i que posteriorment es podrà tornar a revisar si es considera necessari.
3. **Analitzar el problema** els estudiants aporten tots els coneixements que tenen sobre el problema tal i com ha estat formulat així com les possibles connexions que podrien ser vàlides. L'èmfasi d'aquesta fase és la quantitat d'idees i no tant si són o no certes (pluja d'idees).
4. **Realitzar un resum sistèmic amb diverses explicacions a l'anàlisi del pas anterior:** una vegada generat el major nombre possible d'idees sobre el problema, el grup tracta de sistematitzar-les i organitzar-les ressaltant les relacions que existeixen entre elles.
5. **Formular objectius d'aprenentatge** els estudiants decideixen quins aspectes del problema cal que siguin investigats més ben compresos. Això fa que es detallin els objectius d'aprenentatge que guiaran la següent fase.
6. **Buscar informació addicional fora del grup o estudi individual:** amb els objectius d'aprenentatge del grup, els estudiants busquen i estudien la informació que els falta. Poden distribuir-se els objectius d'aprenentatge o bé treballar-los tots, segons el que hagin pactat amb el tutor.
7. **Síntesi de la informació recollida i elaboració de l'informe sobre els coneixements adquirits:** la informació aportada pels diferents membres del grup es discuteix, es contrasta i finalment s'extrauen conclusions pertinents pel problema.

Tal i com veiem en la figura 5, els passos que varde l'1 al 5 es realitzen en una primera sessió de treball del grup amb el tutor, el pas 6 comporta 3 o 4 dies de treball i la darrera fase es realitza en una segona reunió del grup amb el tutor. En total, un problema dura típicament entre una setmana i 10 dies, segons la seva dificultat.

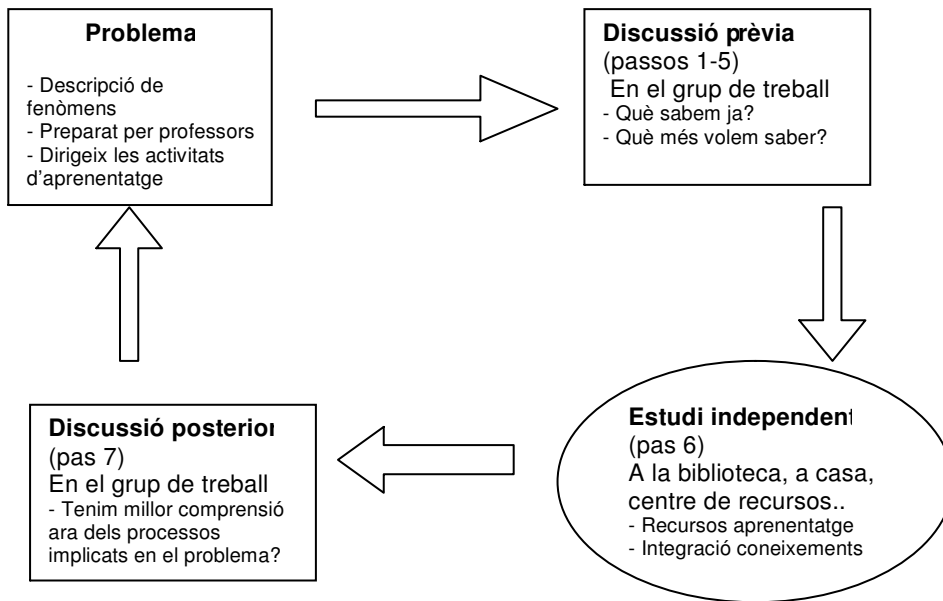


Figura 5. El Procés de l'ABP. Font: Carmen Vizarró Elvira Juárez a García, J. (2008, p. 22).

Per a García (2008), les activitats prèvies dels professors abans del plantejament del problema, haurien de ser:

### 1. Desenvolupament dels documents bàsics per a dura terme la metodologia de l'ABP:

- a) Elaborar els problemes.
- b) Conèixer els objectius generals i els objectius d'aprenentatge mínims de cada problema.
- c) Dissenyar els documents d'avaluació del procés ABP: es tracta d'una avaluació continua, formativa i sumativa. Hi ha qüestionaris d'autoavaluació, avaluació dels companys del grup, avaluació del tutor, dels continguts. El sistema d'avaluació s'haurà d'exposar al grup per tal de fer participants i conscients els estudiants, en cada moment, de com s'avalua el treball.
- d) Coordinar les activitats d'avaluació dels estudiants i del procés mateix.

### 2. Tenir en compte temes com...

- a) L'entorn físic: taules cadires que siguin mòbils i facilitar la comoditat i comunicació.

- b) El coneixement previ dels estudiants del grup.
- c) Les fonts i recursos d'informació amb les que pden comptar els estudiants.

### 3. Tenir formació en...

- a) El funcionament de petits grups
- b) Dinàmiques de grup
- c) Estar atent per percebre diferències dins del grup i promoure la seva solució, abans que el grup es torni disfuncional.

### 4. Ser conscient que...

- a) El seu rol és el de facilitador i no el de transmissor. No avançar o imposar solucions.
- b) Els estudiants decideixen què és el que volen aprendre, però és necessari establir uns objectius d'aprenentatge inegociables o mínims (Branda, 2001) que han de ser consensuats pels estudiants, no imposats pel tutor. Abans d'iniciar les sessions de l'ABP cal deixar molt clars tots els punts que fan referència a aquesta metodologia.

Un altre punt a considerar són el nombre de sessions tutorialis necessàries, tenint en compte que la metodologia ABP té una fonamentació teòrica bàsica, però la seva implementació real en els diferents escenaris docents està subjecta a variacions dependents de les necessitats dels membres implicats en el procés d'aprenentatge, dels infraestructures de les que es disposa per el seu desenvolupament, del tipus d'estudis...

Dolmans (2001, a García, 2008) cita tres fases elementals per al seu desenvolupament:

Primera sessió de grup: es presenta el problema, s'inicia la discussió i posteriorment els estudiants determinen quin seran els seus objectius d'aprenentatge.

Segona sessió: els estudiants de manera individual busquen informació que permet conèixer més sobre els objectius d'aprenentatge.

Tercera sessió de treball en grup: els estudiants discuteixen i reflexionen sobre el material que han trobat.

Durant la primera i tercera sessió el tutor haurà d'estar present i treballar amb els estudiants, en la segona no cal que hi estigui present. Els estudiants decideixen on desenvolupen aquesta segona sessió, i que el tutor estarà disponible per a atendre les demandes que puguin fer els estudiants, ajudarà a resoldre dubtes, orientarà sobre la manera més adequada de trobar informació satisfactòria i analitzarà el seu propi desenvolupament com a persona que forma part del grup.

En síntesi, un dels objectius de l'ABP és obtenir informació (dades) que es presenta en la situació de manera desorganitzada i no estructurada, i poder estructurar-la tot elaborant preguntes i hipòtesis explicatives de les situacions i del que es deriven de les mateixes. Un altre objectiu del procés de l'ABP és que, a través de l'exploració del problema o situació, el coneixement que adquireix l'alumne no sigui un llistat de conceptes que es pot trobar en l'índex d'un llibre, sinó que es busca que l'estudiant sàpiga induir principis que puguin aplicar-se en altres situacions. Aprèn en aplicació de coneixements per solucionar situacions problemàtiques semblants a la realitat on haurà de desenvolupar-se quan sigui professional. És important que l'estudiant no es limiti a acumular coneixements a través de l'anàlisi de diferents situacions problemàtiques, sinó que a través de l'exploració sigui capaç d'extreure els principis que es podran aplicar a altres situacions. En l'actualitat la quantitat de coneixements que es generen en totes les disciplines augmenta de manera desmesurada i molt ràpidament, de manera que, si s'enfoqués l'aprenentatge com un cúmul de coneixements, seria necessari anar afegint contínuament nous objectius d'aprenentatge en els programes curriculars de les titulacions, que es transformarien en programes excessivament extensos i densos.

#### 3.2.2.4. Aprenentatge en petits grups

En la concepció original a la Universitat de McMaster, l'ABP està dissenyat en la majoria dels casos per a dur-se a terme en grups petits. Les publicacions existents respecte a la grandària desjable de grup, indiquen que hi ha d'haver entre 5 i 6 estudiants per grup, encna que diversos programes utilitzen grups de fins a 10 estudiants. No obstantaixò, limitacions de recursos tan humans com físics han portat a implementar l'ABP en grups grans.

Quan l'ABP es realitza en grups grans no s'exclou d possibilitat del treball cooperatiu com es duu a terme en grups petits. L'ús de l'ABP com a metodologia d'aprenentatge (tant en grups petits com en grans) no només s'ha utilitzat en els currículums de diferents titulacions en l'àmbit de ciències naturals, ciències de la salut, enginyeria, dret, humanitats, ciències socials, etc., sinó que també s'utilitza en assignatures puntualsd'una titulació o per a englobar parts de diverses assignatures en semestre determinats, com és el cas de l'adaptació que hem fet en el nostre centre, on l'hem anomenat Cas Integrat.

L'aprenentatge en petits grups o tutories, també denominat *grup tutorial col·laboratiu* per Kelson i Distlehorst (2000, a Escribano i DelValle, 2008) i compost per 5, 6 o 7 estudiants i un tutor es presenta com a bàsic en el procés d'aprenentatge de l'ABP. Aquest tipus de grup permet la comunicació entre iguals, busca l'equilibri, la comprensió, la capacitat d'escoltar l'altre, de poder expressar judicis crítics en un ambient de llibertat, de fomentar la participació de tot el grup, afavorint l'anàlisi i intercanvi d'ides.

El fonamental de l'aprenentatge basat en problemes especialment quan es treballa en grup petit, és provocar aprenentatges significatius mitjançant la facilitació de la comprensió de nous coneixements, la disposició afectiva, motivació dels estudiants, incentivant conflictes cognitius, la qual cosa garanteix la modificació de les estructures de pensament.



Per a Font (2004, a García, 2008), es recomana que des sessions d'ABP es duiguin a terme en espais més reduïts que en les sessions magistrals. Els grups petits on col·laboren entre si per a arribar a objectius d'aprenentatge comuns amb l'ajuda del professor. Aquest espai docent rep el nom de *tutorial*.

Un dels elements clau d'aquestes sessions és el treball en grup, i tot i que hem de tenir en compte que amb aquest tipus de dinàmica pot donar-se el cas de l'estudiant paràsit o l'encobriment col·lectiu, hi ha més avantatges que inconvenients. En el grup s'aporten idees, es discuteixen conceptes, es fa referència a coneixements previs sobre el problema plantejat, es plantegen hipòtesis, es busca el que és desconegut, es plantegen dubtes. Aquesta interacció propicia un enriquiment intel·lectual, personal i social mutu, ja que cadascun dels estudiants té coneixements, experiències i valors diferents que poden transmetre als seus companys. El grup es beneficia amb el pensament de cada un dels membres i cada estudiant es beneficia del pensament grupal (Font, 2004).

### **3.2.3. Complexitat i educació. Les bases epistemològiques de l'aprenentatge basat en problemes.**

Per a poder parlar de les bases epistemològiques ABP, considero oportú anar enrere en la història del pensament, concretament al segle XVII, ja que, segons Morin (2003), des d'aquesta època estem influïts pel pensament que promou els principis de reducció, disjunció i abstracció, és a dir, es promou el "paradigma de la simplificació". Així, també la ciència del segle XIX busca un ideal d'univers que sigui una màquina determinista perfecta, que sigui suficient a si mateixa. De fet des d'aquesta concepció, es creia que s'era capaç d'arreglar-se sense Déu, i s'havien introduït en el món del moment els atributs de la divinitat: la perfecció, l'ordre absolut, la immortalitat i l'eternitat. El paradigma de la simplicitat aspira a posar ordre a l'univers i persegueix el desordre. Per a Morin (2003), l'ordre es redueix a principi de simplicitat, que separa el que està lligat (disjunció) i unifica allò que és divers (reducció).

Amb aquesta voluntat de simplificació, el coneixement científic tenia per missió descobrir la simplicitat amagada rere l'aparent multiplicitat i l'aparent desordre dels fenòmens. Aquest paradigma, formulat per Descartes, s'ha seguit a Occident i ha buscat separar el subjecte pensant de l'objecte, postulant com a principi de veritat les idees "clares i diferents".

A l'inici del segle XX, la reflexió sobre l'univers seguint el segon principi de termodinàmica (de degradació de l'energia), ens indica que l'univers tendeix a l'entropia general, és a dir, al desordre màxim, i a la vegada sembla que en aquest mateix univers les coses s'organitzen, es tornen complexes i es desenvolupen. Així, la vida és un progrés que es paga amb la mort dels individus, l'evolució biològica es paga amb la mort de nombroses espècies. La degradació i el desordre formen part de la vida, de tal manera que l'ordre i el desordre, essent enemics l'un de l'altre, cooperen, d'alguna manera, per organitzar l'univers. La complexitat de la relació ordre/desordre/organització apareix quan es constata empíricament que els fenòmens desordenats són necessaris en certes condicions o casos per a la producció de fenòmens organitzats que contribueixen a incrementar l'ordre. L'acceptació de la complexitat és l'acceptació d'una contradicció, que el nostre món inclou harmonia, però aquesta harmonia està lligada a la disharmonia (Morin, 2003).

El processament de la complexitat que moltes persones tenen és encara lineal, analític. La imatge que es té de la realitat és pobre i fragmentada per una actitud disciplinària clàssica on separem el coneixement dels objectes, de manera que estem fent un reduccionisme de la realitat, l'estem "mutilant". En la formació dels alumnes, seguim incentivant el desenvolupament d'una intel·ligència parcel·lada, compartimentada, reduccionista, on es veuen els problemes de forma fraccionada. Estem provocant moltes vegades que el procés d'ensenyament-aprenentatge sigui un trencacaps difícil d'entendre i difícil d'aplicar en un món bàsicament complex.

Morin (2003) permet una primera aproximació paradigmàtica a la complexitat:

A primera vista, la complejidad es un tejido (complexus: lo que esta tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta paradoja de l'uno y lo múltiple (...). Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, de desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... (p. 32).

El pensament de la complexitat és el que ens fa adonar del fet que tot (les coses, les idees i la nostra manera de copsar-les) es teixeix conjuntament. En un primer moment, el concepte de complexitat pot provocar un sentiment negatiu: "el que és complex no és senzill", "només el senzill permet fer la fragmentació del coneixement". No obstant, el pensament complex no rebutja el senzill, l'ordre, la claredat i el determinisme, sió que és conscient que són insuficients per a conèixer el món i l'ésser humà.

Morin (2003) assenyala tres principis que poden ajudar a pensar en la complexitat:

**El principi dialògic** permet mantenir la dualitat en el sinus de la unitat, associa dos termes que a la vegada són complementaris i antagonistes. L'ordre i el desordre són antagonistes i necessaris l'un suprimeix l'altre, però, alhora, en determinats casos, col·laboren i produeixen l'organització.

**El principi de recursivitat organitzativa** tot retroactua, els individus produeixen la societat i alhora són produïts per ella, no hi ha una estructura lineal causa-efecte. Tot es produeix en un cicle, en un bucle autoconstitutiú, autoorganitzador i autoproduïdor.

**El principi hologramàtic** La part no pot ser concebuda sense el tot, ni el tot sense la part. En el nivell biològic, cada cèlula conté la totalitat de la informació genètica d'un organisme, el tot i la part formen part del mateix moviment, "no només la part està en el tot, sinó que el tot està en la part".

El concepte de complexitat és, doncs, un intent de transcendir el reduccionisme (que només veu parts) i l'holisme (que només veu la totalitat). La

complexitat és la unió entre la unitat i la multiplicitat. La idea d'un home i una societat multidimensional s'enfronta necessàriament a tots aquells models de comprensió que, de Descartes a Marx, han intentat explicar-nos la realitat a través d'una sola dimensió de l'humà.

Per a Morin (2003), és necessari preparar-se per l'inesperat, no es tracta d'entendre la complexitat com una recepta per conèixer l'inesperat, sinó un estat de prudència i atenció que no ens deixa quedar en la mecànica aparent del determinisme. Aquest tipus d'enfocament exigeix per part dels docents una transformació del context actual que consisteix a tenir la capacitat necessària per funcionar en la incertesa, l'ambigüitat i la complexitat. L'educació és una tasca que no és objectiva, ni mecànica, ni subjectiva, sinó que és dialèctica: el món i la consciència tenen lloc simultàniament, la consciència del món genera la consciència d'un mateix i dels altres en el món amb el món.

En aquest context, per a Morin (2001),

L'educació ha d'afavorir l'aptitud natural de la ment per a fer i resoldre preguntes essencials i correlativament estimular la utilització total de la intel·ligència general. En la missió de promoure la intel·ligència general dels individus, l'educació del futur ha d'utilitzar els coneixements existents, superar les antinòmies provocades pel progrés en els coneixements especialitzats i, a la vegada, identificar la falsaracionalitat (p. 17).

Concretant en l'educació d'infermeria, per a Meleis (1985), durant un temps i fins a mitjans de la dècada dels cinquanta, aquesta es va fonamentar en el model biomèdic, marcadament positivista i caracteritzat per l'objectivitat, l'anàlisi i el pensament logicodeductiu. Posteriorment, i juntament amb l'evolució de les ciències socials, la investigació infermera es va decantar per posicions més humanistes, de caràcter fenomenològic més crítiques, marcadament holístiques, subjectives, hermenèutiques, inductives, qualitatives i orientades cap a experiències humanes.

Aquest canvi de paradigma, no obstant, no es va introduir del tot en l'ensenyament de les infermeres del nostre país. Els projectes educatius de diverses escoles universitàries d'infermeria han assumit una filosofia humanista i holística de la persona, on s'entén la persona com un ésser biopsicosocial i espiritual. No obstant, les pràctiques docents estan moltes vegades basades en objectius conductuals i en la fragmentació del contingut en unitats disciplinàries independents. Aquesta contradicció i inconsistències s'està convertint en una dificultat per al desenvolupament de programes de formació que facilitin el trànsit d'un ensenyament bàsicament tècnic i instrütiu, cap a un ensenyament més formatiu, crític i reflexiu (Medina, 1999). En aquest sentit, la metodologia de l'ABP és una estratègia docent que, per les seves característiques, explicades en apartats anteriors, dona resposta a la necessitat d'un ensenyament formatiu, crític i reflexiu de les diferents titulacions.

#### **3.2.4. L'aprenentatge basat en problemes com a mètode afavoridor en la integració curricular**

L'actual societat canviant, de la informació i de l'aprenentatge al llarg de la vida, demanda un aprenentatge ric en coneixement, habilitats, actituds i valors que permeti la mobilització de l'aprenentatge per a abordar i resoldre satisfactòriament situacions reals relacionades amb el propi aprenentatge, amb la comprensió crítica i la creació pròpia de cada àmbit del coneixement i, per descomptat, amb la futura activitat professional (Martínez, 2010, a Parcerisa, 2010).

Aquest model d'aprenentatge implica un canvi en el model del treball docent, passant d'un model fonamentat en l'ensenyament a un model fonamentat en l'aprenentatge. Per a afavorir el seu èxit, són necessàries una adequada organització prèvia i el canvi en la mentalitat dels professors/es. Això no significa, però, que els professors/es del model centrat en l'ensenyament no necessitin preparar l'activitat formativa, però no de la mateixa manera i intensitat que en el model fonamentat en l'aprenentatge de l'estudiant.

Per a Ballester i Fuentes (2012), l'organització de la universitat en general, fins no fa massa temps, estava organitzada bàsicament per a una formació magistral i, encara que ja s'hagi produït el canvi en direcció a l'Espai Europeu d'Educació Superior, el cert és que aquest canvi s'ha dut a terme en tots els àmbits de la docència universitària. Una de les estratègies diferents a la formació de tipus magistral és l'ABP, que requereix el treball en equip dels docents en la construcció d'escenaris consensuats, on l'estudiant desenvoluparà i adquirirà diferents competències a través de les situacions que contenen varietat de continguts, diverses habilitats i determinades actituds que en altres mètodes es distribuïen al llarg de les assignatures del currículum. Els professors s'hauran de reunir amb els professors experts d'altres matèries per a proposar els casos d'ABP del semestre, tenint en compte les activitats que s'han realitzat anteriorment i el nivell formatiu global dels estudiants.

Per a una formació coherent, estructurada i de qualitat, tenint en compte el perfil de l'egressat, cal planificar l'organització de les assignatures de la titulació i de les seves estratègies docents: classe magistral, seminaris, casos clínics, ABP, simulacions, ressenyes de llibres, habilitats clíniques, pràctiques curriculars... d'una manera global, integrada i coordinada, per tal que l'estudiant assolixi les competències de manera transversal i no parcialitzada, amb una seqüenciació dels resultats d'aprenentatge i dels continguts. Sens dubte, des d'aquesta visió global del treball i de la coordinació dels estudis, és fonamental implicar el professorat de tots els cursos, ja que el sistema de treball es modifica, i la integració exigeix un nivell d'organització i del treball en equip considerables.

Un aprenentatge de qualitat no és una acumulació de coneixements, sinó que la preparació per a una professió ha de ser més àmplia i referir-se a la formació integral de la persona. Aquesta visió àmplia de preparació i formació ha d'incloure també una formació per al foment del pensament crític i per a l'aprenentatge dels valors cívics i socials propis d'una societat democràtica. En relació a les finalitats de l'ensenyament, un dels riscos de cenyir-se a un concepte restrictiu de competència és pensar només en competències professionals. Si exclouem una visió més àmplia de competència, estarem

decantant la formació universitària cap a una preparació estrictament professional. La universitat ha de pretendre que els estudiants arribin a ser competents en la seva pràctica professional, però també en la seva acció com a ciutadans en la seva vida personal i social. Així per a reflectir les finalitats de l'ensenyament universitari, té sentit definir unes competències transversals d'universitat, que s'hauran de contextualitzar en els plans d'estudi de totes les titulacions.

Les competències transversals, per a Puig (a Parcésa, 2010), complementen l'aprenentatge de l'estudiant, afavoreixen una formació integral de la persona i incorporen característiques de tipus actitudinal que contribueixen a fer que una persona sigui competent en l'exercici de la seva professió. El treball en equip dels docents és un dels punts clau per a establir connexions entre les parcel·les de coneixement que suposen les diferents assignatures d'una mateixa disciplina o titulació, i, en definitiva, per a abordar les competències transversals i les competències específiques de la titulació.

L'ABP, finalment, és un mètode que trenca les parcel·les de coneixement, afavoreix la integració curricular i potencia la transversalitat del currículum fent-lo molt més obert, dinàmic i flexible i posant en acció una educació globalitzada, tal i com Ferrer (2003) la descriu. L'autora considera que la transversalitat té per objecte creuar al llarg de tot el currículum aspectes de formació i d'aprenentatge per a la vida, la professió, la formació continuada i la societat. Amb la transversalitat es posen en contacte i s'articulen valors, actituds, habilitats, competències i sentits, juntament amb els continguts conceptuals o procedimentals de la carrera. Es passa d'una estructura vertical en la que quasi no hi ha comunicació interna entre blocs o temes d'una assignatura a una estructura amb comunicacions i connexions entre diferents nivells de la formació. Per tant, la transversalitat implica pensar en les connexions o els ponts que establim tots els subjectes dels aprenentatges.

Ballester i Fuentes (2012) presenten una manera d'organització curricular amb ABP *híbrid* i ABP *integrat*. El **sistema híbrid** fa referència al sistema en què conviuen diferents models i estratègies pedagògiques, i el

**sistema integrat** és aquell en què els casos d'ABP es duen a terme de manera integrada entre assignatures i l'avaluació de les quals es fa de manera conjunta. Aquesta és una manera de fer-ho, però no l'única d'incorporar l'ABP en el currículum d'una titulació. Tenim altres exemples, com el de l'Escola d'Infermeria de la Vall d'Hebron de la UAB, on tot el currículum d'infermeria està estructurat a partir de l'ABP; la Facultat de Dret de la Universitat de Barcelona ha implementat l'ABP en alguna assignatura de la titulació, o el cas del Campus Docent de Sant Joan de Déu, on hem apostat per un sistema combinat de diferents tipus de metodologies, posant el Cas Integrat (ABP) en diferents semestres i agrupant continguts, competències i resultats d'aprenentatge de diferents assignatures, de manera que afavorim la integració curricular.

### **3.2.5. Fonaments pedagògics: l'aprenentatge basat en problemes potencia persones autònomes i amb capacitat d'aprendre**

En l'apartat d'introducció de la tesi feia esment al fet que l'aprenentatge basat en problemes es fonamenta en la concepció constructivista de l'aprenentatge. Per a Coll et al. (2002), les institucions educatives amb la mirada del constructivisme fan accessibles als estudiants aspectes de la cultura que són fonamentals per al seu desenvolupament personal, i no només en el àmbit cognitiu. Considera que l'educació és motor per al desenvolupament global de la persona, incloent capacitats d'equilibri personal, d'inserció laboral, de relació interpersonal amb un caràcter actiu de l'aprenentatge fruit d'una construcció personal, on no intervé només el subjecte que aprèn sinó altres agents culturals que són significatius per al desenvolupament.

La concepció constructivista assumeix tot un conjunt de postulats al voltant a la consideració de l'ensenyament com un procés conjunt i compartit en què l'estudiant, gràcies a l'ajuda del professor pot mostrar-se progressivament autònom i competent en la resolució de tasques, en l'ús de conceptes, en la posada en marxa de determinades actituds. Estem d'acord que els principis de l'ABP estan en consonància amb aquesta concepció constructivista de l'aprenentatge, ja que la construcció de l'aprenentatge la



realitza l'estudiant, tot i que és imprescindible l'ajuda del professor, que variarà en qualitat i quantitat. L'ABP consisteix en l'acompanyament de l'estudiant amb la mostra d'afecte i de correccions que s'ajusten a les necessitats experimentades per l'estudiant, partint de les seves possibilitats, facilitant que pugui progressar en el sentit que marquen les finalitats educatives, es a dir, en el sentit de progressar en les seves capacitats i potenciant l'aprenentatge autònom tot posicionar-lo en l'adquisició de les habilitats per a ser capaç d'aprendre al llarg de la vida.

L'ajuda del professor, per a Coll et al. (2002), situa en la zona de desenvolupament pròxim de l'estudiant, entre el nivell de desenvolupament efectiu i el nivell de desenvolupament potencial, una zona en que l'acció educativa pot arribar a la seva màxima incidència. Els estudiants tendiran a l'autonomia i a implicar-se en l'aprenentatge en la mesura que puguin prendre decisions raonades sobre la planificació de la seva feina, es responsabilitzin de l'aprenentatge i coneguin els criteris a través dels quals s'avaluaran les seves realitzacions per tal de poder regular-les.

Precisament, com ja he comentat en apartats anteriors, un dels objectius de l'ABP és potenciar que l'estudiant compregui el que està aprenent relacionant les noves idees amb el coneixement anterior, establint la relació de conceptes amb l'experiència quotidiana, vinculant les dades amb conclusions i duent a terme un examen de la lògica dels arguments. És el que Entwistle (1988, a Coll et al., 2002) anomena un **enfocament profund de l'aprenentatge**.

Un enfocament oposat a aquest tipus d'aprenentatge és l'aprenentatge que afavoreix la memorització de la informació necessària per a proves o exàmens amb la intenció de complir els requisits de la tasca vista com una imposició externa, amb una absència de reflexió al voltant de propòsits o estratègies, amb el focus en elements aïllats sense integració i sense distinció principis a partir dels exemples. Aquest enfocament més d'acord amb mètodes docents de tipus magistral, ha estat anomenat **enfocament superficial de l'aprenentatge** per Entwistle (1988, a Coll et al., 2002).

D'acord amb l'enfocament profund de l'aprenentatge, l'estudiant és considerat constructor actiu i no passiu, el professor ensenya a construir coneixements i l'important és ensenyar com s'aprèn. L'aprenentatge entès com a construcció de coneixement suposa incorporar competències en la capacitat de pensar, de comprendre i de fer. Resulta òbvia l'importància d'ensenyar a l'estudiant a aprendre a aprendre i la d'ajudar a aprendre que, quan s'aprèn, s'ha de tenir en compte no només el contingut, sinó com organitzar-se i actuar per a aprendre. Per tant, sota aquesta visió es veu l'ensenyament com un conjunt d'ajudes a l'estudiant en el propi procés personal de construcció del coneixement i en l'elaboració del propi desenvolupament. Ens podem referir a l'estudiant com al responsable del seu aprenentatge ja que aquest és l'únic que pot respondre del que ha fet o no per a aconseguir donar significat al contingut de l'aprenentatge.

Per tal de promoure la utilització i aprofundir autònomament en els coneixements que estan adquirint els estudiants, Entwistle (1988, a Coll et al., 2002) recomana que s'utilitzin activitats i tasques on els estudiants adoptin explícitament el rol d'expert i puguin explicar o demostrar a altres els coneixements apresos (ex. tutoria entre iguals, exposició d'un tema); que es prevegin situacions en què els coneixements han de servir per a resoldre problemes en situacions no idèntiques a les que van servir originalment per aprendre, com la proposta de problemes de la vida quotidiana en què sigui rellevant aplicar determinats coneixements, l'ús de situacions de simulació o d'adopció de rols; que es plantegin situacions globals i complexes que exigeixin combinar o interrelacionar diversos coneixements apresos de manera separada. Totes aquestes recomanacions per a l'aprofundiment autònom dels coneixements estan d'acord amb els principis de l'ABP analitzats en apartats anteriors d'aquest capítol.

Cal dir, però, que hi ha diversos estudis que revisen l'efectivitat de l'ABP. Colliver (2000), Newman (2003), Mamede, Schmidt i Norman (2006), i Colliver i Markwell (2007), a García (2008) comproven que l'evidència recopilada al llarg de dècades no permet concloure categòricament una millor adquisició de

coneixements i habilitats amb l'ABP que amb els mètodes tradicionals. L'existència de limitacions metodològiques en la majoria dels estudis i l'àmplia varietat de formats i contextos d'aplicació de l'ABP fan que sigui impossible obtenir resultats generals i fiables sobre la seva efectivitat. No obstant, quan s'examinen només els estudis amb més qualitat científica, s'observa una certa avantatge del mètode ABP respecte dels tradicionals principalment en habilitats professionals, estratègies d'aprenentatge i processos de raonament i resolució de problemes. Sobre l'adquisició de continguts, els resultats són molt contradictoris (alguns són positius i altres negatius), encara que majoritàriament són nuls (absència d'efectes). Respecte dels factors que potencien els efectes de l'ABP, els autors coincideixen en senyalar l'ús de grups reduïts, la inclusió de l'ABP en el currículum i l'aplicació duradora en el temps. També s'ha vist que és necessari seguir investigant sobre el tema per comprovar l'efectivitat de l'ABP, no només per a adquirir coneixements i habilitats, sinó també per a adquirir competències de tipus transversal com les habilitats de comunicació, de treball en equip, d'aprenentatge autònom, de recerca, de gestió i anàlisi d'informació, de valors... Cal doncs, investigar sobre estratègies d'aprenentatge aut DIRIGIT i al llarg de la vida, habilitats en el maneig de la informació, treball en equip, processos d'anàlisi, reflexió i raonament i habilitats de comunicació.

En aquest punt voldria assenyalar treballs que completen les aportacions de Pérez (2008, a García, 2008) com la tesi doctoral de la Dra. Maria Cónsul (2010), que donen una visió completa sobre l'ensenyament i l'aprenentatge amb un currículum amb ABP i les modestes aportacions que pugui realitzar a través dels resultats i conclusions d'aquesta tesi doctoral.

### **3.2.6. L'avaluació en ABP**

Per a introduir aquest apartat, cal dir que l'avaluació forma part del procés d'ensenyament i aprenentatge i, en funció de seu objectiu, fa que obtinguem informació diagnòstica prèvia al procés (avaluació inicial), del propi procés d'ensenyament i d'aprenentatge (avaluació formativa) i de com ha anat tot el procés pel que fa adquisició de coneixements, habilitats o actituds

(avaluació sumativa). La informació que ens proporciona l'avaluació ens permet modificar, si cal, alguna part del procés d'ensenyança i d'aprenentatge.

L'avaluació és una de les àrees que presenta més dificultat des que es pretén avaluar tant el coneixement, com les habilitats (tècniques i d'aprenentatge) i les actituds (de gran rellevància per al comportament professional i les relacions interpersonals). Bermejo i Pedraja (2008, a García, 2008) formulen una sèrie de preguntes en relació a l'ABP com ¿què avaluem?, ¿com saben els estudiants que s'estan acostant als objectius plantejats?, ¿com milloren les seves habilitats i afronten els seus punts dèbils?, ¿com avaluen l'estat dels seus coneixements?, ¿com avaluen les competències adquirides?

Per als autors, l'objectiu fonamental de l'ABP és que l'estudiant assoleixi una comprensió profunda dels fenòmens, que aprengui a interrelacionar les disciplines i, en especial, que mobilitzi el coneixement adquirit per a l'anàlisi i la solució de problemes nous, per a inferir-los en contextos el més reals possibles, desenvolupant a la vegada el treball en equip, la interacció social i el treball autònom, entre altres competències.

Bernabeu (a Ballester i Fuentes, 2012), en la mateixa línia que autors anteriors, diu que la preocupació tradicional d'avaluar els aprenentatges cognitius, amb èmfasi en el domini dels continguts, es veu complementat en l'ABP per la necessitat de valorar també els coneixements relacionats amb les habilitats lligades al desenvolupament del pensament profund, al saber fer i a les actituds, competències necessàries en el marc de les actuals demandes als professionals universitaris, especialment els de l'àrea de la salut. En aquest sentit, Barrel (2001, a Ballester i Fuentes, 2012) planteja que el que importa és que els estudiants demostrin la profunditat i la qualitat de la comprensió de les idees, els conceptes, les habilitats i les disposicions significatives, i no la memorització de fets desconectats que no podran ser recordats poc temps després de l'examen.

En relació a l'interrogant de què avaluem en ABP, per a Bermejo i Pedraja (2008, a García, 2008), avaluem competències, però cal que es concretin en

ítems avaluables per a poder detallar els criteris avaluatius. Hem de tenir en compte que no totes les competències s'avaluen igual segons siguin referides a coneixements, habilitats o actituds.

Quan s'avaluen competències referides a l'adquisició de coneixements, es pot fer a partir d'exàmens, treballs, informes o exposicions orals, ja sigui de manera individual o en grup. En un examen, estem avaluant el producte del procés d'aprenentatge, el seu resultat; en canvi, quan avaluem el procés ens referim al conjunt d'accions que han conduït al resultat. Cal diferenciar entre el procés i el producte d'un procés d'aprenentatge, perquè s'avaluen de manera diferent.

L'avaluació de les competències referides a habilitats i capacitats, té cada cop més importància; per exemple, és important ser capaç de demostrar habilitat en buscar informació, demostrar habilitat a l'hora d'expressar-se oralment, de prendre decisions, de moderar una reunió, de definir un problema. Per a avaluar les competències referides a actituds i valors com promoure el benestar de les persones, respectar l'ètica professional, saber identificar i elaborar coneixement, comportar-se democràticament, demostrar capacitat d'escolta, ser capaç de contrastar opinions<sup>37</sup>..., cal tenir en compte que aquestes són maneres de fer que succeeixen, i es fa més evidents durant el procés de l'aprenentatge, tot i que tenen influència en el producte o resultat final. El moment en què succeeixen és el moment per entrenar-les i avaluar-les, ja que aquestes competències no s'improvisen i, per tal que es converteixen en hàbits, han de ser exercitades i reforçades. Per aquest motiu, haurem d'incorporar nous moments i eines d'avaluació; per exemple, taules d'observació, qüestionaris que reflecteixin l'activitat autònoma dels estudiants i les seves interaccions en el grup tant des del punt de vista cognitiu com des del relacional. Això ens proporciona la base per millorar el maneig de les interaccions socials per part dels estudiants i generar en ells actituds més dialogants i constructives. Una de les competències que l'avaluació ha de promoure de manera especial és la capacitat de la persona per a avaluar les

---

<sup>37</sup> Font (2004, a García, 2008) cita l'economista Nordström, que diu que en moltes companyies es comença a seleccionar les persones més per la seva actitud que pel seu currículum.

seves actuacions i millorar per si mateixa, posant així els fonaments per l'aprenentatge al llarg de la vida<sup>38</sup>.

Un concepte interessant, proposat per On Purpose Associates (2008, a García, 2008), és el d'*avaluació autèntica* que fa referència a posar l'estudiant davant d'un problema real i demanar-li que mobilitzi i demostrï les seves capacitats i coneixements, com fa el mètode de l'ABP, el cas integrat o d'altres amb les simulacions amb escenaris semblants a la realitat o les ACOES amb malats simulats.

Branda et al. (2009), en el llibre EINES d'Innovació Docent en Educació Superior, *L'aprenentatge basat en problemes* consideren que l'avaluació basada en observacions de les reunions de tutoria a els programes que utilitzen l'ABP, té una importància primordial per la seva naturalesa essencialment formativa. S'ha d'emfatitzar que aquesta avaluació es fonamenta en el que s'ha observat en les sessions de tutoria i no en judicis de les característiques personals dels integrants del grup. La descripció d'allò que s'ha observat permet identificar fortaleces i àrees a corregir i no ha d'incloure cap especulació de les raons que han motivat aquest comportament. Aquest procés d'avaluació es duu a terme de manera oberta i en un temps assignat a la sessió de tutoria. Els elements que formen part d'aquesta avaluació són l'autoavaluació, la coavaluació i l'avaluació del tutor-facilitador.

La fonamentació per incloure en l'avaluació formativa l'**autoavaluació** o avaluació de l'estudiant de si mateix, és que hi ha coses que només l'estudiant pot descriure i fan referència a elements no observables pel grup. A més, l'estudiant ha de desenvolupar l'habilitat de ser capaç d'avaluar-se de manera honesta per a poder posar límits a les seves competències.

A la vegada, la fonamentació de l'avaluació que realitzen els membres del grup entre ells o **coavaluació** és similar a la de l'autoavaluació, atès que hi

---

<sup>38</sup> Sobre aquest tema, és interessant l'article de Bords i Cabrera (2001) on, assenyalen, per exemple, que l'avaluació ha de contribuir a l'apoderament de les persones, i ha de permetre identificar les seves necessitats, establir objectius, realitzar plans d'acció, valorar els que s'ha assolit. En suma, promoure l'autonomia per a dirigir i millorar els seus propis processos d'actuació. Això és essencial per a la seva participació com a professionals i com a ciutadans.

ha coses que només poden dir els companys, com “ematerial que has portat em va ajudar molt a entendre...”, i han de desenvolupar l'habilitat de fer-la de manera que sigui constructiva. Aquest tipus d'avaluació és primordial en l'ABP, ja que si els estudiants se senten implicats i participen en l'avaluació, es motivaran més per fer-ho millor, i com que ells coïnxen millor que el tutor el grau de participació de cada membre del grup, poden puntuar amb més fonament alguns aspectes.

Per a García (2008), un dels punts remarcables de la coavaluació és que ajuda a desenvolupar capacitats i actituds desitjables per la futura vida professional perquè augmenta el sentit de la responsabilitat i l'autonomia, especialment si s'estableix un “contracte docent” explícit i negociat per professors i estudiants a l'inici del curs (Font, 2003); perquè permet desenvolupar una competència cognitiva d'alt nivell com és la capacitat d'avaluar (Bloom, Lightbown i Hood, 1975); perquè és que s'adquireixi la perspectiva professional, que s'apreguin els criteris d'un treball ben fet, i que puguin jutjar fins a quin punt el seu treball s'ajusta a aquets criteris, incorporant progressivament l'ètica i la responsabilitat professional (jugar net i no fer trampes respecte del rendiment acadèmic).

El començament de l'autoavaluació i de la coavaluació constitueixen processos incòmodes, i el grup necessita desenvolupar un alt grau de confiança per a poder fer-la de manera efectiva. És en aquest punt de l'avaluació on el tutor facilitador ajuda, tant sent el que inicia l'autoavaluació, com estant d'acord, aclarint o discrepant de l'avaluació que fan els estudiants d'ells mateixos o dels seus companys. L'avaluació es basa en el que s'observa. Per tant, la discrepància no s'ha de trobar en les característiques personals dels membres del grup sinó en el seu comportament a les sessions de tutoria, cosa amb la que tots poden estar d'acord o discrepar i discutir les observacions contradictòries.

Com deia, l'avaluació entre iguals és l'avaluació que es fan els uns als altres, i és un element formatiu molt vàlid, ja que afavoreix que els estudiants que avaluen aprenguin a observar i a jutjar, a valorar i a expressar constructivament els seus judicis. En relació als estudiants que són avaluats,

interioritzen la responsabilitat que tenen cap als seus companys, la seva contribució a la marxa del grup i reben informació sobre actituds i comportaments que tenen cap als altres, de les quals no són conscients.

Per a Bermejo i Pedraja (2008, a García, 2008), quan els estudiants s'avaluen els uns als altres, avaluen aspectes d'*interacció social* (com actua cadascú durant la reunió de grup, l'assistència, la puntualitat, la manera com intervé, les actituds d'escolta i respecte) i aspectes de *realització de l'activitat* (l'aportació que es fa en la reunió, la preparació prèvia, el compromís amb els objectius del grup i el compliment de tasques assignades).

Un dels objectius que té l'avaluació és la de mesurar els resultats obtinguts al final d'un període d'aprenentatge, incloent el component formatiu, que s'ha denominat l'aspecte *sumatiu*. L'avaluació, a més a més, ha de ser congruent amb el mètode utilitzat en l'aprenentatge i, per tant, en el cas de l'ABP, ha d'estar fonamentada en una situació problemàtica com a punt de partida.

La unitat d'anàlisi del procés avaluatiu depèn dels objectius i les competències a assolir. La unitat d'anàlisi pot ser una persona (individual) o bé pot ser el grup. Per exemple, es pot demanar a un dels estudiants en el moment de la defensa que expliqui els continguts que inicialment eren competència d'un altre (quan es divideixen les activitats de buscar informació i desenvolupar els continguts). Així, tots es responsabilitzen de l'aprenentatge dels altres i cooperen, perquè si els altres no ho saben, baixa la nota de tots.

L'avaluació individual de l'estudiant ens permet observar si aquest és competent independentment del grup de tutoria en (1) identificar àrees de coneixement rellevants tant als objectius d'aprenentatge com a la situació problemàtica presentada, (2) indicar el coneixement previ que ha portat a la selecció d'aquestes àrees, (3) seleccionar les àrees que considera de major importància en relació a la situació problemàtica i donar una justificació del perquè de la selecció, (4) dur a terme una recerca efectiva d'informació rellevant a les àrees seleccionades, (5) analitzar críticament la informació



recollida i reconstruir-la com a coneixement rellevant a la situació problemàtica, (6) identificar entre aquest coneixement els principis aplicables a altres situacions problemàtiques, (7) demostrar comprensió i validesa del coneixement adquirit i (8) aplicar tant el coneixement adquirit durant aquest exercici d'avaluació com el coneixement previ a la situació problemàtica.

L'avaluació tant dels estudiants com del tutor facilitador es fa seguint pautes preestablertes per la institució. Aquestes pautes o criteris descriuen allò que s'ha esperat de tots els membres del grup. En el cas del tutor, les pautes s'ajusten al rol que aquest ha de tenir com a docent-facilitador de l'aprenentatge de l'estudiant. Tornaré a fer esment a l'avaluació del tutor més endavant.

Hi ha diversos instruments o eines d'avaluació que s'han desenvolupat per tal que l'avaluació sigui el més continuada possible i que s'eviti l'"examen final" que dona informació sobre els resultats de l'aprenentatge sense una oportunitat adequada per a realitzar canvis o correccions.

Com a instruments d'avaluació, es poden fer serveis qüestionaris amb els ítems que es volen avaluar. Per exemple, es poden avaluar amb una escala Likert de "mai" a "sempre", passant per categories intermèdies. És recomanable deixar espai per tal que els estudiants aportin comentaris lliurement sobre els punts forts i els punts dèbils de cada un i perquè argumentin les seves valoracions, ajudant-los a aprendre a expressar-se de manera respectuosa i constructiva. Han de ser conscients del pes que tindrà la seva avaluació a la nota final, per tal que es puguin alliberar d'una excessiva responsabilitat i tinguin més llibertat per a ser sincers. La confidencialitat és fonamental, cal garantir la intimitat mentre s'avalua i un respecte als resultats. El tutor pot ser el que reculli i transmeti la informació pertinent, comentant-la a cada estudiant en el marc d'una entrevista, el més essencial de l'avaluació entre iguals. S'ha de tenir present que les eines d'avaluació (taules per puntuar treballs, qüestionaris, graelles...) han d'estar preparades abans de tot el procés.

L'equip de professors/res de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu vam desenvolupar el sistema d'avaluació del cas integrat

respectant els principis de l'autoavaluació de l'estudiant, la coavaluació, l'avaluació del procés i del producte de l'aprenentatge individual, de grup i del tutor. Es van elaborar unes rubriques avaluatives tenint en compte tots els elements referits a la implicació i aprenentatge (coneixements, actituds i habilitats) dels estudiants, essent la nostra intenció que fos continuada al llarg de tot el procés, que aportés suficient informació per a introduir les millores pertinents i que a la vegada fos coherent amb els objectius del cas integrat. Un dels aspectes importants a l'hora de confeccionar-les va ser consensuar i assegurar els seus criteris. La nostra finalitat era realitzar una avaluació formativa, contextualitzada, compartida, orientada, integradora i justa. S'avalua cada sessió de tutoria, la memòria que presenta el grup, la seva defensa, l'autoavaluació individual i de grup i l'avaluació del tutor, mantenint la confidencialitat.

A continuació presento les graelles avaluatives de cas integrat<sup>39</sup>:

La figura 6 correspon a l'avaluació que fa el tutor de cadascuna de les quatre tutories que es duen a terme en el conjunt del cas integrat. S'avalua l'assistència, l'actitud, la participació i els coneixements de cada estudiant, amb una puntuació de 0 a 10. Cadascuna de les graelles està complementada d'una rúbrica explicativa dels ítems que s'avaluen.

---

<sup>39</sup> Graelles avaluatives integrades en el dossier de Cas Integrat del professor i en el de l'estudiant.

AVALUACIÓ: TUTORIES																							
assistència															10								
actitud															30								
participació															30								
coneixements															30								
		assistència				actitud				participació				coneixements				assistència	actitud	participació	coneixements	NOTA	
																		10	30	30	30	FINAL	
Nom i cognoms		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4						

Figura 6. Avaluació tutories Cas Integrat. Font: Equip de professors/res de l'EUI Sant Joan de Déu (2007)

### TUTORIES:

#### Assistència:

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

#### Actitud:

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

#### Participació:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No s'adapta al treball d'equip ni col·labora. No assumeix la responsabilitat que li pertoca en la resolució del cas. No participa ni comparteix el treball d'equip.				Algunes vegades s'adapta al treball d'equip i col·labora. No sempre assumeix la responsabilitat que li pertoca en la resolució del cas. Algunes vegades participa i comparteix el treball d'equip.			S'adapta al treball d'equip i col·labora sempre. Assumeix la responsabilitat que li pertoca en la resolució del cas. Participa i comparteix activament el treball		

**Coneixements:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No té integrats els coneixements treballats. No coneix la bibliografia. No sap organitzar la informació. No reconeix els conceptes fonamentals.				Alguns coneixements no estan ben integrats. Coneix alguns aspectes de la bibliografia. Presenta alguna dificultat per organitzar la informació. Reconeix alguns conceptes fonamentals.			Demuestra haver integrat els coneixements treballats. Coneix bé la bibliografia i les fonts d'informació. Sap organitzar bé la informació. Sap quins són els conceptes fonamentals.		

Figura 7. Rúbrica Avaluació Tutories Cas Integrat Font: Equip professors/res EUI Sant Joan de Déu (2007)

La Figura 8. correspon a l'avaluació del treball escrit o memòria que presenta el grup d'estudiants. S'avalua la presentació (20%) el contingut (30%), la bibliografia (30%) i la metodologia (20%) de la nota final del treball escrit.

**AVALUACIÓ: TREBALL ESCRIT**

presentació
contingut
bibliografia
metodologia

	presentació 20%	contingut 30%	bibliografia 30%	metodologia 20%	NOTA FINAL
<b>Nom i cognoms</b>					

Figura 8. Avaluació treball escrit del cas integrat Font: Equip de professors/res de l'EUI Sant Joan de Déu (2007)

**AVALUACIÓ DEL TREBALL ESCRIT**

**Presentació:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Portada mal realitzada. Nombroses faltes d'ortografia. Fulls no paginats. Diferents tipus de lletra. Mal enquadernat.				Algun error a la portada. Algunes faltes d'ortografia. Alguns errors en paginar els fulls.			Portada ben elaborada. No hi ha faltes d'ortografia. Fulls ben paginats. Es manté el mateix tipus de lletra. Ben enquadernat.		

**Continguts:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Els continguts no són coherents. amb els objectius del treball En els continguts no es ressalten els conceptes clau. No s'aprofundeix adequadament				Els continguts no són del tot coherents. Els conceptes claus no estan prou ressaltats. No s'aprofundeix prou en l'anàlisi dels conceptes.			Els continguts són coherents. Es ressalten adequadament els conceptes claus en els continguts. Molt bona anàlisi dels conceptes.			

**Recerca bibliogràfica:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No s'ha fet una bona recerca bibliogràfica. Bibliografia no adequada. La bibliografia no està ben referenciada.				Algun error en la recerca bibliogràfica. Bibliografia no totalment adequada. Algun error en les referències bibliogràfiques.			Bona recerca bibliogràfica. Bibliografia adequada. Utilitza les normes correctes per fer referència a la bibliografia.			

**Metodologia:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
L'estructura del treball té errors importants.				L'estructura del treball no és del tot correcta			L'estructura del treball conté índex, introducció, hipòtesi de treball i/o objectius, metodologia utilitzada, desenvolupament dels conceptes clau, conclusions i bibliografia.			

Figura 9. Rúbrica avaluació treball escrit cas integrat. Font: Equip professors/res de l'EUI Sant Joan de Déu (2007)

La Figura 10 correspon a l'avaluació de la defensa del treball escrit o memòria del grup d'estudiants. S'avaluen els coneixements que demostra haver adquirit l'estudiant (40%), l'actitud durant la defensa (30%) i la presentació que utilitza per realitzar la defensa (30%). En el moment de la defensa de la memòria davant del tutor, l'estudiant exposa alguna de les parts de la mateixa i posteriorment el tutor formula una sèrie de preguntes de qualsevol part de la memòria global exposada.

## AVALUACIÓ: DEFENSA TREBALL

coneixements
actitud
presentació

	coneixements	actitud	presentació	NOTA FINAL
	40%	30%	30%	
<b>Nom i cognoms</b>				

Figura 10. Avaluació de la defensa del treball debas integrat. Font: Equip professors/res EUI Sant Joan de Déu (2007)

## DEFENSA MEMÒRIA:

### Coneixements:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No té integrats els coneixements treballats. No coneix la bibliografia. No sap organitzar la informació. No reconeix els conceptes fonamentals.			Alguns coneixements no estan ben integrats. Coneix alguns aspectes de la bibliografia. Presenta alguna dificultat per organitzar la informació. Reconeix alguns conceptes fonamentals.			Demuestra haver integrat els coneixements treballats. Coneix bé la bibliografia i les fonts d'informació. Sap organitzar bé la informació. Sap quins són els conceptes fonamentals.			

### Actitud:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No presenta interès en l'exposició de la memòria. Arriba tard, sense justificació. No escolta ni està prou atent/a durant l'exposició dels companys/es.			Mostra prou interès en l'exposició de la memòria. No és del tot puntual Es distreu en algun moment de l'exposició dels companys/es.			Mostra molt interès en l'exposició de la memòria. És molt puntual. Escolta i mostra molta atenció durant l'exposició dels companys/es.			

### Presentació:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
No sap presentar la memòria de manera clara i ordenada. No sap sintetitzar la informació. Té moltes dificultats per expressar-se. No respon correctament a les preguntes formulades.				Hi ha alguna mancança en la presentació. Una part de la informació no està ben sintetitzada. Presenta alguna dificultat d'expressió. Respon correctament a la majoria de les preguntes formulades.				Presenta la memòria de manera clara i ordenada. Fa una bona síntesi de la informació. S'expressa adequadament. Respon correctament a les preguntes formulades.			

Figura 11. Rúbrica avaluació defensa treball cas integrat. Font: Equip de professors/res de l'EUI Sant Joan de Déu (2007)

La Figura 12 correspon a l'avaluació del grup i del tutor, en relació al grup cada estudiant avalua la resta de companys. S'avalua la qualitat dels continguts aportats (30%), l'actitud respecte dels companys (30%), el compromís pel treball en equip (40%). En relació al tutor, s'avalua si és assequible (30%), si dinamitza (30%) i si és facilitador/a de l'aprenentatge (40%) Aquesta avaluació es anònima per facilitar que l'estudiant pugui opinar lliurement. L'avaluació del tutor, és informació pel tutor per així tenir el *feedback* dels estudiants que ha tutoritzat, i poder establir millores en els punts dèbils i reforçar les estratègies que duu a terme com a tutor.

**AVALUACIÓ GRUP-TUTOR**

qualitat continguts aportats
actitud de respecte als companys
compromís pel treball en equip

	qualitat continguts aportats	actitud de respecte als companys	compromís pel treball en equip	NOTA FINAL
	30%	30%	40%	
<b>Nom i cognoms</b>				

Avaluació tutor/a	Assequible	Dinamitzador/a	Facilitador/a de l'aprenentatge	NOTA FINAL
	30%	30%	40%	

Figura 12. Avaluació grup-tutor cas integrat. Font:Equip de professors/res de l'EUI Sant Joan de Déu (2007).

**AVALUACIÓ GRUP:**

**Qualitat dels continguts aportats i habilitat per transmetre'ls:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>No aporta idees definides i argumentades.                      No és creativa ni innovadora en l'elaboració del treball.                      No sap transmetre idees ni coneixements.                      No aporta documentació ni material adient al cas.</p> <p>Aporta algunes idees ben definides i argumentades.                      En algunes ocasions és creativa i innovadora en l'elaboració del treball.                      Li costa transmetre amb claredat les idees i coneixements treballats.                      No sempre aporta documentació i material adient al cas.</p> <p>Aporta idees ben definides i argumentades.                      És creativa i innovadora en l'elaboració del treball.                      Transmet amb claredat les idees i coneixements treballats.                      Sempre aporta documentació i material adient al cas.</p>									



**Actitud respecte dels companys i tutor/a:**

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

**Compromís de treball en equip:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No s'adapta al treball d'equip ni col·labora.			Algunes vegades s'adapta al treball d'equip i col·labora.			S'adapta al treball d'equip i col·labora sempre.			
No assumeix la responsabilitat que li pertoca en la resolució del cas.			No sempre assumeix la responsabilitat que li pertoca en la resolució del cas.			Assumeix la responsabilitat que li pertoca en la resolució del cas.			
No participa ni comparteix el treball d'equip.			Algunes vegades participa i comparteix el treball d'equip.			Participa i comparteix activament el treball d'equip.			

Figura 13. Rúbrica Avaluació Grup- Tutor Cas Integrat. Font: Equip professors/res EUI Sant Joan de Déu (2007)

Podem observar que en aquestes darreres rúbriques bàsicament es fa referència a l'estudiant i no hem inclòs cap explicació referent a la figura del tutor, explicant detalladament a què ens referim quan parlem que és una figura assequible, dinamitzadora i facilitadora de l'aprenentatge. Es tracta doncs d'una qüestió que l'equip docent haurem de revisar i realitzaré la proposta en capítols posteriors de la tesis.

La darrera de les graelles, a la figura 14, recull tots els apartats avaluats. El 40% de la nota total del cas integrat correspona la nota de les tutories, el 25% al treball escrit, el 25% a la defensa de la memòria i el 10% a l'avaluació del grup. La nota resultant del cas integrat forma part de la nota de cadascuna de les assignatures implicades en el semestre corresponent (segon o quart semestre del Grau en Infermeria actualment, i en el moment de la implantació del cas integrat de la Diplomatura en Infermeria).

AVALUACIÓ: NOTA FINAL

Avaluació Cas		40%	25%	25%	10%	100%
Alumnes		Nota tutoria	Treball escrit	Defensa memoria	Avaluació grup	Nota Final
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						

Figura 14. Avaluació Nota Final Cas Integrat. Font: Equip professors/res EUI Sant Joan de Déu (2007)

En relació a l'autoavaluació del tutor, Branda i Ibe (2000, a Ballester i Fuentes, 2012) van desenvolupar un qüestionari d'autoavaluació basat en el model de la intervenció del tutor facilitador. Es tracta d'un instrument que facilita als tutors facilitadors reflectir i examinar les seves accions en les diferents situacions de les sessions de tutoria. Per als autors, les competències del tutor facilitador queden descrites en el següent esquema:

<b>1. Té habilitats per facilitar l'aprenentatge en:</b>
▪ Fer preguntes que no són directives.
▪ Desafiar els estudiants d'una manera reconfortant i estimulants.
▪ Fomentar l'ús del coneixement previ per examinar els problemes que estan en discussió.
▪ Ajudar els estudiants a definir problemes.
▪ Ajudar els estudiants a resumir la informació i reordenar la necessitat de sintetitzar els punts principals de la discussió.
▪ Ajudar els estudiants a concretar els principis bàsics de tota la informació obtinguda.

<b>2. Promou el pensament crític tot desafiant els estudiants a:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Justificar les hipòtesis.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fer una valoració crítica de les evidències que sustenten les hipòtesis.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analitzar els problemes des de diferents punts de vista tenint en compte un espectre ampli.</li> </ul>
<b>3. Promou l'aprenentatge basat en problemes del grup en:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ajudar al grup a preparar un pla de tutoria que inclogui un pla d'avaluació.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recordar al grup la necessitat de completar la discussió d'aspectes relacionats amb el problema.</li> </ul>
<b>4. Promou el funcionament eficient i eficaç del grup en:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percebre els problemes i ajudar el grup a resoldr-los.</li> </ul>
<b>5. Promou l'aprenentatge individual en:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ajudar cada estudiant a desenvolupar un pla d'estudi, formular preguntes claus relacionades amb el perquè es desitja continuar amb una àrea específica.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ajudar l'estudiant a millorar el seu estudi i els seus hàbits de treball, incloent-hi la selecció de recursos adients.</li> </ul>
<b>6. Serveix de model quan:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Practica "l'escolta activa", pren notes i es refereix als punts específics citats pels estudiants.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pren notes de progrés del grup.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enfoca la discussió en les idees i els ítems exposats i no sobre l'actuació de les persones.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Il·lustra com fer els comentaris de manera productiva, estimulants i d'ajudant.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fa autoavaluació i mostra honestat intel·lectual</li> </ul>
<b>7. Fomenta l'avaluació en la tutoria en:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revisar i aclarir els objectius del programa amb el grup.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ajudar els estudiants a entendre les bases dels diferents mètodes d'avaluació.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recordar als estudiants els avenços que han portat terme i garantir que els estudiants rebin comentaris del seu procés d'aprenentatge.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seguir de prop el progrés de l'aprenentatge de cada estudiant.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mostrar per escrit el resultat de les avaluacions als estudiants amb puntualitat.</li> </ul>
<b>8. Té coneixements dels recursos d'aprenentatge dels estudiants en:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fer de guia i no frenar les iniciatives.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Localitzar els recursos educacionals apropiats.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evitar donar al grup la idea que els suggeriments del tutor són els que s'han de seguir.</li> </ul>
<b>9. Accepta l'aprenentatge centrat en l'estudiant, és a dir, que els estudiants són els principals responsables del seu aprenentatge, en demanar que:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifiquin i facin les prioritats de les seves pròpies necessitats d'aprenentatge.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qüestionin el que ells han après.</li> <li>▪ Sintetitzin el coneixement que han adquirit.</li> </ul>
<b>10. Té coneixement i entén:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'aprenentatge basat en problemes en fer referències al problema utilitzat durant la discussió</li> <li>▪ L'aprenentatge en grups petits en estimular la discussió del grup</li> <li>▪ L'aprenentatge autodirigit en permetre que els estudiants assumeixin la responsabilitat de decidir les seves pròpies estratègies d'aprenentatge</li> </ul>
<b>11. Comprèn:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Els objectius generals i els objectius d'aprenentatge del programa educatiu en assegurar-se que els estudiants identifiquin la rellevància dels ítems generats en els problemes treballats.</li> </ul>

Figura 15. Competències del tutor facilitador. Font Branda et al., 2009 p.44.

Aquest qüestionari d'autoavaluació, ha estat la base per a poder elaborar instruments d'avaluació i d'autoavaluació de les competències del tutor/a en les sessions de tutories d'ABP.

Tenint en compte que els grups de tutories són diferents en funció de les persones que el componen i les dinàmiques que s'estableixen, és difícil establir patrons d'actuació per a l'enfocament de diverses situacions, tot i que hi ha alguns principis bàsics que els tutors han de tenir en compte per a intervenir abans que un grup es torni disfuncional. Per tant, les intervencions dels tutors facilitadors varien de grup en grup depenent de diferents circumstàncies, però aquestes intervencions han de basar-se exclusivament en que siguin d'ajuda per a l'aprenentatge dels estudiants que constitueixen el grup de tutoria.

L'objectiu primordial de les intervencions descrites en el qüestionari és proveir de bases per a reflexió i discussió per a poder obtenir una idea general dels seus modes de comportament en les tutories, veure si es tracta d'intervencions centrades en l'estudiant, si són facilitadores o bé són intervencions jeràrquiques i més centrades en ell/a mateix/a. El resultat d'aquesta anàlisi queda explicat en la figura 16, elaborada per Branda et al. (2009), que representa les modalitats del tutor facilitador.

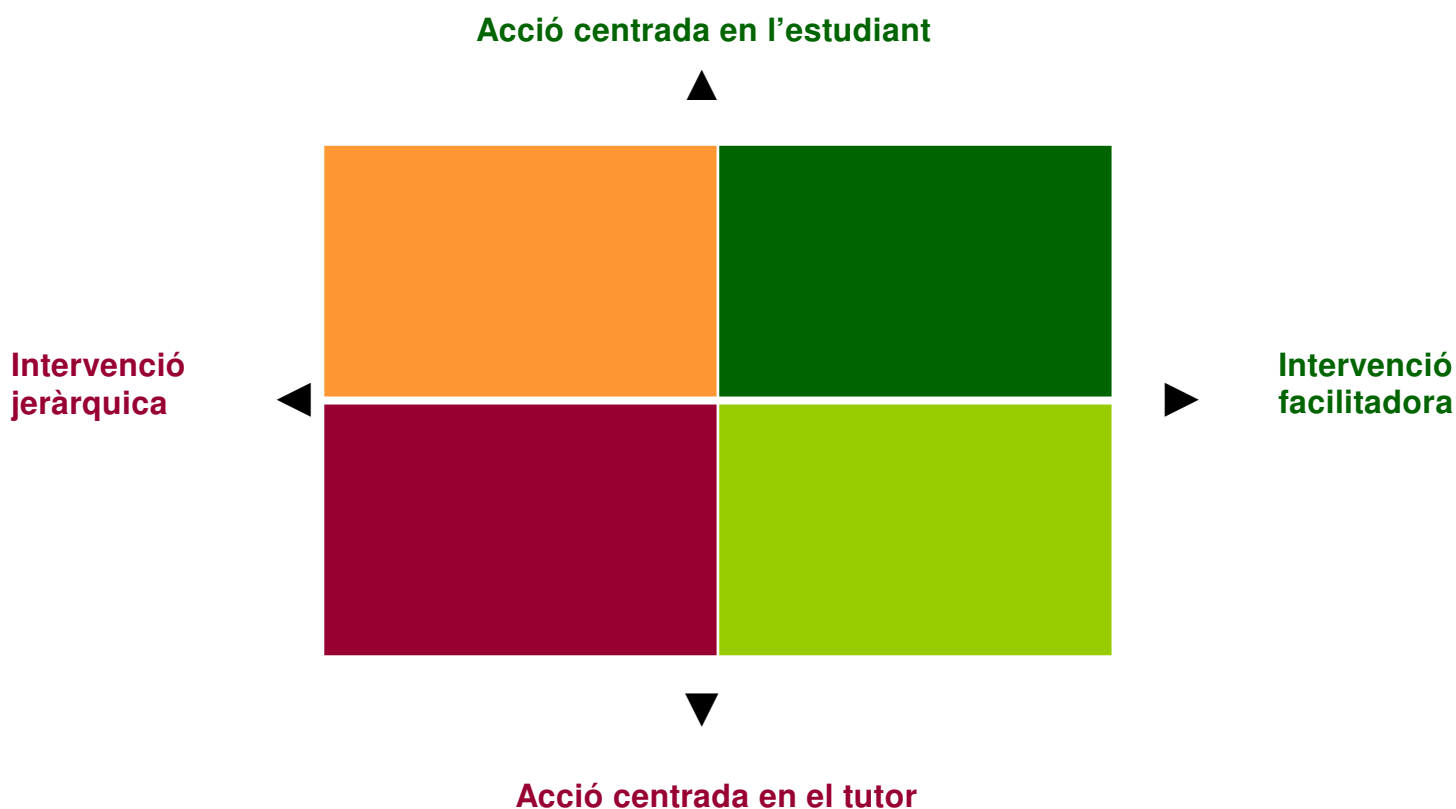


Figura 16. Modalitats de la intervenció del tutor facilitador. Font: Branda et al., 2009, p.32.

En funció de les respostes obtingudes en el qüestionari d'autoavaluació, el tutor té elements per a analitzar les seves intervencions, per reflexionar-hi, compartir-les amb la resta de tutors i així poder planificar i introduir estratègies de millora en futures situacions.

Per a finalitzar aquest capítol, ressaltaré la importància de la planificació de les intervencions educatives referides a l'ABP, la coordinació i el treball en equip de l'equip docent en aquest tipus de metodologia, tenint en compte la funció del tutor/a facilitador/a i el que això significa. El tutor té la funció de persona experta, si no la d'un tutor que acompanya l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge. L'estudiant és el responsable del seu aprenentatge i cal remarcar la importància de la reflexió en totes les activitats realitzades.

## IV INNOVACIÓ I CANVI

### 4.1. Introducció

### 4.2. Innovació. De què en diem *innovació*?

#### 4.2.1. Diferències entre innovació, canvi, reforma i modernització

##### 4.2.1.1. Concepte d'innovació

##### 4.2.1.2. Concepte de canvi

##### 4.2.1.3. Concepte de reforma i modernització

#### 4.2.3. Causes que originen la innovació educativa

##### 4.2.2.1. Canvis socials

##### 4.2.2.2. El professorat

##### 4.2.2.3. El/la director/a

#### 4.2.4. Factors que influeixen en l'èxit i el fracàs dels processos d'innovació

##### 4.2.4.1. Factors que influeixen en l'èxit

##### 4.2.4.2. Factors que influeixen en el fracàs

### 4.1. Introducció

Els canvis socials i les demandes que actualment es fan a la universitat com a institució fan necessària la revisió de la qualitat dels processos que s'hi desenvolupen i els resultats que s'obtenen. La societat comença a exigir a la universitat com a servei una continua adaptació que cada vegada és més complexa, com la pròpia dinàmica social.

La preocupació per la qualitat de l'ensenyament i la posada en marxa d'iniciatives de canvis d'organització de la docència i en les pràctiques metodològiques d'ensenyament fa que la innovació i el canvi tinguin un paper fonamental en tot el procés d'adaptació a les demandes socials.

La revolució tecnològica ha canviat molts aspectes de les nostres vides: els hàbits socials, indústries senceres, el consum de publicacions i la manera com accedim al coneixement. Són molts els experts que consideren que

generalment l'ensenyament no respon adequadament a les noves exigències socials, a la formació que s'hauria de donar als joves del segle XXI.

Estem davant d'un canvi de cultura, en un punt d'iflexió crític que ha d'anar acompanyat d'un canvi en el funcionament de l'organització de la docència i de les estructures de gestió, a més de la necessitat de comptar amb la sensibilitat i el recolzament dels òrgans de govern universitari.

Autors que han estudiat a fons el canvi educatiu com Hargreaves i Shirley (2012) afirmen que el conjunt del professorat s'ha de comprometre en la transformació dels objectius i processos de l'ensenyament i l'aprenentatge per al segle XXI. No només s'han de buscar la motivació instantània, les millores a curt termini i els resultats superficials, és a dir el que s'anomena cultura additiva de "presentisme", caracteritzada per les solucions ràpides i les pujades instantànies que donen ànims a professionals amb pressions. En les societats de diversitat cultural creixent, necessitem maneres diverses per connectar l'aula amb la vida dels estudiants. La competitivitat econòmica demana més creativitat, i els professors hem d'ajudar als estudiants en el seu rendiment acadèmic, però també els hem d'ajudar a cultivar un futur millor i a tenir el coneixement, les habilitats i les ganes de fer-ho.

Hargreaves i Shirley (2012), en la seva obra sobre el canvi educatiu, ens expliquen la seva evolució al llarg dels anys i defineixen quatre vies de canvi, que, d'una manera sintètica, presento a continuació

La primera via de canvi educatiu (finals de la Segona Guerra Mundial): l'Estat de benestar i l'economia de ràpid creixement del moment van propiciar un moment de gran confiança i es va promoure la innovació, però no la consistència ni la cohesió entre els equips docents.

La segona via (finals anys 80): es va reforçar la competència i es van incrementar les expectatives, però a un cost massa alt per a l'aprenentatge dels estudiants, la motivació dels professors i la capacitat de lideratge a les escoles. Així és com va arribar la tercera via, amb la intenció de combinar el millor del recolzament de l'Estat i la competència del mercat.

Tercera via (final del segle XX): els líders de les democràcies occidentals van anomenar el camí a seguir cap a la pau, la prosperitat i el progrés “la tercera via”. Actualment aquesta via està estancada especialment en l'àmbit de l'educació. Els contrastos i solapaments de les diferents vies queden representades en la figura següent:

	Què retenir	Què abandonar
<b>Primera via</b>	Inspiració, innovació i autonomia	Inconsistència i llicència professional
<b>Interregne (entre les dues vies)</b>	Criteris comuns amb interpretació local	Dèbil desenvolupament dels professors, directors i comunitats
<b>Segona via</b>	Urgència, consistència i igualtat inclusiva	Competència ferotge i estandardització excessiva
<b>Tercera via</b>	Equilibri i inclusió, participació pública, reinversió, millors evidències i xarxes professionals	Autocràcia persistent, objectius imposats, obsessió per les dates, interaccions efervescentes.

Figura 17. Què retenir i què abandonar (Hargreaves i Shirley, 2012)

La quarta via és on hi ha dipositada l'esperança, ja que és una via d'inspiració i innovació, de responsabilitat i sostenibilitat, per a tornar la màgia a l'ensenyament i involucrar els estudiants en propòsits morals. Aquests autors comenten que no són necessaris tants fulls de càlcul i que el que cal és mirar-se més els uns als altres i anar més enllà del punt d'inflexió present per a poder transformar la nostra societat i les nostres escoles.

Els autors presenten, doncs, aquesta quarta via com un camí democràtic i professional cap a la millora, a través de professors amb resiliència, d'alta qualitat, compromesos i capaços de crear un ensenyament i un aprenentatge profunds i amplis, construint comunitats professionals poderoses, responsables i vives, una professió docent que és capaç d'autoregular-se, on els professors



defineixen i persegueixen criteris i objectius compartits, milloren aprenent contínuament mitjançant les xarxes, de l'evidència dels uns i els altres.

En els propers apartats profunditzaré en el concepte de canvi i d'innovació docent, explicaré les implicacions que té la innovació per a la millora i parlaré del canvi en educació per tal de poder assolir la màxima qualitat en els processos que es desenvolupen en la pròpia universitat.

## **4.2. Innovació. De què en diem innovació?**

### **4.2.1. Diferències entre innovació, canvi, reformes i modernització**

#### **4.2.1.1. Concepte d'innovació**

La bibliografia sobre innovació és extensa i sovint hi apareixen altres conceptes relacionats que, en moltes ocasions, són utilitzats com a sinònims. Podem trobar termes com *canvi*, *reforma* i *modernització*. En una primera anàlisi, hem de dir que tota innovació implica un **canvi**, un canvi **intencional** (De la Torre, 1994, p. 44), i, a la vegada, el canvi que provoca la innovació té un caràcter positiu, de **millora** (no es duu a terme una innovació amb la finalitat d'empitjorar les coses).

En aquest sentit, Torroba (1990) diu:

Innovació implica fer canvis que són beneficiosos per a l'usuari i generalitzables per a tots. Qualsevol modificació que no és vàlida per al grup social no pot ser considerada una innovació, sinó només una adaptació d'instruments o processos a una necessitat particular (p. 2).

En la mateixa línia, Lucarelli (1993, p. 6) entén per innovació una selecció creadora, una manera diferent de fer a l'habitual en l'organització i en la utilització de recursos i materials per aconseguir fins i objectius definits. Altres autors com Carbonell (2001) descriuen la innovació com una sèrie

d'intervencions, decisions i processos amb cert grau d'intencionalitat i sistematització que tracten de modificar actituds, idees, cultures, continguts, models i pràctiques pedagògiques. Per a Carbonell (2001), innovar actualment és una autèntica aventura repleta de dificultats, paradoxes i contradiccions, però també de possibilitats i satisfaccions.

Un dels autors que ha estudiat a fons aquest concepte i que ha fet grans aportacions en el camp de la innovació és el canadès Michael Fullan. La seva es duu a terme des de l'execució, és a dir, el que realment té lloc en el procés de canvi. En la seva obra *Los nuevos significados del cambio en la educación* diu que la innovació és **multidimensional** i que hi ha al menys tres components o dimensions presents en qualsevol nou programa o política:

- 1) La possibilitat d'utilitzar **materials nous o actualitzats** (per exemple, recursos relacionats directament amb l'ensenyament, com materials curriculars o tecnologies).
- 2) La possibilitat d'utilitzar **nous abordatges** d'ensenyament (per exemple, noves estratègies o activitats d'ensenyament).
- 3) La possibilitat d'**alterar les creences** (per exemple concepcions i teories pedagògiques que estan immerses en nous programes o polítiques).

Per a Fullan (2002), la innovació és una alteració de la pràctica existent que comporta una pràctica nova o revisada i que implica potencialment algun dels tres factors (materials, ensenyament, creences) amb la finalitat d'obtenir certs resultats desitjats en l'aprenentatge dels alumnes.

Canviar és, aleshores, un procés d'aprendre noves coses i coses, i ha de comportar canvis en conductes i creences, per la qual cosa, el desenvolupament professional és una condició necessària en la posada en pràctica amb èxit d'una innovació.

En la pràctica, quan es produeix una innovació, quan hi ha un canvi educatiu, es poden donar una o dues de les dimensions citades per Fullan (2002). El canvi real implica canvis en les concepcions i en el comportament

dels actors. Un canvi educatiu concret es produeix perquè és desitjable, d'acord amb determinats valors educatius, i respon a una necessitat de millorar les pràctiques existents.

Les innovacions en educació se centren més en el procés que en el producte, el canvi que generen les diverses innovacions, en general és costós i lent. En el procés d'innovar hi ha moments controlats i incontrolats, de turbulència i de repòs. És, doncs, un procés que s'assembla al riu agitat quan les aigües manses de sobte es desborden en una creuada (Carbonell, 2001).

Per tal que les innovacions tinguin més possibilitats d'èxit i tinguin continuïtat, han de partir de baix, del propi col·lectiu docent, més que no pas sorgir únicament de la direcció (verticalitat/horizontalitat). És cert que de vegades calen estímuls externs i propostes des de l'administració per a remoure una institució encallada en les seves inèrcies i per a despertar el professorat que només està preocupat per la defensa dels seus privilegis i interessos. La innovació, per a ser potent i tenir èxit no es pot fonamentar en la desconfiança dels professors i en la seva exclusió, per això "les innovacions han de ser pensades, gestionades i realitzades autònomament pel professorat" (Carbonell, 2001, p. 23). Innovar és resoldre situacions controvertides, crear altres aliances, generar estructures de recolzament i tot això de manera autònoma.

Zabalza (2004) opina que innovar no és només fer les coses de manera diferent, sinó fer-les millor; és introduir canvis justificats. Per a l'autor, canviar i innovar són coses diferents. En els processos d'innovació s'han d'introduir variacions com a resultat de processos d'avaluació i d'ajust del que s'estava fent. La introducció de processos innovadors porta temps per poder finançar, i això no vol dir que constantment s'hagi d'estar canviant per fer coses diferents. Per a Zabalza (2004), un dels principals enemics de l'autèntica innovació són les innovacions forçades (via formal, burocràtica o administrativa), i considera que es produeix aleshores una innovació formal sense capacitat d'impacte en les pràctiques reals.

Per tal que es puguin dur a terme els processos d'innovació en docència, calen *obertura del professorat*, és a dir, capacitat d'adaptació i flexibilitat, *actualització* per a posar-se al dia i incorporar nous coneixements i recursos, i *millora*, que és un compromís de tota innovació.

Les innovacions, per a ser viables, han de comptar amb recursos i pràctiques, no s'han de quedar en paraules, sinó que han de donar lloc a resultats tangibles. És difícil convèncer algú i garantir que la proposta de canvi prosperi si no es justifica la practicitat del canvi, la seva viabilitat efectiva amb els recursos necessaris. Ha d'incloure components tangibles, objectiu, quelcom que es pugui tocar, discutir, presentar com a resultat o conseqüència "real" del procés d'innovació. Aquest quelcom pràctic exerceix un fort efecte motivador en els participants en l'experiència innovadora. En se objectiu i públic permet a més a més compartir l'experiència amb els altres, sotmetre a debat i reajustar el que sigui necessari.

Les innovacions s'han d'avaluar, veure com han anat s'ha de poder analitzar la seva efectivitat i la seva pertinença. Innovar és prendre decisions vinculades des del seu inici a processos d'avaluació. Tot canvi ha d'anar acompanyat de sistemes de documentació, supervisió i avaluació que permetin incorporar els ajustos que calguin sobre el propi canvi.

Una altra condició important de les innovacions és la **formalització** del projecte, ja que qualsevol iniciativa d'innovació ha de tenir un projecte escrit, on es detalli el seu previsible desenvolupament. L'existència del document escrit obliga a pensar per avançat tot el projecte, converteix la iniciativa en quelcom públic i permet compartir-la, sotmetre-la a les crítiques o propostes de millora i reajustar-la, si cal, d'acord amb els suggeriments rebuts. Així, constitueix una espècie de compromís formal sobre el desenvolupament de l'activitat proposada.

Per a Zabalza (2004), estem davant d'una innovació quan es pretén dur a terme un procés de canvi ben fonamentat, amb canvis viables i pràctics pensats des d'una perspectiva de *millora i actualització* de les activitats i

dispositius formatius en el si d'una titulació, canvis que seran *documentats i avaluats*, i canvis que s'han formalitzat en un *projecte* que constitueix la seva guia de desenvolupament i compromisos.

L'autor descriu les diferents maneres de classificar les innovacions. Les més habituals són les que s'organitzen...

Per tipus: segons els continguts als que afecti l'innovació (currículum, organització, relacions interpersonals).

Per modalitats: segons les diferents maneres de portar-lo a terme: individuals, de grup, de centre, d'origen extern, intern, prescrites, guiades.

Per nivells d'impacte: segons els àmbits als quals afecta la innovació proposada. El nivell d'impacte varia molt segons el contingut de la innovació, els destinataris de la mateixa i els tipus d'instàncies institucionals implicades.

Elmore (1990, a Zabalza, 2004) ens indica que hi ha tres grans orientacions on es planteja la innovació:

- a) **Models d'innovació fonamentats en la reforma de la tecnologia de l'ensenyament** són els més freqüents; són dispositius per a promoure l'aprenentatge dels estudiants: metodologies de les TIC, recursos d'instrucció, avaluacions. Aquest tipus d'innovació té un impacte fonamentalment intern (on té lloc, segons el nombre de participants) i, en general, són capaços de modificar les pràctiques però no els models.
- b) **Canvis fonamentats en la millora de les condicions ocupacionals dels professors:** afecten a canvis organitzatius (horaris, estructures curriculars modulars, sistemes de treball en grup), incentius i reforç de la carrera professional, variacions salarials, acreditació de mèrits, estímuls per a la innovació, programes de formació del professorat.. Aquest tipus d'innovació té una incidència directa sobre l'organització, però una repercussió indirecta sobre la docència concreta.

- c) **Canvis que fan referència a les relacions entre les institucions formadores i els seus clients:** per exemple, les noves modalitats de captació i accés dels estudiants al procés formatiu, la modificació dels continguts formatius en funció de les demandes externes i els nous perfils professionals, la incorporació d'altres agents formatius al desenvolupament dels programes de formació (pràcticum, intercanvis amb altres universitats, reconeixement de competències adquirides fora de la universitat), l'establiment de nous dispositius i modalitats de recolzament, la guia i supervisió dels estudiants (tutories al llarg de la carrera) etc.

Un dels principals problemes de les innovacions és el seu escàs nivell d'impacte, ja que moltes innovacions s'han quedat om a simples alteracions d'eines docents (canvis en tecnologia) sense modificacions profundes ni en els processos ni en la dinàmica de l'aprenentatge. Des del punt de vista d'impacte, cal que la innovació es produeixi en un espai polièdric que tingui en compte tots els components i dimensions: doctrinals, personals, organitzatius i culturals. En la innovació estan implicades persones (professors i alumnes), afecta al context organitzatiu i afecta a la cultura propícia al canvi.

Les bones innovacions han de provocar un triple nivell de canvis: canvis en les **coses**, en les **persones** i en la **institució**. Les innovacions ho són perquè incorporen noves modalitats de pensament i d'acció, nous recursos, noves estructures organitzatives. Però tot això no seria suficient si a la vegada no es produís també canvi en les persones. En avaluar la innovació ens hauríem de preguntar: quines coses han canviat? Què hem après nosaltres de tot aquest procés? En què hem canviat les nostres idees sobre l'ensenyament, sobre la nostra disciplina o sobre els alumnes? En què ha canviat la nostra facultat o escola amb aquesta innovació?

La qüestió fonamental de les innovacions no és només el fet de fer les coses diferents, cal arribar a pensar de manera diferent: valorar de manera diferent el que hem de fer, ampliar les nostres perspectives professionals, el nostre coneixement dels processos, les nostres actituds.

Per a Jimeno Sacristán (2010, a Martínez, 2012), en el context actual de constants canvis en l'entorn, es veu la necessitat de reestructurar els centres educatius de manera més flexible i amb més autonomia, per tal que siguin capaços de fer front i sobreviure en aquests contextos socials turbulents i borrosos. Així, un centre innovador serà aquell que ha après com aprendre. Per això, es proposa que els centres educatius es configuren com a organitzacions que aprenen, com una manera de reforçar la millora, la capacitat adaptativa i ser una font organitzativa d'innovació.

Per a aquest autor, els centres educatius són sistemes socials oberts i caòtics, són les unitats bàsiques del canvi, el context de formació i innovació. Cal redissenyar els centres educatius, reprofessionalitzar, apoderar l'ensenyament fonamentat en el treball en equip, la participació i l'autonomia, a la vegada que es reconstrueix el currículum des de baix amb noves estructures de presa de decisions.

La innovació educativa, com hem vist en les diferents aportacions dels autors citats, està associada al canvi. Per això, en el següent punt estudiarem el concepte de canvi.

#### **4.2.1.2. Concepte de canvi**

Per què parlar de canvi quan estem parlant d'innovació? El canvi en educació està íntimament lligat amb el concepte d'innovació. Bolívar (1999) defineix el canvi educatiu com un succés susceptible de ser observat per les diferències que presenta al llarg del temps un procés educatiu pel que fa a les formes, la qualitat o l'estat.

Per a Jimeno Sacristán, (2010 en Martínez, 2012) el canvi requereix tenir clares algunes idees, directrius i principis de procediments juntament amb una guia sobre l'evolució de les mesures que s'hauran de prendre. Però tot canvi exigeix la voluntat de voler fer-lo, i aquesta voluntat ha de ser individual i col·lectiva. Això significa que la situació de la qual partim és menys desitjable

que aquella on que volem arribar. Sense certa insatisfacció, la voluntat de canvi no mou ningú.

Els canvis en els éssers humans, els de les institucions o organitzacions en què participem, no es produeixen com si fos una mutació sobtada o per una simple substitució del que és vell pel que és nou aquí i ara. Els intents de canvi són ingenus quan es pensa que un canvi en els sistemes d'ensenyament és un problema tècnic i que només cal substituir el vell per una nova capa que pugui posar-se per sobre, com si fos un estrat que es posa sobre un altre i li dona un nou color a la terra. És un problema de processos que impliquen transformacions complexes, intercanvis, desajusts i desestabilitzacions del que es tenia clar i ara és insegur. És un procés evolutiu, en què el nou pot remoure el vigent, que pot resultar tenir efectes secundaris negatius...; per això no sempre un canvi implica millora, però tota millora implica un canvi. Com diu Jimeno Sacristán (2010, a Martínez, 2012, p. 27), citant les paraules de Giuseppe di Lampedusa a *El Gatopardo*, "Cal que canviï alguna cosa perquè res canviï".

Els canvis en educació són processos que necessiten temps per a poder realitzar-se, que necessiten estructures estables que els mantinguin i els donin continuïtat mentre es desenvolupen. La pràctica es modifica abans que les idees, de manera que s'ha de pensar globalment però actuar localment (pas a pas). Les mesures, en els canvis, només són efectives si són capaces de transformar els hàbits de les persones i institucions.

La pedagogia, actualment representada en els usos d'agents i disjunts, és una cultura ben fonamentada que es compon de creences, més o menys estructurades, implícites la majoria de vegades, sobre com organitzar l'espai i el temps, l'organització general dels centres, les funcions del professorat i les expectatives i els comportaments dels estudiants.

El canvi real implica canvis en les concepcions i en el comportament dels actors implicats, cosa que explica per què es tan difícil que arribi. En aquest punt ens podem preguntar per què introduir canvis, si aquets impliquen



modificar el que ja coneixem, el que ens funciona. Una de les respostes a aquest interrogant és que un canvi educatiu concretes produeix perquè és desitjable d'acord amb determinats valors educatius i perquè respon a una necessitat de millorar les pràctiques existents (Carbonell, 2001).

Per a Carbonell (2001), el canvi s'ha de donar en pràctica, i utilitza la següent metàfora per explicar-ho: el canvi és com un "puzle acabat"; si falta una peça, se'n ressent el conjunt. Per això s'ha d'abordar de manera sistèmica, integrant diverses accions coordinades i complementàries que afectin al centre i no només a alguna part o a àmbits aïllats del centre. És necessari fer enfocaments globals i multidimensionals que evitin els diagnòstics fragmentats i les actuacions aïllades. Per exemple, no es pot plantejar un projecte curricular de caràcter globalitzador si, a la vegada, no es qüestiona la rigidesa dels temps, dels espais educatius i no s'incideix en la modificació de la cultura docent. En la construcció del puzle pot haver-hi dificultats com ara l'administració, la cultura, les visions i interessos de professors, els estudiants, les famílies..., i tot això pot provocar un clima de malestar i disgregació. Per aquest motiu cal que hi hagi un "projecte global coherent de canvi al centre" (Carbonell, 2001, p. 22)

Beer i Eisenstat (1996, a Bolívar, 2000) diuen que un procés de canvi que es vulgui implementar efectivament ha de tenir compte tres principis:

1. **El procés de canvi ha de ser sistemàtic** les organitzacions són sistemes oberts, complexos i altament interdependents. Per això, estratègia, estructura, lideratge, cultura i accions han de ser consistents. Moltes vegades, la majoria d'estratègies per a introduir un canvi, es concentren en les dimensions fortes (estructura o sistema) i descarten elements culturals, humans i el context organitzatiu.
2. **El procés de canvi ha de fomentar la discussió oberta de les barreres per a una efectiva implementació i adaptació** les barreres implícites s'han de fer explícites o conscients per a poder encarar el canvi amb èxit. La poca resposta de les organitzacions a les propostes de canvi es deu en gran

mesura a no haver afrontat en diàleg obert les resistències, de manera que un diagnòstic i una visió de futur compartits sigui possibles.

- 3. El procés de canvi ha de desenvolupar una relació col·laborativa entre els implicats:** si l'estratègia promou una interconnexió en rols i responsabilitats en totes les parts de l'organització, el canvi pot sortir endavant en reforçar-se mútuament. El canvi s'ha dissenyat entre tots i no ve de les altures.

Per a canviar una organització és necessari canviar els rols, crear nous rols (coordinació, competències i compromís) que facin a alterar conductes en les maneres desitjades. Per això, induir el compromís i el consens per a una nova visió és tan important. La trajectòria del canvi no és lineal, sinó oberta i en espiral, i per això, quan es pretén planificar el canvi educatiu, aquest passa a ser un joc sense sentit, perquè la realitat no és ideal (Fullan, 1993), i per aquest motiu s'ha de tenir en compte el desenvolupament de la capacitat interna i externa d'aprendre.

Bolívar (2000) relaciona el canvi i la innovació educativa amb les "organitzacions que aprenen", que comparteixen amb les estratègies d'innovació i millora dels centres escolars un conjunt de principis: visió sistèmica del canvi, rellevància de l'autoavaluació com a base del procés de millora, importància de crear normes de millora contínua, treballar de manera conjunta, aprendre en el procés de treball, rellevància dels processos de planificació i avaluació o lideratge que porti visió i accions.

Altres autors presenten els principis comuns del canvi educatiu amb les organitzacions que aprenen (Hopkins, 1998, a Bolívar, 2000):

- 1. El centre educatiu és la unitat del canvi:** la clau de la millora es vertebrava en l'àmbit del centre com un tot. Cada centre és únic i no es pot tractar de manera uniforme. El centre educatiu és el punt d'unió crític de la política educativa, de les demandes de l'entorn i de l'aprenentatge d'alumnes i professors. Passa a ser el centre del canvi.

2. **El canvi com a aprenentatge:** el canvi educatiu és un procés d'aprenentatge, i perquè tingui impacte en els estudiants, els professors han d'aprendre a fer-ho millor.
3. **El focus del canvi són les condicions internes de centre educatiu:** És necessari redissenyar els rols i les estructures organitzatives (relacions, procediments, recursos) del centre de manera que possibiliti el canvi de la cultura del centre.
4. **La millora és conseqüència de mobilitzar l'energia interna** d'una organització, de manera que generi competències i capacitats pròpies.
5. **Enfocament sistèmic del canvi:** és un procés continu, té en compte els diferents nivells del sistema educatiu i integra diverses estratègies d'innovació.
6. **L'objectiu últim de les estratègies de canvi és la seva institucionalització:** no n'hi ha prou que posem en marxa un canvi; l'èxit es valorarà si arriba a formar part de la manera de fe habitual del centre.
7. **El desenvolupament professional del professorat s'ocorre en els seus contextos de treball:** promoure espais de formació de maneres de fer conjuntes, connectar la formació amb el desenvolupament i la millora del currículum escolar.
8. **Complir les metes educatives més eficientment:** la missió última de l'escola és la millora de l'aprenentatge dels estudiants.

El canvi educatiu en les organitzacions que aprenen és entès com un procés continu, on l'origen del canvi és intern més que extern, i és interactiu més que estructural.

Per a finalitzar aquest punt, citaré Gairín (2004), que comenta que les condicions adequades per al canvi són la cultura d'èxit que valora com a positiu el canvi i l'existència de mecanismes dirigits a la implicació de les persones. Entre aquests últims hi hauria la comunicació positiva i constant, la motivació, els reforços positius, l'atenció a les necessitats del grup i una bona planificació que prevegi accions per vèncer resistències com ara l'acompanyament, la formació, l'assessorament...

Finalment, també caldran recursos per a poder dur a terme aquestes accions.

#### **4.2.1.3. Concepte de reforma i modernització**

Trobem els conceptes de reforma i de modernització relacionats de manera habitual en la bibliografia referent al canvi i la innovació docent.

Hi ha acord entre diferents autors a l'hora de definir **reforma** com el conjunt dels canvis que es produeixen a nivell del sistema educatiu en el seu conjunt. Carbonell (2001, p. 18) apunta que les diferències entre innovació i reforma tenen a veure amb la magnitud del canvi que es vol emprendre. El primer cas es localitza en els centres i les aules i el segon cas afecta l'estructura del sistema educatiu en el seu conjunt.

Són canvis que acostumen a quedar-se en canvis formals, a nivell d'estructura superficial o externa, freqüentment el seu origen és polític governamental, es planifiquen a nivell central o, en qualsevol cas, fora dels centres.

González i Escudero (1987) parlen de **reformes** per a referir-se a canvis més estructurals i **d'innovació** per a referir-se a canvis més interns i qualitatius en el sistema educatiu. Per a referir-se a la reforma del professorat, autors com Carbonell (2001, p.18) ens diuen que no hi ha reforma del professorat sense modificació del pensament del professorat, hàbits i actituds. Els canvis en les

creences i la comprensió (els principis bàsics) són la condició prèvia per a obtenir una reforma que sigui duradora.

Cal afrontar les reformes de manera continuada, fet reflexions, diàlegs, anàlisis dels punts forts i dels punts dèbils, un vegada els professors han tingut algun tipus d'experiència en la introducció de noves pràctiques. En aquest punt considero necessari referir-me a Nonaka i Takeuchi (1995), que parlen de les cultures col·laboratives que transformen constantment el coneixement tàcit en coneixement compartit gràcies a la interacció. Aquestes són cultures en constant procés de desenvolupament de millora.

Bolívar (2000), en referència a les cultures col·laboratives, diu que els centres educatius s'han de configurar com unitats bàsiques de formació i innovació on l'entorn i les relacions de treball tinguin un caràcter qualificant i l'organització com a conjunt aprenent de la memòria institucional històrica acumulada. Bolívar cita Peter Senge per a explicar que les organitzacions que aprenen apunten cap a un ideal de desenvolupament que pot ser que mai s'atenyi, però serveix com a trajectòria a seguir, ja que sense conèixer la direcció, és difícil saber si la millora s'està produint.

Les organitzacions que aprenen poden aprendre de la pròpia experiència, proporcionant una base per a la millora contínua. Es remarca molt més la dimensió horitzontal que la vertical del coneixement, en la perspectiva de capacitar els equips docents com a agents de millora.

Una organització que aprèn és un grup de persones que treballen juntes per a augmentar col·lectivament les seves capacitats i aconseguir resultats que estimen valuosos. Aquest tipus d'organització té capacitat de transformar-se alterant les seves maneres de fer i els seus resultats de forma col·lectiva, gràcies a la interacció dels membres que la configuren. Algun dels seus principis comuns són: compromís actiu per a la millora contínua, grups coordinats que s'esforcen per a compartir metes en col·laboració, desenvolupament de visions comunes sobre els objectius de l'organització, difusió de les millors pràctiques en tota l'organització, aprenentatge i

desenvolupament professional del personal, examen crític de les pràctiques habituals de pensar, desenvolupament de l'esperit d'empresa compromesa amb la millora, xarxes horitzontals de flux d'informació internament i amb l'entorn exterior, habilitats per a comprendre i ús de sistemes dinàmics de funcionament, entre altres coses.

La reforma no és sinònim de canvi, millora o innovació. La senzilla modernització d'un centre no té res a veure amb la innovació. Així, omplir les aules d'ordinadors, realitzar sortides a l'entorn, cultivar un hort, etc., són amb freqüència dissenys que no modifiquen les concepcions sobre l'ensenyament-aprenentatge. La millora és sempre opcional i objecte d'una decisió, depenent d'un propòsit moral.

A continuació, en el quadre 2 queden recollides les diferències i les relacions entre la reforma, el canvi, la innovació i la millora (Bolívar, 1999, p. 39):

<b>Reforma</b>	<b>Canvi</b>	<b>Innovació</b>	<b>Millora</b>
Canvis en l'estructura del sistema o revisió i reestructuració del currículum.	Alteració a diferents escales (sistema, centre, aula) d'estats o pràctiques prèvies existents.	Canvis en els processos educatius, més interns o qualitius.	Judici valoratiu en comparar el canvi o els resultats amb estats previs, en funció d'arribar unes metes educatives.
Modificació a gran escala del marc de l'ensenyament, metes, estructura o organització.	Variacions en qualsevol dels elements o nivells educatius. Terme general que pot englobar-los.	Canvis d'àmbit específic o puntual en aspectes del desenvolupament curricular (creences, materials, pràctiques o accions).	No tot canvi-innovació implica una millora. Han de satisfer canvis desitjables a nivell de aula/centre, d'acord amb uns valors.
<b>Tots ells comparteixen:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepció de novetat per les potencials persones afectades pel canvi.</li> <li>- Alteració quantitativa o qualitativa de les situacions prèvies existents (estructura i/o currículum, en l'àmbit del sistema del centre o de l'aula).</li> <li>- Proposta intencional o planificada d'introduir canvis.</li> </ul>			

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Poden ser justificats/valorats des de diverses perspectives o instàncies: tecnicopolítiques, pedagogicodidàctiques, socials i crítiques.</li></ul> |
|--|

Quadre 2. Diferències i relacions entre reforma, canvi, innovació i millora (Bolívar, 1999)

### 4.2.3. Causes que originen la innovació educativa

Les innovacions docents no es produeixen de manera espontània, sinó que tenen un origen, una causa, una sèrie de condicions com els canvis socials, de cultura, d'una institució, polítics... que fan que es desenvolupi la innovació. Els estudis sobre la posada en pràctica d'innovacions han posat de manifest com les característiques organitzatives (clima institucional, estructures organitzatives, grau d'integració, relació entre els agents, estil de l'equip directiu) són elements crítics que determinen l'èxit d'una innovació (Bolívar, 2000).

Seguidament descriurem algunes de les causes que poden ser l'origen d'una innovació educativa.

#### 4.2.3.1. Canvis socials

Un dels motius que fan necessària la reforma educativa és que la societat global cada vegada és més complexa i requereix ciutadans educats que puguin aprendre de manera contínua i siguin capaços de treballar amb la diversitat en l'àmbit local i en l'internacional.

La societat del coneixement, les noves tecnologies i la ciutadania apareixen com a nuclis interdependents que fan trotollar els vells models universitaris en els que, durant segles, el què i com ensenyar venien clarament definits per la tradició científica i cultural occidental. Això fa que la universitat i els centres educatius en general hagi d'assumir la responsabilitat de liderar la incertesa i la complexitat dels processos socials i educatius que afecten les actuals generacions formant el professorat per a tractar els

problemes actuals des de noves comprensions. Reconèixer el que és important i essencial ens pot portar a canviar la nostra docència i a reconèixer com les innovacions operen en les noves condicions pròpies dels processos de globalització (Martínez, 2012).

Hargreaves (2003b), fent referència als canvis socials, comenta que les escoles afronten problemes que s'originen en la necessitat d'establir connexions conscients i constructives amb el món, per diverses raons. D'entrada, les escoles, els centres educatius i les universitats no poden tancar les portes i deixar fora els problemes del món exterior. Actualment estan perdent el monopoli sobre l'aprenentatge, però en moltes parts del món s'experimenta una crisi de comunitat, i les escoles constitueixen una de les últimes i més grans esperances de resoldre-la. A més, els docents necessiten més ajuda, hi ha molta competència en el mercat, es redefineixen les relacions de les escoles amb el seu entorn. Finalment, les escoles ja no poden ser diferents a la vida laboral que espera als estudiants quan ingressin en el món adult.

Amb aquesta visió dels centres educatius, de les universitats, no hem de perdre de vista, però, quina és la finalitat de la Universitat. López Galera (a Martínez, 2012) ens cita autors com Fichte, Schleiermacher, Hegel i Humboldt (Universitat de Berlín), que defensen i argumenten que la finalitat de la universitat no és l'ensenyament pràctic de les professions. La universitat té com a finalitat una funció educadora i humanista, és una organització del saber superior, un projecte sistemàtic, racional i no fragmentat. Humboldt aposta per la llibertat de la universitat, l'autonomia en investigació (Akademie) i l'autonomia per a l'ensenyament (Universtität). Es critica la mercantilització de la universitat, que crea persones per al món laboral, per al mercat. Hem sentit moltes vegades que l'educació universitària ha d'acomodarse al mercat, que s'han d'avaluar els aprenentatges per a poder tenir consciència de la consecució d'objectius i competències. Però, en paraules de López Galera (a Martínez 2012):

Un positivisme tardà, juntament amb un pragmatisme utilitari, poden estar ofegant la Universitat que va ser acceptada com el



bressol del pensament crític i independent, la cerca de la veritat i les visions del que va ser, és i pot ser el món, la societat, la cultura i la persona dins d'elles (p. 29).

En educació, hem desbordat el marc estret d'un tecnicisme didàctic i hem esperat de la universitat que s'ocupés d'aquests processos d'aprenentatge de les persones que tinguin condició de ser formatis (que donin forma a la personalitat), que modelin les persones, fent-les capaces no tan sols de recordar el que han après per a examinar-se i dir que la universitat funciona o no pel seu rendiment, sinó que a més hauríem de fomentar una actitud crítica amb el món, la societat o la cultura: que els estudiants, entre altres esperances, adquireixin passió per saber i ho posin al servei de tothom.

El propòsit moral de les escoles és fer la vida de l'alumnat diferent i que aquesta diferència impliqui realitzar canvis significatius (Fullan, 2002). Per això, necessiten desenvolupar el que Coleman (1990, a Fullan, 2002) denomina "capital social", contribuir a crear ciutadans compromesos, amb habilitats i amb disposició per a promoure normes de civisme, pietat, justícia, confiança, ànim de col·laboració i crítica constructiva en unes condicions de gran diversitat social. Les escoles necessiten desenvolupar el capital intel·lectual (les habilitats de solució de problemes en un món tecnològic) de manera que tots els estudiants puguin aprendre.

En la mateixa línia, Hargreaves i Shirley (2012), a la seva obra *La quarta via: el prometedor futuro del canvi educatiu*, realitzen una anàlisi de l'evolució de l'educació des de la Segona Guerra Mundial fins a l'actualitat, i són de l'opinió que actualment estem en un punt d'inflexió crític, on la interacció professional entre els docents és una de les estratègies per als educadors que tenen una motivació instantània, per a millores a curt termini i resultats superficials i cal comprometre el conjunt del professorat en la transformació dels objectius i processos de l'ensenyament i l'aprenentatge per al segle XXI.

#### 4.2.3.2. El professorat

Són molts els autors que han estudiat el canvi i les innovacions educatives que veuen en la figura del professor i l'equip docent un dels elements principals en aquests processos. Els professors/es que treballen de manera coordinada i cooperativa en els centres es comprometen a enfortir la democràcia escolar i són la principal força impulsora del canvi.

El canvi educatiu depèn del que faci i pensi el professorat. És a dir, les aules i les escoles funcionen amb eficàcia quan el personal docent és de qualitat i l'entorn laboral s'organitza per estimular el professorat i premiar els resultats. Els dos aspectes estan íntimament lligats: els entorns de treball gratificants professionalment atrauen i retenen el personal docent de qualitat (Fullan, 2002).

Hargreaves i Shirley (2012) fan referència a sis països de propòsits i aliances que recolzen el canvi, i quan parlen dels docents diuen que les tres coses que fan més felices les persones són els propòsits, el poder i les relacions. Els professors senten emocions positives quan els seus propòsits són clars, concrets, assolibles i aquests els pertanyen; quan es veuen capacitats, amb control de les seves vides laborals tenen relacions positives amb els companys i la resta de grup. Deixen de ser felices quan els propòsits són ambigus, disseminats, irrealistes, constantment canviants o imposats per terceres persones.

Aquests autors ens parlen també dels professors amb resiliència que, davant de l'adversitat, reaccionen i fins i tot es nodreixen de les amenaces dels desafiaments que poden derrotar altres companys. Són els que converteixen els problemes en oportunitats. Dos dels principals indicadors de resiliència són un sentit del propòsit i una companyonia fonamentada en el recolzament. Els professors amb resiliència són capaços de sintetitzar i optimitzar els estàndards per tal que s'adaptin als seus propis propòsits en el currículum. Les escoles també poden tenir resiliència. Les escoles amb resiliència són innovadores,

tenen uns propòsits distintius i estan acostumades a tenir identitats lluitadores que es defineixen i defensen contra superiors sense empatia.

Per a Hargreaves (1994, p. 118-119), el canvi és necessari perquè de vegades els professors estan frustrats, avorrits o cremats. La intensificació del treball del professor fa que el professorat tingui menys temps per relaxar-se durant la jornada laboral. Com a conseqüència, el professorat no disposa de temps per a reciclar les seves habilitats i mantenir-se al dia dels avenços en el seu camp. La intensificació crea sobrecarrega crònica de treball, provoca una disminució de la qualitat del servei, ja que recorre camins fàcils per estalviar temps. És un fet que la professió docent no està bé valorada per la societat, i augmenten tant el nombre de malalties relacionades amb el treball i el de docents que abandonen la docència.

Els professors han de reciclar els seus coneixements, les seves habilitats, però necessiten espai per a reunir-se, per rebre o donar ajuda o senzillament poder parlar sobre el canvi. En aquestes condicions, el professorat aprèn com tractar una innovació, així com a valorar la seva conveniència de manera més informada per a estar en més bon posicionament per a acceptar, modificar o refutar el canvi.

Les innovacions que parteixen de baix, del propi col·lectiu docent, tenen més possibilitats d'èxit i continuïtat que les que sorgeixen des dalt (Carbonell, p. 27-29).

Ball (1989) diu que, amb freqüència, la pressió en favor del canvi (que de vegades troba resistència) sorgeix entre les files dels "participants inferiors" de l'organització. En particular, la joventut i els professors i professores recentment graduats, poden ser una font d'agitació o malestar encara que no tinguin accés als canals de la influència política.

En aquest sentit, els professors han d'aprendre a administrar el canvi, perquè si no ho fan seguiran sent víctimes de la contínua intrusió de forces externes al canvi. L'aïllament del professorat, i la seva oposada, la

companyonia, són els punts de partida per a valorar quines estratègies funcionen per al professor/a. En l'àmbit del professorat, el grau de canvi està estretament relacionat amb la seva capacitat per interactuar entre ells i amb els altres i així obtenir ajuda tècnica.

Dins de l'escola, la companyonia entre professors, mesurada a partir de factors com la freqüència de la comunicació, el suport mutu o l'ajuda, és un índex significatiu de l'èxit de la implementació de canvi. Per tant, el canvi educatiu real es fonamenta en canvis de creences, a la manera d'ensenyar i en els materials que només poden provenir d'un procés de desenvolupament personal en un context social.

Per a Fullan (2002), la incertesa del professorat (la falta de percepció de l'eficàcia del seu treball) i la pèrdua d'autoestima són temes recurrents en educació, i cita a Rosenholtz (1989) per explicar que els entorns laborals que progressen, els entorns que mostren un aprenentatge ric, les escoles amb bons resultats... són escoles on el professorat i la direcció col·laboren en activitats de definició d'objectius i consensuen una visió que posa l'accent en aquells objectius educatius on el professorat ha de dirigir els esforços per a millorar.

En les escoles efectives, la col·laboració va unida a normes, oportunitats per al reciclatge de les habilitats, la formació contínua i s'assumeix que la millora de la docència és una empresa més col·lectiva que individual. Per tant, és més probable que els professors confiïn, valorin i legitimin el fet de compartir habilitats, demanar consell o proporcionar ajuda dins i fora del centre. I, a la vegada, és probable que cada dia siguin millors en l'exercici de la seva professió.

En paraules de Hargreaves (2012), els professors són els arbitres finals del canvi educatiu. No hi ha cap pla de canvi educatiu sostenible que ignori el professor, cal involucrar els professors en el canvi que es vol fer.

En relació a la visió del canvi educatiu i el paper dels professors, en la quarta via (Hargreaves i Shirley, 2012), l'aprenentatge d'alta qualitat depèn del

fet que hi hagi professors altament qualificats i ambé un ensenyament d'alta qualitat. Els autors ens posen l'exemple de Finlàndia, on els professors se senten respectats i els líders educatius no han de passar-se el dia ensenyant als professors novells que deixaran la professió abans de dos o tres anys. La formació del professorat ha d'estar adequadament acreditada en una pràctica rigorosa i a un nivell intel·lectual propi d'una professió tan exigent com és la de l'ensenyament.

Dan Lortie (1975, a Hargreaves i Shirley, 2012) va apuntar que l'aïllament dels professors a l'aula els porta a desenvolupar cultures conservadores i no innovadores, individualisme i el que va anomenar *presentisme*, una fixació pel present, pel curt termini. El presentisme fa que els professors estiguin centrats en el dia a dia i en aconseguir recompenses concretes i immediates pel seu treball. Les innovacions en aquest cas són episòdiques i fugaces, amb un escàs recolzament per part de líders i col·legues. Els professors es retiren a les bombolles de les seves aules. Per tant, és molt important la cultura de col·laboració que s'associa estretament amb l'augment de l'èxit dels estudiants i el recolzament moral que estimula els professors i els manté de peu davant les dificultats del canvi. Aquests elements estan latents en les cultures professionals de docència fonamentades en la confiança, la cooperació, la responsabilitat i les xarxes d'aprenentatge lateral.

En aquestes escoles, les dades informen però no dirigeixen els judicis sobre les pràctiques. Tots els professors participen en equips múltiples i superposats per a millorar la seva pràctica. Les comunitats d'aprenentatge han d'estar ben pensades i ser comunitats d'aprenentatge significatiu, interessades en els estudiants.

Per a Zabalza (2004), la formació del professorat universitari és un dels aspectes crucials en qualsevol intent d'innovació. Hi ha diversos factors que influeixen de manera clara i constatada en l'efectivitat dels programes de formació del professorat: la mentalitat del professorat, la seva disponibilitat de temps (o densitat de la seva agenda), l'existència de referents i exemples de bones pràctiques i les estratègies de formació mateixes.

Fins no fa massa temps, no es tenia en compte les pràctiques docents, no es valoraven ni s'establien plans seriosos per millorar-les. Amb l'escut de la llibertat de càtedra, la qualitat de la docència quedava en mans de professors individuals o, com a molt, sota la tutela de departaments. Les aules eren escenaris opacs i poc transparents, espais privats on cada professor imposava les seves pròpies regles i dinàmiques de funcionament. Sembla que les coses estan canviant, si comparem la universitat d'ara amb la fa una dècada, els canvis han estat substantius i s'ha incrementat de manera notable la qualitat de l'ensenyament universitari. Això ha passat no només perquè han millorat les infraestructures i s'han modernitzat els sistemes de gestió, sinó sobretot perquè ha anat canviant la mentalitat sobre el sentit de la formació i el paper de la universitat i de la docència en el desenvolupament personal i professional dels estudiants.

Gairín (2004) entén els centres educatius com comunitats professionals de col·laboració on es duu a terme **treball col·laboratiu** amb estructures formals per a desenvolupar tasques prefixades amb maneres d'actuar que eviten l'aïllament i que, a més de servir de marc per a un potent intercanvi professional, poden proporcionar recolzament mutu en els moments en què sorgeixen dificultats en els processos d'ensenyament.

En el quadre 3 es recullen dues imatges comparatives dels centres escolars tenint en compte si són comunitats de col·laboració o no:

<b>Els centres escolars com a estructures formals burocràtiques</b>	<b>Els centres escolars com a comunitats de col·laboració</b>
Treball aïllat, privat i individualista, sense àmbits comuns per compartir experiències professionals. Preocupació centrada en l'escola.	Relacions comunitàries i sentit de treball en comunitat. L'ensenyament és vist com una tasca col·lectiva, en cooperació i interdependència mútua.
Els professors són vistos com a tècnics, gestors eficients de prescripcions externes.	El professor/a com a agent de desenvolupament i canvi curricular, reconeixent la seva autonomia i

	professionalitat.
Els professors no estan implicats en la presa de decisions. El seu paper és instrumental. Relacions regides per procediments formals.	Presa de decisions compartides. Inversió de temps i espais de diàleg compromesos en la millora de l'ensenyament del centre.
La responsabilitat de funcions està assignada jeràrquicament, amb distribució de tasques.	Els líders/directius o assessors promouen la col·legialitat i els recolzament per al desenvolupament professional.

Quadre 3. Imatges de centres escolars (Bolívar, 2000, p. 110)

Promoure la col·legialitat i el sentit del treball en equip seria una possibilitat en el marc d'un canvi cultural que promogui nous valors com la solidaritat, la coordinació, la col·laboració, el respecte a l'autonomia, la interdependència, la reflexió, el debat i la negociació en el context d'un canvi educatiu permanent.

D'altra banda, s'entén la col·laboració com un valor coherent amb el procés educatiu i suposa alinear-se amb una determinada opció que destaca la importància del factor humà en les organitzacions. S'identifica també amb una exigència dels processos de qualitat i com una estratègia de desenvolupament professional.

#### 4.2.3.3. El/la director/a

En aquest apartat faré referència a la figura del director o directora. Tot i que sabem que el director té un paper rellevant en els centres d'educació infantil, primària i secundària, no és el mateix cas en els centres d'educació superior. La figura del director a les institucions universitàries queda representada per l'equip del deganat.

En els centres adscrits, com és el cas de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu, la figura del director existeix com a tal, té un gran poder en les decisions del centre, és contractat específicament per a desenvolupar la funció de director i no es tracta d'un càrrec per elecció del

claustre. Així doncs, crec necessari i justificat a dedicar aquest apartat a la figura del director/a.

La bibliografia que cita el paper del director com un element central en els processos de canvi és extensa. La figura del director és una peça clau en els processos de canvi en les escoles, i és qui actua buscant l'equilibri entre les necessitats i contribucions dels docents amb les altres agents de fora l'escola.

En paraules de Fullan (2002, p. 167), “no conec cap escola que progressi i que no tingui al capdavant un director amb capacitat per dirigir la reforma”.

Per a Anderson (2010), no importa el nivell ni el tipus de canvi, sempre s'arriba a la conclusió que el lideratge directiu a nivell dels centres educatius juga un paper altament significatiu en el desenvolupament de canvis en pràctiques docents, en la qualitat d'aquestes pràctiques i en l'impacte que presenten sobre la qualitat d'aprenentatge dels estudiants. La presència d'un bon líder és clau no només per iniciar i estimular un canvi, sinó també per mantenir el canvi i els seus efectes en el comportament i en els resultats.

El lideratge té una influència indirecta en l'aprenentatge dels estudiants, a través de la seva incidència en les motivacions, habilitats i condicions de treball dels professors, que afecten els resultats dels estudiants.

El rol i la influència del lideratge directiu sobre la millora escolar consisteix bàsicament a comprometre's i executar pràctiques que promoguin el desenvolupament de tres variables mediadores: les motivacions dels professors, les seves habilitats i capacitats professionals i les condicions de treball en les que realitzen la seva feina.

Ball (1989) considera que els canvis en la política de l'escola o les innovacions del currículum amb freqüència s'originen “a les altures”, i manté que els directors són els agents de canvi més actius en els centres educatius i que la seva figura és decisiva a l'hora de fomentar el canvi.



Com diu Nichols (1983, a Ball, 1989, p. 88) “Els elements de judici indiquen que és comunament el director qui pren la iniciativa d’introduir innovacions a l’escola, i encara que no sigui així el seu suport és necessari per a tota innovació proposada per un membre del personal” .

Sens dubte, segons el context on es produeixi el canvi, el tipus de canvi i quins interessos promogui, el director/a podrà bloquejar, dissuadir o ignorar efectivament grups de l’escola que propiciïn el canvi. Com a resultat d’això, no és estrany trobar que els conflictes en les escoles particularment els relacionats amb el canvi proposat, involucren el director o se centren en ell/a com a líder de l’organització.

Ball (1989) també és de l’opinió que la manera de funcionar d’un centre educatiu es veu greument erosionada si no hi ha una direcció de qualitat, és a dir, si aquesta no vetlla pel desenvolupament individual dels professors, per l’organitzatiu, perquè hi hagi una coherència programàtica, perquè hi hagi recursos addicionals com els materials, l’equipament, l’espai, el temps i l’accés al coneixement especialitzat. Per a aquest autor, la figura del director, com a responsable, és la clau de l’èxit o el fracàs.

Gairín (2004) és de l’opinió que tot procés de canvi exigeix la implicació de diferents professionals que poden actuar com a intermediadors o destinataris. L’autor introdueix la figura del **agent de canvi** com el professional que capitalitza les accions que poden promoure i dirigir el canvi. L’agent de canvi és capaç de canalitzar tota la informació que es produeix, coneix el sistema, les aliances formals i el sistema organitzatiu. Pont i Teixidor (1997, a Gairín, 2004) defineixen l’agent de canvi o referent institucional com aquell professional amb capacitat per influir en les persones i de promoure el canvi, i que, degudament preparat, actuarà sobre l’entorn per a conduir i possibilitar la implantació del canvi planificat.

Els mateixos autors descriuen les competències generals dels agents de canvi (Pont i Teixidor, 2002, a Gairín, 2004):

Competència per a comprendre la complexitat de l'ésser humà, la seva percepció i reaccions cognitives i emotives davant al canvi i les seves motivacions personals i professionals.

Competència per a actuar en el marc d'uns valors ètics amb vista a la promoció del canvi.

Competència per a conèixer i comprendre ideologies, contextos, tradicions, cultures, creences i valors de les organitzacions i de les persones afectades pel canvi.

Competència per a liderar i per influir en els equips, motivar les persones i descobrir el seu potencial, desenvolupar clima de confiança i crear sentiments d'implicació proactiva.

Competència per a la planificació i el desenvolupament d'estratègies per a actuar en la complexitat i liderar un canvi planificat.

Competència per a efectuar el seguiment i la integració del canvi.

Les persones que han de liderar el canvi han de ser l'exemple i el referent de les actituds que es desitgen desenvolupar, de manera que han d'augmentar la seva credibilitat i, amb ella, l'acceptació i l'autoritat moral per impulsar el canvi. És indispensable que l'agent de canvi demostrï voluntat, força i convicció per a vèncer els obstacles que es vagi presentant. Es tracta d'estar convençut que el canvi és positiu per a les persones i la organització.

En el procés de canvi a promoure, l'agent de canvi ha de considerar les actuacions dirigides a l'autoregulació del procés i les actuacions orientades a disminuir els processos de resistència al canvi, ha d'emfatitzar els processos informatius, promoure la participació, actuar gradualment, buscar el consens de les persones clau, negociar, atendre els projectes formatius, evitar contradiccions... Aquestes i altres actuacions poden ajudar a eliminar part de les resistències.

Els bons directius, per a Gairín, (2004), són persones que tenen empatia (saber escoltar, percebre la realitat tal i com és i saber interpretar-la evitant ajustar-la al que un pensa), perícia (saber fer que com bé), visió, saben fer equip i temps de treball. L'actuació del director com a agent de canvi no seria efectiva si no es recolza en una cultura de la col·laboració. Fomentar i potenciar projectes té una relació directa amb el clima i la cultura institucionals que s'aconsegueixen. Un clima humà positiu i una cultura col·laborativa afavoreixen la concreció, el desenvolupament i l'avaluació dels plantejaments institucionals.

L'actuació dels directius no es neutral i acostuma a tenir conseqüències diverses. El que fan els directius afecta a la comunitat i, per tant, constitueixen actes ètics perquè generen conseqüències favorables o desfavorables per a tots i incideixen en l'harmonia institucional.

L'ètica ha de ser, per tant, un referent constant a l'el·lecció dels directius que poden integrar els valors ètics en el conjunt global de valors que integren la cultura del centre o bé que l'ètica sigui el referent transversal de la resta de valors i creences que constitueixen l'univers ètic de la institució.

Per a Fullan (2002), la funció dels directors/es responsables d'un centre educatiu fa que de vegades sorgeixin tensions, que hi hagi dilemes sobre com equilibrar i integrar les demandes de canvi externes i internes, que calgui decidir quins són els límits i que hi hagi dilemes entre autocràcia i democràcia, entre trobar temps per la vida personal i atendre obligacions professionals que consumeixen més temps i, per últim, entre optar pel desenvolupament i optar pel no seguiment en el cas del professorat que no progressa. Els responsables eficaços combinen diverses habilitats organitzatives, segons la fase del procés de canvi en què es trobin o les circumstàncies del moment.

Aquestes variacions en la gestió eficaça van ser analitzades per Goleman (2000, a Fullan, 2002) de la base de dades de Hay/McBer, sobre una mostra aleatòria de 3.781 executius, van identificar sis estils de direcció. D'aquests,

quatre afectaven positivament l'entorn i dos tenien influències negatives. Els sis estils de direcció identificats van ser:

1. Coercitiu (demana conformitat; "fes el que et dic").
2. Autoritari (mobilitza les persones en la direcció pròpia; "vine amb mi")
3. Afiliatiu (crea harmonia i vincles emocionals; "les persones primer")
4. Democràtic (crea consens a través de la participació; "tu què opines?")
5. Exemplificador (estableix estàndards exigents d'actuació; "fes el que jo faig, ara")
6. Formatiu (desenvolupa especialistes per al futur "prova això")

Els estils de direcció identificats com influències negatives o no recomanables en l'organització són el coercitiu (la gent es ressent i es resisteix) i l'exemplificatiu (la gent se sent eclipsada i creuada). Goleman (2000) arriba a la conclusió que els responsables necessiten posar en joc molts estils per a poder exercir una gestió eficaç.

Leithwood (2006, a Anderson, 2010) afirma que "els líders efectius són aquells que aconsegueixen mobilitzar les condicions dels docents i impactar en els aprenentatges, mostren un mateix repertori de pràctiques".

Anderson (2010) enumera quatre categories o dimensions pràctiques d'un lideratge escolar efectiu: establir direccions, desenvolupar persones, redissenyar l'organització i gestionar la instrucció.

Cadascuna d'aquestes dimensions està construïda per un conjunt de pràctiques específiques que necessita desenvolupar i implementar un director de centre en col·laboració amb altres membres del seu equip directiu per a aconseguir millorar els tres elements que integren el model de desenvolupament docent (motivació, les habilitats i les condicions de treball).

La primera dimensió, **establir direccions**, fa referència a pràctiques en què el líder s'orienta a desenvolupar un compromís i una comprensió compartides sobre l'organització, les seves activitats i les seves metes. Té com

a objectiu que les persones sentin que realitzen la seva tasca en funció d'un propòsit o visió determinats. Les pràctiques específiques de lideratge per a establir direccions són: identificar i articular una visió, fomentar l'acceptació del grup d'objectius i metes per a poder acostar-se a la realització de la visió, i crear altes expectatives. La visió comunica propòsits de caràcter èticomoral així com valors, creences i conductes ideals que han de valoritzar i demostrar no només els estudiants, sinó l'equip que treballa a l'escola. Les pràctiques utilitzades per l'equip directiu per tal que tots col·laborin en l'elaboració d'una visió i unes metes de millora ajuden a creure en un sentit de compromís comú.

És important que els líders comuniquin de manera freqüent les metes per tal que no es perdin de vista les prioritats i que es pugui fer un bon seguiment i realitzar una reflexió col·lectiva sobre la realització de les metes i la visió.

Una de les pràctiques clau del lideratge en relació a establir direccions per al desenvolupament de l'escola és fixar una visió i unes metes amb altes expectatives. Segons s'ha vist en estudis sobre la motivació humana, les persones es motiven més per metes que consideren desafiantes però que es poden aconseguir.

La segona de les dimensions que Anderson (2010) cita per a exercir el lideratge efectiu és el de **desenvolupar persones**. Aquesta dimensió fa referència a l'habilitat del líder per a potenciar aquelles capacitats i habilitats dels membres de l'organització necessàries per a mobilitzar-se d'una manera productiva cap a la realització de metes comunes. Es persegueix el compromís de millorar mitjançant el perfeccionament professional fonamentat en la motivació personal, el compromís amb una visió compartida del projecte de millora escolar. A partir d'aquesta visió comuna de projecte, hi ha més probabilitat que les motivacions personals de formació coincideixin amb les necessitats col·lectives de desenvolupament professional orientades a la realització de la visió i les metes de millora.

Fullan (2005, a Anderson, 2010) assenyala que en una organització caracteritzada per l'efectivitat, els seus membres aprenen d'una manera contínua i que aquest aprenentatge pot consistir en identificar i corregir errors que es cometien habitualment o en descobrir noves maneres de fer la feina. L'autor destaca la importància que l'aprenentatge permanent dels professors es realitzi de manera contextualitzada, inserida en el lloc de treball i d'acord amb les metes de millora i amb la resolució dels problemes que impedeixen la millora. El rol del lideratge en relació al desenvolupament de persones consisteix més en les pràctiques que faciliten aquest tipus de formació contínua i contextualitzada que en donar formació.

Per fer que els docents es desenvolupin i motivin, el líder ha de mostrar una actitud de confiança cap a ells i cap a les seves capacitats, despertant així tant la seva iniciativa i disposició als riscos com una obertura a noves idees i maneres de fer. L'autoconfiança es genera no només en la formació professional, sinó també mitjançant el reoneixement de l'esforç i de l'èxit professional.

La tercera dimensió, **redissenyar l'organització** fa referència a les accions del lideratge directiu amb el propòsit d'establir condicions de treball que permetin al personal el desenvolupament de les seves motivacions i capacitats. Les condicions organitzatives poden limitar l'ús de pràctiques efectives o desgastar les bones intencions dels educadors. Algunes d'aquestes pràctiques són enfortir la "cultura" professional de l'escola, modificar l'estructura organitzativa, potenciar relacions productives amb la família i la comunitat i aprofitar bé el recolzament extern. S'entén la *cultura* com el conjunt de normes i creences compartides i d'estructures organitzatives que guien l'activitat professional dels docents.

S'ha comprovat que la qualitat dels resultats és freqüentment més alta en escoles on s'ha desenvolupat una cultura col·laborativa i que la disposició orientada a un progrés és més forta on les persones col·laboren de manera permanent en el seu treball.

Rosenholtz (1989, a Anderson 2010), dins del context de lideratge efectiu, ens parla de les escoles de pobres resultats com escoles estancades, i de les escoles amb bons resultats com escoles en moviment. En les escoles en moviment, els membres comparteixen visió i metes comunes, hi ha una alta participació dels docents en decisions que afecten la vida i el treball escolar, els professors treballen junts en la planificació pedagògica i en la resolució de problemes d'aprenentatge i demostren un fort sentit d'autoconfiança professional.

Entre les claus pràctiques d'un lideratge efectiu, es destaquen les accions orientades a crear i potenciar una cultura professional col·laborativa. El directors efectius convoquen i valoren activitats col·laboratives, de manera que cultiven el respecte i confiança entre els docents i els líders. A més, creen estructures que faciliten el desenvolupament del treball col·lectiu, obren temps i espais comuns en la planificació, creen estructures grupals per a la resolució de problemes, hi ha una major distribució del lideratge en tasques específiques associades al projecte de millora escolar, s'actua de manera proactiva. En les escoles efectives, els líders miren el seu voltant com una font o oportunitat de recolzament per a la realització de la visió i les metes de millora.

Per últim, la quarta dimensió citada per Anderson (2010) d'un lideratge efectiu és la de **gestionar la instrucció**. El líder amb èxit gestiona la instrucció de l'escola amb la dotació de personal (selecció de docents, decisions internes respecte al personal), provisió de recolzament tècnic i material als docents, supervisa els docents. El que distingeix un líder eficaç és la manera d'executar les seves funcions, com duu a terme l'elaboració de processos de monitoratge continu amb el propòsit de comprendre millor el progrés dels docents, els obstacles que impedeixen la implementació dels objectius d'aprenentatge, com participen en el monitoratge del canvi i de la qualitat d'instrucció mitjançant visites freqüents a les aules per a observar i conversar amb els docents d'una manera informal.

Per a Hargreaves i Shirley (2012), la part més dura del canvi educatiu no és com començar, sinó com fer que duri i que s'estigui, i en aquest punt la

figura del director adopta una rellevància important en tot el procés del canvi. Els projectes pilot quasi sempre ofereixen promeses molt aviat, però la majoria dels intents per aplicar-los a major escala produïen burdes imitacions de l'original. El repte del director és agrupar persones diverses per treballar amb les capacitats i habilitats necessàries en una causa comuna que els animi a moure's en la mateixa direcció, cap a un impacte en l'aprenentatge, el rendiment i els resultats. Els autors ens parlen, entre d'altres elements, del lideratge sostenible, i defensen que el canvi sense lideratge no té possibilitats de ser sostenible, que perduri en el temps. L'entorn de la reforma ha de crear les condicions en què els líders no només implementin imposicions externes, sinó que tinguin la capacitat i la flexibilitat de fer canvis per si sols. És cert que els líders no poden fer-ho tot, quan el lideratge es converteix en gestió d'innombrables iniciatives imposades per a després rendir de comptes inapropiades i injustes, no és sorprenent que ningú vulgui seguir liderant.

Un altre concepte que els autors introdueixen és el del **lideratge compartit**, és a dir, crear bosses de professors, construir un lideratge entre molts que són part de la societat d'experts del seu centre. Introdueixen també així el concepte de **responsabilitat col·lectiva**. El lideratge compartit perfila el canvi des de el coneixement del dia a dia, des de les capacitats dels treballadors, en lloc de dirigir les reformes a través seu. Els líders han de detectar les qualitats que tenen els professors, crear objectius amb l'equip, per sobre del que ve imposat. El lideratge compartit vol dir que no es prenguin decisions o que s'hagi de votar per a tot, vol dir que les decisions es prenen en col·laboració, consultant, i amb la total confiança dels treballadors. Aquest tipus de lideratge és el que Hargreaves i Fink (2006) defineixen com lideratge sostenible.

En termes de lideratge sostenible, hi ha programes a Europa que utilitzen el lideratge sistemàticament perquè els líders més forts i els equips de lideratge puguin ajudar altres líders i equips amb dificultats. Connecten amb el canvi mitjançant el desenvolupament de líders com a agents del canvi, recolzant altres que ho necessiten.



Per a finalitzar aquest apartat voldria fer una breu reflexió al voltant de la societat actual en la qual vivim, on necessitem lideratges que ens motivin i ens facin créixer junts en la recerca d'una causa comuna que expressi i fomenti la nostra faceta humana.

#### **4.2.4. Factors que influeixen en l'èxit i el fracàs dels processos d'innovació**

Quan es realitza la valoració de l'èxit o el fracàs d'una innovació, no sempre és fàcil establir uns criteris d'avaluació suficientment rigorosos i consensuats sobre els avenços i retrocessos que ens porten a dir si una innovació és d'èxit o no ho és. No és senzill determinar si una innovació suposa en la pràctica un avenç, un retrocés o si se segueix igual que abans d'introduir la innovació. Per a poder analitzar els efectes de les innovacions no només s'ha de valorar què ha succeït en la institució escolar, sinó que també s'han de valorar els itineraris personals, formatius i laborals dels professors i dels estudiants després del període de formació i al llarg de la vida (Carbonell, 2001).

##### **4.2.4.1. Factors que influeixen en l'èxit**

Carbonell (2001), en realitzar l'anàlisi dels factors clau que influeixen en l'èxit de les innovacions educatives, remarca els més significatius que presentem a continuació i que també s'han comentat en apartats anteriors, explicar els conceptes d'innovació i canvi educatiu

**Equips docents sòlids i comunitat educativa receptiva:** l'equip docent ha de ser fort i estable, amb actitud oberta al canvi i amb la voluntat de compartir objectius per a la millora o transformació del centre.

**Xarxes d'intercanvi i cooperació, assessors i col·laboradors crítics i altres suports externs** la innovació s'enriqueix amb l'intercanvi i la cooperació amb altres professors, mitjançant la creació de xarxes presencials i virtuals i poder compartir experiències.

**El clima ecològic i els rituals simbòlics** la innovació requereix un ambient de benestar i confiança, una comunicació fluida i intensa en les relacions interpersonals. L'humor i la ironia constitueixen ingredients necessaris per a desdramatitzar i reactivar situacions conflictives i obren possibilitats perquè el treball col·laboratiu sigui més creatiu, relaxat i fins i tot divertit. També és important la cultura ritual que es va consolidant amb el temps: hàbits, conductes, símbols, històries i llenguatges que reforcen i conformen els mecanismes de pertinença al col·lectiu.

**Institucionalització de la innovació** es tracta que les innovacions i els canvis no es limitin a algunes activitats aïllades i esporàdiques sinó que aquestes passin a formar part de la vida de l'aula i de la dinàmica i funcionament del centre. Això suposa un lideratge democràtic més efectiu i una major mobilització i optimització de recursos i energies.

**La innovació, si no avança, retrocedeix** fer sempre el mateix, mantenint les rutines i l'*statu quo*, és fer marxa enrere.

**Vivència, reflexió i avaluació. Com mesurar l'èxit** Cal crear oportunitats i possibilitats perquè les innovacions puguin ser viscudes amb intensitat, reflexionades amb profunditat i avaluades amb rigor. És molt important el debat intern i extern, el contracte, el seguiment, la valoració i l'avaluació contínua que permetin detectar els resultats que es van obtenint, els èxits i retrocessos de la innovació. El seu èxit i la seva eficàcia.

#### **4.2.4.2. Factors que influeixen en el fracàs**

Carbonell (2001), en les seves obres sobre innovació educativa, ens descriu quines poden ser causes que dificulten les innovacions i desencadenen el seu fracàs. Parlem de les resistències al canvi i aquestes provenen de diferents fonts, però les més habituals són:

La debilitat de les relacions interpersonals i democràtiques.

L'absència de compromisos fermes per a compartir objectius i projectes comuns.

Els enfrontaments, les tensions i les inèrcies que impedeixen plantejar alternatives i generar expectatives.

La falta de planificació i coordinació.

L'aplicació homogènia i descontextualitzada de l'innovació que no té en compte la història ni la tradició dels centres, ni les condicions de l'aplicació de la innovació, ni els seus ritmes i temps a l'hora de prendre decisions, de fixar prioritats, la disponibilitat i el grau d'implicació del professorat.

El saber dels professors, fonamentat en la intuïció més que en la fonamentació teòrica i científica: formació inicial permanent precària.

L'individualisme i el corporativisme intern dels professors, que entre ells es cobreixen.

El malestar docent i el pessimisme: professors que estan descontents i cansats perquè se senten sobrepassats davant la complexitat dels nous rols i tasques, la naturalesa canviant del coneixement i l'educació que han de desenvolupar en unes condicions difícils i descaegudes. El professor "cremat".

Altres factors identificats que poden dificultar l'innovació educativa són: les resistències i rutines del professorat, els efectes perversos de les reformes, les paradoxes del doble currículum, la saturació i fragmentació de l'oferta pedagògica, el divorci entre la investigació universitària i la pràctica escolar, l'excessiva burocratització imposada per l'administració del sistema i la rigidesa d'espais i temps.

Santos (2000, a Carbonell 2001) distingeix els factors que influeixen en el fracàs dels processos d'innovació en factors interns i factors externs.

Identifica com a **factors interns**:

Objectius confusos

Falta de recompensa per a la innovació

Uniformitat de l'enfocament

Escassa inversió

Mal diagnòstic dels punts dèbils

Escàs perfeccionament  
Atenció centrada en compromisos immediats  
Passivitat  
Actitud defensiva dels professors

... i com a **factors externs**:

Resistències al canvi procedents de l'entorn  
Incompetència dels agents externs  
Supercentralització  
Absència d'agents externs que serveixin d'estímul  
Incompleta connexió entre teoria i pràctica  
Base científica subdesenvolupada, conservadorisme i dificultat d'observació de la tasca professional

En el desenvolupament d'aquest capítol hem revisat com els canvis socials, les exigències de la societat a la universitat, la preocupació per la qualitat de l'ensenyament i la posada en marxa d'iniciatives de canvis d'organització de la docència i de les pràctiques metodològiques d'ensenyament fan que la **innovació** i el **canvi** tinguin un paper fonamental en tot el procés d'adaptació a les demandes socials existents i a la formació que s'ha de donar als joves del segle XXI.

## **PART III: MARC METODOLÒGIC**

### **V. CRITERIS METODOLÒGICS I DISSENY DE LA RECERCA**

#### **5.1. Introducció**

#### **5.2. El problema d'investigació**

#### **5.3. Mètode de treball**

##### 5.3.1. Enfocament interpretatiu de la recerca

##### 5.3.2. L'estudi de cas com a metodologia de recerca

#### **5.4. Estratègies d'obtenció d'informació**

##### 5.4.1. Observació participant

##### 5.4.2. Observació no participant

##### 5.4.3. Entrevistes informals i dirigides

##### 5.4.4. Documents escrits

#### **5.5. Temporalització i tipus de dades obtingudes**

#### **5.6. Tècniques d'anàlisi de les dades**

##### 5.6.1. Procés de construcció de les categories d'anàlisi

### **5.1. Introducció**

L'elecció del mètode de recerca depèn de variables com la naturalesa del problema a investigar, la formació de l'investigador, els seus valors, la seva manera de pensar i la seva intenció. Aquests elements no són independents entre ells, sinó que la relació entre un problema d'investigació i una metodologia concreta és complexa, doncs implica una determinada manera de percebre la realitat i de construir el coneixement. Els mètodes no són instruments aleatoris, pel que optar per una metodologia qualitativa i quantitativa significa optar per les bases que orientaran la investigació.

Les característiques d'aquesta recerca donen resposta a la recerca de tipus descriptiu, que és la que s'utilitza quan l'intenció de l'investigador és explicar com és i com es manifesta un determinat fenomen.

En aquest apartat s'ubica la recerca que duré a terme en el marc d'uns supòsits i metodologies científiques per tal de justificar les decisions que es prenen al llarg de l'estudi empíric.

El tipus de decisions preses estan d'acord amb la naturalesa de la realitat estudiada (concepció ontològica), des del tipus de coneixement que es pretén fins a les estratègies metodològiques seleccionades i els resultats obtinguts.

L'objectiu que persegueixo és descriure els elements i les característiques particulars del procés d'innovació a partir de l'estudi de cas. Es tracta de comprendre en profunditat un enfocament didàctic innovador. Em refereixo a la necessitat de comprendre la realitat i comprendre significa buscar significats i sentits més que no pas intentar preveure possibles resultats.

Els resultats que s'esperen de la recerca són els de aportar una experiència sobre la implementació d'aquesta innovació docent.

## **5.2. El problema d'investigació**

Tot procés d'investigació pertany a un temps i un lloc determinat. A l'hora d'escollir el tema d'estudi i la manera com s'aborda, l'investigador està influenciat per la seva formació i les seves experiències concretes d'aprenentatge.

L'origen d'aquest treball se situa en el moment en què el claustre de professors de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu (del que sóc part integrant) decideix adoptar una sèrie de metodologies didàctiques d'acord a les exigències de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES).

La meua inquietud i interessos es dirigia cap a l'aprenentatge basat en problemes (ABP), que era el tema que volia investigar inicialment, però va sorgir la situació "ideal" per a redirigir els meus interessos cap a la innovació docent que teníem intenció d'introduir.

L'equip de professors/res i la direcció de l'EUI Sant Joan de Déu decideix apostar per l'ABP adaptat al nostre context, el **cas integrat**, que suposava un canvi en la metodologia docent que potenciava el treball en equip dels estudiants i del professorat. Era una manera de començar a innovar amb un mètode on s'aglutinen continguts de diferents assignatures i comporta el treball conjunt i continuat del professorat. El cas integrat és un mètode que es nodreix dels principis de l'ABP que s'han explicat en un apartat anterior de la tesi. Es tracta de la descripció d'una situació hipotètica construïda a través de les aportacions dels professors que participen en l'cas.

En base al coneixement de la metodologia de l'ABP i del seu funcionament, el claustre de professors/res de l'EUI Sant Joan de Déu, decideix compaginar diferents mètodes d'ensenyament que potencien l'aprenentatge de l'estudiant. El cas integrat facilita a l'estudiant de comprendre les diferents matèries que el componen de manera integrada i, a la vegada, potencia l'adquisició de competències, afavoreix el treball en equip, i posiciona l'estudiant com a subjecte actiu en el seu aprenentatge.

L'acció investigadora que guia l'estudi parteix d'una sèrie de pressuposicions i inquietuds que formulo amb les següents qüestions intel·lectuals:

- a) Quin tipus d'innovació s'ha implementat?
- b) Per què s'ha introduït i amb quina finalitat?
- c) Quines són les característiques pròpies del procés d'innovació?
- d) Qui la va impulsar?
- e) Quins factors afavoreixen la innovació i quins la dificulten?
- f) Quines influències té en l'aprenentatge de l'alumne?
- g) Com és el procés de producció, selecció, transmissió i assimilació de competències en el cas integrat?
- h) Quines competències desenvolupa realment?

En síntesi, m'interessa conèixer els resultats d'aprenentatge que s'obtenen amb la metodologia pedagògica innovadora

### 5.3.Mètode de treball

#### 5.3.1. Enfocament interpretatiu de la recerca

Autors com Del Rincón et al. (1995) opinen que en l'actualitat ens trobem immersos en una època marcadament antipositivista on la investigació educativa es caracteritza per una "acceptació de la diversitat epistemològica i la pluralitat metodològica".

El meu interès en la investigació se centra en el oneixement en profunditat d'una metodologia educativa que busca potenciar la capacitat reflexiva dels alumnes i les habilitats que els permetran formar-se durant la vida professional.

Ateses les característiques de l'estudi que vull dur a terme, la meua intenció és descriure, explicar y comprendre el que succeeix amb la metodologia del cas integrat, i no busco quantificar o generalitzar els resultats obtinguts. Per això em decanto per l'enfocament de paradigma interpretatiu, on es parteix d'un conjunt de supòsits o creences que guien el seu procés metodològic<sup>40</sup>. Aquests supòsits fan referència als aspectes exposats per Creswell (1998) i Koetting (1984), a Martínez (2000 p. 172):

**Naturalesa de la realitat (ontologia):** es considera que la realitat és subjectiva, múltiple (no única), divergent i construïda d'acord amb com és vista pels implicats en la realitat que s'investiga

**Relació entre l'investigador i el que s'investiga (epistemologia):** l'investigador intenta reduir la distància entre el i la realitat que

---

<sup>40</sup> Segons en quina literatura, el paradigma interpretatiu també rep els noms de qualitatiu, fenomenològic, naturalista, humanista o etnogràfic.



s'investiga. Hi ha una dependència mútua entre l'investigador i la realitat. L'investigador col·labora, passa temps amb els participants en el seu context natural i esdevé un participant més.

**El paper dels valors en la recerca (axiologia):** l'investigador reconeix que la recerca està carregada de valors i per tant existeixen biaixos. L'investigador exposa obertament com aquests valors afecten la selecció del problema, la teoria, el mètode i les interpretacions de la realitat.

**El procés de recerca (metodologia):** s'utilitza la lògica inductiva, els dissenys emergents i s'estudien els tòpics dins del seu context natural.

La metodologia qualitativa serà l'enfocament general de la investigació, encara que, com se sap, els dissenys que s'apliquen són purs, ja que moltes vegades s'inclouen elements que pertanyen a més d'un model, encara que un d'ells sigui el que predomina. La selecció d'una altra perspectiva implica maneres diferents d'entendre els fenòmens socials i les realitats educatives, el caràcter que adopta la recerca i el rol fonamental de l'investigador.

La investigació interpretativa s'acostuma a associar a la inducció i la subjectivitat, però hem escollit aquest tipus d'investigació per acostar-nos a la realitat, atès que les característiques associades a aquest enfocament (descripció detallada, comprensió holística de fenòmens, centrada en el procés més que en el producte, utilització d'escenaris no artificials) són indicades per a cobrir el nostre objectiu de recerca i adequades per a captar tota la complexitat de l'objecte d'estudi. Des d'aquesta perspectiva, la realitat està constituïda, no només de fets observables i externs, sinó també de significats, símbols i interpretacions construïts pel propi subjecte en interacció amb l'entorn. Per això, la investigació qualitativa es caracteritza per ser una investigació de les idees i dels significats inherents al propi individu. En aquest cas, la construcció de la teoria es processa de manera inductiva i sistemàtica a partir de l'anàlisi de les dades fonamentades en l'observació de les persones, en la interpretació de les seves accions, en la comprensió dels significats i en les concepcions prèvies de l'investigador.

La investigació interpretativa està interessada en el coneixement d'un món social, d'una manera de viure, tal com és compresa i interpretada pels subjectes que l'habiten (Bauman, 1978; Stake, 1999) Això requereix que l'investigador arribi a ser part de la situació (Wolcott, 1992), que arribi a ser membre de la comunitat estudiada.

L'investigador no busca el desinterès o el distanciament, busca integrar-se en l'estructura social i significativa que estudia. Ha de viure i participar amb els subjectes, en la seva vida, per interpretar com és i quin és el seu significat.

Les dades obtingudes han de ser negociades interactivament i personalment amb els informants, ja que cada informant "informa" de manera interpretativa sobre la seva realitat. En les dades cal buscar-hi la seva significació, interpretar-les; les dades mai parlen per si soles. Això significa que el treball de l'investigador és més que una senzilla descripció. L'investigador interpretatiu no pot ni ha de prescindir d'una elaboració reflexiva, d'una interpretació de la realitat que estudia (Taylor Bodgan, 2008).

En la perspectiva interpretativa, els subjectes investigats expressen judicis de valor, mostren la seva vida, els seus sentiments, els interessos, dubtes, conviccions; mostren el seu compromís (polític i moral) amb una manera de veure i entendre la realitat. Això mereix per part de l'investigador, un respecte ètic, que només el tractament de les dades com a dades cosificades desvirtuaria completament.

Per a Stake (1999), l'objectiu de la investigació qualitativa és la comprensió. Centrada en la indagació dels fets, pretén la comprensió de les complexes interrelacions que es donen a la realitat. El paper que adopta l'investigador des del començament de la recerca és el d'interpretar els fets i successos, fer una descripció densa, una comprensió mitjançant l'experiència i construir coneixement.

Com a síntesi de la seva perspectiva, Stake (1995, a Rodríguez, Gil, i García, 1996, p. 35) considera aspectes diferenciats d'un estudi qualitatiu el seu caràcter holístic, empíric, interpretatiu i empàtic (quadre 4)

HOLÍSTIC	EMPÍRIC	INTERPRETATIU	EMPÀTIC
Contextualitzat. Orientat al cas (cas = sistema limitat). Resistent al reduccionisme i a l'elementarisme. Relativament no comparatiu, pretén més la comprensió que les diferències amb altres.	Orientat al camp. Èmfasi en l'observable, incloent les observacions dels informants. S'afana per ser naturalista, no intervencionista. Preferència per les descripcions en llenguatge natural.	Els investigadors es basen més en la intuïció. Els observadors posen atenció en el reconeixement de successos rellevants. S'entén que l'investigador està subjecte a la interacció.	Atén els actors intencionadament. Busca el marc de referència dels actors. Encara que planificat, el disseny és emergent, sensible. Els temes són èmics, focalitzats progressivament. Els informants aporten una experiència vicària.

Quadre 4.: Característiques dels estudis qualitatiu (Stake, 1995, a Rodríguez et al., 1996).

Partint de la informació anterior, prenc la decisió que el treball de recerca es caracteritzarà per:

- a) Una estada en l'escenari de l'EUI Sant Joan de Déu durant un període de temps perllongat. Això em permet comprendre en profunditat el significat del cas integrat, el que es produeix en el cas en relació als professors i als estudiants.
- b) L'observació directa és un dels mètodes principals de recollida d'informació.
- c) El propi investigador és el principal instrument de recollida d'informació.
- d) Interès per comprendre i interpretar les accions significatives dels subjectes d'investigació.
- e) Construcció de nous coneixements i conceptes teòrics a través de la descripció de les realitats observades i la reflexió posterior.

f) La triangulació és el procés bàsic per la validació de dades.

### 5.3.2. L'estudi de cas com a metodologia de recerca

Dins la diversitat de mètodes d'investigació qualitativa m'he decantat per l'estudi de cas perquè el meu estudi compleix amb els criteris que proposa Creswell (1998):

- a) Es pot identificar clarament el cas a estudiar: aquí es tracta de la implementació del cas integrat (basat en la metodologia de l'ABP) en un semestre, que implica sis assignatures, d'una escola universitària d'infermeria.
- b) Aquest cas és un sistema delimitat en el temps l'espai: segon semestre del curs 2008-2009 i tercer semestre del curs 2009-10 a l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu de Barcelona.
- c) S'utilitzen diverses fonts d'informació per tal d'aconseguir una visió en profunditat del cas: entrevista, observació participant, anàlisi de documents.
- d) Es dedica temps a descriure el context i les característiques del cas.

L'estudi de cas és una de les metodologies de recerca de l'enfocament interpretatiu, i permet prendre decisions, generar hipòtesis i descobriments, i centra el seu interès en un individu, succés o institució. És flexible i aplicable a situacions naturals (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994).

Pel que fa al disseny general del procés de recerca en un estudi de cas, trobem que, com en tota investigació educativa, hi ha les següents fases: planificació, obtenció d'informació, anàlisi i interpretació de les dades i elaboració de l'informe (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996). En l'estudi de casos, però, les fases de la investigació segueixen un enfocament interactiu i recurrent, és a dir, els plantejaments que van sorgint al llarg de la recerca permeten anar modificant les fases anteriors.

En l'estudi qualitatiu de casos es pretén obtenir una major comprensió del cas. Stake (1999) proposa utilitzar tant preguntes temàtiques com preguntes bàsiques per a la investigació. En el capítol primer plantejo una sèrie de preguntes sobre la recerca per tal d'orientar-la i estructurar les observacions, les entrevistes i la revisió de documents utilitzats en l'estudi de camp.

A més de les preguntes temàtiques, existeixen les preguntes generals que s'han de respondre: les preguntes generals busquen informació necessària per la descripció del cas.

Parlett i Hamilton (1976, a Stake, 1999) afirmen que, en els estudis interpretatius dels programes en situacions complexes d'aprenentatge, els investigadors es mouen en tres fases: l'observació, la investigació renovada i l'explicació. Parlen de l'enfocament progressiu:

Òbviament, les tres fases se solapen i s'interrelacionen d'una manera funcional. El pas d'una a l'altra durant el desenvolupament de la recerca té lloc a mesura que les àrees de problemes es clarifiquen i es redefeixen progressivament. El curs que seguirà l'estudi no es pot preveure anticipadament. Els investigadors comencen amb una base de dades extensiva, i redueixen sistemàticament l'amplitud de la indagació per donar una atenció més detallada als nous temes que sorgeixen (p. 148).

La visió sobre els estudis de casos que presenta Stake (1999), és una visió amb profunditat on s'analitza cada una de les fases d'aquest tipus de recerca, i ha servit de guia per a les orientacions metodològiques d'aquesta recerca.

Les fases a seguir són:

1. Definir el tipus d'estudi de cas (intrínsec o instrumental).
2. Selecció del cas.

3. Estructura conceptual (preguntes de la recerca, els temes i preguntes temàtiques).
4. Recollida de dades (organització de la recollida de dades, accés, permisos, observació, entrevista, revisió de documents).
5. Anàlisi i interpretació.
6. Validació (triangulació).
7. Redacció de l'informe.

En primer lloc, podem diferenciar el tipus d'estudi que duem a terme segons si ens interessa un cas per a aprendre sobre altres casos o sobre algun problema general (es tractaria d'un estudi **instrumental** de cas) o bé ens interessa aprendre sobre aquell cas en particular **per sí mateix** (estudi **intrínsec** de cas). Stake proposa que, a l'hora de seleccionar el cas, utilitzem criteris de màxima rendibilitat del temps que disposem, clima o la recerca tingui una bona acollida i la possibilitat de localitzar un informador i persones implicades disposades a donar la seva opinió.

Seguidament, s'han d'organitzar els conceptes, les idees, les estructures cognitives, les preguntes temàtiques sobre el cas, de manera que permetin orientar tant la recollida de dades com les interpretacions que se'n derivin.

La recollida de dades comporta una fase d'organització en què s'ha de tenir en compte com s'accedirà al cas i quin tipus de permisos caldran per a accedir al camp. Les principals estratègies de recollida de dades són l'observació, l'entrevista i la revisió de documents.

El següent pas és l'anàlisi i la interpretació de les dades. En aquest moment es busca donar sentit a les primeres impressions, així com als resums finals. Significa essencialment posar a part les nostres impressions, les nostres observacions. La informació es va encaixant al model de referència o es busca l'aproximació a models alternatius.

Per a tenir la garantia que la descripció que estem generant és comprensiva i exacta al cas, Stake recomana la utilització de l'estratègia de

triangulació, és a dir, contrastar les dades obtingudes mitjançant diferents mètodes: entrevista, observació i anàlisi de documents.

Per últim, en la fase de redacció de l'informe, segons Stake (1999) s'ha d'organitzar tenint en compte el lector. Cal començar amb una estructura inicial que contingui un primer esbós del cas, la identificació del tema, el propòsit i el mètode d'estudi, el desenvolupament dels temes, els detalls descriptius, els documents, les cites, les conclusions i els comentaris finals. Cada vegada més, s'escriu l'informe com si s'expliqués una història.

Seguint la classificació realitzada per Stake (1999), proposo un estudi intrínsec de casos. La meua pretensió és comprendre una situació concreta: em centro en el desenvolupament de dos casos integrats en el segon semestre de la Diplomatura d'Infermeria (curs 2008-9) i un cas integrat de segon semestre de Grau en Infermeria (curs 2010-11) de EUI Sant Joan de Déu, adscrita a la Universitat de Barcelona. En concret, els casos analitzats responen a un criteri de rendibilitat, ja que van ser seleccionats perquè les seves característiques em permetien accedir i aprendre del tema objecte d'estudi mitjançant la comprensió de la seva particularitat i unicitat (Stake, 1999).

Aquest és un estudi descriptiu, atès que busco dur a terme una descripció rica i densa del cas integrat.

Segons Jarauta (2008, p. 197) l'estudi de casos presenta avantatges i inconvenients. L'avantatge principal radica en el fet que l'investigador pot descobrir fets o processos perquè està submergit en la dinàmica d'una única entitat social.

La crítica que rep l'estudi de casos és el problema de la generalització. Es pot generalitzar sobre una base d'estudi de cas? Com utilitzar un estudi de casos per a començar una acció? Comenta Jarauta que no s'ha de perdre de vista que la recerca qualitativa no busca la generalització, es caracteritza per l'estudi en profunditat d'una situació concreta. La possibilitat de

generalització està en el lector. Aquest ha de trobar aquells aspectes de l'estudi de casos que són comuns a la seva pròpia experiència i, en funció d'això, extreure allò que sigui susceptible de ser aplicat al seu context. És el que rep el nom de "generalització naturalista", és a dir, trobar vincles entre allò que està escrit i la pròpia realitat del lector (Pérez Serrano, 1990, a Jarauta, 2008). El cas estudiat és l'exemple de quelcom més genèric, de tal manera que els lectors puguin veure l'universal en el concret i establir les relacions pertinents entre les parts i el tot. Segons Erickson (1989, a Jarauta, 2008, p. 198), la tasca de l'analista consisteix a:

Descobrir els diferents estrats d'universalitat i particularitat presents en el cas específic estudiat: quins aspectes són àmpliament universals, quins es poden generalitzar a altres situacions similars, i quins són exclusius del cas en qüestió. El principal interès de l'investigador interpretatiu és la possibilitat de particularitzar, més que no pas generalitzar.

Proposo un estudi de cas múltiple, format per dos casos, és a dir, dues professores de l'EUI Sant Joan de Déu i els grups d'estudiants implicats.

<p><b>PROFESSOR/A 1</b>  <b>ESCOLA UNIVERSITÀRIA</b>  <b>INFERMERIA SANT JOAN DE DÉU</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació no participant</li> <li>- Observació participant</li> <li>- Dues entrevistes en profunditat (professores)</li> <li>- Una entrevista de grup (7 alumnes)</li> </ul>	<p><b>PROFESSORA/A 2</b>  <b>ESCOLA UNIVERSITÀRIA</b>  <b>INFERMERIA SANT JOAN DE DÉU</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació no participant</li> <li>- Dues entrevistes en profunditat (professores)</li> <li>- Una entrevista de grup (10 alumnes)</li> </ul>
---	---

Quadre 5. Professors participants en l'estudi



## 5.4. Estratègies d'obtenció d'informació

En el desenvolupament d'aquest capítol he justificat per què he escollit la metodologia constructivista o interpretativa com a model de recerca per acostar-me a la realitat que vull estudiar. Aquesta metodologia aporta molta informació descriptiva d'activitats, processos, efectes i participants implicats en un àmbit social, i per aconseguir-ho utilitza determinades estratègies o tècniques de recollida d'informació. Aquestes tècniques m'han de permetre recollir dades que m'ajudin a conèixer què succeeixen el cas integrat com a innovació docent, quines influències té en l'aprenentatge de l'alumne, com és el procés de producció, selecció, transmissió i assimilació de competències en el cas integrat.

M'interessava estudiar aquesta realitat, però era conscient que no només podia recollir informació des de la visió dels professors, ja que hagués obtingut una visió parcial de l'objecte d'estudi. Així, era important recollir les aportacions, les experiències dels altres protagonistes de l'objecte d'estudi: els alumnes. Per tant era necessari utilitzar instruments per poder recollir la vivència dels estudiants universitaris.

Les estratègies de recollida d'informació que més s'adeqüen als elements que vull recollir és l'observació no participant com a estratègia principal. Vaig complementar aquesta estratègia amb altres mètodes de recollida d'informació com les entrevistes en profunditat al professorat, les entrevistes de grup als estudiants i l'anàlisi de documents.

### 5.4.1. Observació

Aquesta manera de recollir la informació, juntament amb les entrevistes i l'anàlisi de documents, serà una de les principals estratègies de recollida d'informació. La participació em permetrà conèixer i compartir els problemes, les iniciatives i les expectatives dels professors i estudiants relacionats amb l'aprenentatge del cas integrat.

És freqüent veure que, en els estudis de caràcter qualitatiu, els autors es refereixen a l'observació com l'estratègia de recollida de dades més habitual. Els investigadors en educació adopten dues postures els uns defensen l'observació sistemàtica, on s'utilitzen procediments d'observació molt estructurats (sistema de categories preestablertes dels fenòmens a observar, llistes de verificació d'activitats...), mentre que els altres defensen les tècniques d'observació etnogràfiques, que permeten la comprensió del significat de les relacions i dels processos socials que es produeixen en l'aula.

Per als partidaris de les tècniques sistemàtiques, els enfocaments qualitius es caracteritzen per ser subjectius, poc fiables i rigorosos. En canvi, els observadors etnogràfics són partidaris d'examinar la realitat tal i com passa, sense controls previs (Gerrish i Lacey, 2006).

L'observació, s'utilitza per a explorar, comprendre i interpretar una cultura o un grup des d'una perspectiva interior (Gerrish i Lacey, 2006). Per aquest motiu, vaig seleccionar aquesta estratègia de la recollida d'informació, ja que s'adequava a la realitat que volia estudiar.

La participació de l'investigador en funció del context, pot oscil·lar entre la màxima i la mínima participació combinant adequadament la doble dimensió participació/observació. Això permetrà conèixer i compartir la realitat dels subjectes investigats. En el cas d'aquesta investigació he optat inicialment per l'observació no participant.

#### **5.4.2. Observació no participant**

En l'observació no participant, l'investigador assumeix el paper d'observador total i procura no influir en els fenòmens que està estudiant (Gerrish i Lacey, 2006). Bàsicament, el paper que vaig desenvolupar en les observacions va ser el d'observador-participant: l'investigador intervé breument en les activitats dels subjectes, se centra majoritàriament en observar comportaments i quasi no interactua amb el grup (Gold, 1969, a Gerrish i Lacey, 2006).

Tal i com he comentat en el punt anterior, en els estudis de caràcter qualitatiu, es fa referència a l'observació com l'estratègia de recollida de dades més habitual. Moltes de les observacions que vaig realitzar van seguir el mètode d'observació no participant, és a dir, vaig utilitzar un procés de recollida d'informació en què l'investigador contempla de manera sistemàtica i minuciosa la realitat sense manipular-la ni modificar-la. Es pot deduir que una de les principals característiques és el no intrusisme, és a dir, l'observador se situa en un segon pla, sense intervenir ni estimular situacions d'interès per a la seva investigació (Jarauta, 2008).

L'observació no participant era l'opció prioritària ateses les característiques de l'observació que volia dur a terme, tot i que en alguna ocasió vaig haver de combinar l'observació no participant amb la participant. La meua presència es justificava com el que realment era: observadora, investigadora de la metodologia docent fonamentada en l'aprenentatge basat en problemes. A més a més, m'interessava observar l'actuació docent de les dues professores universitàries amb les formacions prèvies pròpies i les actuacions dels estudiants en aquesta metodologia diferent al que habitualment és desenvolupava en les aules. La meua intenció era la de passar el més desapercebuda possible, que la meua presència fos acceptada i a la vegada invisible.

El sistema que seguiria per a registrar i emmagatzemar les dades de l'observació responia a un sistema narratiu (Everta i Green, 1989, a Rodríguez et al., 1996), un sistema obert, específic i sense categories prefixades, tal i com he explicat en el punt sobre l'observació participant.

### 5.4.3. Entrevistes informals i dirigides

#### **Entrevistes en profunditat:**

Amb les entrevistes pretenia conèixer en profunditat, analitzar i comprendre els significats que professores i estudiants donaven als comportaments i situacions que havia observat en etemps anterior. Aquest va ser el moment clau per a demanar aclariments i matisos sobre les meves interpretacions. Per a l'objecte de la recerca, vaig considerar important el fet de generar trobades cara a cara entre la investigadora i els informants amb la finalitat de comprendre les diferents perspectives sobre el cas integrat.

Les entrevistes constitueixen una font de significat i complementen el procés d'observació. Gràcies a l'entrevista podem descriure i interpretar aspectes de la realitat que no són directament observables: sentiments, impressions, emocions, intencions o pensaments, així com situacions que hagin sorgit amb anterioritat.

De les diferents modalitats d'entrevista, vaig optar per l'entrevista oberta i dialogada en profunditat. Aquest tipus d'entrevista és la més apropiada, ja que, segons el meu criteri, dona resposta a un mode d'entrevista similar a una conversa entre iguals i no a un intercanvi rígid i formal de preguntes i respostes.

#### ***Entrevistes de grup amb els estudiants:***

Un dels col·lectius que volia estudiar eren els estudiants que es van implicar en el cas integrat. Com he explicat en l'apartat anterior, la selecció dels estudiants que van participar a les entrevistes va ser totalment aleatòria. Vaig escollir els professors, però no els alumnes, ja que aquests tenien adjudicat el tutor que jo havia seleccionat. S'ha de dir que, com a membre que sóc de l'equip de l'escola, tots els estudiants em coneixien i tots ells m'havien tingut com a professora en algun moment dels seus estudis.

#### **5.4.4. Documents escrits**

La revisió i l'anàlisi de documents escrits, és una altra de les estratègies de recollida d'informació que he utilitzat en aquesta investigació. Aquesta estratègia, segons Latorre (2003), és una activitat sistemàtica i planificada, fonamentada en el minuciós examen de documents escrits per tal d'aconseguir informació important per a les qüestions i objectius de la recerca.

Els documents que volia revisar i analitzar eren:

Documents públics del centre: el pla d'estudis de la titulació, els programes de les assignatures implicades en el cas integrat, les normes de funcionament de l'EUI Sant Joan de Déu.

Documents del professor, públics per a la comunitat educativa i per als alumnes: dossier de l'alumne del cas integrat, dossier del professor del cas integrat, material entregat en les sessions de cas integrat.

Documents relacionats amb el cas integrat: actes de les reunions de treball sobre el cas integrat, enquestes valoratives del cas integrat passades als estudiants implicats, anàlisis d'aquestes enquestes

### **5.5. Temporalització i tipus de dades obtingudes**

#### **5.5.1. Tècniques d'anàlisi de dades**

Abans d'explicar les estratègies utilitzades per a analitzar les dades qualitatives, justificaré la presència d'aquest apartat en el capítol de preparació del treball de camp.

Els estudis qualitatius difereixen de les metodologies de tipus experimental o positivista pel que fa a la seqüenciació dels passos o etapes del procés investigador. En els primers, l'anàlisi bibliogràfica, la formulació d'hipòtesis o de temes a indagar, la recollida i l'anàlisi de dades succeeixen simultàniament en lloc de ser fases consecutives separades temporalment al

llarg del procés (Gil-Pérez, 1994). En aquest estudi l'anàlisi s'ha realitzat de manera simultània amb la recollida de dades, és a dir, han estat processos complementaris. A mesura que s'anava disposant de les primeres informacions, la seva anàlisi obligava a focalitzar en certs aspectes la recollida d'informació i així successivament.

L'anàlisi de la informació ha estat un procés integrat en totes les fases de la investigació i ha anat delimitant la recollida de dades i el propi desenvolupament del procés de recerca.

En la pràctica, l'anàlisi preliminar de la informació que vaig recollir en les sessions de cas integrat, em va ajudar a reorientar les decisions que anava prenent respecte del disseny i l'elaboració de les entrevistes a les professores i els i les estudiants.

En l'anàlisi de dades, podem distingir conceptualment dues fases amb diferents tipus d'operacions: d'una banda, la segmentació i la codificació d'unitats de significat, i, de l'altra, identificació dels temes principals o nuclis temàtics emergents i integració i interpretació dels resultats. No és menys cert que la seqüència (lineal) amb què aquí es presenta (a efectes de la seva presentació ordenada) no es correspon de manera única amb el procés circular i dialèctic que en realitat s'ha dut a terme (Medina, 2006).

Aquestes dues fases no són moments diferenciats del procés analític, sinó més aviat diferents operacions (reducció de dades, disposició de dades i obtenció de conclusions) sobre el corpus de dades que configuren un sol procés infragmentable, recurrent, inductiu-deductiu circular. En aquest procés s'ha dut a terme una descomposició inicial de dades des d'una perspectiva èmic (conceptes de primer ordre) o dimensió descriptiva de l'anàlisi i una posterior reconstrucció sintètica des d'una perspectiva ètic (conceptes de segon ordre) o dimensió interpretativa. Aquesta interacció i diàleg constants entre inducció i deducció, entre la significació subjectiva (èmic) que les persones participants en l'estudi han aportat i els marcs teóricoconceptuals de l'investigador (ètic) que ha orientat aquesta indagació, han travessat tot el

procés d'anàlisi constituint una doble hermenèutica (Giddens, 1976, a Medina, 2006) amb la qual s'ha intentat reduir la distància cognitiva entre els dos sistemes apreciatius.

Cal puntualitzar, però, que aquesta modalitat dialèctica d'anàlisi típica de les investigacions qualitatives només té sentit (o és més entenedora) quan se situa en el context al qual pertany: el procés de desenvolupament i construcció teóricoconceptual en la recerca naturalista/interpretativa, que té com a objecte la producció de xarxes conceptuais a partir de les quals poder comprendre la realitat.

### **5.6. Procés de construcció de les categories d'anàlisi**

El mètode que seguiré per dur a terme l'anàlisi de dades ha estat el de les *comparacions constants* proposat per Glaser i Strauss (1967). Aquest és un mètode generatiu, constructiu i inductiu en què es combina la codificació inductiva de categories amb la comparació constant entre elles. L'objectiu final d'aquesta modalitat analítica és la generació inductiva de constructes teòrics que juntament amb els nuclis temàtics i les categories conformin un entramat conceptual que englobi tots els aspectes de la realitat estudiada i els assigni un sentit i significat nous.

A la vegada que es van classificant els fenòmens en diferents categories, aquestes categories es comparen entre elles per tal de depurar-les i fer-les més fiables. D'aquesta manera es podran identificar similituds i diferències entre els diversos fenòmens estudiats cosa que permetrà definir les propietats bàsiques de les categories i dels dominis, així com clarificar els límits i les relacions entre les categories. Això, al seu torn, farà que emergeixin metacategories. Per tant, l'anàlisi de les dades procedents de les observacions i les entrevistes es dividiran en els següents nivells progressius de reducció i estructuració teòrica de la informació:

NIVELL 1: Segmentació i codificació d'unitats de significat.

NIVELL 2: Identificació dels temes principals, nucls temàtics emergents o metacategories.

Aquestes dues fases no són dos moments diferenciats del procés analític, sinó que les podem considerar, com deia a l'apartat anterior, operacions diferents (reducció de dades, disposició de dades i obtenció de conclusions) realitzades sobre el corpus de dades i que configuren un sol procés infragmentable, recurrent, inductiu-deductiu circular (Medina, 2005).

El treball interpretatiu o hermenèutic que es presentarà en el capítol següent intenta anar més enllà de la simple descripció de la realitat estudiada tal com és vista pels seus protagonistes, per fondre aquest horitzó de significats amb les meves categories interpretatives. S'ha intentat anar més enllà de les dades per entrar en el rellescós terreny de les inferències, a fi de (o almenys amb la intenció) presentar arguments ben entrellaçats a partir de les dades descriptives agrupades en els temes generals o dimensions qualitatives que puguin desenvolupar línies inferencials i de construcció teòrica.

Alguns dels processos mecànics i automàtics que es realitzen durant els procediments d'anàlisi de dades qualitatives com són la segmentació, la separació, l'ordenació i la cerca i recuperació de dades s'han dut a terme amb el programa informàtic Atlas-ti versió 6 desenvolupat a la Universitat de Berlín. Aquest programa facilita les estratègies de codificació i recuperació de dades qualitatives, és a dir, permet senyalar segments de dades amb paraules de codificació i després buscar les dades, recuperar-les i agrupar tots els segments identificats amb un mateix codi. Aquest *software* m'ha facilitat el fet de poder analitzar amb major profunditat les dades disponibles. La rapidesa de recerca i l'agrupació de fragments en codis ha facilitat la comparació entre les categories i la seva agrupació al voltant de nuclis temàtics.



## **CAPÍTOL VI. DESSENVOLUPAMENT I FASES DE LA RECERCA**

### **6.1. Introducció**

### **6.2. Primera fase: revisió de la literatura**

### **6.3. Segona fase: el treball de camp**

#### 6.3.1. Enfocament de l'estudi de cas

#### 6.3.2. Estratègia de selecció del cas

#### 6.3.3. Qüestions d'accés

#### 6.3.4. Selecció dels professors participants

#### 6.3.5. Entrada a l'escenari: contactes inicials i negociació de la participació

#### 6.3.6. Recollida d'informació a través d'observacions no participants, observacions participants, entrevistes individuals en profunditat, entrevistes de grup i anàlisi de documents

##### 6.3.6.1 L'observació no participant

##### 6.3.6.2 L'observació participant

##### 6.3.6.3. Les entrevistes

##### 6.3.6.4. Anàlisi de documents

### **6.4. Desenvolupament del cas**

#### 6.4.1. Presentació del cas

#### 6.4.2. Limitacions de la recerca

#### 6.4.3. Aspectes ètics de la recerca

### **6.5. Qüestions de rigor i credibilitat de la investigació**

### **6.6. Tercera fase: Anàlisi de dades i elaboració de l'informe de la recerca**

#### 6.6.1. Procés de construcció de les categories d'anàlisi

##### 6.6.1.1. Nivell 1: Segmentació i codificació d'units de significat.

##### 6.6.1.2. Nivell 2: Identificació dels temes principals, nuclis temàtics emergents o metacategories.

#### 6.6.2. Elaboració de l'informe de resultats

## 6.1. Introducció

L'estudi que presento a continuació s'emmarca en la línia d'innovació docent que l'equip de professors i la direcció de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu ha seguit per adaptar-se a les directrius de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). L'objecte d'estudi de la tesi doctoral és el tipus d'aprenentatge que té lloc en aquest context, tractant d'evidenciar si es tracta d'un aprenentatge que fomenta la reflexió, la responsabilitat i l'autonomia dels estudiants.

En aquest capítol explicitaré el procés seguit en el disseny i el desenvolupament de la recerca. Les etapes que presento a continuació, les he anat formulant i tornant a formular durant la recerca i a mesura que duia a terme el treball de camp. El fet de presentar unes etapes lineals respon a la necessitat d'organització i estructura d'una tesi doctoral més que no pas a com s'ha desenvolupat pròpiament tot el procés.

Les etapes en què he organitzat la recerca són conseqüència de tres grans fases fonamentals: (1) primera fase de revisió de la literatura; (2) segona fase de treball de camp; (3) tercera fase d'anàlisi i interpretació de les dades recollides. Crec necessari presentar a través d'un esquema les tres grans fases de la recerca per tal de facilitar la lectura i la comprensió de les activitats dutes a terme en la part empírica de la tesi doctoral.

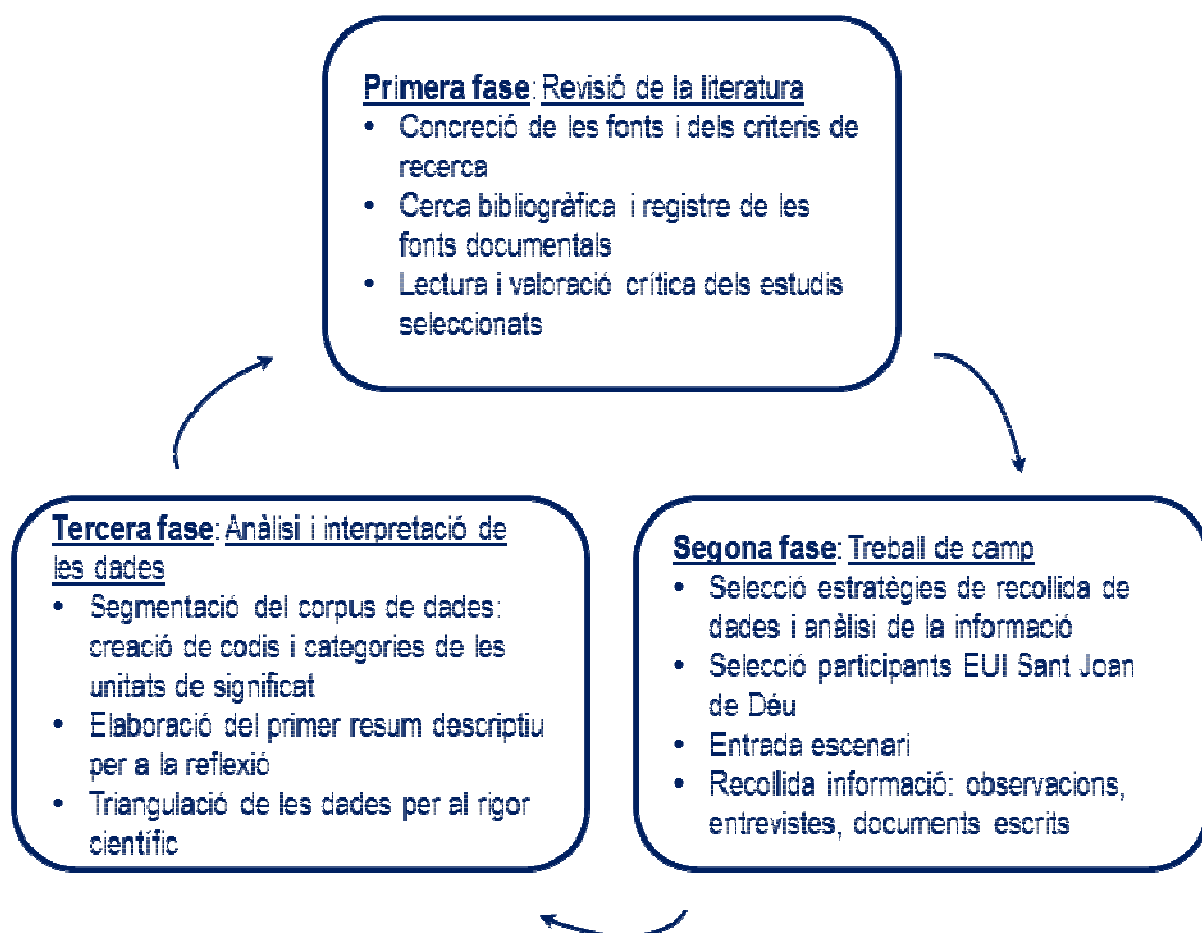


Figura 18. Desenvolupament de la recerca, quadre d'elaboració pròpia.

## 6.2. Primera fase: revisió de la literatura

Inicio aquest treball al voltant de l'any 2003 quan després de diverses sessions formatives sobre metodologies docents participatives i conèixer la metodologia d'aprenentatge basat en problemes (ABP), decideixo estudiar més profundament l'ABP i fer una entrevista inicial amb la Directora de l'Escola Universitària d'Infermeria de la Vall d'Hebron (Universitat Autònoma de Barcelona), la Sra. Rosa Maria Torrents, i realitza observacions en diferents sessions d'ABP amb la professora Sra. Teresa Caruà. A través d'aquestes dues professionals vaig conèixer el Dr. Luis Branda un dels fundadors del programa de l'aprenentatge basat en problemes a la McMaster University, que va participar en la formació de l'equip de professors en ABP de la Vall d'Hebron i també en el disseny de la metodologia docent que posteriorment implantarien en aquesta Escola Universitària d'Infermeria.

En aquest punt, vaig presentar a l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu la proposta de formació de tot l'equip de professores i professors sobre la metodologia de l'ABP. Es van realitzar diverses sessions formatives a càrrec del Dr. Branda; en general, el claustre de professors va acceptar bé les propostes del Dr. Branda, tot i que va sorgir alguna resistència atès que es considerava que implementar l'ABP en la seva essència original era difícil per les característiques pròpies del centre (clima, tipus de professors, estructura física del centre, direcció del moment).

L'equip de direcció i el claustre seguíem interessats en la formació en aquesta línia, i vam tenir la possibilitat de col·laborar amb dues professores d'infermeria xilenes, la Sra. Nancy Navarro i la Sra. Mónica Illescas de la Universitat de la Frontera de Xile, que en aquell moment estaven implementant la metodologia de l'ABP combinada amb altres metodologies docents al seu país. Aquesta combinació de metodologies va encaixar molt millor al claustre de professors de la nostra escola i va ser a partir d'aquest moment que vam decidir crear un mètode combinat d'estratègies docents. Aquest va ser l'origen de la creació del cas integrat, que és un mètode docent basat en l'ABP. El terme *cas integrat* va sorgir en el claustre de professors, ja que espretenia integrar diversos conceptes de diferents assignatures en un mateix semestre.

Durant tot aquest procés, vaig reorientar l'objectiu de la meua tesi i em vaig centrar en la innovació docent que volíem dur a terme a l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu.

Per tal de poder documentar-me sobre el tema objectiu de la tesi doctoral, vaig definir una sèrie de criteris de cerca bibliogràfica, i per tant la definició de les paraules clau que em guiarien en la revisió dels documents cercats.

Sistemàticament, realitzava lectures relacionades amb la docència, el canvi, les universitats, la innovació docent, l'aprenentatge basat en problemes i mètodes de recerca qualitativa.

El procés de revisió sistemàtica de la literatura he vaig organitzar en tres moments:

**1. Concreció de les fonts i criteris de recerca:** la revisió i la recollida d'informació havien de donar resposta als nombrosos interrogants que em sorgien sobre el tema en qüestió. Per això vaig buscar referències en el major nombre de fonts possibles i amb criteris de selecció amplis. Les principals fonts consultades van ser bases de dades electròniques, consultes a revistes, tesis doctorals, resums de congressos i bibliografia en paper sobre el tema. Els **criteris de cerca** van ser els de les següents paraules clau:

Paraules clau	Keywords
Canvi educatiu	Educational change
Innovació Docent	Teaching Innovation
Aprenentatge Basat en Problemes	Problem Based Learning
Mètodes Recerca Qualitativa	Qualitative Research Methods
Formació Universitària	University Education
Aprenentatge reflexiu	Reflective learning
Formació infermeria	Nursing training

Taula 2. Procés de revisió sistemàtica de la literatura: paraules clau per a la cerca bibliogràfica

**2. Cerca bibliogràfica i registre de les fonts documentals:** en aquesta fase, vaig recopilar tota la informació disponible sobre el tema d'estudi. Les principals fonts d'informació que vaig consultar van ser les bases de dades CUIDEN, CUIDATGE, MEDLINE, més relacionades amb les ciències de la salut, i d'altres de relacionades amb les ciències socials com REDINET (Red Estatal de Bases de Datos e Información Educativa), ISOC (del Centre de Documentació Científica CSIC), [ERIC \(USDE\) Periodicals Index Online](#) i [Teacher's Reference \(EBSCO\)](#) També vaig consultar altres fonts d'informació, com ara llibres, revistes, articles i tesis doctorals que em van recomanar el meu director de tesi i companys vinculats a la docència universitària i la docència universitària en ciències de la salut, concretament en infermeria.

Inicialment, vaig introduir les referències obtingudes en el programa End-Note 4.02, però després em va ser més fàcil crear arxius annexos amb les lectures dels temes i els resums que anava fent. Entenc que això, per al lector, pot ser un retrocés en el procés de la creació de bases de dades, però jo em sentia molt més còmoda treballant d'aquesta manera. Vaig crear diferents carpetes segons la temàtica de la lectura i segons l'autor.

**3. Formació complementària sobre el tema de la recerca:** simultàniament vaig realitzar formació que em va ajudar a madurar, concretar i acotar el problema de la investigació: vaig assistir a diferents seminaris relacionats amb l'ABP, l'Espai Europeu d'Educació Superior i la integració del currículum. També vaig assistir a congressos nacionals i internacionals relacionats amb temes universitaris i vaig elaborar i presentar comunicacions i articles sobre el tema objecte d'estudi de la tesi doctoral.

Aquesta primera fase de la realització de revisió bibliogràfica s'ha allargat en el temps i s'ha simultanejat posteriorment amb el treball de camp i l'anàlisi de resultats fins l'any 2013 a causa d'interferències professionals que han fet hagi pogut dedicar poc temps al treball de recerca de la tesi doctoral, cosa que m'ha portat a revisar temes, conceptes i altres punts de la cerca bibliogràfica realitzada inicialment.

### **6.3. Segona fase: el treball de camp**

La segona fase de la recerca s'ha dut a terme en diverses etapes i simultàniament a la recollida de dades i la construcció del marc teòric. És a dir, s'han solapat diferents fases de la recerca.

Aquesta segona fase, la del treball de camp, s'ha dut a terme entre febrer del 2009 i juny 2011, i s'han realitzat diverses activitats de diferent naturalesa i complexitat:

Selecció dels professors participants

Entrada en l'escenari: contactes inicials i negociació de la participació

Recollida d'informació a través d'observacions no participants, entrevistes individuals en profunditat, entrevistes de grup i anàlisi de documents.

Retorn de les entrevistes per a la seva validació

Anàlisi qualitativa de les dades

Interpretació dels resultats i elaboració de l'informe d'investigació

Des del mes de febrer fins el mes juny de 2009, van realitzar les primeres observacions i anàlisis de documents. En detectar que les dades obtingudes eren insuficients per poder realitzar l'estudi, el mes de febrer de 2011 i fins el juny de 2011 realitzo novament observacions, entrevistes individuals i de grup.

Les accions descrites no s'han produït de manera lineal, una darrere l'altra, sinó que en aquesta part més empírica de la recerca hi ha hagut una certa flexibilitat i una reconstrucció de les activitats prèviament dissenyades a mesura que anava avançant l'estudi.

Seguidament aniré aportant informació de cadascunade les activitats dissenyades en aquesta segona fase i, en els casos que sigui necessari, aportaré fragments del diari de camp utilitzats en les observacions, ja que les meves reflexions i observacions poden ajudar a la comprensió de la recerca.

### **6.3.1. Enfocament de l'estudi de cas**

L'objectiu d'aquest apartat és exposar el problema i la realitat que configura el cas objecte d'estudi formulant les preguntes inicials que van originar la recerca. Per facilitar la comprensió del desenvolupament del cas, explicarem com va ser seleccionada la realitat objecte de la recerca i els passos per a poder accedir a l'escenari.

### **6.3.2. Estratègia de selecció del cas**

El procés de selecció del cas s'ha fonamentat inicialment en la facilitat d'accés a la realitat per part de l'investigadora i el desig de comprendre la

innovació docent. L'investigadora forma part de l'equip docent de l'EUI Sant Joan de Déu, és una de les persones implicades en impulsar la innovació docent objecte d'estudi i ha seguit el procés que es descriu a continuació.

Primerament, l'equip de professors/es de l'EUI Sant Joan de Déu ens vam formar i vam dur a terme una sèrie d'activitats per tal de facilitar l'adaptació de la metodologia docent a l'EEES :

Des de l'any 2000, es duu a terme la formació de professorat en les línies de l'Espace Europeu d'Éducation Supérieure (amb experts en la matèria).

Es crea la Comissió de Crèdits Europeus (ECTS) Aquesta comissió es responsabilitza d'analitzar les competències específiques proposades per l'ANECA, d'integrar les competències a les matèries del currículum infermer, d'adequar les activitats docents d'acord amb les competències de cada assignatura i de dissenyar instruments d'avaluació adequats a la nova metodologia docent.

L'elaboració i implementació del cas integrat, es va realitzar a través de reunions de professors/es de cada semestre implicats en els casos integrats per a treballar en grup la coordinació i la confecció dels casos, dissenyar el sistema d'avaluació i realitzar la guia de l'estudiant i del professorat. Després es van presentar els casos al claustre de professors/es per a discutir, prendre decisions i acords sobre tots els aspectes esmentats.

Durant el curs acadèmic 2007-08 es posa en marxa per primera vegada la metodologia docent que anomenem **cas integrat**, i posteriorment es van anar implementant sessions de cas integrat en els segon i tercer dels cursos acadèmics 2008-9 i 2009-10 de la titulació de Diplomatura en Infermeria i, posteriorment, en el curs 2010-11 i fins l'actualitat, en el segon i tercer semestres de la titulació de Grau en Infermeria.

Sempre s'ha seguit el mètode, l'elaboració i la implementació explicats anteriorment, i s'han introduït les millores pactades en els claustres de treball amb els professors.



### 6.3.3. Qüestions d'accés

L'accés a l'escenari va significar un procés de negociació amb els professors implicats. Es va iniciar la negociació convocant una reunió amb els professors seleccionats, explicant els objectius i la naturalesa de la recerca. Se'ls va entregar una carta<sup>41</sup> on jo feia la petició formal per a poder observar, entrevistar i explicitar les estratègies de recollida d'informació.

Uns dies després, em vaig tornar a reunir amb els professors pactant els dies en què començaríem a realitzar les observacions i els vaig explicar què s'esperava dels professors participants. També es va entregar a cada docent un resum del disseny del projecte d'investigació. En aquesta trobada vaig garantir discreció en el tractament de la informació i l'anonimat de les persones participants. Després d'aquesta reunió, vaig pactar les estratègies de recollida d'informació que utilitzaria: observació no participant, observació participant, entrevistes en profunditat i entrevistes amb els alumnes.

Els professors implicats van acceptar molt il·lusionats la invitació a col·laborar en la recerca i es van mostrar interessats a participar-hi, ja que, com he dit, aquest és un projecte d'innovació docent proposat, dissenyat, implementat i avaluat per l'equip docent. A més, va considerar que la investigació era una oportunitat per conèixer i analitzar els efectes del cas integrat.

En relació als estudiants que van participar a les entrevistes, he de dir que la seva selecció va ser totalment aleatòria. Vaig escollir els professors, però no els alumnes, ja que havien de ser aquells que tenien assignat el tutor que jo havia seleccionat. S'ha de dir que, com a membre de l'equip de l'escola que sóc, tots els estudiants em coneixien i tots els m'havien tingut com a professora en algun moment dels seus estudis.

---

<sup>41</sup> Veure annex 1. Carta de presentació del projecte d'investigació. Entrada a l'escenari.

### 6.3.4. Selecció dels professors participants

El febrer de 2009 vaig iniciar els primers contactes amb els professors implicats. El fet de ser professora de l'Escola Universitària d'Infermeria on realitzo la recerca em va facilitar l'accés als professors i la col·laboració en el projecte i em va permetre que les negociacions es desenvolupessin de manera fluïda.

El següent pas va ser demanar la col·laboració dels professors. Per això els vaig enviar una carta en la que explicava la naturalesa i objectius de la recerca i el tipus de participació que implicava. Aquesta carta la vaig entregar als professors que estaven implicats en el cas integrat. Prèviament a la selecció dels professors, ja tenia definits una sèrie d'atributs que havien de tenir els candidats a participar en la recerca:

- Grau de coneixement de la innovació docent objecte d'estudi
- Coneixement del context educatiu de l'Escola
- Disponibilitat de temps per participar en l'estudi
- Interès demostrat per la recerca

Concretament vaig seleccionar dues professores:

(1) Eugènia<sup>42</sup>: professora amb una llarga trajectòria docent a l'escola que havia participat directament en la construcció del projecte i la implantació del cas integrat, va participar en la Comissió de Crèdits Europeus i és tutora de dos grups de cas integrat de segon semestre (matí i tarda). Es va mostrar molt interessada a participar en l'estudi.

(2) Olímpia<sup>43</sup>: professora amb una trajectòria curta a l'escola. Coneix el context educatiu de l'Escola, no va participar en la construcció del cas integrat i

---

<sup>42</sup> El nom d'Eugènia és un nom fictici per tal de mantenir la privacitat i confidencialitat.

<sup>43</sup> El nom d'Olímpia és un nom fictici per tal de mantenir la privacitat i confidencialitat.

és tutora de dos grups de tercer semestre (matí i tarda). Va mostrar molt d'interès en l'estudi.

Així doncs, la mostra seleccionada no va ser fruit de l'atzar ni resultat del càlcul de probabilitats, sinó que ha donat resposta a un perfil predeterminat abans de fer l'entrada a l'escenari. En concret, he utilitzat el procediment de *selecció basada en criteris* (Goetz i Le Compte, 1988, cit. per Rodríguez et al. 1996), ja que, com requereix aquest tipus de procediment, disposava d'un coneixement exhaustiu dels possibles candidats i dels trets definitoris dels candidats a participar en la recerca amb la finalitat d'obtenir la informació necessària per a la finalitat de l'estudi. Per tant, el mostreig va ser intencional, ja que les persones seleccionades per formar part de la mostra van ser escollides perquè em permetien adquirir un gran coneixement i comprensió del fenomen d'estudi.

El primer criteri que vaig tenir en compte a l'hora de seleccionar les persones va ser la rendibilitat d'allò que volia aprendre. Vaig seleccionar docents que em van permetre una aproximació real al problema de la recerca. El segon criteri que vaig tenir en compte donava resposta a aspectes organitzatius i contextuals. Una vegada concretats els atributs dels candidats, vaig comprovar els horaris en què desenvolupaven els casos integrats. Així, vaig escollir una professora del grup de matí i una altra del grup de tarda per poder fer observacions en els dos grups i compaginar-les amb les meves responsabilitats a l'Escola.

En relació als grups d'estudiants, la selecció va ser totalment aleatòria: Eren els i les alumnes que formaven els grups de cada integrat que tutoritzaven les dues professores que participaven en l'estudi. Després vaig demanar la seva col·laboració i tots es van mostrar interessats a participar. En un principi, s'hi van mostrar interessats perquè els ho havia proposat la seva professora i també pel rol que jo desenvolupo a l'escola. Més endavant, a mesura que duia a terme el treball de camp i vaig estar temps amb ells, es van mostrar més confiats i relaxats amb mi i s'expressaven amb més llibertat i confiança.

### 6.3.5. Entrada a l'escenari: contactes inicials i negociació de la participació

Com he explicat anteriorment, el treball de camp es va iniciar amb dues professores el febrer de 2009. Vaig entregar una carta<sup>44</sup> a cada professora en la qual explicava els objectius de la recerca, els antecedents de l'estudi, el procés a seguir per a seleccionar la mostra i les estratègies metodològiques que utilitzaria per recollir la informació (observació no participant, entrevistes amb profunditat, entrevistes amb l'alumnat i anàlisis de documents escrits).

El temps d'estada en el camp no el vaig pactar inicialment, ja que estava condicionat a la recollida d'informació que anés feta a mesura que evolucionava la recerca, ja que normalment el criteri per a abandonar l'escenari és la *saturació teòrica* (Glasser i Strauss, 1967), és a dir, s'abandona el camp quan les dades comencen a ser repetitives i no s'obtenen noves dades rellevants per a l'estudi. Aquest és, doncs, un punt que no es pot concretar a priori.

Durant el temps que separa la primera fase del treball de camp (febrer de 2009) i la segona (febrer de 2011), la meva activitat com investigadora era seguir construint la part teòrica de la tesi doctoral i detectar la necessitat de tornar a recollir informació i dades sobre el que estava construint. És per això que vaig tornar a sol·licitar a les dues professors abans seleccionades el permís per a fer una nova observació dels seus casos integrats i posteriors entrevistes amb els nous estudiants implicats.

---

<sup>44</sup> Comentat en el punt qüestions d'accés: Annex 1. Carta de presentació del projecte de recerca. Entrada a l'escenari

### 6.3.6. Recollida d'informació a través d'observacions no participants, observacions participants, entrevistes individuals en profunditat, entrevistes de grup i anàlisi de documents.

La organització i el sistema per a la recollida d'informació durant el temps que va durar el treball de camp es va estructurar a partir de la planificació dels casos integrats i de les activitats docents que duien a terme els professors, els alumnes implicats i la pròpia organització del meu treball diari personal a l'Escola.

A la taula 3 recullo un cronograma en què queda reflectida la recollida de dades al llarg de dos cursos acadèmics. En aquesta taula es poden veure dades rellevants com, per exemple, el mes d'inici del treball de camp, els períodes d'observació, les entrevistes amb profunditat amb cada professor i les entrevistes de grup amb els estudiants.

2009- 2010- 2011	G	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Continuació/ampliació/aprofundiment del desenvolupament del marc teòric.	X	X	X									
<b>Preparació de documentació:</b> - D'accés (carta de presentació, consentiment informat, sol·licitud a l'equip). - De recollida d'informació (guió d'entrevista en profunditat i grups de discussió).	X	X										
<b>Recollida d'informació:</b> <b>Professor 1</b> - Observació - Entrevistes en profunditat - Grups de Discussió - Dades documentals <b>Professor 2</b> - Observació - Entrevistes en profunditat - Grups de Discussió - Dades documentals - Retorn observacions i validació		X	X	X	X	X						
<b>Anàlisi de les dades:</b> - Transcripció entrevistes en profunditat i grups discussió - Triangulació - Bases documentals							X	X				

Taula 3. : El procés de recollida d'informació

Durant els mesos de febrer a maig de 2009 vaig assistir com una alumna més a les sessions de cas integrat de les dues professores. Abans i després de cada sessió, la professora i jo fèiem una reflexió sobre les qüestions que anaven sorgint de les observacions a l'aula i de la interacció amb els estudiants. Va ser una experiència molt enriquidora ja que em permetia tenir les dues visions sobre la realitat: la del professor i la dels estudiants. Crec important assenyalar que, durant les sessions de cas integrat, mai intervenia en les converses i m'asseia en una cadira, transcrivint el que anaven dient els estudiants i el professor en el quadern de notes de camp. També anotava el que observava de la distribució de l'espai, de com seien els alumnes i la professora. El primer dia d'observació cada professora em va presentar al seu grup d'estudiants, van demanar permís al grup perquè jo pogués observar i van explicar que estava dient a terme la tesi doctoral. Una de les professores, després de la presentació, va dir: "Bé, és com si ha fos part del mobiliari de l'aula, és com una cadira, que no intervindrà". Jo em vaig quedar una mica parada i vaig somriure, que va ser l'únic que se'm va ocórrer en aquell moment.

A continuació incorpore una part del diari d'investigació:

(...) Demano permís al grup d'estudiants i a la tutora del grup (professora 1) per poder observar les sessions programades de cas integrat. Em presenta el primer dia com una observadora, i en broma diu que sóc com una "cadira."

Entre el juny de 2009 i el novembre de 2010 em vaig dedicar a analitzar les dades i a finalitzar l'elaboració del marc teòric i metodològic de la tesi. A partir d'aquesta anàlisi més sistemàtica de les dades va sorgir la necessitat de recollir informació complementària i/o d'aprofundir per tal de poder respondre adequadament els interrogants de la recerca. Va ser en aquest moment quan vaig captar de manera plena què vol dir que en la recerca qualitativa el procés de recollida de dades i d'anàlisi és recursiu, és el que Spradley (1980, a Medina, 2005) anomena focalització creixent. De manera que aquest segon procés de recollida d'informació es va iniciar el mes de febrer de 2011.

### 6.3.6.1. L'observació no participant

Una de les modalitats d'observació que vaig fer servir per a la recollida de dades va ser l'observació no participant, tal com he explicat en el capítol anterior. Vaig actuar com una persona observadora que no intervé en l'acció, però era coneguda per les persones que estava observant. Concretament vaig actuar com a *subjecte no participant conegut* (Vallés, 1997).

Les primeres observacions que vaig fer van ser descriptives i àmplies, recollia el que observava de manera poc concreta, anotava al diari de camp sense els criteris valoratius establerts. Però a mesura que la meva estada en el camp avançava, les observacions es van anar concretant i van anar tornant més focalitzades, és a dir, que el que observava anava començant a donar resposta a qüestions que eren fruit de la reflexió sobre fets ja observats. Les notes sobre les observacions inicials eren dades bàsicament descriptives i van anar-se concretant en anotacions més analítiques, més concretes.

Després de cada sessió, revisava i transcrivía les anotacions preses durant les observacions abans de tornar a fer una altra observació. Com he comentat en apartats anteriors, realitzava reflexions sobre el que havia observat i ho compartia amb la professora implicada, abans de tornar a fer la següent observació. Aquesta manera de fer, m'ajudava a poder completar millor les dades recollides i, a la vegada, reflexionar sobre les evidències empíriques observades. Amb aquest procés de revisió-reflexió, vaig poder fer una observació molt més selectiva: ja només observava allò que em permetia contrastar les hipòtesis plantejades com a explicació dels fets observats.

Aquest procés queda reflectit en l'esquema proposat per Spradley (1980, a Medina, 2005), en el qual s'especifiquen tres fases. La primera és d'*observació descriptiva* en què l'observador no sap exactament què observa, no entra en detalls i els problemes no estan suficientment delimitats; la segona és d'*observació focalitzada* i se centra en qüestions que sorgeixen d'una primera reflexió, i, finalment, la tercera fase és d'*observació selectiva*, i la

mirada de l'investigador es focalitza en allò que li permet contrastar les seves explicacions i hipòtesis sobre el que observa.

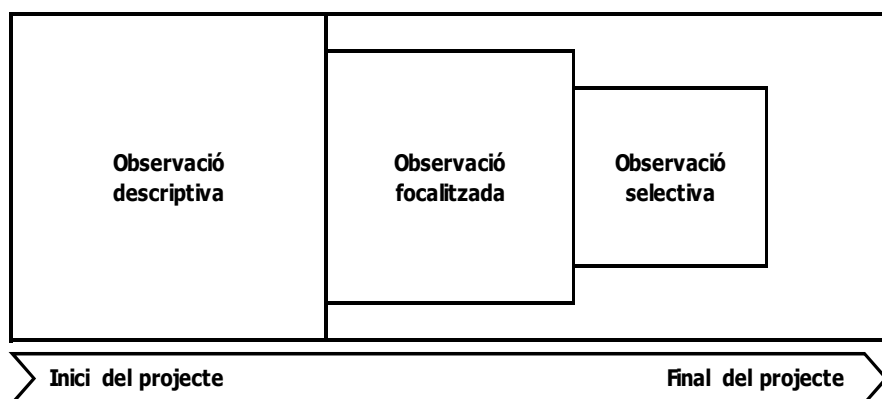


Figura 19. Fases de l'estratègia d'observació segons Spradley (1980, a Medina, 2005)

En la recollida de dades de l'observació, vaig ~~utilitzar~~ utilitzar registres oberts<sup>45</sup> per tal de no condicionar l'observació del moment. És a dir, volia recollir tot el que succeïa a l'aula tractant de no filtrar de manera sistemàtica el que passava, volia recollir els successos tal i com es produïen. Vaig crear un espai en els registres d'observació per a les meves reflexions interpretacions.

En un primer moment de l'observació, com deia anteriorment, vaig registrar tot el que era d'interès per a l'estudi, a partir dels registres fets, vaig extraure una sèrie d'unitats d'observació més específiques (procediment inductiu). En un segon moment vaig continuar l'observació, incorporant unitats d'anàlisi que venien determinades per les observacions prèvies (procediment deductiu) i que donaven resposta a l'esquema de Spradley (1980, a Medina, 2005).

La retirada del camp es va produir al final del curs acadèmic 2010-11 per saturació teòrica (Glaser i Strauss, 1967), és a dir quan les dades recollides eren repetitives i ja no recollia material nou que fos rellevant per l'objecte d'estudi.

<sup>45</sup> Veure annex n.2. Instruments de recollida de dades.



El sistema de codis que vaig utilitzar per a la transcripció de les observacions és el següent:

<i>Cursiva</i>	Cites verbals
(...)	Dades contextuals de l'investigador
"..."	Cites aproximades
<b>Negreta</b>	Termes anunciats pels participants que es consideren rellevants per l'investigador

A continuació adjunto un fragment d'una de les observacions no participants:

(És un grup molt innovador)

(Intervé la professora O una vegada acabat el rol playing. Comenta que:) *Felicito al grup per aquesta presentació tan innovadora* (i els pregunta:) *Si aquesta fos una situació real li explicaríeu tal com s'ha fet a la persona malalta? Recomano que en situacions reals s'ha d'adaptar el llenguatge infermer a la capacitat de comprensió de la persona.*

(S'inicia la part de preguntes):

(Espai: Canvien la distribució de l'espai, professora O baixa a la part de baix de l'auditori, els alumnes estan asseguts i els entrega un full en blanc. Demana que posin el seu nom i els fa broma com si ara anessin a fer un examen). (Demana que formulin tres preguntes per escrit sobre el que han exposat. Els deixa una mica de temps per tal que puguin redactar les preguntes).

(El grup està redactant les preguntes, la professora decideix recollir les preguntes i es disposa a llegir cada pregunta d'una en una. Dirigeix una pregunta a cada estudiant (que no ha redactat ell)).

### 6.3.6.2 L'observació participant

Aquesta manera de recollir la informació, juntament amb les entrevistes i l'observació no participant, ha estat la principal estratègia de recollida de la informació. La participació, com comentava en el capítol anterior, m'ha permès conèixer i compartir els problemes, iniciatives i expectatives dels professors i estudiants relacionats amb l'aprenentatge del cas integrat.

En les sessions de cas integrat, vaig assumir majoritàriament el paper d'observadora no participant pel que fa al propi desenvolupament del cas integrat. La investigadora va ser presentada als estudiants del grup observat de cas integrat com una professora de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu que estava realitzant un treball de recerca. La meua presència va ser ben acceptada pels estudiants. En algun moment de l'observació, vaig assumir el paper d'observadora participant, ja que vaig tenir la oportunitat d'ajudar els i les estudiants en algun punt del seu procés formatiu, encara que el meu principal objectiu era observar.

Com he comentat anteriorment, la meua preocupació era no distorsionar la dinàmica del cas integrat (encara que influïa en ella, ja que la professora i els estudiants sabien el que estava fent), i vaig garantir en tot moment la confidencialitat de les informacions que vaig obtenir amb les observacions.

El sistema per a registrar i emmagatzemar les dades de l'observació va donar resposta a un sistema narratiu (Everton i Gren, 1989, a Rodríguez et al., 1996), obert, específic i sense categories prefixades. Amb aquest sistema vaig obtenir descripcions detallades dels fenòmens observats. Vaig planificar començar l'observació participant amb observacions descriptives, de caràcter holístic, que es van continuar fins al final del treball de camp. Posteriorment em vaig centrar en observacions focalitzades, i més tard, en observacions selectives.

El procés es va concretar en els punts següents:

En la primera sessió, es van recollir dades de familiarització amb el context, professor i estudiants, però també vaig recollir informació sobre el procés, la participació de la professora i la dels estudiants.

En les següents sessions, vaig recollir informació sobre tot el que succeïa a l'aula: conductes, participació i intervencions de professora i estudiants. Sense oblidar observar algun canvi en el context.

Vaig registrar les observacions en un quadern de notes en el qual, a més de recollir les descripcions de les situacions observades, vaig anotar informació:

Organitzativa: tipus d'aula, situació de l'observadora a l'aula, situació dels i les estudiants a l'aula, situació de la professora a l'aula, il·luminació, etc.

Personals: qüestions relacionades amb la dimensió emocional i personal de la investigadora: dubtes, emocions, incerteses...

### 6.3.6.3. Les entrevistes

En el capítol anterior he comentat la meua intenció de combinar l'observació participant, no participant i les entrevistes. Aquesta decisió està fonamentada en el fet que aquestes últimes permeten obtenir informació sobre fets i aspectes subjectius de les persones: creences, actituds, opinions, valors o coneixement que, d'una altra manera, no estaria a l'abast de l'investigador. L'entrevista qualitativa proporciona el punt de vista de l'entrevistat, permet interpretar significats i és un complement de l'observació. Gràcies a ella podem descriure i interpretar aspectes de la realitat social que no són directament observables: sentiments, impressions, emocions, intencions o pensaments, així com fets que van succeir en el passat.

Per a l'objecte d'aquesta recerca, vaig considerar important generar trobades cara a cara entre la investigadora i els informants amb la finalitat de comprendre les diferents perspectives sobre el cas integrat.

#### **Entrevistes en profunditat<sup>46</sup>:**

Per al desenvolupament d'aquest estudi, he utilitzat l'entrevista oberta i dialogada en profunditat. Aquest tipus d'entrevista segons el meu criteri, era la més apropiada, ja que donava resposta a un model d'entrevista similar a una conversa entre iguals i no a un intercanvi rígid i formal de preguntes i respostes.

---

<sup>46</sup> Veure annex 2. Instruments de recollida de dades

L'estructura i el contingut de les entrevistes les vaig considerar en el moment en què disposava de suficient informació recollida a través de les observacions i les entrevistes informals per a poder orientar les qüestions en què volia profunditzar. Vaig pensar que la realització de les entrevistes en profunditat em permetria aproximar-me al que era significatiu per als informants, a les seves interpretacions i percepcions sobre la seva actuació i a la dels estudiants en el cas integrat.

Vaig elaborar una primera guia d'entrevista a partir de les preguntes de la recerca i les interpretacions fruit de l'anàlisi de la informació recollida a partir de l'observació participant, els diàlegs i les entrevistes informals. L'entrevista amb les professores va quedar estructurada d'acord a les preguntes de la recerca, i l'entrevista dels estudiants es va centrar en les seves vivències durant el desenvolupament del cas integrat i en els sentits que donaven a les vivències.

Vaig enregistrar totes les entrevistes amb un aparell de gravació amb el consentiment de les professores, i després van ser transcrits literalment a l'ordinador. De cara a facilitar la comunicació i a establir un clima de confiança, a l'inici de cada entrevista vaig tenir cura de precisar els meus motius i intencions, garantir l'anonimat de la persona i la confidencialitat de les dades i oferir a la persona entrevistada la possibilitat de vetar (amb la devolució de les transcripcions) qualsevol aspecte del material escrit.

En la fase d'exploració de l'entrevista, l'entrevistat va agafar confiança quan li vaig anar repetint les explicacions utilitzant les seves pròpies paraules quan ens referim a un concepte, recolzant el que diu l'entrevistat, preguntant per l'ús i no pel significat de les coses a les quals refereix. (Rodríguez, 1996).

Els diàlegs en què es van transformar quasi totes les entrevistes es van iniciar amb preguntes no directives i molt obertes. Vaig tractar de crear un clima de tranquil·litat i confiança, que crec que vaig aconseguir, ja que totes les persones entrevistades coneixien la investigadora. Vaig començar les

entrevistes amb qüestions no rellevants per a la persona entrevistada, intentant que no se sentís incòmoda, i a mesura que la conversa avançava, anàvem introduint les qüestions més rellevants per a la investigadora.

El temps que va transcórrer variava segons la persona entrevistada, ja que hi havia professores que entraven en el tema i a altres els va costar una mica més. En total vaig entrevistar sis professores dues de les havien estat observades en el cas integrat.

L'entrevista per a les professores va quedar estructurada al voltant de quatre grans dimensions que van sorgir de l'anàlisi de l'observació no participant com a temes rellevants per a la recerca procés d'ensenyament-aprenentatge, aprenentatge reflexiu, competències i innovació docent.

A més de gravar l'entrevista, vaig prendre notes sobre el que comentàvem que em van servir per a completar la informació recollida durant la pròpia entrevista. Les transcripcions literals de totes les entrevistes van ser retornades per a la seva confirmació i correcció.

### **Entrevistes de grup amb els estudiants<sup>47</sup>:**

Les entrevistes amb els estudiants que es van implicar en el cas integrat van ser dutes a terme en el moment en què va finalitzar la sessió de cas integrat. Les preguntes que vaig realitzar al grup donaven resposta als objectius de la recerca.

Volia recollir la seva opinió sobre què pensaven de les dades que havien aportat en el seu propi procés d'aprenentatge, i vaig creure oportú utilitzar una entrevista de grup, una entrevista per a cada grup d'alumnes de cas integrat. La seva utilització em permetria recollir més informació, i a la vegada podria triangular les informacions recollides amb diferents tècniques com l'observació i les entrevistes amb les professores. Aquestes entrevistes m'oferirien dades

---

<sup>47</sup> Veure annex 2. Instruments de recollida de dades.

sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge observats i sobre les interpretacions dels estudiants de les situacions el cas integrat i de la intervenció concreta de cada professora. Així, bàsicament es van centrar en les seves vivències durant el desenvolupament del cas integrat, si en el sentit que donaven a les vivències. La meua pretensió era poder conversar amb els i les estudiants de manera oberta i dialogant.

Per a la realització de l'entrevista als estudiants vaig tenir en compte dos aspectes:

Selecció de l'espai on realitzar l'entrevista sense interrupcions. Per això vaig utilitzar la mateixa aula on s'havia realitzat el cas integrat, mantenint les condicions que afavoreixen la comunicació i el diàleg.

Per al registre de les converses vaig utilitzar el diari de la investigadora. Prèviament vaig demanar el consentiment dels estudiants participants.

La participació dels estudiants va ser variada, en funció del seu grau d'implicació i expressió. Hi havia estudiants als quals els costava expressar la seva opinió i d'altres que fàcilment opinaven i donaven el que pensaven.

Amb un dels grups d'estudiants observats de segon semestre, vaig tenir oportunitat de fer una segona entrevista en el curs 2012-13, quan estaven a tercer curs del Grau en infermeria. Vaig creure oportú poder recollir la seva opinió sobre diferents punts del cas integrat una vegada passat el temps.

#### **6.3.6.4. Anàlisi de documents**

Els documents que vaig revisar i analitzar van ser:

**Documents públics del centre<sup>48</sup>:** pla d'estudis de la titulació, programes de les assignatures implicades en el cas integrat, normes de funcionament de l'Escola Universitària Infermeria Sant Joan de Déu.

---

<sup>48</sup> Veure annex 2. Instruments de recollida de dades

**Documents del professor:** públics per a la comunitat educativa i per als alumnes, dossier de l'alumne del cas integrat, dossier del professor del cas integrat, material entregat en les sessions de cas integrat.

**Documents relacionats amb el cas integrat:** Actes de reunions de treball sobre el cas integrat, enquestes valoratives del cas integrat passades als estudiants implicats, anàlisi d'aquestes enquestes.

**Diari de la investigadora** a més dels documents citats, durant el treball de camp vaig utilitzar com registre un diari de notes. En aquest diari vaig recollir observacions, interpretacions, reflexions, descripcions de l'espai i hipòtesis que anaven sorgint a mesura que el treball de camp avançava.

## 6.4. Desenvolupament del cas

### 6.4.1. Presentació del cas

L'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu, adscrita a la Universitat de Barcelona, és un centre sensible als canvis que es produeixen a la societat, i un dels punts fonamentals a destacar de l'Escola és el fet de tenir un esperit innovador que mira de donar resposta a aquests canvis. La necessitat d'adequar-se a l'Espai Europeu d'Educació Superior va generar un procés de transformació intern en relació al paradigma educatiu i a la metodologia docent.

Aquesta necessitat de transformació va comportar la creació de la Comissió de Crèdits Europeus (ECTS)<sup>49</sup>, que va liderar el procés d'anàlisi, diagnòstic i millora de la metodologia docent. Paral·lelament, l'equip de professorat va realitzar formació interna i externa amb la finalitat d'afrontar amb èxit els nous requeriments educatius. En aquest sentit, durant el curs acadèmic 2007-8 es va posar en marxa la metodologia docent anomenada *cas integrat*. Aquest va ser un punt d'inflexió molt important dis l'equip, ja que,

---

<sup>49</sup> Veure annex n.3: Funcions de la Comissions de l'EU Sant Joan de Déu

tradicionalment, com en molts centres universitaris s'havia tendit a la parcialització dels coneixements.

El **cas integrat** és un mètode que es nodreix dels principis de l'aprenentatge basat en problemes. Es tracta de la descripció d'una situació hipotètica construïda a través de les aportacions dels diferents professors que participen en el cas.

L'ABP, com ja he explicat al capítol III, és un mètode que es caracteritza per la utilització d'un conjunt d'activitats al voltant d'una situació o problema amb la finalitat que l'estudiant aprengui a buscar, analitzar i utilitzar la informació i integri el coneixement. Fa èmfasi en el fet que l'estudiant aprengui a aprendre, i així pugui autoformar-se durant tota la seva vida professional. És un mètode en què s'emfasitzen l'autoaprenentatge i l'autoformació, es fomenta l'autonomia cognoscitiva, s'ensenya i s'aprèn a partir de problemes que tenen significat per als estudiants i s'utilitza l'error com una oportunitat més per a aprendre i no com un càstig. L'autoavaluació i l'avaluació formativa, qualitativa i individualitzada tenen també molt de valor en aquest mètode.

En base al coneixement de la metodologia ABP i el seu funcionament, el claustre de professors/res de l'EUI Sant Joan de Déu va decidir compaginar diferents mètodes d'ensenyament que potencien l'aprenentatge de l'estudiant. Com hem dit, un d'ells és el cas integrat. Vam decidir anomenar-lo *integrat* perquè integra diferents àrees de coneixement en una sola situació o cas que es presenta a l'estudiant.

El cas integrat, en opinió dels professors, facilita que l'estudiant compregui les diferents matèries que componen el cas de manera integrada, i a la vegada potencia l'adquisició de competències i afavoreix el treball en equip i posiciona l'estudiant activament en el seu aprenentatge.

Per a la construcció del cas integrat, es van seguir les següents fases:

1. Els professors/res implicats de cada semestre defineixen conjuntament quines assignatures configuren el cas i quins continguts dels programes



docents treballaran els estudiants. També es decideix quin percentatge tindrà el cas integrat en la nota final de cada assignatura implicada en funció del contingut que forma part del cas (el 10% de la nota final de cada assignatura).

2. Es defineixen les competències a assolir basant-nos en el document ANECA que defineix les competències de la professió infermera. Aquestes competències es determinen segons els coneixements, les actituds i les habilitats que els estudiants han de desenvolupar al llarg de la carrera. En el cas integrat s'han emfasitzat les competències relacionades amb el treball en equip, la comunicació, la gestió del temps, la recerca d'informació i la resolució de problemes.
3. Es formula un objectiu general que fa referència al cas i objectius específics concretats en les temàtiques que l'estructuren. Els objectius orienten a l'estudiant a saber què s'espera d'ell i què ha de treballar per adquirir les competències proposades. El nombre d'objectius específics té relació amb el nivell de profunditat de coneixements, habilitats i actituds a assolir.
4. S'elabora una normativa per a definir com s'ha de dur a terme el treball, les tutories, l'avaluació i la temporalització. La participació en el cas integrat és obligatòria per a tots els estudiants matriculats om a mínim a tres de les assignatures que integren el cas. Aquesta normativa queda recollida en el document que es lliurarà a cada estudiant i en els programes de les assignatures implicades. El treball que han de desenvolupar els estudiants és una memòria on es recull tot el procés que han seguit per poder comprendre la situació descrita. Tot el grup haurà de fer una defensa d'aquesta memòria que presenten al tutor de cas integrat.
5. Per a construir el sistema d'avaluació (sumativa i formativa) es dissenyen unes graelles on es descriu com s'avaluen:

**Les tutories:** assistència, actitud, participació i coneixements

**Treball/memòria** presentació, continguts, revisió bibliogràfica i metodologia.

**Defensa de la memòria** coneixements, actitud i presentació.

**Autoavaluació del grup** qualitat dels continguts aportats, actitud de respecte als companys i compromís per al treball en equip.

**Avaluació del tutor:** assequibilitat, facilitador de l'aprenentatge, dinamitzador del grup.

Aquests ítems valoratius estan descrits numèricament i qualitativament, és a dir, queda descrit què vol dir cadascun dels conceptes que formen part de l'avaluació del cas integrat.

També es van dur a terme claustres monogràfics per a la discussió i posada en comú dels diferents aspectes del cas integrat, la qual cosa va permetre definir el paper del tutor de cas integrat, confeccionar els grups d'alumnes, els sistemes d'avaluació, la temporització del cas i el nombre de tutories a realitzar. Aquests claustres van ser molt productius, i tots els professors van poder expressar els seus dubtes i les seves opinions. Durant el curs acadèmic 2010-11 es van seguir fent claustres valoratius de cas integrat, on els professors van aportar les seves experiències, idees i propostes de millora.

Per a la realització del treball de cas integrat s'elabora un document per a l'alumne<sup>50</sup> on queda recollit el cas, les competències a assolir, els objectius, la normativa, la temporització, el sistema d'avaluació i les granelles valoratives.

A continuació presento un exemple d'una de les situacions que es presenten en un cas integrat i les competències que es treballaran.

#### Cas:

El Sr. Andreu, de 89 anys, ingressa al servei d'urgències de l'hospital comarcal perquè presenta hematèmesi, distensió abdominal, icterícia i melenes. Una vegada realitzada la valoració per part de l'equip assistencial es decideix l'ingrés hospitalari a la unitat de patologia digestiva. Al cap de dos dies d'ingrés hospitalari, i després d'haver instaurat tractament mèdic, el malalt mostra manifestacions que fan pensar en un quadre de desorientació. Segons el protocol del centre, si no hi ha complicacions, l'alta està prevista en 5 dies després de l'estabilització de les manifestacions. El Sr. Andreu viu sol a casa seva i compta amb l'ajuda d'una persona que realitza la compra i la neteja.

---

<sup>50</sup> Veure annex 4. Document de cas integrat per als alumnes.

### Competències:

- Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat. Capacitat d'anàlisi, síntesi, de visions globals i d'aplicació dels coneixements a la pràctica.
- Capacitat de comunicar-se. Capacitat de comprendre i expressar-se oralment i per escrit en català i castellà, incorporant el llenguatge i la terminologia especialitzada.
- Capacitat de col·laborar amb els altres i de contribuir a un projecte comú, capacitat de col·laborar amb equips interdisciplinaris i multiculturals.
- Compromís ètic. Capacitat crítica i autocrítica, de mostrar actitud coherent amb les concepcions ètiques i deontològiques.
- Capacitat per a ser conscient dels diversos rols, responsabilitats i funcions de la infermeria.
- Capacitat per a reconèixer i interpretar signes normals o canviants de salut i malaltia, patiment i incapacitat de la persona.

També s'elabora un document de treball per al tutor<sup>51</sup>, igual que el de l'estudiant, però amb els continguts de les assignatures que l'estudiant haurà de desenvolupar i comprendre.

Aquests serien els continguts de l'exemple de la situació anterior:

### Continguts:

- Fisiopatologia de la hepatopatia, prevenció, diagnòstic, tractament i cures d'infermeria. Rol interdependent i rol autònom.
- Incorporar en l'anàlisi del cas els aspectes personals del Sr. Andreu, així com els elements del context social i cultural.
- Incorporar les recomanacions d'Educació Sanitària pertinents al cas.
- Riscos de salut en els casos d'ingrés (immobilitat, eliminació fecal, urinària) en les persones grans.
- Síndrome confusional.
- La peculiaritat simptomàtica en geriatria.
- Disseny del contingut d'un informe d'alta.
- Coordinació entre els diferents nivells assistencials

Finalment, la implementació del cas integrat es realitza de setembre a desembre i de febrer a maig del curs 2007-8 en el primer, segon i tercer semestre de la Diplomatura d'Infermeria per primera vegada. Es presenta la metodologia al grup classe, s'entrega el document de treball i es defineixen quins seran els grups de treball amb el tutor de referència.

El curs acadèmic 2008-9 se segueixen implementant els casos integrats en la Diplomatura d'Infermeria, i el curs 2009-10 i 2010-11 s'implementen al Grau en Infermeria.

---

<sup>51</sup> Veure annex 5 Document de cas integrat per al professor

La formació de grups d'alumnes, la realitza la comissió de Crèdits Europeus seguint el criteri d'ordre de llista per als grups de primer i tercer semestre. Per al segon semestre se selecciona el primer nom de cada grup que ja es tenia confeccionat en el primer semestre. Els grups són de vuit a dotze persones en funció del nombre de matriculats cada semestre i de la disposició de professors.

Cada professor és tutor com a mínim d'un grup d'estudiants i com a màxim de dos (simultàniament matí i tarda). Es defineixen quatre tutories per a cada grup de compliment obligatori. Quan hi ha planificada una tutoria de cas integrat, aquell dia no hi ha docència de cap altra assignatura troncal o obligatòria d'aquell semestre. Generalment cada tutoria té una duració d'unes tres hores.

Primera tutoria: cada alumne es presenta a la resta de companys i el tutor presenta el cas i el mètode a seguir. Es llegeixen les competències, els objectius i el sistema d'avaluació. En aquesta tutoria surt escollit un secretari del grup, es fa una pluja d'idees, es construeixen hipòtesis i s'elabora un pla de treball. La funció del tutor és la de facilitar de l'aprenentatge, i ha d'afavorir que es creïn dinàmiques on tothom expressi el que sap i el que li suscita el cas presentat.

Segona tutoria els alumnes aporten la informació cercada segons el pla de treball que havien pactat. Es fa una posada en comú se citen les fonts consultades i es comparteixen els coneixements. El tutor/a realitza preguntes orientatives per despertar dubtes en cas que sigui necessari i per a poder orientar els estudiants en la construcció de l'aprenentatge del grup.

Tercera tutoria: cada estudiant comparteix el que ha après amb el grup, i entre tots van donant resposta a les hipòtesis que s'havien formulat en la primera tutoria, per així poder construir una memòria que hauran de defensar en la següent tutoria. Entre la segona i la tercera tutoria els grups disposen d'una sessió per a treballar ells sols, amb el tutor localitzable.

Quarta tutoria: el grup fa la defensa de la memòria. Cada estudiant ha d'explicar què ha après del cas i el tutor realitza preguntes clau que permet

poder avaluar si han assolit els objectius del cas integrat. En aquesta sessió els estudiants utilitzen suport audiovisual per a presentar la memòria.

En acabar el cas integrat per primera vegada es va avaluar el mètode docent a través d'un qüestionari<sup>52</sup> de tipus qualitatiu i quantitatiu anònim per tal de garantir la confidencialitat de les dades recollides. Es van recollir 214 enquestes d'un total de 261 alumnes que van participar en el primer cas integrat.

Les preguntes quantitatives (a puntuar de l'1 al 10) feien referència a: l'adequació de la metodologia d'aprenentatge a l'esperat per l'alumne/a, adequació de la metodologia d'aprenentatge per a poder adquirir les competències proposades, si la metodologia facilita l'aprenentatge dels coneixements necessaris per a assolir els objectius proposats, si la metodologia facilita el treball en equip i, per últim, la valoració que fa l'alumne sobre l'aprenentatge adquirit amb aquesta metodologia.

Pel que fa a la valoració qualitativa, es va deixar que l'alumne ressaltés els punts forts i febles de la metodologia i fes les observacions i suggeriments que considerés convenientes.

Per la seva banda, els professors, durant i després del procés van compartir la seva experiència en claustres i, a partir de la discussió col·lectiva, es van incorporar algunes modificacions, tant en la metodologia del cas com en la seva avaluació.

A continuació faig un breu resum dels resultats obtinguts en aquestes avaluacions:

Una vegada implementada aquesta innovació docent podem dir que ha estat valorada positivament pels professors/res i, en general, pels estudiants.

---

<sup>52</sup> Veure annex n.6 Qüestionari del cas integrat

Des del **punt de vista docent** el procés i el resultat han estat satisfactoris ja que han permès un aprenentatge integral dels continguts i integrador del grup de treball.

Els estudiants han participat activament, formulant hipòtesis de treball, identificant paraules clau i organitzant les estratègies de recerca d'informació durant les diferents fases d'elaboració de la memòria.

Ressaltem que el cas integrat fomenta el treball en equip, la responsabilitat en l'aprenentatge, la relació entre els tutors i els estudiants i la visió integral dels continguts curriculars. També és cert que ens hem trobat amb dificultats i limitacions per part d'alguns estudiants a l'hora de buscar informació, així com reticències per la manera com hem construït els grups. Així mateix, remarquem la dificultat de compaginar horaris i la complexitat a l'hora d'avaluar.

Per acabar, podem dir que el cas integrat permet als estudiants i als professors/es emprar una metodologia docent adequada a l'Espai Europeu d'Educació Superior basada en les competències que defineix la professió infermera.

Des del **punt de vista dels estudiants**, puntuen de manera baixa (entre 5 i 6) els diferents "ítems", la qual cosa contrasta amb els resultats de les aportacions qualitatives, on remarquen com a punts forts el fet que treballar amb aquesta metodologia els ha permès aprendre a treballar en equip (competència essencial per a la professió infermera), treballar de manera autònoma, saber buscar informació, debatre i posar en comú, recordar i comprendre millor la informació treballada. Consideren que és una metodologia dinàmica i innovadora, que fomenta la iniciativa en l'estudi, la resolució de conflictes entre el grup i l'aprofundiment en els continguts. També destaquen com a positiva la relació més estreta amb els tutors/es i el tipus d'aprenentatge més enriquidor i que el mètode poteria l'autoaprenentatge. Els punts dèbils fan referència al poc temps de què disposen per a treballar el cas, a algunes dificultats per treballar en equip relacionades amb una falta de compromís per part dels membres, a no poder escollir els companys del grup al fet que els grups els semblen massa nombrosos.

Una part dels estudiants diu que prefereix les classes magistrals, ja que, segons ells/es, el treball del cas integrat requereix molta dedicació, cosa que els dificulta poder compaginar el treball de grup amb aspectes personals de cada estudiant.

#### **6.4.2. Limitacions de la recerca**

A continuació presento algun dels aspectes que poden suposar una limitació en el desenvolupament de la recerca i en els resultats de la investigació:

Les dues professores que he observat en les diferents sessions de cas integrat, les professores que he entrevistat i el grup d'estudiants observats i entrevistats, són professors i estudiants del centre on desenvolupo la meua activitat docent.

Aquesta situació cal tenir-la en compte, ja que la meua condició com a docent de l'Escola ha suposat que em vegin com a professora i companya i no exclusivament com investigadora, cosa que pot haver dificultat o influït en les respostes dels entrevistats. A la vegada, aquesta condició va suposar un avantatge a l'hora de poder accedir al camp per la facilitat dels contactes i la participació dels protagonistes.

Una altra limitació a tenir en compte és que sovint els professors, quan són observats en la seva activitat docent, es poden sentir cohibits, i això fa que no actuen amb naturalitat. Això encara és més notori si són observats per una companya amb els coneixements professionals sobre com ha de ser l'activitat docent que s'està observant.

En relació als estudiants va ser diferent, tot i que també em coneixien com docent de l'escola. Inicialment es van poder sentir cohibits, però el fet d'explicar quin era el motiu de la meua presència a les sessions de cas integrat i la finalitat de la recerca els va tranquil·litzar i van actuar amb normalitat durant totes les sessions.

#### **6.4.3. Aspectes ètics de la recerca**

Amb l'objectiu de respectar els principis d'una bona pràctica, he procurat respectar els criteris de permís i confidencialitat en la recerca.

Taylor i Bodgan (2008) afirmen que l'ingrés en un escenari implica una espècie de pacte, la seguretat implícita o explícita que no es desitja violar la privacitat o confidencialitat dels informants, exposar-los a perjudicis o interferir en les seves activitats.

En la investigació, en tot moment i prèviament a la recollida de la informació, es va garantir la confidencialitat de les dades als professors i als estudiants que hi van participar mitjançant la privacitat i la intimitat.

L'anonimat s'ha mantingut en tot moment en el maneig de les dades, s'han suprimit els noms reals per a salvaguardar la identitat dels participants, i aquests s'han identificat amb noms ficticis.

De la mateixa manera, es van sol·licitar els permisos als estudiants i als professors per a aconseguir la seva col·laboració a la investigació.

## 6.5. Criteris de rigor científic

El tipus d'investigació proposada no permet aplicar els criteris de rigor com la fiabilitat i validesa, que són propis d'una investigació amb metodologia empiricoanalítica. Amb la finalitat d'explicitar el rigor científic d'aquesta recerca, en aquest apartat detallo els procediments utilitzats per a obtenir alts nivells de credibilitat i validesa en els resultats presentats. Per a això, he procurat tenir en compte els criteris de credibilitat propis de la investigació naturalista (Guba, 1981): credibilitat, transferibilitat, dependència confirmabilitat.

Les estratègies per a aconseguir els criteris de rigor científic que utilitzaré, queden resumides en la següent taula:

<b>Criteri</b>	<b>Significat</b>	<b>Estratègies</b>
Credibilitat	Isomorfisme entre les dades recollides i la realitat	Observació persistent Triangulació Judici crític de companys Recollida de material



		referencial Comprovacions amb participants
Transferència	Possibilitat d'aplicar els descobriments a altres contextos	Mostratge teòric Descripció densa Recollida d'informació abundant
Dependència	Grau en què es repetirien els resultats en cas de replicar-ne la recerca	Establir pistes de revisió Auditoria d'investigadors externs Rèplica pas a pas Mètodes solapats
Confirmabilitat	Seguretat que els resultats no estan esbiaixats	Descripcions sobre forma d'accés a l'escenari Reflexió

Quadre 6. Criteris i estratègies de la investigació constructivista/qualitativa segons Latorre et al. (1996)

En els estudis interpretatius, per la seva naturalesa, els criteris de credibilitat, confirmabilitat i dependència són interdependents, és a dir, estan relacionats entre si. Si obtenir credibilitat suposa assegurar-se que els resultats de la recerca són veritables i es corresponen, en certa mesura, amb la realitat estudiada, la confirmabilitat s'obté quan podem concloure que els resultats de la recerca no estan influenciats o distorsionats pels interessos o motivacions de l'investigador. És a dir, assegurar-nos que no hi ha biaixos produïts per l'investigador (confirmabilitat) no té raó de ser i no és per augmentar l'adequació dels nostres resultats amb els fenòmens que hem estudiat (Medina, 1996).

### **Criteri de credibilitat**

“Com establir confiança en la veritat dels descobriments d'una investigació particular per als subjectes i el context amb els que es van portar a terme la recerca?” (Guba, 1981, p.152).

A través d'aquest criteri es pretén garantir que el tema d'estudi ha estat identificat i descrit amb exactitud (Latorre i Robert, 1997). S'aconsegueix en contrastar diferents fonts d'informació, a través del diàleg i de l'argumentació racional. Per a Guba (1981), la comprovació de la credibilitat d'un disseny implica fer comprovacions amb els participants, contrastar la informació amb les persones font de dades.

La realitat estudiada en la recerca naturalista no sempre permet acceptar un total isomorfisme entre la realitat i les dades recollides, depèn dels moments i dels contextos on es produeixen els fenòmens estudiats. La principal preocupació és la credibilitat dels resultats, però s'han d'intentar compartir i contrastar les percepcions, les creences i les interpretacions de l'investigador amb les diferents fonts utilitzades per a obtenir les dades.

Per garantir la credibilitat en la recollida de dades i interpretació de les dades empíriques, utilitzaré les següents estratègies:

Observació persistent i permanència prolongada en el camp

Triangulació (de mètodes, de subjectes i d'investigadors)

Judici crític de companys

Comprovació amb els participants

Recollida de material referencial.

### ***Observació persistent i permanència prolongada en el camp:***

La permanència prolongada en el camp d'investigació facilita el fet de poder superar, tant com sigui possible, les distorsions produïdes per la presència de l'investigador, i ajuda al fet que els participants s'hi acostumin i no el vegin com una amenaça. A més, dona temps a l'investigador per a comprovar les seves percepcions sobre el desenvolupament dels fenòmens estudiats.

El meu interès era veure què passava en una situació d'ensenyament específica que només podia observar amb la permanència prolongada en el camp durant un període de temps llarg. En aquest sentit, durant dos cursos acadèmics vaig observar tres grups diferents de cas integrat, assistint a les seves tutories, a la defensa i a la construcció de la memòria del cas integrat. La

meva presència durant aquest temps en les realitats estudiades, em va permetre familiaritzar-me amb el llenguatge utilitat, comprendre les seves conductes, aconseguir que se sentissin còmodes amb la meua presència i que es mostressin tal com eren. Com assenyala Guba (1988), la credibilitat d'una investigació naturalista no només s'aconsegueix gràcies al treball prolongat i continuat en el camp, sinó que és necessari que també hi hagi una observació persistent i continuada. És per això que vaig assistir a totes les sessions de cas integrat.

### ***Triangulació i comprovació amb els participants***

En el context de les investigacions interpretatives la credibilitat té a veure amb l'isomorfisme de les dades de la recerca i la realitat (Latorre et al., 1996). Una de les estratègies per a garantir la credibilitat és la contrastació de dades obtingudes mitjançant diferents mètodes (entrevista, observació, anàlisi de documents).

De les múltiples modalitats de triangulació existents (de mètodes, de teories, de fonts de dades, d'investigadors, de subjectes...), en aquest treball he recorregut a dues d'elles:

- a) **Triangulació de mètodes** per a complementar mètodes de recollida de dades, es combinen dues estratègies de recollida d'informació: les entrevistes i l'observació. L'objectiu de fer la triangulació de mètodes de les entrevistes i les observacions era donar més consistència a les dades obtingudes, ja que les debilitats d'un mètode de recollida d'informació es veien compensades amb les potencialitats de l'altre. Així, he pogut captar de manera holística la realitat estudiada i els fenòmens objecte d'estudi, comprovar que la informació procedent de la utilització de diferents mètodes, detectar les seves coincidències, contradiccions i establir així la seva veracitat.
- b) **Triangulació de subjectes i investigadors** les interpretacions reflectides en les notes observacionals van ser validades i contrastades amb els docents participants. Els professors van revisar les transcripcions de les entrevistes i van poder modificar el seu contingut sempre que ho consideressin oportú. També es va contrastar amb els participants el resultat de la meua anàlisi i el sentit general que vaig donar als resultats a través de

la interpretació. Així, es va produir un contrast ontinu de dades i interpretacions amb els participants abans de redatar l'informe final. A més de comptar amb la opinió dels professors, els informes de resultats contenen també la veu dels alumnes, les seves experiències i valoracions respecte a la realitat estudiada.

La triangulació d'investigadors es va fer a partir de l'anàlisi del meu treball per part del meu director de tesi Dr. José Luis Mecha i, a més, vaig comptar amb l'anàlisi de la Dra. Anna Ramió i la Dra. Núria Roca. Tots els seus suggeriments s'han tingut en compte i s'han inclòen el present treball.

### ***Judici crític de companys:***

Els resultats obtinguts a la investigació es comparteixen amb altres companys investigadors i experts en el tema a investigar per tal de sotmetre les dades a judici crític. Aquesta ha estat una de les activitats més enriquidores de l'estudi, ja que el fet de compartir incerteses, experiències i opinions amb els diferents companys i amb el director de tesi ha facilitat la fase de recollida de dades i l'anàlisi posterior.

### ***Recollida de material referencial:***

D'acord amb Del Rincón et al. (1995), quan en una recerca s'utilitzen estratègies d'obtenció d'informació com l'observació participant o l'entrevista, l'investigador esdevé "l'instrument principal" d'obtenció i registre de la informació. En canvi, amb els documents escrits s'obté una informació retrospectiva d'un fenomen.

El material referencial que he utilitzat en aquesta recerca són documents de treball del cas integrat, actes de claustres de treball amb els professors, diaris de l'investigador i gravacions.

### **Criteri de transferència**

“Com determinar el grau en què es poden aplicar els descobriments d'una recerca particular en un altre

context amb uns altres subjectes?" (Guba,1981, p. 152).

Els processos d'ensenyament-aprenentatge són fenòmens plens d'accions socials i significats concrets que depenen i són únics del context on s'inscriuen. Per això, els resultats d'aquesta recerca són de difícil generalització o transferibilitat, encara que jo, com tot investigador, tingui la intenció que el meu treball transcendeixi i es projecti a l'exterior. Això depèn moltes vegades del lector, que és qui realitzarà la transferència dels resultats als seus contextos de referència. En la metodologia interpretativa tendeix a qüestionar la generalització, ja que diferents persones amb diferents antecedents i expectatives atribueixen diferents significats a una mateixa situació. No existeixen situacions comparables, ja que les circumstàncies canvien ràpidament. Per tant, així com en la investigació positivista la validesa externa o generalització s'aconsegueix a través de l'aleatorització del resultat i el principi d'uniformitat de la naturalesa, en la investigació interpretativa s'aconsegueix amb mostres teòrics, descripcions denses dels contextos observats i amb la recollida abundant d'informació.

En aquesta línia d'argumentació, donant resposta al primer principi, el mostreig d'aquest estudi no ha estat representatiu o típic, sinó que he seleccionat les persones que creia em podien aportar informació rellevant i s'adequaven particularment a les expectatives i a la naturalesa de la recerca. A la vegada, he procurat ajustar la informació que havia a recollir en funció dels objectius de l'estudi.

En relació al segon requisit necessari per aconseguir una certa transferibilitat dels resultats, he intentat fer una descripció minuciosa de la realitat estudiada. Així, en el marc teòric d'aquesta investigació, m'he dedicat a contextualitzar la investigació presentant respectivament el cas integrat, l'aprenentatge basat en problemes, la innovació, l'entorn i la universitat actual, i en el capítol final de resultats, la meua pretensió ha estat presentar descripcions exhaustives i minucioses del context de l'estudi, de manera que he intentat oferir als lectors d'aquest treball una informació el més minuciosa

possible per tal que puguin extrapolar o transferir part dels resultats obtinguts al seu context d'actuació.

### **Criteri de dependència**

“Com determinar si els descobriments d'una recerca es repetirien de manera consistent si es repliqués la recerca amb els mateixos (o similars) subjectes i a el mateix (o similar) context?” (Guba, 1981, p. 152)

El concepte de dependència és el més problemàtic en la recerca interpretativa, la qual cosa probablement està relacionada amb l'essència de la realitat social estudiada. No hem de perdre de vista que la riquesa de les recerques interpretatives es basa en la descripció detallada i en la captació de tots els matisos de la realitat educativa.

En el context de les recerques de caire positivista la dependència fa referència a la fiabilitat dels instruments de mesura utilitzats, és a dir, a la precisió amb què mesuren el que diuen mesurar. En la recerca interpretativa, la idea de dependència porta implícita la noció de *variació rastreig* (Medina, 1996). És a dir, la dependència està més relacionada amb la congruència interna que amb l'estabilitat de la fiabilitat pròpia de les recerques positivistes. Per tal de garantir la dependència d'aquest estudi he utilitzat estratègies com:

- a) **Mètodes solapats** per la recollida de dades, tals com l'observació participant, les entrevistes i les anàlisis de documents, per a obtenir una major estabilitat en les dades.
- b) **Pistes de revisió** que expliquen minuciosament els processos de recollida d'informació i d'anàlisi que he portat a terme durant el procés de recerca.

### **Criteri de confirmació**

“Com establir el grau en què els descobriments d'una recerca sols són funció dels subjectes investigats i condicions de la investigació, i no de les inclinacions, motivacions, interessos, perspectives etc. de l'investigador?” (Guba, 1981, p. 152)

En la investigació positivista, l'objectivitat recau en la metodologia (que es pugui replicar, que sigui controlada, neutral). El criteri de confirmabilitat en la investigació interpretativa, en canvi, recau en les dades (Guba, 1981), i consisteix en confirmar la informació, la interpretació dels significats i la generació de conclusions. S'aconsegueix a través de estratègies com l'auditoria de confirmabilitat, comparacions entre participants, recollida de dades mecànica, triangulació de persones i investigadors.

El tema de l'objectivitat al llarg del procés de recerca fa referència a la independència de l'investigador. En aquesta investigació, i d'acord amb Lincoln i Guba, més que de l'objectivitat del procés de recerca (la seva independència respecte de l'investigador) m'he preocupat per la confirmabilitat i el consens amb altres investigadors sobre les meves dades. En aquest sentit he centrat els meus esforços en aconseguir rigor i validesa per les dades a través de diverses modalitats de triangulació de persones i investigadors abans explicada.

## **6.6. Tercera fase: Anàlisi de dades i elaboració de l'informe de la recerca**

Aquesta tercera fase de la recerca, en la qual realitza l'anàlisi de dades i l'elaboració de l'informe de la recerca, està ubicada de manera intencionada en aquest capítol que fa referència al desenvolupament de la investigació, ja que l'anàlisi de les dades s'ha dut a terme de manera simultània a la recollida de dades. Els estudis de caràcter interpretatiu es diferencien de les metodologies quantitatives o positivistes en el fet que l'anàlisi bibliogràfica, la formulació d'hipòtesis o temes a investigar i la recollida i anàlisi de dades es produeixen de manera simultània i no en fases consecutives independents entre si.

En l'estudi que presento, la fase de recollida d'informació i la seva anàlisi han estat processos complementaris. No responen a processos lineals sinó que han estat continus i interactius. L'anàlisi de la informació ha estat un procés integrat en totes les fases de l'estudi. En paraules de Coffey i Atkinson (2005):

El procés d'anàlisi no ha de considerar-se una etapa diferent de la investigació, sinó una activitat reflexiva que tingi influència en tota la recollida de les dades, la redacció, la recollida addicional, etc. L'anàlisi, llavors, no és la darrera fase del procés de recerca sinó que ha de veure's com a part del seu disseny i de la recollida de dades. El procés de recerca, del qual l'anàlisi és un aspecte cíclic (p. 81).

L'anàlisi preliminar que faré de la informació recollida en les sessions de cas integrat em va ajudar després a reorientar les decisions que anava prenent respecte del disseny i l'elaboració de les entrevistes a les professores i als estudiants. Durant la recollida de dades vaig fer servir un quadern de notes on registrava el que observava de la realitat, reflexions que em suggerien les situacions i fets observats.

A continuació presento un fragment d'una observació fet en una situació de cas integrat. Els noms dels estudiants han estat substituïts per tal de mantenir el seu anonimats.

15:30h	<p><b>Notes: Observació 16 febrer 2009</b></p> <p>(La distribució de l'espai és en una aula gran, es posen les cadires davant, en forma de semicercle. La professora i jo estem en el semicercle (lateral) i els alumnes tots junts).</p> <p><b>Alumnes en general:</b> <i>Alguns ens coneixem perquè som del mateix torn i curs, però n'hi ha algun que no coneixem.</i></p> <p><b>Maria :</b> <i>Diu que el cas integrat enriqueix a nivell d'informació, del treball en grup.</i></p> <p><b>Núria:</b> <i>Integra els coneixements que es donen a l'aula (problemes de salut).</i></p> <p><b>Maria:</b> <i>Manifesta que li costa llegir en</i></p>	<p><b>Notes investigadora</b></p> <p>(Entrem la professora i jo juntes a l'aula, on ens espera el grup d'estudiants)</p> <p>(Cada alumne llegeix els objectius del cas</p>
--------	--	--



	<p><i>català.</i></p> <p><b>Professora:</b> (Li comenta a la Maria que si vol o necessita traducció).</p> <p><b>Maria:</b> <i>Diu que de moment no, però que si ho necessita ho demanarà.</i></p> <table border="1" data-bbox="414 436 901 840"> <tr> <td><b>PARAULES CLAU</b></td> </tr> <tr> <td><i>Casat (2 fills), 35 anys, autònom (10 anys), preocupació financera, ingressat, preocupat, afligit, múltiples fractures, dolor: pauta Standard i analgèsia modificada +- Dolor, valoració infermeria, recuperació llarga.</i></td> </tr> </table> <p><b>Professora:</b> els fa fer una rotllana, ens donem les mans per traspassarnos energia i diu: "<i>Som un grup</i>"</p>	<b>PARAULES CLAU</b>	<i>Casat (2 fills), 35 anys, autònom (10 anys), preocupació financera, ingressat, preocupat, afligit, múltiples fractures, dolor: pauta Standard i analgèsia modificada +- Dolor, valoració infermeria, recuperació llarga.</i>	<p>integrat).</p> <p>(L'Eugènia a sortir a un alumne a la pissarra, i es comencen a organitzar els conceptes).</p> <p>(Esquema que surt amb les aportacions de tots i gran intervenció de l'Eugènia.</p> <p>(Cada alumne o per parelles ha de buscar tota la informació: A on anar a buscar la informació? Organitzen per grups/parelles): S'està produint un aprenentatge concret? Potencia la capacitat de buscar informació? Responsabilitza els estudiants? Què passa quan un estudiant no porta la informació? Què diuen la resta d'estudiants? A partir d'aquí es nota una millora de la participació del grup (notes observadora), (Professora és pròxima als estudiants).</p> <p>Treball en equip?</p>
<b>PARAULES CLAU</b>				
<i>Casat (2 fills), 35 anys, autònom (10 anys), preocupació financera, ingressat, preocupat, afligit, múltiples fractures, dolor: pauta Standard i analgèsia modificada +- Dolor, valoració infermeria, recuperació llarga.</i>				

L'anàlisi de les primeres informacions que vaig ana obtenint em portava a focalitzar en certs aspectes de la següent recollida d'informació, i així

successivament, de manera que es va desencadenar un diàleg permanent entre la observadora i la realitat observada. Aquest procés, anomenat per Medina (2005, p. 54) “procés infragmentable d’espai cíclic” va provocar una reflexió sobre el que recollia i el que buscava en les dades del treball de camp.

### **6.6.1. Procés de construcció de les categories d’anàlisi**

Com ja he anunciat en el capítol anterior de criteris metodològics, el mètode seguit per a dur a terme l’anàlisi de dades ha estat el de les comparacions constants proposat per Glaser i Straus (1967). Aquest és un mètode generatiu, constructiu i inductiu en què es combina la codificació inductiva de categories amb la comparació constant entre elles. L’objectiu final d’aquesta modalitat analítica és la generació inductiva de constructes teòrics que, juntament amb els nuclis temàtics i les categories, conformen un entramat conceptual que aglutina tots els aspectes de la realitat estudiada i els assigna un sentit i significat nous. En paraules de Tesch (1990, a Coffey i Atkinson, 2005):

L’anàlisi qualitativa és un procés cíclic i una activitat reflexiva; el procés analític ha de ser ampli i sistemàtic però no rígid; les dades es fragmenten i es divideixen en unitats significatives, però es manté una connexió amb el total; i les dades s’organitzen segons un sistema derivat d’elles mateixes (p. 26).

He anat organitzant i recuperant els segments més significatius de les dades. He anat codificant a través de la generació de conceptes, a partir de les meves dades i he utilitzat codis (Coffey i Atkinson 2005). Després he analitzat les dades per tal de poder desenvolupar conceptes. Mitjançant la comparació contínua de les dades, he anat concretant les categories, identificant les seves propietats, buscant les seves interrelacions i integrant-les. Aquest procés ha fet que emergeixin metacategories o nuclis temàtics.

L'anàlisi de les dades procedents de les observacions i les entrevistes a professors i estudiants, es va dividir en els següents nivells progressius de reducció i estructuració teòrica de la informació:

**Nivell 1:** Segmentació i codificació d'unitats de significat,

**Nivell 2:** Identificació dels temes principals, nuclis temàtics emergents o metacategories.

Aquestes dues fases no són dos moments diferenciats del procés analític, sinó que les podem considerar, com deia més amunt, com diferents operacions (reducció de dades, disposició de dades i obtenció de conclusions) realitzades sobre el corpus de dades i que configuren un sol procés infragmentable, recurrent, inductivodeductiu i circular (Medina, 2005).

Alguns dels processos mecànics i automàtics que es duen a terme durant els procediments d'anàlisi de dades qualitatives com són la segmentació, la separació, l'ordenació, la cerca i la recuperació de dades s'han dut a terme amb el programa informàtic Atlas-ti versió 6, desenvolupat a la Universitat de Berlín. Aquest programa facilita les estratègies de codificació i recuperació de dades qualitatives, és a dir, permet assignar segments de dades amb paraules de codificació i després buscar les dades, recuperar-les i agrupar tots els segments identificats amb un mateix codi. La utilització del programa m'ha facilitat l'anàlisi amb major profunditat les dades disponibles. La rapidesa de recerca i l'agrupació de fragments en ordres ha facilitat la comparació entre les categories i la seva agrupació al voltant de nuclis temàtics.

A continuació detallaré cadascuna de les fases.

#### **6.6.1.1. Nivell 1: Segmentació i codificació d'unitats de significat**

La codificació, en anàlisi qualitativa, ens permet assignar codis com una manera d'identificar i reordenar les dades, cosa que ens ajuda a pensar les

dades de manera nova i diferent. La codificació és la mecànica d'un procés més subtil de tenir idees i utilitzar conceptes a partir de les dades (Coffey i Atkinson, 2005). La codificació no s'ha de veure com una senzilla reducció de les dades a una sèrie de denominadors comuns més generals, sinó que s'ha d'utilitzar per a expandir, transformar i reconceptualitzar les dades i obrir així més possibilitats analítiques.

En paraules de Seidel i Kelle (1995, a Coffey i Atkinson, 2009), la codificació es pot veure com:

Res més que una preparació per a aquest procés basada en una inspecció i una anàlisi curiosa de les dades en brut (és a dir, segments de text) i en la seva comparació amb la finalitat d'identificar patrons i estructures (p. 49).

A la pràctica, la codificació s'utilitza per a descompondre i segmentar les dades fins a obtenir categories més generals i senzilles i, a més, per a extreure les dades amb la finalitat de formular noves preguntes i nivells d'interpretació. Per això, el treball analític important consisteix a relacionar i pensar en els conceptes que van emergint del propi procés de categorització i a relacionar les dades amb les idees que sorgeixen a partir d'aquestes.

El fet d'identificar les dades que són significatives d'aquelles que no són rellevants per la recerca implica un esforç interpretatiu que serà el primer pas per a configurar el material que més endavant servirà per a interpretar i extreure conclusions (Jarauta, 2008). Aquest primer pas s'acompanya d'un procés intel·lectual analític on es conceptualitzen i s'interroguen les dades i es formulen hipòtesis inicials sobre aquestes i sobre les relacions que es puguin donar entre elles. A la vegada, cal ser capaç de situar-les en el context holístic que permeti relatar i construir una versió propera a la realitat social analitzada i als significats que han donat les persones involucrades en aquesta realitat.

En aquest primer nivell d'anàlisi vaig buscar el que Van Maanen (1983, a Medina, 2005) denomina conceptes de primer ordre. Es tracta de dades inicials

de la recerca, són les descripcions i les interpretacions que els participants de la recerca donen als fenòmens estudiats. Amb elles vaig intentar descriure la perspectiva (èmic) de la realitat que volia estudiar generant descripcions que prenen el seu sentit dels significats de les persones participants en la investigació i no de la concepció o idees de l'investigador.

En un primer moment, vaig realitzar una lectura de les transcripcions (entrevistes i notes de camp de què disposava). Una primera lectura del material "brut" em va ajudar a fer-me una idea general de les dades disponibles i dels possibles nuclis temàtics. Seguidament, vaig dur a terme la segmentació del corpus de dades. Per a fer-ho, vaig considerar unitats de significat aquells fragments que reflectissin la mateixa idea (fragments de text amb sentit semàntic). Per a fer aquesta segmentació o divisió en unitats de significat vaig utilitzar el criteri del tema a què feia referència i, per tant, la segmentació del corpus de dades (identificant les unitats de significats) i la codificació de les mateixes s'ha fet de manera simultània. L'assignació d'un codi va suposar una primera classificació conceptual en relació als temes a què feien referència.

Per tal de facilitar el procés, vaig identificar les categories amb codis de tres i quatre lletres que, en general, coincideixen amb les primeres lletres de la idea de la categoria a què es refereix. Per exemple la categoria AEA es refereix a *Actuació dels estudiants en l'aprenentatge* o la categoria AVA es refereix a *Avaluació*.

El procés de construcció del sistema de categories ha estat bàsicament obert i generatiu. És a dir, no s'ha utilitzat cap esquema categorial prèviament construït en el qual encaixar les unitats de significat. De manera que, a mesura que anava realitzant una segona lectura en profunditat, a cada unitat de significat rellevant li assignava un codi amb el que s'havia identificat la categoria a la que creia que pertanyia la unitat de significat.

Durant tot el procés de codificació, van emergir 52 categories que recollien 1109 unitats de significat mitjançant codis descriptius de baix nivell

inferencial. Per a realitzar aquest primer nivell d'anàlisi, vaig incorporar els documents transcrits al programa informàtic Atlas-IT.

El mètode de comparacions constants, em va permetre la vegada que anava classificant les dades en diferents categories, poder comparar-les entre elles amb la finalitat de refinar-les, modificar-les, adequar-les i fer-les més fiables. Aquest va ser un procés de comprovació, comparació i reajustament dels criteris de pertinença i assignació de les unitats de diferents categories. Aquest procés em va portar a la reagrupació, a la divisió i a la reestructuració de categories que va finalitzar en el moment en què vaig aconseguir la saturació, és a dir, quan en una nova lectura de les transcripcions no vaig trobar nova informació que generés la creació de noves categories.

En la taula 4, recullo les categories emergents de l'anàlisi de dades.

#### Codis i Unitats de Significats Inicials

Codi	Categoria	F	Definició
ACP 1	Actitud positiva	47	Implicació dels estudiants en la dinàmica del cas integrat. Fa referència a l'actitud positiva, oberta i assertiva dels estudiants a les sessions del cas integrat.
ACN 2	Actitud negativa	3	Implicació dels estudiants en la dinàmica del cas integrat. Fa referència a l'actitud negativa, tancada, no participativa i de resistència dels estudiants en les sessions del cas integrat.
AEA 3	Actuació estudiant aprenentatge	71	Intervencions dels estudiants respecte dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Tipus d'intervencions: aclariments sobre temes, demostracions de desacord...
AMI 4	Àrees de millora	18	Aspectes del cas integrat que requereixen ser millorats.

<b>AVA 5</b>	<b>Avaluació</b>	44	Comentaris del professor explícits sobre el sistema d'avaluació utilitzat en el cas integrat.
<b>CAP 6</b>	<b>Característiques de l'aprenentatge</b>	25	Referències a com és el procés d'ensenyar i aprendre. Tipus.
<b>CNV 7</b>	<b>Comunicació no verbal</b>	28	Fa referència al llenguatge del cos.
<b>CLI 8</b>	<b>Clima</b>	21	Clima que es genera a l'aula, distribució física dels objectes i les persones.
<b>COMP 9</b>	<b>Competència</b>	43	Característiques que descriuen la manera com els estudiants seran capaços de desenvolupar-se en finalitzar el procés. Parlem de competències transversals (instrumentals, interpersonals i sistèmiques) i específiques de cadascuna de les àrees temàtiques.
<b>COM 10</b>	<b>Compromís</b>	6	Evidències sobre maneres de fer dels estudiants on es poden objectivar les manifestacions de compromís.
<b>CODE 11</b>	<b>Coneixement docent expert</b>	44	Destreses que utilitza la professora, per la seva formació i expertesa, en les situacions concretes que ho requereixen. El saber fer en situacions sorpresa.
<b>CHED 12</b>	<b>Cohesió equip docent</b>	4	Capacitat de compartir criteris, materials, opinions i afavorir el respecte entre els professors.
<b>CAVA 13</b>	<b>Criteris d'avaluació</b>	6	Criteris del sistema d'avaluació utilitzat en el cas integrat: què, com, en quin moment i implicació amb les assignatures del semestre.
<b>ENIN 14</b>	<b>Ensenyament inductiu</b>	24	Inferències inductives que el professor realitza entre el cas i els conceptes abstractes de les assignatures implicades en el cas integrat.
<b>EDIC 15</b>	<b>Estratègies didàctiques</b>	15	Referència a diferents mètodes i estratègies docents utilitzades: actives, clàssiques, participatives, que fomentin la reflexió.
<b>ESIC 16</b>	<b>Estratègia integradora del currículum</b>	24	Estratègia que facilita la integració de diferents assignatures que componen el currículum infermer. Transversalització.
<b>EVE 17</b>	<b>Evidència errors</b>	30	Comentaris que fa el professor o algun company del grup sobre algun concepte

			erroni.
<b>EXEM 18</b>	<b>Exemples</b>	17	Explicacions que fa el professor respecte dels exemples que utilitza per clarificar els continguts.
<b>EESE 19</b>	<b>Explicació estructura sessió</b>	13	Comentaris que fa el professor sobre com es desenvolupa la sessió, passos que seguirà i quina serà la seva duració.
<b>EJP 20</b>	<b>Evidències judicis previs</b>	13	Exemples en què els estudiants manifesten la seva manera de pensar sobre un tema concret, sense una fonamentació científica.
<b>FCT 21</b>	<b>Falta de coneixement teòric</b>	12	Opinions dels estudiants que fan referència a la falta de coneixements teòrics que creuen que haurien de tenir.
<b>FAIN 22</b>	<b>Factors que afavoreixen la innovació</b>	12	Elements (contextuals físics, espai, persones, clima...) que faciliten la posada en marxa d'una innovació docent.
<b>FDIN 23</b>	<b>Factors que dificulten la innovació</b>	21	Elements que poden impedir o interferir la posada en marxa d'una innovació.
<b>FICAS 24</b>	<b>Finalitat del cas integrat</b>	3	Descripcions que fan els participants sobre la finalitat que persegueix el cas integrat.
<b>HCOM 25</b>	<b>Habilitats comunicatives</b>	27	La comunicació com a procés d'interacció i d'influència entre les persones que dona lloc a un intercanvi d'informació significativa.
<b>HCEI 26</b>	<b>Habilitats de cerca d'informació</b>	46	Referències sobre l'habilitat en la cerca d'informació: on anar a buscar, bases de dades, tipus de bases de dades.
<b>INA 27</b>	<b>Incertesa en l'aprenentatge</b>	25	Evidències sobre si l'aprenentatge que s'està fent és l'esperat, el correcte, l'òptim.
<b>INIC 28</b>	<b>Iniciativa</b>	10	Capacitat que demostren els estudiants per crear i per implicar-se en activitats o accions no planificades prèviament.
<b>IDO 29</b>	<b>Innovació docent</b>	6	Estratègies didàctiques innovadores diferents de les utilitzades anteriorment.
<b>ICON 30</b>	<b>Integració de coneixements</b>	51	Evidències que fan referència a l'adquisició de coneixements a partir d'una situació semblant a la realitat i que requereix de la visió integrada i global de diferents assignatures.
<b>IDID 31</b>	<b>Interrogació didàctica</b>	8	Expressions amb l'ús de la pregunta com a



			estratègia docent. La interrogació pot estar relacionada amb la integració dels continguts didàctics o amb la pròpia disciplina infermera.
<b>LCR 32</b>	<b>Lectura crítica</b>	4	Evidències sobre com analitzar, utilitzar i aplicar la informació per a produir nous sabers.
<b>UCRI 33</b>	<b>Negociació de significats</b>	63	Comentaris que fa la professora o l'estudiant per a la negociació de significats, per tal d'unificar idees.
<b>OAAP 34</b>	<b>Organització autònoma dels aprenentatges</b>	42	Maneres com els estudiants s'organitzen per a elaborar el pla de treball i poder seguir amb el cas integrat sense indicacions prèvies ni posteriors de la professora.
<b>OESP 35</b>	<b>Organització de l'espai</b>	13	Explicacions sobre com esta organitzada l'aula: espai, taules, cadires, persones, manera com estan asseguts els participants de l'observació...
<b>ODIC 36</b>	<b>Organització didàctica del cas</b>	3	Descripcions que fa la professora sobre com serà la docència en el cas integrat, planificació de les sessions.
<b>OPR 37</b>	<b>Orientacions del professor</b>	46	Expressions i orientacions que fa la professora per tal de poder seguir el cas integrat i els treballs que se'n deriven.
<b>PPRO 38</b>	<b>Paper del professor</b>	61	Referència al paper que desenvolupa el professor en la sessió, quines activitats fa i com organitza la sessió. Estil del professor (directiu, dialogant, facilitador).
<b>PCL 39</b>	<b>Paraules clau inicials</b>	20	Referència a paraules que sorgeixen quan els estudiants fan la pluja d'idees inicial, en la primera de les sessions del cas integrat.
<b>PFCI 40</b>	<b>Punts forts</b>	17	Aspectes positius del cas integrat. Pot coincidir amb la valoració positiva.
<b>PROR 41</b>	<b>Procés reflexiu</b>	67	Descripció de l'aprenentatge en què es reflexiona sobre el que s'està aprenent, té un significat per a la persona i vamésenllà que l'aprenentatge memorístic. Fa plantejar coneixements, vivències, actituds.
<b>QCAS 42</b>	<b>Que és el cas integrat</b>	27	Explicacions que fa l'estudiant o la professora sobre el que entén per aquesta metodologia docent.
<b>RMAT 43</b>	<b>Recursos materials</b>	6	Explicacions que fa la professora sobre l'ús

			de recursos materials.
<b>RINT 44</b>	<b>Relacions interpersonals</b>	43	Enteses com la capacitat per comunicar-se amb els altres amb respecte, establint llaços de comunicació efectiva.
<b>RSPO 45</b>	<b>Responsabilitat</b>	23	Evidències sobre maneres de fer dels estudiants i de la professora, on es poden objectivar les manifestacions de la responsabilitat.
<b>RSPE 46</b>	<b>Respecte</b>	3	Evidències sobre accions i actituds de respecte dels estudiants i la professora en situacions concretes.
<b>TOL 47</b>	<b>Tolerància</b>	1	Capacitat de respectar opinions i maneres de fer dels altres, encara que no s'hi estigui d'acord.
<b>TREQ 48</b>	<b>Treball en equip</b>	52	Opinió sobre el treball col·laboratiu amb altres companys, compartint activitats i finalitats.
<b>UCT 49</b>	<b>Utilitat dels coneixements teòrics</b>	8	Afirmacions dels estudiants respecte de l'aplicabilitat en el àmbit professional dels coneixements teòrics adquirits.
<b>VNCA 50</b>	<b>Valoració negativa del cas integrat</b>	7	Tenir una visió clara dels avantatges i inconvenients del mètode del cas integrat, i remarcat els inconvenients per damunt dels avantatges.
<b>VPCA 51</b>	<b>Valoració positiva del cas integrat</b>	19	Tenir una visió clara dels avantatges i inconvenients del mètode del cas integrat, i remarcat els avantatges per damunt dels inconvenients.
<b>VEP 52</b>	<b>Valoració professors</b>	7	Opinions dels estudiants que fan referència a les actuacions i maneres de fer dels professors.

Taula 4. Categories i unitats de significat

### 6.6.1.2. Nivell 2: Identificació dels temes principals, nuclis temàtics emergents o metacategories

En aquest nivell d'anàlisi, he agrupat i estructurat les categories que havien emergit en el primer nivell en diferents nuclis temàtics emergents o

metacategories. En aquest segon nivell d'anàlisi, he realitzat un procés de comparació intercategories en el qual he buscat similituds estructurals, teòriques i els elements comunes entre elles. En aquest punt es produeix una interpretació dels significats dels subjectes participants en la investigació i les pròpies de la investigadora. Tot aquest procés ha estat influenciat pel marc teòric de la investigació i els meus propis esquemes conceptuals.

Finalment, he obtingut els següents nuclis temàtics al voltant dels que he agrupat totes les categories emergents del primer nivell.

<b>Metacategoria 1: Estudiants</b>			
<b>Codi</b>	<b>Categories</b>	<b>Frec.</b>	<b>Definició</b>
<b>ACP</b>	<b>Actitud positiva</b>	47	Implicació dels estudiants en la dinàmica del cas integrat. Fa referència a l'actitud positiva, oberta i asseriva dels estudiants a les sessions del cas integrat.
<b>ACN</b>	<b>Actitud negativa</b>	3	Implicació dels estudiants en la dinàmica del cas integrat. Fa referència a l'actitud negativa, tancada, no participativa i de resistència dels estudiants en les sessions del cas integrat.
<b>CNV</b>	<b>Comunicació no verbal</b>	28	Fa referència al llenguatge del cos.
<b>VEP</b>	<b>Valoració professors</b>	7	Opinions dels estudiants que fan referència a les actituds i maneres de fer dels professors.
<b>RSPE</b>	<b>Respecte</b>	3	Evidències sobre accions i actituds de respecte dels estudiants i la professora en situacions concretes.
<b>RSPO</b>	<b>Responsabilitat</b>	23	Evidències sobre maneres de fer dels estudiants i de la professora on es poden objectivar les manifestacions de la responsabilitat.
<b>COM</b>	<b>Compromís</b>	6	Evidències sobre maneres de fer dels estudiants on es poden objectivar les manifestacions del compromís.
<b>EJP</b>	<b>Evidències judicis previs</b>	13	Exemples en què els estudiants manifesten la seva manera de pensar sobre un tema concret, sense una fonamentació científica.
<b>INIC</b>	<b>Iniciativa</b>	10	Capacitat que demostren els estudiants per a crear i implicar-se en activitats o accions no planificades prèviament.

Taula 5. Metacategoria: Estudiants, categories i unitats de significat

<b>Metacategoria 2: Aprenentatge</b>			
<b>Codi</b>	<b>Categories</b>	<b>Frec.</b>	<b>Definició</b>
UCT	Utilitat dels coneixements teòrics	8	Afirmacions dels estudiants respecte de l'aplicabilitat dels coneixements teòrics adquirits en l'àmbit professional.
FCT	Falta de coneixement teòric	12	Opinions dels estudiants que fan referència a la falta de coneixements teòrics que creuen que haurien de tenir.
INA	Incertesa en l'aprenentatge	25	Evidències sobre si l'aprenentatge que s'està fent és l'esperat, el correcte, l'òptim.
CAP	Característiques de l'aprenentatge	25	Referències a com és el procés d'ensenyar i aprendre. Tipus.
AEA	Actuació estudiant aprenentatge	71	Intervencions dels estudiants respecte de processos d'ensenyament-aprenentatge. Tipus d'intervencions: aclariments sobre temes, demostracions de desacords...
PROR	Procés reflexiu	67	Descripció de l'aprenentatge en què es reflexiona sobre el que s'està aprenent, té un significat per a la persona i va més enllà de l'aprenentatge memorístic. Fa plantejar coneixements, vivències, actituds.
COMP	Competència	43	Descripcions de la capacitat dels estudiants en temes de coneixements, habilitats i actituds que els permeten dur a terme la presa de decisions adequada en cada moment. Parlem de competències transversals i específiques de cadascuna de les àrees temàtiques.
HCEI	Habilitats de cerca d'informació	46	Referències sobre l'habilitat en la cerca d'informació: on anar a buscar, bases de dades, tipus de bases de dades.
LCR	Lectura crítica	4	Evidències sobre com analitzar, utilitzar i aplicar la informació per a produir nous sabers.
OAAP	Organització autònoma dels aprenentatges	42	Maneres com els estudiants s'organitzen per a elaborar el pla de treball i poder seguir amb el cas integrat, sense indicacions prèvies ni posteriors de la professora.
PCL	Paraules clau inicials	20	Referència a paraules que sorgeixen quan els estudiants fan la pluja d'idees inicial, en la primera de les sessions del cas integrat.

Taula 6. Metacategoria: Aprenentatge, categories unitats de significat

<b>Metacategoria 3: Ambient aula</b>			
<b>Codi</b>	<b>Categories</b>	<b>Frec.</b>	<b>Definició</b>
CLI	Clima	21	Clima que es genera a l'aula, distribució física dels objectes i les persones.
OESP	Organització de l'espai	13	Explicacions sobre com està organitzada l'aula: espai, les taules, cadires, les persones, manera en que estan asseguts els participants de l'observació.

Taula 7. Metacategoria: Ambient aula, categories unitats de significat

<b>Metacategoria 4: Saber pedagògic</b>			
<b>Codi</b>	<b>Categories</b>	<b>Frec.</b>	<b>Definició</b>
AVA	Avaluació	44	Comentaris del professor explícits sobre el sistema d'avaluació utilitzat en el cas integrat.
ENIN	Ensenyament inductiu	24	Inferències inductives que el professor realitza entre el cas i els conceptes abstractes de les assignatures implicades en el cas integrat.
EVE	Evidència errors	30	Comentaris que fa el professor o algun company del grup sobre algun concepte erroni.
EXEM	Exemples	17	Explicacions que fa el professor respecte dels exemples que utilitza per clarificar els continguts.
EESE	Explicació estructura sessió	13	Comentaris que fa el professor sobre com es desenvolupa la sessió, els passos que seguirà i quina serà la seva duració
HCOM	Habilitats comunicatives	27	La comunicació com a procés d'interacció i d'influència entre les persones que dona lloc a un intercanvi d'informació significativa.
CODE	Coneixement docent expert	43	Destreses que utilitza la professora, gràcies a la seva formació i expertesa, en les situacions concretes que ho requereixen. El saber fer en situacions sorpresa.
IDID	Interrogació didàctica	8	Expressions amb l'ús de la pregunta com a estratègia docent. La interrogació pot estar relacionada amb la integració dels continguts didàctics o també amb la pròpia disciplina infermera.
EDIC	Estratègies didàctiques	15	Referència a diferents mètodes i estratègies docents utilitzades: actives, clàssiques, participatives, que fomentin la reflexió.
ODIC	Organització didàctica del cas	3	Descripcions que fa la professora sobre com serà la docència en el cas integrat, planificació de les sessions.
OPR	Orientacions del professor	46	Expressions i orientacions que fa la professora per tal de poder seguir el cas integrat i els treballs que se'n deriven.
PPRO	Paper del professor	61	Referència al paper que desenvolupa el professor en la sessió, les activitats que fa i com organitza la sessió. Estil del professor (directiu, dialogant, facilitador).
UCRI	Negociació de significats	63	Comentaris que fa la professora o l'estudiant per a la negociació de significats, per tal d'unificar idees.

Taula 8. Metacategoria: Saber Pedagògic, categories unitats de significat

<b>Metacategoria 5: Mètode</b>			
<b>Codi</b>	<b>Categories</b>	<b>Frec.</b>	<b>Definició</b>
CAVA	Críteris avaluatius	6	Críteris del sistema d'avaluació utilitzats en el cas integrat: què, com, en quin moment i implicació amb les assignatures del semestre.
ESIC	Estratègia integradora del currículum	24	Descripcions dels professors/alumnes que consideren el cas com a estratègia d'integració.
FAIN	Factors que afavoreixen la innovació	12	Descripcions que es realitzen sobre aspectes contextuals físics, espai, persones, clima... que faciliten la posada en marxa d'una innovació docent.
FDIN	Factors que dificulten la innovació	24	Descripcions que es realitzen i que es considera que poden impedir o interferir la posada en marxa d'una innovació.
FICAS	Finalitat del cas integrat	3	Descripcions que fan els participants sobre la finalitat que persegueix el cas integrat.
IDO	Innovació Docent	6	Estratègies didàctiques innovadores diferents a les utilitzades anteriorment.
ICON	Integració dels coneixements	51	Evidències que fan referència a l'adquisició de coneixements a partir d'una situació semblant a la realitat i que requereix de la visió integrada i global de diferents assignatures.
QCAS	Què és el cas integrat	27	Explicacions que fa l'estudiant o la professora sobre el que entén per aquesta metodologia docent.
RMAT	Recursos materials	6	Explicacions que fa la professora sobre l'ús de recursos materials.
VPCI	Valoracions positives	19	Tenir una visió clara dels avantatges i inconvenients del mètode del cas integrat, remarcant els avantatges per sobre dels inconvenients.
VNCI	Valoracions negatives	7	Tenir una visió clara dels avantatges i inconvenients del mètode del cas integrat, remarcant els inconvenients per sobre dels avantatges.
PFCI	Punts forts	17	Aspectes positius del cas integrat. Pot coincidir amb la valoració positiva.
AMI	Àrees de millora	18	Aspectes del cas integrat que requereixen ser millorats.

Taula 9. Metacategoria: Mètode, categories i unitats de significat

Metacategoria 6: Relacions			
Codi	Categories	Frec.	Definició
TOL	Tolerància	1	Capacitat de respectar opinions i maneres de fer dels altres, encara que no s'hi estigui d'acord.
CHED	Cohesió equip docent	4	Capacitat de compartir criteris, materials, opinions i afavorir el respecte entre els professors.
RINT	Relacions interpersonals	43	Enteses com la capacitat per a comunicar-se amb els altres amb respecte, establint llaços de comunicació efectiva.
TREQ	Treball en equip	52	Opinió sobre el treball col·laboratiu amb altres companys, compartint activitats i finalitats.

Taula 10. Metacategoria: Relacions, categories i unitats de significat

Els sis nuclis temàtics els defineixo de les següents maneres:

- 1. Estudiants:** aspectes relacionats amb la implicació dels estudiats en el procés del cas integrat. Inclou informació respecte de les actituds, les opinions, el compromís i la iniciativa que demostra els estudiants.
- 2. Aprenentatge:** relacionat amb el nucli temàtic anterior, engloba els conceptes relacionats amb l'aprenentatge dels coneixements teòrics, les habilitats i les actituds. Fa referència als processos que se segueixen en l'adquisició de coneixements i en com aquets s'utilitzaran en altres situacions.
- 3. Ambient aula:** maneres com es distribueixen físicament els elements de les aules, les persones i el clima que es genera.
- 4. Saber pedagògic:** manera de fer del professor en relació als estudiats i al mètode docent, d'acord amb la seva formació i experiència, i adequant-se a les situacions concretes.
- 5. Mètode:** descripcions referents a estratègies didàctiques, materials, punts positius i àrees de millora de l'estratègia. Criteris valoratius.
- 6. Relacions:** llaços que s'estableixen entre companys, amb la professora. Característiques d'aquests vincles.

A continuació presento les unitats de significat i les categories que componen cada nucli temàtic. A la taula 11, es pot observar la distribució de freqüències de les categories en les sis metacategories o nuclis temàtics i la importància de cadascuna d'elles en el total. La informació està organitzada per professors observats, entrevistes a professors i entrevistes de grup als estudiants.

	<b>1. Estudiants</b>	OB. Cas 1	OB. Cas 2	Entrevista professores	Sessió grup estudiants	Total
<b>Codi</b>	<b>Categories</b>	<b>Frec.</b>	<b>Frec.</b>	<b>Frec.</b>	<b>Frec.</b>	<b>Frec.</b>
ACP	Actitud positiva	12	22	4	0	47
ACN	Actitud negativa	0	3	0	0	3
CNV	Comunicació no verbal	5	23	0	0	28
VEP	Valoració professors	0	1	0	6	7
RSPE	Respecte	2	0	1	0	3
RSPO	Responsabilitat	2	13	6	2	23
COM	Compromís	2	0	1	3	6
EJP	Evidències judicis previs	1	12	0	0	13
INIC	Iniciativa	5	5	0	0	10
<b>2. Aprenentatge</b>						
UCT	Utilitat dels coneixements teòrics	0	0	0	8	8
FCT	Falta de coneixement teòric	1	2	0	9	12
INA	Incertesa en l'aprenentatge	6	1	0	18	25
CAP	Característiques de l'aprenentatge	10	1	9	5	25
AEA	Actuació estudiant aprenentatge	9	55	6	1	71
PROR	Procés reflexiu	9	21	27	10	67
COMP	Competència	2	13	23	5	43
HCEI	Habilitats de cerca d'informació	7	15	18	6	46
LCR	Lectura crítica	1	3	0	0	4
OAAP	Organització autònoma dels aprenentatges	9	19	11	2	42
PCL	Paraules clau inicials	14	6	0	0	20
<b>3. Ambient Aula</b>						
CLI	Clima	14	7	0	0	21
OESP	Organització de l'espai	7	6	0	0	13
<b>4. Saber Pedagògic</b>						
AVA	Avaluació	8	14	16	6	44
ENIN	Ensenyament inductiu	3	11	8	2	24
EVE	Evidència errors	13	14	2	1	30
EXEM	Exemples	7	7	3	0	17



EESE	Explicació estructura sessió	4	9	0	0	13
HCOM	Habilitats comunicatives	2	19	5	1	27
CODE	Coneixement docent expert	18	11	9	6	43
IDID	Interrogació didàctica	2	6	0	0	8
EDIC	Estratègies didàctiques	4	2	7	2	15
ODIC	Organització didàctica del cas	1	2	0	0	3
OPR	Orientacions del professor	22	19	5	0	46
PPRO	Paper del professor	20	24	13	4	61
UCRI	Negociació de significats	23	38	2	0	63
<b>5.- Mètode</b>						
CAVA	Criteris avaluatius	1	3	1	1	6
ESIC	Estratègia integradora del currículum	0	0	20	4	24
FAIN	Factors que afavoreixen la innovació	0	0	9	3	12
FDIN	Factors que dificulten la innovació	3	0	18	3	24
FICAS	Finalitat del cas integrat	0	0	2	1	3
IDO	Innovació docent	0	0	6	0	6
ICON	Integració dels coneixements	13	28	6	4	51
QCAS	Què és el cas integrat	0	16	11	0	27
RMAT	Recursos materials	1	3	2	0	6
VPCI	Valoracions positives	1	0	6	12	19
VNCI	Valoracions negatives	0	0	5	2	7
PFCI	Punts forts	1	0	4	12	17
AMI	Àrees de millora	1	0	5	12	18
<b>6.- Relacions</b>						
TOL	Tolerància	0	0	0	1	1
CHED	Cohesió equip docent	0	0	3	1	4
RINT	Relacions interpersonals	3	19	9	12	43
TREQ	Treball en equip	2	17	20	13	52

Taula 11.: Unitats de significat i categories que omponen cada nucli temàtic

Seguidament en la taula 12, presento una anàlisi comparativa entre els sis nuclis temàtics que componen el corpus de dades on s'observa el percentatge de categories que cadascun d'ells té respecte del total.

	OB. Cas1		OB. Cas 2		Entrevista professores		Sessió grup estudiants	
<b>Metacategories</b>	<b>Categories</b>	<b>%</b>	<b>Categories</b>	<b>%</b>	<b>Categories</b>	<b>%</b>	<b>Categories</b>	<b>%</b>
Estudiants	7	17,07%	7	18,42%	4	11,11 %	3	9,09%

Aprenentatge	10	24,39%	10	26,31%	6	16,66 %	9	27,27%
Ambient aula	2	4,87%	2	5,26%	0	0 %	0	0%
Saber pedagògic	13	31,70%	13	34,21%	10	27,77 %	7	21,21%
Mètode	7	17,07%	4	10,52%	13	36,11 %	10	30,30%
Relacions	2	4,87%	2	5,26%	3	8,33 %	4	12,12%
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100 %</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

Taula 12: Anàlisi comparativa entre els sis nuclis temàtics que componen el corpus de dades.

### 6.6.2. Elaboració de l'informe de resultats

Els nivells d'anàlisi anteriorment descrits m'han permès abordar les dades des d'un punt de vista descriptiu (estudi individual de cada situació) i des d'una visió transversal, comparant les dades entre si segons els nuclis temàtics. Sempre he intentat partir dels significats dels protagonistes implicats amb la finalitat de reconstruir i dotar d'un significat holístic i unitari totes les unitats i categories referides al saber pedagògic, l'aprenentatge, els estudiants, el mètode, l'ambient de l'aula i les relacions.

A continuació aportaré informació que il·lustri els resultats obtinguts:

Els resultats ens indiquen que la metacategoria *saber pedagògic* és la de freqüència més elevada respecte del global dels resultats de les observacions de les dues professores. En canvi, en les entrevistes dels professors, és la segona, i en els resultats de les entrevistes de grup als estudiants, és la tercera.

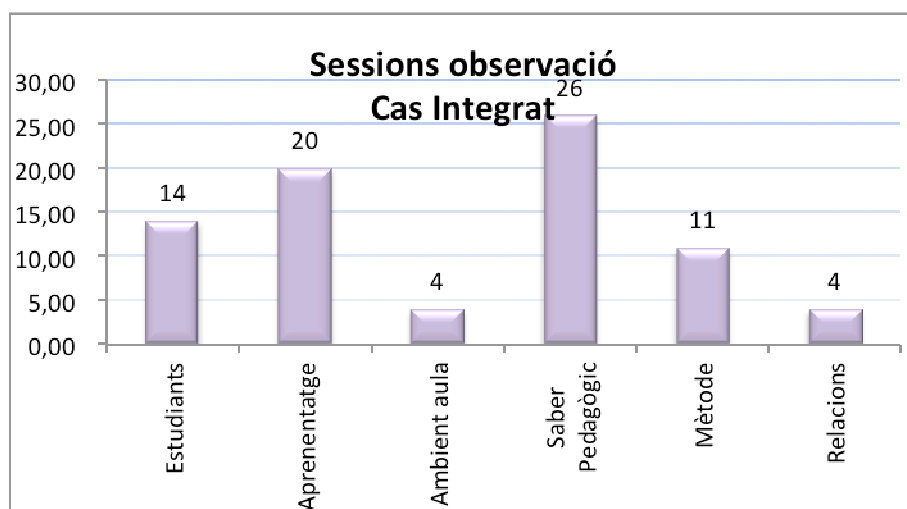
Podem constatar que, en les **sessions de cas integrat** el/la professora té un paper rellevant, on adquireixen importància la negociació de significats, el paper del professor, les orientacions que realitza, el coneixement expert docent i l'evidència d'errors i l'avaluació.

La metacategoria *aprenentatge* és la següent en número de freqüència, i sobresurten l'actuació de l'estudiant en l'aprenentatge, el procés reflexiu, la seva organització autònoma i les habilitats en cerca d'informació.

La metacategoria *estudiants* és la tercera en nombre de freqüència, i les seves categories més importants en les sessions de cas integrat són l'actitud positiva, la comunicació no verbal i la responsabilitat.

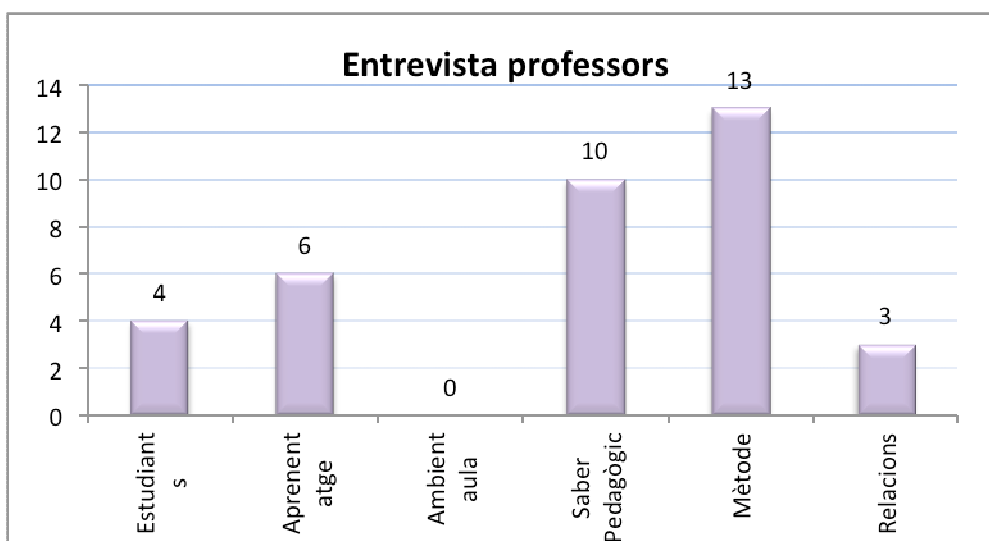
En relació a la metacategoria *mètode*, sobresurt la categoria de la integració de coneixements que comporta el cas integrat.

L'*ambient de l'aula* i les *relacions* són les dues metacategories amb menor freqüència en les sessions de cas integrat. En la metacategoria *relacions* adquireixen rellevància les relacions interpersonals i el treball en equip. L'*ambient de l'aula* es valora únicament en les sessions del cas, i el clima és la categoria amb més pes, però no es comenta ni a les entrevistes als professors ni a les sessions de grup amb estudiants



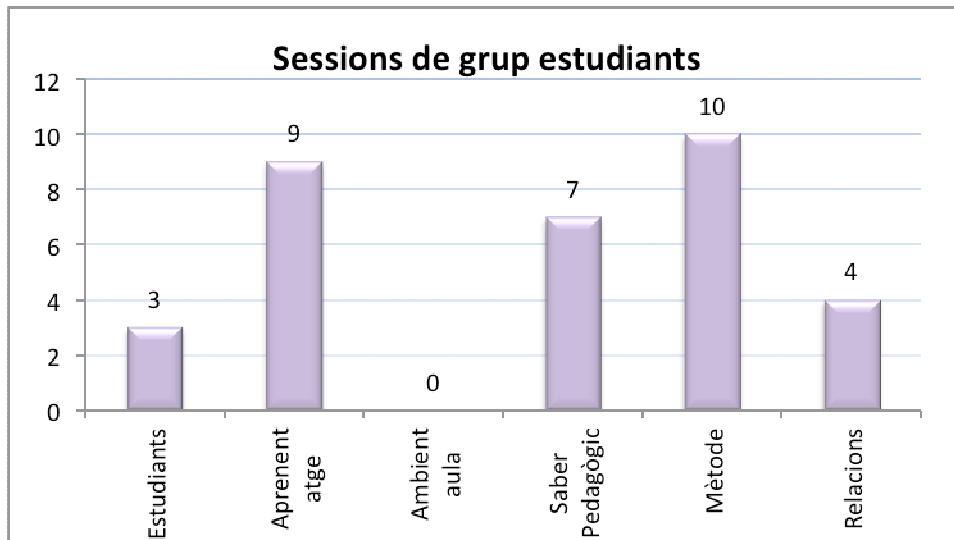
Gràfica 1. Comparació entre les metacategories ends observacions

En les **entrevistes a professors** la metacategoria que apareix amb més freqüència és la de *mètode*, on es remarca que és una estratègia integradora del currículum i que hi ha factors que dificulten l'innovació. En relació als *saber pedagògic*, segona en freqüència com hem comentat anteriorment, els professors ressalten temes relacionats amb l'avaluació i el paper del professor en el cas integrat. Pel que fa a l'*aprenentatge*, els professors comenten que es tracta d'un procés reflexiu, parlen de les competències relacionades, de les habilitats de cerca d'informació, de l'organització autònoma dels aprenentatges i de les característiques de l'aprenentatge. La metacategoria *estudiants* és la quarta en nombre de freqüència en les entrevistes als professors, i es ressalta el paper positiu de l'estudiant en el procés i la responsabilitat que demostra.



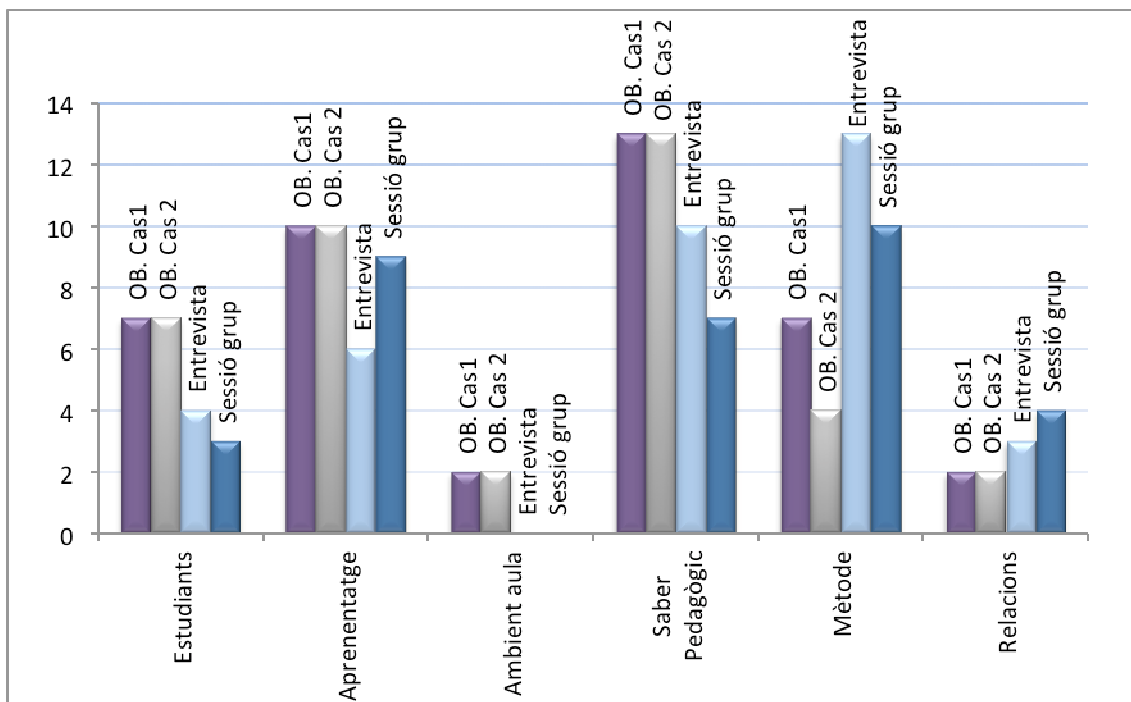
Gràfica 2. Comparació entre les metacategories en les entrevistes dels professors

Per últim en **les sessions de grup amb els estudiants** la metacategoria *mètode* és la de més freqüència, com també passa en les entrevistes amb professors. Els estudiants fan valors positius del cas integrat i ressalten els seus punts forts, però a vegada descobreixen àrees de millora. Reconeixen que afavoreix la integració de coneixements i que es tracta d'una estratègia integradora. En relació a *l'aprenentatge*, segona en freqüència pels estudiants, ressalten la incertesa de l'aprenentatge que es produeix en el cas integrat. Tot i que es tracta d'un procés reflexiu, comenten que es troben amb falta de coneixement teòric i manifesten que veuen la utilitat dels coneixements adquirits amb aquest mètode. Han adquirit habilitats a l'hora de cercar d'informació i són conscients que han assolit competències que amb altres mètodes docents no serien possibles.



Gràfica 3. Comparació entre les metacategories en les sessions de grup estudiants

En la següent gràfica de barres (Gràfica 4) queda representada l'anàlisi comparativa entre els sis nuclis temàtics del corpus de dades:



Gràfica 4: Anàlisi comparativa entre els sis nuclis temàtics que componen el corpus de dades.

En l'anàlisi de la informació d'aquest punt cal tornar a contextualitzar una vegada més les dades rellegant, repensant i tornant a analitzar-les a través de noves i diferents maneres, fent un pas endavant i diversos enrere per tal d'anar

avançant progressivament i reinterpretar la informació essent fidels a la narrativa dels protagonistes i respectuosos amb l'ètil de la investigadora.

La meua finalitat és la de captar el sentit global de les dades analitzades per tal d'identificar els eixos qualitatius transversals, tenint en compte les preguntes inicials de la recerca. En realitzar aquesta anàlisi amb profunditat, em pregunto si els resultats obtinguts m'illuminen sobre les repercussions del cas integrat en l'aprenentatge dels estudiants, sobre quines són les competències que es potencien amb el cas integrat sobre quin paper tenen els professors. Em pregunto també què passa amb el mètode, si ha significat un canvi en els mètodes docents, i si fomenta la reflexió, la responsabilitat i l'autonomia.

Finalment, l'informe d'investigació que presento en les pàgines següents està estructurat al voltant dels eixos qualitatius que recorren el discurs de manera transversal, i no es poden analitzar de manera independent sinó interrelacionada.

1. El que aprenen els estudiants
2. El cas integrat

Les reflexions posteriors a la identificació dels eixos qualitatius van tenir a veure amb la revisió de punts rellevants del març teòric presentat prèviament, a més de donar resposta als interrogants que es van plantejar a l'inici de la recerca. Donada la naturalesa complexa del fenomen d'estudi, de les característiques de l'aprenentatge dels estudiants, dels beneficis que aporta el cas integrat, crec necessari oferir una visió àmplia i realista, des de la comprensió de la realitat estudiada, expressant els significats i els sentits.

Els resultats, com deia, es descriuran seguint els eixos qualitatius :

1. El que aprenen els estudiants.
  - 1.1. El procés reflexiu
  - 1.2. Competències
  - 1.3. El paper dels professors

- 1.4. El paper dels estudiants
2. El cas integrat.
  - 2.1. Canvi en la metodologia docent. Repercussions del context.
  - 2.2. Estratègia integradora del currículum
  - 2.3. Factors que afavoreixen el cas integrat
  - 2.4. Factors que dificulten el cas integrat
  - 2.5. Àrees de millora

En el següent capítol de resultats i conclusions desenvoluparé cadascun dels punts anteriors utilitzant el discurs dels protagonistes, de diferents autors i el meu propi discurs resultat de les meves reflexions com a investigadora. Considero que les conclusions dels estudis qualitatius han d'anar un pas més enllà de la senzilla descripció i s'han de caracteritzar per la construcció de coneixements nous com a resultat de la recerca. Pertant, no es tractarà de descriure o narrar històries, repetir, reflectir o reproduir de manera fidel la realitat estudiada, sinó de combinar o fusionar la riquesa descriptiva pròpia dels treballs qualitatius amb la perspectiva d'interpretació de l'investigador (Medina, 2006).

Tal i com s'ha comentat, l'exposició dels resultats ofereix informació sobre els interrogants que em plantejava a l'inici de la recerca. El material de base sobre el que he treballat han estat les transcripcions de les entrevistes a professors, les observacions i les entrevistes grupals amb els estudiants.

En utilitzar les veus dels participants, es farà servir el sistema de notació següent per a poder identificar les unitats de significat amb els fragments de les transcripcions de les observacions i les entrevistes:

**O1, 29-31:** On "O" significa *observació*, "1" significa professora 1 (de dues professores) i "29-31" són els números de les línies inferior i superior que limiten el fragment d'observació escollida.

**E1, 44-45:** "E" significa *entrevista*, "1" significa professora 1 (de sis professores entrevistades). Els números s'interpreten com en el cas anterior.

**SG, 77-78:** “SG” significa sessió de grup o grupal. Els números s’interpreten com en el cas anterior.



## **PART IV: RESULTATS I CONCLUSIONS DE LA RECERCA**

### **VII. RESULTATS DE LA RECERCA**

#### **7.1. Introducció**

#### **7.2. Presentació dels resultats**

##### **7.2.1. El cas integrat**

7.2.1.1. Canvi en la metodologia docent. Repercussions del context.

7.2.1.2. Estratègia integradora del currículum

7.2.1.3. Factors que afavoreixen el cas integrat

7.2.1.4. Factors que dificulten el cas integrat. Àrees de millora

##### **7.2.2. El que aprenen els estudiants.**

7.2.2.1. El procés reflexiu

7.2.2.2. Quines competències?

7.2.2.3. El paper dels professors

7.2.2.4. El paper dels estudiants

#### **7.3. Procés elaboració del cas integrat a l'EUI Sant Joa de Déu**

### **VII. RESULTATS DE LA RECERCA**

#### **7.1. Introducció**

En aquest capítol procuraré conciliar la visió dels participants en aquesta recerca amb les categories conceptuals analítiques i amb la meua manera d'interpretar les múltiples comprensions de les vivències, sentiments, reflexions i aprenentatges que van anar emergint al voltant del cas integrat.

Sóc conscient, però, que difícilment podré incloure a l'informe de resultats tot allò que voldria dir. No em dedicaria a fer una exposició cronològica i lineal de tot l'experimentat durant la meua estada al camp, ja que la meua pretensió no és la de transmetre un conjunt d'idees sinó la de ressaltar el que considero essencial. És a dir, intentaré centrar-me en els moments que em van

proporcionar pautes d'interpretació i presentar-los mitjançant un fil conductor que em permeti fer-ho des d'una perspectiva global.

Seguint les recomanacions del director d'aquesta tesi, el Dr. José Luis Medina, buscaré la manera de presentar els resultats en totes les dimensions que té la realitat, de forma tridimensional o en forma d'espiral, enllaçant-los per tal de no donar una visió lineal com si la realitat estudiada fos una mera juxtaposició d'esdeveniments.

Per altra banda, sóc de la opinió de que tot informe de resultats ha de donar resposta als interrogants plantejats a l'inici de la recerca. En el meu cas, m'interessava comprendre les repercussions en l'aprenentatge del cas integrat (basat en la metodologia ABP), és a dir, si aquest enfocament –que busca la formació de persones capaces de seguir formant-se a llarg de la seva vida, capaces d'enfrontar-se als problemes i buscar solucions innovadores, reflexives, amb esperit crític i capaces d'adaptar-se als canvis- fomenta la reflexió, la responsabilitat i l'autonomia dels estudiants d'infermeria.

Els resultats de la recerca es presenten a continuació en **dos eixos** qualitatius: **el cas integrat i el que aprenen els estudiants**

En aquest punt, cal recordar que els noms dels participants (estudiants i professors/es) han estat substituïts per noms fictis per a garantir l'anonimat en la presentació dels resultats.

## **7.2. Presentació dels resultats**

### **7.2.1. El cas integrat**

La necessitat de transformació de l'equip docent de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu per a adequar-se a l'Espai Europeu d'Educació Superior va generar un procés de canvi en relació al paradigma educatiu i a la metodologia docent. En aquest sentit, durant el curs acadèmic 2007-8 es va iniciar la posada en marxa la metodologia docent de **cas integrat**

El cas integrat és un mètode que es nodreix dels principis de l'aprenentatge basat en problemes (ABP) i que consisteix en la descripció d'una situació o problema construït a través de les aportacions dels diferents professors de les assignatures que participen en ebas. El mètode té la finalitat que els estudiants aprenguin a buscar, a analitzar, a utilitzar la informació i a integrar el coneixement; busca que l'estudiant aprengui a aprendre i així es pugui autoformar durant tota la seva vida professional; fomenta l'autonomia cognoscitiva i un aprenentatge a partir de problemes que tenen significat pels estudiants, i utilitza l'error com una oportunitat més per aprendre i no com un càstig. L'autoavaluació i l'avaluació formativa, qualitativa i individualitzada tenen molt de valor.

Les observacions i entrevistes es van realitzar des del mes de febrer al mes de maig de 2009 (Diplomatura en Infermeria, 180 crèdits) i des del febrer al maig de 2011 (Grau en Infermeria, 240 crèdits ECTS). Entre juny de 2009 i novembre de 2010 vaig dedicar-me a analitzar les dades i a finalitzar l'elaboració del marc teòric i metodològic de la tesi. A partir d'aquesta anàlisi més sistemàtica de les dades va sorgir la necessitat de recollir informació complementària i/o d'aprofundiment per a poder respondre adequadament els interrogants de la recerca.

La titulació del Grau en Infermeria té com a objectiu fonamental formar infermeres generalistes, amb preparació científica humana que les capaci per a valorar, identificar, actuar i avaluar les necessitats de salut i de cures de les persones sanes o malaltes de les famílies i la comunitat.<sup>53</sup>

Els grups de cas integrat tenen entre vuit i deu estudiants triats pels professors encarregats (l'estudiant no pot escollir el grup) en funció del nombre de matriculats el semestre on es realitza el cas integrat (segon i quart semestre del Grau en Infermeria). Cada professor és tutor com a mínim d'un grup d'estudiants i com a màxim de dos grups (un de matí un tarda). Es defineixen

---

<sup>53</sup> Dins del document Verifica de la Titulació de Grau en Infermeria Universitat de Barcelona

quatre tutories per a cada grup, de compliment obligatori. Quan hi ha planificada una tutoria de cas integrat, aquell dia no hi ha docència de cap altra assignatura troncal o obligatòria d'aquell semestre. Generalment, cada tutoria té una duració d'unes tres hores.

Primera tutoria: presentació dels components del grup i del cas. Eslegeixen les competències, els objectius i el sistema d'avaluació. En aquesta tutoria surt escollit un secretari del grup, es fa una pluja d'idees, es construeixen hipòtesis i s'elabora un pla de treball. La funció del tutor és la de facilitador de l'aprenentatge, i ha d'afavorir que es creïn dinàmiques on tothom expressi el que sap i el que li suscita el cas presentat.

Segona tutoria: els estudiants aporten la informació cercada segons el pla de treball pactat. Es fa una posada en comú, se citen les fonts consultades i es comparteixen els coneixements. El tutor/a realitza preguntes orientatives per despertar dubtes en cas que sigui necessari per a poder orientar els estudiants en la construcció de l'aprenentatge de grup.

Tercera tutoria: cada estudiant comparteix el que ha après amb el grup, i entre tots van donant resposta a les hipòtesis que s'havien formulat en la primera tutoria, per així poder construir una memòria que defensaran posteriorment. Entre la segona i la tercera tutoria els grups disposen d'una sessió per a treballar sols, amb el tutor localitzable.

Quarta tutoria: el grup fa la defensa de la memòria individualment i en grup. El tutor realitza preguntes clau que permet poder avaluar si han assolit els objectius del cas integrat. En aquesta sessió els estudiants utilitzen suport audiovisual per a presentar la memòria. Per últim es duu a terme l'avaluació del grup i del tutor<sup>54</sup>.

A continuació, per tal de contextualitzar el cas en el currículum, presento el Pla d'estudis del Grau en Infermeria de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu i de l'Escola Universitària d'Infermeria de Bellvitge (Universitat de Barcelona), on es poden veure les assignatures on es realitza el cas integrat.

---

<sup>54</sup> Veure annex 4. Document cas integrat alumnes.

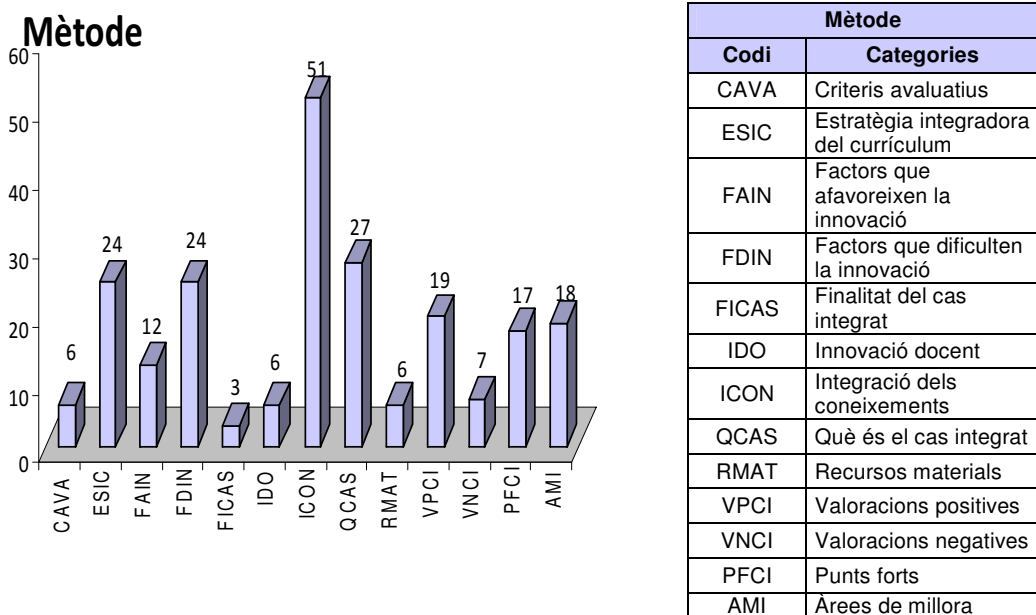
<b>Assignatures Grau en Infermeria</b>
<b>Primer Curs: (primer i segon semestre)</b>
Anatomia humana 6 ECTS
* Fisiopatologia 15 ECTS
* Fonaments històrics, teòrics i metodològics 12 ECTS
* Ciències psicosocials aplicades a la salut 9 ECTS
Fisiologia 6 ECTS
Bioquímica i Nutrició 6 ECTS
Optatives 3+ 3 ECTS
<b>Segon curs: (tercer i quart semestre)</b>
Farmacologia clínica 6 ECTS
Instruments dels estudis de la salut 6 ECTS
* Ètica i legislació professional 6 ECTS
* Infermeria gerontològica 6 ECTS
* Iniciació a la metodologia científica, documentació i TIC 6 ECTS
* Infermeria de salut pública i comunitària 6 ECTS
* Infermeria clínica I 12 ECTS
Estades clíniques I 12 ECTS
<b>Tercer Curs: (cinquè i sisè)</b>
Infermeria clínica II 9 ECTS
Infermeria comunitària 9 ECTS
Estades clíniques II 24 ECTS
Estades clíniques III 18 ECTS
<b>Quart curs: (setè i vuitè)</b>
Gestió d'infermeria 6 ECTS
Infermeria del nen i de l'adolescent 6 ECTS
Infermeria de la salut sexual i reproductiva 6 ECTS
Infermeria de salut mental 6 ECTS
Treball fi de grau 6 ECTS
Practiquim 30 ECTS

Quadre 7. Assignatures implicades en el cas integrat de segon i de quart semestre.

Seguidament, presento els nuclis temàtics, les categories relacionades amb una sèrie d'arguments que em permeten introduir les dades, mostrar les relacions teòriques i empíriques de les categories d'anàlisi i de l'objecte d'estudi, i emfasitzo els punts que considero importants per a una adequada interpretació dels resultats.

Com ja he comentat a la part metodològica de la tesi doctoral, les metacategories van ser construïdes de manera simultània i interactiva al desenvolupament de les categories emergents en un segon nivell d'anàlisi. Són

constructes que intenten captar totes les propietats de la realitat estudiada tal i com la van mostrar les professores i els estudiants i, per tant, les metacategories construïdes en aquest segon nivell d'anàlisi no són independents de les categories o perspectives de significat que van utilitzar els participants en la realitat estudiada.



Gràfica 5. Metacategoria mètode i freqüències de categories

Tal i com podem apreciar a la gràfica anterior, he considerat que la categoria *integració de coneixements*<sup>55</sup>, dins la metacategoria *mètode*, representa una de les característiques rellevants del cas integrat:

O2, 29-33: Leia aporta al grup un llibre d'un Centre d'atenció primària publicat el 2005 (espontàniament mira la data de publicació del llibre abans de donar l'explicació).

O1, 19-21: Federació Espanyola del càncer de mama. *Ho he buscat a Medline i a la pàgina web. També he buscat el llibre Harrison, cap. 79-80, Factors que poden afavorir desenvolupar un càncer de mama.*

<sup>55</sup> Recordem que la categoria fa referència a evidències que es refereixen a l'adquisició de coneixements a partir d'una situació semblant a la realitat i que requereix de la visió integrada i global de diferents assignatures.

Com es pot veure en el primer d'aquests fragments, l'estudiant que presenta el material en una de les sessions del cas demostra haver integrat la necessitat de validar la data de publicació del document per a poder garantir l'actualitat de la informació. A la vegada, podem comprovar que les categories i les metacategories estan interrelacionades, ja que també podríem categoritzar aquest fragment a *habilitats de cerca d'informació* on anar a buscar la informació, i a *responsabilitat*, dins la metacategoria estudiants, ja que demostra maneres de fer responsables en buscar la informació necessària sobre el tema a estudiar i compartir-la amb la resta del grup. També veiem la *utilitat dels coneixements teòrics* dins la metacategoria *aprenentatge*, en demostrar l'aplicabilitat dels coneixements adquirits.

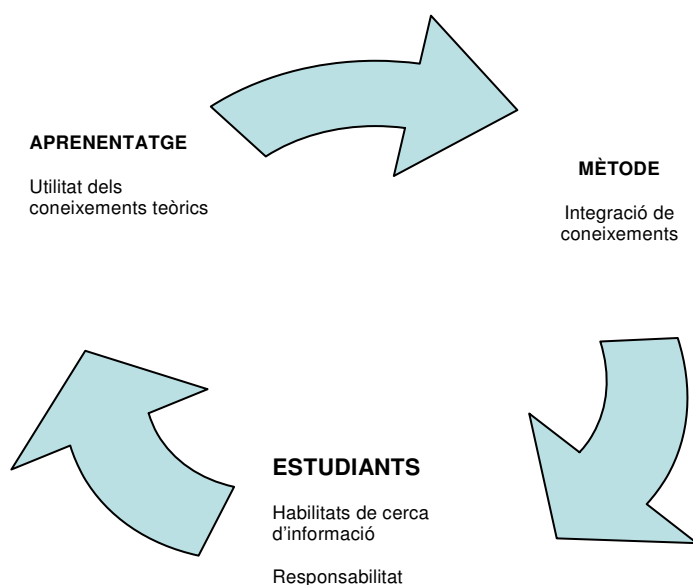


Figura 20. Relació entre metacategories. Font: Elaboració pròpia.

En relació a l'aprenentatge, crec oportú fer referència a la visió constructivista de l'aprenentatge de què ens parlen Coll et al. (2002), on l'estudiant es considera constructor actiu i el professor ensenya a construir coneixements, ensenya com s'aprèn. L'aprenentatge s'entén com una construcció de coneixement que incorpora competències en la capacitat de pensar, de comprendre i de fer. Sota aquesta perspectiva pren rellevància la importància d'ensenyar l'estudiant a aprendre a aprendre i la d'ajudar a comprendre que, quan s'aprèn, s'ha de tenir en compte no només el contingut, sinó també com organitzar-se i actuar per aprendre.

Des d'aquest punt de vista es veu l'ensenyament com un conjunt d'ajudes a l'estudiant en el procés personal de construcció del coneixement i en l'elaboració del propi desenvolupament.

Els professors manifesten obertament que el cas integrat és un mètode que afavoreix la visió global dels coneixements, i que veure la situació com un tot és un aspecte important del mètode. En aquest punt els professors parlen del fet que es tracta d'una *estratègia integradora del currículum*:

E2, 31-32: *Integrar coneixements de diferents assignatures de manera que els alumnes les veuen com si fossin un dt, i per mi això és molt important*”

E5, 21-23: *No només ha de relacionar la patologia del pacient que es presenta sinó també la situació familiar, social i laboral que té amb altres factors mediambientals o depèn del que es plantegi en cada cas*”.

E3, 18-25: *Fet que li dóna a l'alumne una sensació que realment el que el docent li explica és un cas que contempla totes les vessants de l'individu: la malaltia, l'adolescència, la senectut... és molt més complet que agafar el cor, el pàncrees, el ronyó i el pulmó per separat (el que fem és parcialitzar els continguts) i li dóna una visió completament diferent dels coneixements, el que estem intentant amb el cas integrat és transversalitzar els continguts. Els alumnes poden contemplar la patologia d'una forma integradora, entenent que les persones són integradores*”.

Una altra comentari és sobre la capacitat de síntesi en integrar el coneixement, poder-lo explicar amb les pròpies paraules i extrapolar-lo a altres contextos. Quan l'estudiant ha fet això, ha fet seuel coneixement; quan posa paraules als nous coneixements i és capaç d'utilitzar-les, podem parlar de *procés reflexiu*.

E4, 33-34: *Quan fan la defensa es troben en la situació d'haver d'explicar en veu alta aquells coneixements que han adquirit i no sempre és fàcil*.

E3, 21-23: *Pot trobar que s'ajusti al que necessita i ha de fer un exercici de síntesi; fet que l'obliga a destriar el gra de la palla*.



De vegades, tal i com Coll et al. (2002) ens expliquen, en aquest procés podem interpretar el que és nou perfectament o bé modifiquem els significats previs que ja teníem. En aquest procés no només modifiquem el que ja teníem, sinó que també interpretem el que és nou de manera peculiar, i així podem integrar-ho i fer-ho nostre. Quan té lloc aquest procés, diem que estem *aprenent significativament* estem construint un significat propi i personal per a un objecte de coneixement que òbviament ja existeix. Per tant, estem parlant d'un procés que no és un cúmul de nous coneixements sinó que és integració, modificació, establiment de relacions i coordinació entre esquemes de coneixement que ja teníem, amb una certa estructura i organització que varia, en nusos i relacions, en cada aprenentatge que realitzem. La noció d'aprenentatge significatiu no és sinònim d'aprenentatge finalitzat, mai s'acaba d'aprendre, sempre es pot perfeccionar.

En paraules dels estudiants, la situació que se'ls presenta fa que aquests busquin connexions entre els conceptes per tal de poder comprendre-la i ser capaços d'explicar-la no fragmentant la realitat sinó veient-la com un tot, és a dir, tal com és la realitat que es trobaran. Sense preguntem què han après realment els estudiants, podem parlar *de la utilitat dels coneixements teòrics*

SG, 39-40: *Sí, així tot el que has après ho pots aplicar en ècas integrat i ho consolides.*

SG, 118-118: *Veure totes les cares del pacient*

En aquest punt, estaríem d'acord amb Cónsul (2010) que en la pràctica professional de la infermera, quan hi ha un problema, aquest no pot ser tractat com un element aïllat i invariable ni des d'una visió unidireccional, sinó que s'ha de veure com un fenomen influït pels canvis tècnics, socials i culturals, i aquets poden modificar completament els plantejaments i les solucions del problema. Poden haver-hi diferents maneres d'abordar un mateix problema i d'estar subjecte a un aprenentatge continuat al llarg de tota la vida. Altres autors, com Schön (1992), fan referència a l'aprenentatge reflexiu a través de la pràctica: el coneixement en acció, la reflexió durant l'acció la reflexió sobre l'acció.

### 7.2.1.1. Canvi en la metodologia docent. Repercussions en el context.

Els conceptes de canvi i d'innovació docent i els factors que hi influeixen és un dels temes que formen part del marc teòric d'aquesta tesi doctoral, on hem citat autors que parlen sobre el tema àmpliament. Per exemple, Zabalza (2004) considera que innovar no és només fer les coses diferents, sinó fer-les millor; es tracta d'introduir canvis justificats. Per l'autor canviar i innovar són coses diferents. Les paraules d'una de les professores entrevistades ens transmeten que el cas integrat no s'havia dut mai a terme a l'escola, tot i que no queda clar si es tracta o no d'un mètode millor.

*E6, 45-47: Sí que considero que és una innovació docent que des de l'escola hem posat en marxa, ja que és una activitat que no s'havia fet mai a l'escola.*

En canvi, en altres fragments del corpus de dades, veiem com una de les professores considera que el cas integrat és un mètode molt bo:

*E2, 25-25: Per mi és un punt entremig i jo crec que és una metodologia molt bona.*

*E2, 23-25: [...] llavors és com una mena d'adaptació pels alumnes i també pels professors, que també venim d'aquest sistema, hem après amb les metodologies clàssiques.*

El punt de vista del cas integrat com a **innovació docent** apareix com a categoria en els significats dels professors i del grup d'estudiants. En aquest punt estaríem d'acord amb les idees de Jimeno Sacristán (2010, a Martínez, 2012) que el canvi requereix tenir clares algunes idees, directrius i principis de procediments, i tot canvi exigeix la **voluntat** de fer-ho, i aquesta voluntat ha de ser **individual i col·lectiva**. Això significa que la situació de què partim és menys desitjable que aquella on volem arribar. Sense certa insatisfacció, la voluntat de canvi no mou ningú.

En algun dels fragments dels professors podem recórrer alguna de les idees que em comentat en aquest punt:

E1, 53-55: *Sí que és una innovació docent, i jo vaig ser de les primeres que el vaig defensar per tal que les assignatures no fossin compartiments estancs No podem ni treballar ni aprendre com els metges*

E1, 63-65: *Que hi hagi una bona entesa entre les persones de l'equip, un bon coneixement entre les assignatures que conformen el cas i que els professors tinguin critèris comuns per exemple el concepte d'infermera.*

E3, 41-41: *[...] No com una imposició o com una cosa més a fer*

Dèiem que la voluntat del canvi ha de ser individual i col·lectiva, cosa que implica relacions entre les persones. Per a Bolívar (2000), els professors/es que treballen de manera coordinada i cooperativa en els centres es comprometen a enfortir la democràcia del centre educatiu i són la principal força impulsora del canvi. Parlem de **cohesió de l'equip docent** que és una de les categories que va sorgir en el procés d'anàlisi de les dades i que queda palesa en el següent fragment. El cas integrat ha fomentat la cohesió de l'equip docent, es tracta d'un procés bidireccional.

E3, 38-39: *Els resultats del mètode i el que significa com a innovació, les reunions per millorar-lo, són una eina potent de cohesió de l'equip docent*

Seguint amb les circumstàncies en què és produeixen les innovacions docents, Bolívar (2000) diu que no es produeixen espontàniament, sinó que tenen un origen, una causa, una sèrie de condicionants com, per exemple, els canvis socials, els canvis de cultura, els canvis a una institució, les polítiques... Un exemple d'aquests condicionants seria l'adequació a l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Els estudis sobre la posada en pràctica d'innovacions han posat de manifest com les característiques organitzatives (el clima institucional, les

estructures, el grau d'integració, la relació entre els agents, l'estil de l'equip directiu...), són elements crítics que determinen l'èxit d'una innovació.

En el següent fragment d'una de les professores queda recollit el posicionament de l'**equip directiu** en el procés, però no només ens parla del paper que ha de desenvolupar la direcció, sinó que remarca la importància que té el fet que el canvi impliqui tothom.

*E3, 40-41: La implicació de la direcció com a facilitador també és important, però el bàsic és que tothom ho entengui com un mètode de tots.*

Un dels altres elements que he esmentat és el de **clima institucional**. En el moment de posar en marxa el cas integrat, hi ha la necessitat d'adequar-nos a les exigències del context, l'organització estava oberta al canvi. Alguns dels fragments que presento fan referència al clima institucional, a la voluntat dels professors:

*E6, 47-49: L'equip de professors que formàvem part de l'equip docent en aquell moment, vàrem iniciar totes les activitats preparatòries per poder adaptar-nos a L'Espai Europeu d'Educació Superior.*

Una altra manera de valorar l'ambient és des del punt de vista del clima de l'aula, el que s'estableix entre els estudiants durant les sessions de cas integrat. En el següent fragment del diari de la investigadora s'hi fa referència, i hi veiem com els estudiants segueixen l'ordre i la manera de fer més habituals de les sessions magistrals, no tan favorables al càleg.

*O2, 62-63: (Es fa silenci i van parlant ordenadament d'un en un, van parlant en ordre tal i com estan asseguts, un darrere l'altre).*

*O1, 129-13: (Els alumnes viuen aquesta defensa com un examen, estan tots molt nerviosos. La professora no para de preguntar i va dient:) Aquest noi fa afirmacions no contrastades*

Fins i tot es cuida la **distribució física de l'espai** es té en compte que totes les aules tinguin el mobiliari movable, que es pugui col·locar d'acord amb l'activitat del moment. Tot i així, els estudiants, en les primeres sessions de cas integrat, tenen tendència a "mantenir les distàncies" amb els tutors. Segons Branda et al. (2009), en l'etapa inicial de les sessions d'ABP la confusió dels estudiants depèn molt de l'experiència que tinguin ells en treballar en equip i de la competència del tutor facilitador. En general, la tendència és la passivitat, els estudiants esperen que el docent tutor, que se suposa que facilita l'aprenentatge, els indiqui específicament el camí que s'ha de seguir i els condueixi a la meta adequada. En aquesta etapa perceben el docent tutor com l'autoritat que controla el procés. Aquests fragments de l'observació d'una de les primeres sessions del cas il·lustren la situació.

O2, 18: (Els alumnes parlen molt fluixet, escoltant molt la professora i es deixen portar per ella)

O2, 21: (Els alumnes tenen tendència a parlar amb la professora i no entre ells, no s'estableix diàleg entre ells)

O1, 42: ([...] tenen tendència a preguntar molt a la professora Eugènia.)

O1, 89: (La professora Eugènia va dient i els alumnes escriuen, els diu el que han de fer la definició, [...]).

Posteriorment, els estudiants es van aproximant cada vegada més, tant pel que fa a la distribució física com al tipus de relació que s'estableix amb els tutors. Aquest darrer punt el tractarem posteriorment.

O1, 13-13: (La distribució del espai: una aula granles cadires davant en forma de semicercle, la professora i jo estem en el semicercle (lateral) i els alumnes després tots junts.)

O1, 21-21: (Estan asseguts en rotllana, com el primer dia, la professora saluda.)

En relació a l'espai físic, Brockbank i McGill (2002) fan referència al fet que l'espai físic pensat per al diàleg planteja la necessitat que el grup sigui petit per després poder tornar, si cal, al gran grup. Amb aquesta idea reforcem la importància de la maniobrabilitat i flexibilitat dels mobles i les cadires.

Quant a l'**espai temporal**<sup>56</sup>, en moltes organitzacions la seva cultura no es contempla el temps per la reflexió, sobre tot amb els altres. Aquest punt de l'espai per a la reflexió, el tornaré a reprendre a els comentaris sobre els resultats sobre els factors que influencien positivament el canvi i la innovació.

En el següent fragment, es pot veure com la profesora posa en marxa les seves habilitats docents per a suavitzar el clima de nerviosisme que hi ha abans de la defensa de la memòria, ajuda als estudiants amb una estratègia per tranquil·litzar-los, i a la vegada, reforça el missatge de grup. En aquest punt, les **habilitats del docent** es relacionen amb el mètode, el clima i la comunicació no verbal, del tal manera que podem captar la realitat amb les seves múltiples dimensions, tal i com podem visualitzar en la figura 7.2.

O1, 13-13: (els fa fer una rotllana, ens donem les mans per passar energia i diu:) *Som un grup.*

O1, 27-27: (Els estudiants ara ja estan relaxats, perquè saben que ho han fet bé i ja ha acabat.)

---

<sup>56</sup> Espai Temporal, Brockbank i McGill (2002): En moltes organitzacions hi ha l'imperatiu de fer, d'actuar de córrer. Es desaprova el fet de reservar temps per a la reflexió, i ens podem trobar que en les universitats no hi hagi temps per a la reflexió pel caràcter urgent de les pressions de transmetre coneixements, en lloc de reflexionar sobre el saber el jo i la pràctica i les condicions relacionades amb la reflexió que estimulin l'aprenentatge transformacional.

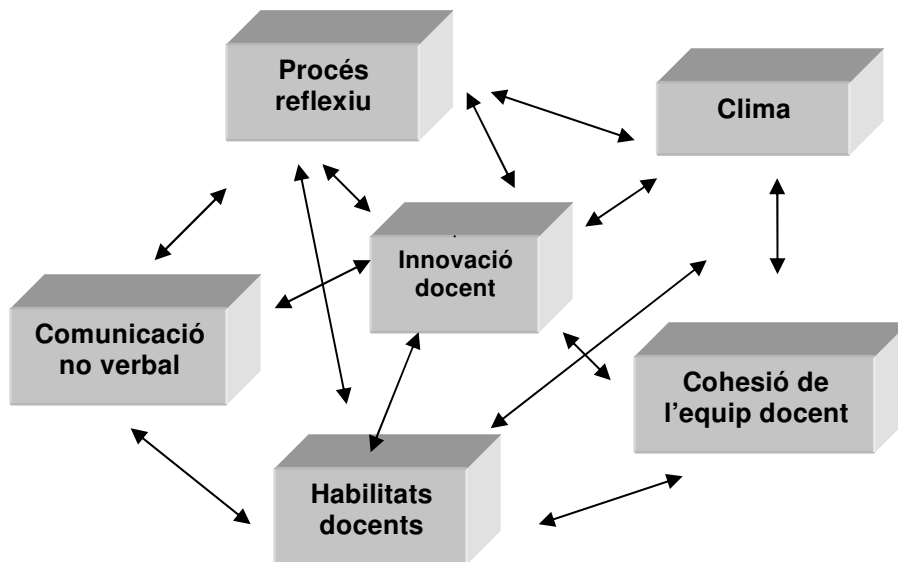


Figura 21. Interrelacions entre categories. Font: Elaboració pròpia.

Un altre dels factors que havíem esmentat és el dels **recursos**. Podem observar que es valoren positivament per dur a terme les sessions del cas i les tutories corresponents:

*E2, 50-52: En quant a recursos materials i humans, jo crec que afavoreixen, ja que tenim bons espais, la relació professor-alumne jo crec que és adient, 10-12 alumnes per aquest tipus de cas està molt bé.*

### 7.2.1.2. Estratègia integradora del currículum

En iniciar la presentació dels resultats, hem introduït fragments del corpus de dades amb paraules dels participants on queda palès que el cas integrat es considera una **estratègia integradora del currículum**. Seguiré aprofundint en aquest aspecte i posteriorment presentarem altres relacions que s'hi estableixen.

*E2, 29-32: Perquè, d'alguna manera, com que són casos que impliquen varies assignatures, els alumnes prenen consciència de que els estudis no són aïllats És com l'anatomia, l'anatomia no es*

*pot estudiar a trossos sinó dins d'una globalitat i el cas integrat em permet que mitjançant la resolució d'un cas".*

*E5, 22-26: El cas integrat trenca amb la parcialització de les assignatures, veuen la persona en un tot, i s'aproxima amb el que es trobaran a la realitat a l'hora de cuidar una persona tot i que costa una mica perquè estem molt acostumats a parcialitzar-ho tot, i si es fa bé, els ajuda i ho acaben aconseguit.*

Arribats a aquest punt, la idea de Morin (2003) sobre el pensament complex ens il·lumina amb el concepte de la multidimensionalitat d'allò real. Segons l'autor, el pensament complex tendeix a la multidimensionalitat i qualsevol sistema està immers en un entorn que provoca una causalitat múltiple, on l'atzar i el desordre no són eliminables.

Contextualitzar el pensament significa pensar els fets en relació a un marc ampli no parcel·lat en un pla de conseqüències i efectes socials. A la vegada, en un pensament complex els coneixements no s'entenen sentit separats els uns dels altres. En el fragment que presento a continuació veiem com la professora relaciona la integració dels coneixements amb la finalitat de la formació infermera, és a dir, cuidar la persona.

*E6, 31-34: [...] però sobretot els de primer curs d'infermeria tot aquests coneixements que reben els han d'integrar en ser capaços de poder realitzar un pla de cures, què és de fet el per què els formem: bàsicament perquè sàpiguem cuidar persona, la família i la comunitat*

En aquest sentit, crec oportú fer referència a la idea de Hargreaves (2003a) sobre l'escola de la societat del coneixement, que no s'ha de limitar a ser una transmissora de coneixements, sinó que ha de fomentar l'esperit crític, la capacitat per a processar i estructurar les informacions, la creativitat i la inventiva. Això fa que sigui necessari un canvi en la pràctica docent: oblidar-nos dels currículums tancats i molt exigents, de l'individualisme i l'autonomia personal, i passar a ser comunitats professionals i d'aprenentatge amb xarxes de comunicació; en definitiva, tenir una **cohesió de l'equip docent** ser



capaços de **treballar en equip** i així poder elaborar estratègies que afavoreixin la **integració del currículum**. Tot això, amb la finalitat de fomentar els **processos reflexius** dels estudiants i dels professors.

Ortin (a Parcerisa, 2010) reafirma la importància que té el treball en equip dels docents, i diu que aquest ajuda a establir ponts entre les parcel·les de coneixement que suposen les diferents assignatures d'una mateixa disciplina o titulació. Segons l'autor, l'escassa tradició de treball en equip en l'àmbit de la docència universitària, el mètode tradicional fonamentat quasi exclusivament en la classe magistral i algunes resistències justificades per una mal entesa llibertat de càtedra, han fet que la docència universitària sigui principalment una activitat individual o, com a molt, cooperativa. El foment de la coordinació docent del professorat i l'impuls del treball docent en equip constitueixen qüestions bàsiques en la millora de la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge. En els següents fragments, dues de les professores entrevistades ens transmeten la idea que hem estat explicant, una tercera ens parla del que ha après ella amb el mètode i després escoltem la veu dels estudiants:

E6, 34-39: *Per tant, penso que al fer els alumnes de primer a pla de cures és on es veu si realment han integrat aquests coneixements. Aquí és on evoquen tots el que els ensenyem des de diferents àmbits És una estratègia que afavoreix la integració, crec que és una oportunitat, és a dir, jo penso que és una eina molt ideal de cara als estudiants per integrar els continguts de les diferents assignatures.*

E1, 26-28: *És una manera d'integrar la pràctica amb tots els coneixements, perquè el cas integrat és el cas d'ua persona. És un primer contacte, és el més important. Resumint li posen cara a la malaltia.*

E1, 59-59: *[...] per tal que les assignatures no fossin compartiments estancs*

E5, 71-71: *Jo també he après ha englobar els coneixements en el cas.*

SG, 53-54 *No és centrar-se per exemple en fisiopatologia, tot els coneixements que hem après els interrelacionem*

SG, 17-18: *M'ha ajudat a veure la globalitat de la situació com relacionar diferents conceptes de les assignatures i com aplicar-ho a una situació concreta.*

De quina manera podem afavorir l'obertura del currículum tal i com comentava en el paràgraf anterior? Una de les maneres, com veiem en un dels capítols del marc teòric, és potenciar la transversalitat del currículum fent-lo molt més obert, dinàmic i flexible, posant en acció una educació globalitzada.

La transversalitat, per a Ferrer (2003), té per objecte creuar al llarg de tot el currículum aspectes de formació i d'aprenentatge per a la vida, la professió, la formació continuada, la societat. Es posen en contacte i s'articulen valors, actituds, habilitats, competències i sentits, juntament amb els continguts conceptuals o procedimentals de la carrera. Es passa d'una estructura vertical en què quasi no hi ha comunicació interna entre blocs o temes d'una assignatura a una estructura amb comunicacions i connexions entre els diversos àmbits de la formació. Implica pensar en les connexions que establirem tots els subjectes dels aprenentatges.

De tota manera, estaria d'acord amb Gavidia (1998) en el fet que és necessari valorar com dur a terme la transversalitat i que aquesta és una tasca d'equip docent que implica pensar la possibilitat més adequada per al centre docent tenint en compte els recursos de què es disposa, la preparació de l'equip i el grau de consens al que s'arriba.

En el fragment següent queda recollida la visió de bas integrat com una estratègia docent que potencia la transversalitat:

E3, 18-25: *[...] fet que li dóna a l'alumne una sensació de que realment el que el docent li explica és un cas que contempla totes les vessants de l'individu: la malaltia, l'adolescència, la senectut... és molt més complet que agafar el cor, el pàncrees, el ronyó i el pulmó per separat (el que fem és parcialitzar els continguts), i li dóna una visió completament diferent dels coneixements, el que estem intentant amb el cas integrat és transversalitzar els*

*continguts, cosa que el cas integrat fa. Els alumnes poden contemplar la patologia d'una forma integradora, entenent que les persones són integradores.*

És cert, tal i com hem justificat en aquesta tesi, que, en el context del Campus Docent Sant Joan de Déu i de l'equip docent, es va decidir optar per un terme entremig, és a dir, es van construir "espais de transversalitat". Aquesta alternativa intermèdia significa que en certs moments es trenca la "verticalitat curricular" per organitzar i dur a terme aquestes noves formes d'ensenyament-aprenentatge. Coexisteixen a la vegada l'estructura disciplinària de cadascuna de les àrees, des on s'aborden temes des de la transversalitat (Gavidia, 1998), és a dir, la estructura disciplinària de les àrees (mes vertical) coexisteix amb el cas integrat (mes transversal). Mes endavant, en parlar del paper del professor en el cas integrat, veurem que en algun moment hem tingut la dificultat d'establir quin és el paper del professor, segons si es troba en un espai de transversalitat o de verticalitat.

Per a finalitzar aquest punt, veiem una darrera opinió d'una de les professores:

*E4, 15-20: [...] però a través d'un cas sí que està tot barrejat i jo penso que sí que els integra, encara que a vegades no tan com nosaltres voldríem, però penso que sí que és integradora. És integradora, treballa d'una forma conjunta totes les assignatures que componen el currículum per poder donar a entendre una situació concreta, i també altres aspectes que surten de forma transversal a les assignatures.*

### **7.2.1.3. Factors que afavoreixen el cas integrat**

A l'hora d'aportar els resultats de què és el que ha afavorit la posada en marxa de la innovació, ho faré primer a través del relat del grup d'estudiants. Els estudiants creuen que per a posar en marxa el cas integrat és important el fet de tenir el mateix nivell de coneixements a l'obra de desenvolupar el cas, és a dir, que hi hagi una certa homogeneïtzació del grup, i poder disposar d'espais adequats per a dur a terme l'activitat i tot el que es deriva de l'activitat com ara

la biblioteca, el seu fons i serveis, les aules d'ordinadors, connexions a Internet, espais petits per a realitzar sessions de grup, el suport del tutor. Els estudiants ens estan expressant la seva percepció del que són les seves necessitats: tenir un **nivell previ** de les capacitats i coneixements que es posaran en joc, **recursos** materials i de tutoria, i el grup amb les seves **relacions**. En canvi, no perceben com elements influents en el disseny i la posada en marxa de la innovació altres factors que han valorat els professors.

SG, 89: *Que tots portem el mateix nivell que es faci en un semestre determinat.*

SG, 90: (Recursos d'espai?) *Sí*

SG, 91: (Recursos de tutors?) *També.*

En analitzar el relat dels professors sobre els factors que afavoreixen la innovació, veiem que ens parlen de la importància dels recursos, de les relacions (bona entesa), de la cohesió del grup, del coneixement docent expert, de la posada en comú de criteris, de la maduresa de les persones, de l'aprenentatge dels estudiants, de la implicació de la direcció i de la motivació de l'equip.

E1, 29: *Els factors que afavoreixen aquesta innovació són tenir un equip cohesionat [...]*

E1, 67 [...] *la maduresa de les persones que conformen el grup.*

E1, 30-36: *que hi hagi una bona entesa entre les persones de l'equip, un bon coneixement entre les assignatures que conformen el cas i que els professors tinguin critèis comuns, per exemple el concepte d'infermera. També afavoreix el fet de que una vegada elaborat el cas totes les persones participin en la posada en comú per veure el criteri comú, a on es vol arribar amb aquest cas.*

Per a Fullan (2002), la principal força impulsora del canvi són els professors i professores que treballen de manera coordinada i cooperativament en els centres. És necessari que els professors/res reciclem els nostres coneixements i habilitats per a poder adaptar-nos als canvis, però també és cert que necessitem **espai per a reunir-nos** per a rebre, donar ajuda o,

senzillament, poder **parlar sobre el canvi**. En aquestes condicions, el professorat aprèn com tractar el canvi i la innovació que comporta, així com valorar la seva conveniència de manera més informada i estar en millor posicionament per a acceptar, modificar o refutar el canvi. Una vegada els professors han tingut algun tipus d'experiència en la introducció de noves pràctiques, és important **dialogar de manera continuada** (reflexions, anàlisis dels punts forts i punts dèbils...).

*E3, 68-72: Els factors que afavoreixen estan relacionats amb el propi aprenentatge dels alumnes com ja he comentat, d'altres relacionats amb el treball dels professors tota la part de preparació de continguts del cas potencia la interrelació entre els docents implicats en les assignatures del semestre[...]*

*E3, 75-76: La implicació de la direcció com a facilitadora també és important, però el bàsic és que tothom ho entenguim com un mètode de tots.*

En relació als **punts forts** del mètode, els professors manifesten que adquireix **protagonisme el paper de l'estudiant en el seu aprenentatge** i que permet poder treballar les **competències transversals** de la titulació del Grau en Infermeria<sup>57</sup>.

*E2, 43: que sí que participa més l'estudiant, que és més protagonista del seu aprenentatge*

*E2, 50-51: però per mi sobretot el que té molta importància és que permet treballar les competències transversals d'una forma molt clara.*

Els professors també perceben com a punt fort i positiu la qualitat de la **relació** que s'estableix **entre el grup i el tutor**. La professora la percep com més estreta i propera que la que s'estableix en una situació d'aula tradicional.

---

<sup>57</sup> Competències generals del títol de graduat o graduada en Infermeria per la universitat de Barcelona: compromís ètic, capacitat d'aprenentatge i responsabilitat, treball en equip, capacitat creativa i emprenedora, sostenibilitat, capacitat comunicativa *Memoria para la Verificación del Título de Grado Graduado o Graduada en Enfermería por la Universidad de Barcelona*

E4, 21-24: *Quan parlo de la millora de la relació amb el tutor/a, refereixo al fet que si aquell professor no ha fet gaires classes la relació és més distant, i quan els tens en el grup petit del cas integrat és un grup petit, hi ha una relació més estreta i acabes coneixent més als alumnes i ells també més a tu*

Aquesta visió de la relació més propera entre els estudiants i el tutor/a, estaria d'acord amb la tesi Brockbank i McGill (2002), que donada la naturalesa social del saber i que el significat es crea en relació amb els altres, la reflexió i la creació del significat és inevitablement un procés social.

Seguint amb la idea de la relació entre els i les estudiants i el tutor/a, Bárcena (1994, 2005) i Van Manen (1998, 2004) (a Riera, 2013, p. 91) coincideixen en afirmar que la relació entre professor/a i estudiant és una **relació d'ajuda pedagògica** que succeeix en un temps i espai concret i que pren la forma d'una trobada interpersonal. Segons Van Manen (1998), en aquesta relació, professor/a i estudiant s'influencien de manera bidireccional en la interacció, l'estudiant participa de manera molt activa en la modulació de la influència que experimenta del professor/a i la influència del professor/a "té la qualitat de despertar les possibilitats de ser o arribar a ser de l'estudiant". Així, la influència pedagògica és **intencionada** i està orientada a buscar el que és bo per a l'estudiant. Això significa que té un **propòsit pedagògic**, i cal tenir present almenys dues consideracions. Per una banda, "respectar el jove tal i com és i com vol arribar a ser" i, per l'altra, reconèixer el jove "com una persona més que ha entrat en la nostra vida, que ens reclama i que ha transformat la nostra vida".

En aquest punt prenen importància les **relacions en els processos d'aprenentatge**, relacions enteses com les situacions que es creen entre professors i estudiants que poden reflexionar actiuament sobre qüestions. Pren també importància el **diàleg reflexiu** entre professor i estudiant. Per a aquest diàleg, és necessari que s'estableixi una determinada **relació entre el professor i els estudiants**, una relació en la qual participin i treballen junts, de manera que construeixin el significat i el saber. El professor passa a ser facilitador de l'aprenentatge, el centre d'atenció és l'aprenentatge dels

estudiants i la manera com arriben a comprendre, a fer seus, a modificar i a transcendir els significats presents. El professor, com a facilitador, es responsabilitza de crear condicions que portin al àleg crític reflexiu fins que els estudiants es responsabilitzin del procés. Veiem, doncs, el **paper del professor en els processos d'aprenentatge dels estudiants** i en les relacions. Seguirem aprofundint més endavant en aquestes categories, quan parlem de què aprenen els estudiants, de com ajudar a fer que els estudiants aprenguin més i millor<sup>58</sup>, de què és el que cal ensenyar i com ensenyar-ho.

Seguidament, a través dels fragments de les veus dels estudiants i del relat de dues professores, veiem la presa de consciència de la relació dialèctica, on se situen les responsabilitats de l'ensenyament i l'aprenentatge:

SG, 4-5: *Es un mètode nou, al principi creia que ens costaria més, però amb les orientacions de la tutora hem tingut bons resultats.*

E3, 2-6: *[...] el professor es converteix en un tutor, mediador, conductor, algú que hi és per facilitar el procés de l'aprenentatge, que dona les línies bàsiques per tal de que l'alumne sàpiga des d'on surt i on va, [...] que va des de la primera confusió que té l'alumne en el moment de veure que no hi ha un professor que li donarà la llum de la veritat absoluta*

A la vegada, podem veure en aquets fragments la importància del rol del professor i l'estudiant en la dinàmica docent establerta per potenciar la reflexió i aprendre a ser independents amb responsabilitat a l'hora d'organitzar el seu aprenentatge:

E3, 21-29: *[...] és fonamental els diferents rols que juguen tant els professors com l'alumne dins d'una metodologia pedagògica determinada. [...] Ensenyar a pensar, fer-los independents des del principi.*

E4, 10-16: *[...] perquè moltes vegades fan afirmacions i són els propis companys que ho posen en dubte a través d'allò que han buscat, la bibliografia, o bé a través del professor quan fa una pregunta: I això perquè, estàs segur? I això genera una dinàmica en què un o altre alumne opina i es creen confrontacions i*

---

<sup>58</sup> Concepte d'aprendre més i millor de Giné Freixes (2003, 2009).

*aleshores es genera aquesta reflexió [...]. Però jo penso que sí, que aprenen a fer-se preguntes a qüestionar-se, i moltes vegades veuen que ells tenen una determinada mirada un enfocament, i que altres companys en tenen un altre veuen que hi ha altres possibilitats, també.*

*E4, 44-49: [...] es desenvolupa la capacitat de reflexió sobre la seva pròpia activitat Fins i tot amb la relació entre ells ho reflexionen, com ara gent que diu que amb una persona sempre tenia conflictes i s'adona del que passa amb aquella persona i després se'ls pregunta com els hi ha anat el treball t'has sentit bé? [...] i és aquí on acaben reflexionant”.*

Segons la percepció dels estudiants són punts forts l'avaluació, la utilitat del coneixement, la lectura crítica, les relacions interpersonals, la integració dels coneixements i l'actuació dels estudiants en l'aprenentatge i el compromís:

*SG, 103: Perquè pots avaluar els teus companys el professor t'avalua tant en l'exposició com en la part del treball.*

*SG, 2- 5: Però considero que en treballar en grup, es treballa amb més implicació que si vas només a escoltar les explicacions de classe. [...] Però aprens més fàcilment el que has hagut de buscar, preparar i exposar.*

*SG, 19-20: [...] en ser un grup on no pots seleccionar els companys, coneixes persones que a lo millor d'una altra manera no hauries conegut*

És cert que tot canvi real implica **pèrdua, ansietat i lluita**, per això el canvi provoca **reacció**, i és bàsic entendre el sentit del canvi per tal de poder gestionar-lo, i això comporta temps. El canvi real sigui o no desitjat, representa una seriosa experiència personal i col·lectiva caracteritzada per l'**ambivalència** i la **incertesa** que, si prospera, comporta **sentiments de seguretat superació i èxit professional** (Fullan, 2002). A través dels següents relats dels estudiants i de les professores, es posen paraules als sentiments de seguretat i de superació als que fem referència. Estaríem parlant doncs, de **valoracions positives** del cas integrat.

*SG, 24: Està molt bé, el procés i tot el resultat. Val la pena l'esforç que representa*



E5, 15-17: *Jo crec que els estudiants valoren molt el fet de veure noves maneres d'estudiar i aprendre i tot i no estar massa acostumats, quan acaben el treball estan contents han vist que hi ha altres maneres d'aprendre.*

E2, 42-47: *[...] perquè jo havia provat les dues metodologies em sentó molt còmoda, perquè jo vinc també de les metodologies clàssiques. [...] Els mateixos professors venim de la metodologia clàssica, és molt complicat fer aquest salt de cop, perquè no en sabem i ells tampoc en saben*

#### 7.2.1.4. Factors que dificulten el cas integrat. Àrees de millora

Apareixen en els estudiants sentiments de pèrdua, inseguretat, incertesa que es manifesten en els següents relats com a **valoracions negatives** i **àrees de millora**. Aquests sentiments els manifesten com els problemes per quedar amb els companys a l'hora de buscar informació, per fer la memòria, o el temps que han d'invertir amb aquest mètode:

SG, 15-17: *És un mètode diferent d'aprendre, és més llarg.... És difícil poder quedar fora els dies de tutories per poder fer la recerca dels temes. A més, si treballes també costava poder quedar amb els companys*

SG, 94: *Dedicar-hi més temps en el moment acadèmic, no a casa, sinó intentar-ho fer aquí tots junts.*

També valoren negativament el nombre de persones que componen cada grup, l'actitud d'algun company, el fet de no poder escollir els companys, el moment en què han de fer la defensa, la incertesa dels coneixements, el nombre de tutories i la manera com estan planificades les sessions.

SG, 3-5: *M'agradaria poder escollir els companys del grup. [...] Penso que està massa extens en el semestre, i la defensa cau just en període d'exàmens. Requereix molt temps fer-ho. Per exemple, finalitzar el curs abans i les últimes tres setmanes de classe fer el cas integrat.*

SG, 107-110: *Jo deia que, de tota manera, tot i que està molt bé per aprendre, també és molt important tenir una base. Crec que està molt bé però que s'hauria d'organitzar d'una altra manera; per exemple, fer totes les classes i al final fer el cas integrat. No*

fer-lo durant el semestre o durant les classes, invertint temps nostre que potser no tenim.

SG, 8-9: *M'agradaria poder tenir més temps per a l'elaboració del treball, crec que hi ha poques sessions planificades [...]. A mi em sembla que treballar el cas integrat pot estar bé, però depèn de com, pot ser un rotllo perquè costa posar-se d'acord el grup si és nombrós.*

En la següent figura, a manera de síntesi, queden representades les diferents relacions que s'estableixen entre categories les que hem anat comentant fins aquest punt de la presentació de resultats.

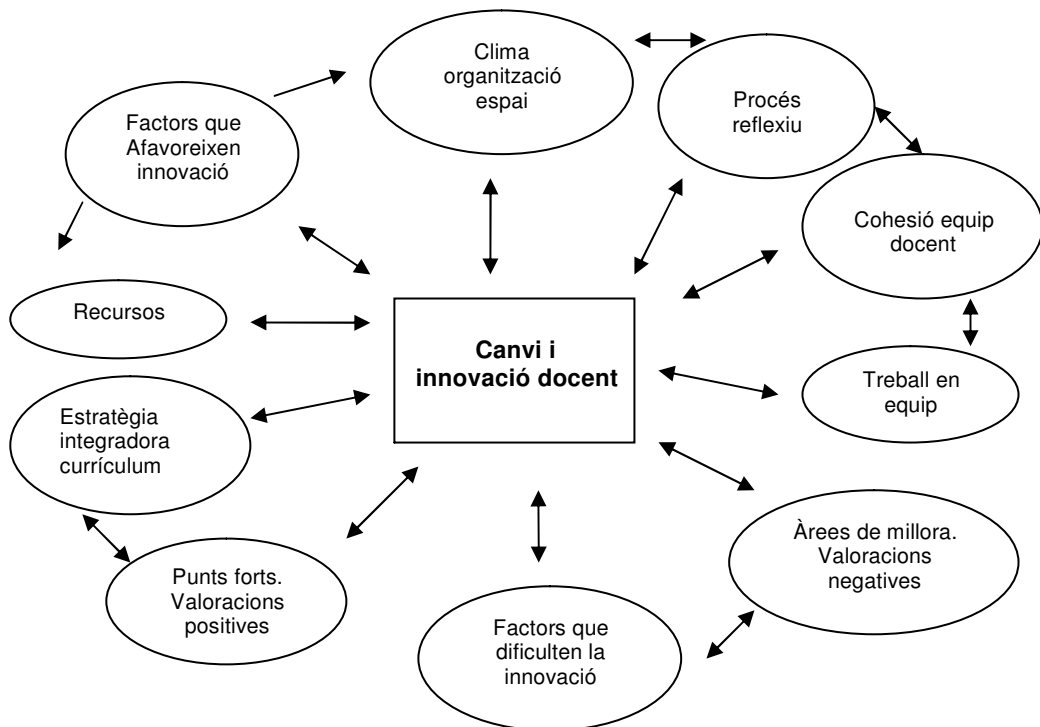


Figura 22. Relacions entre les diferents categories Font: Elaboració pròpia.

## 7.2.2. El que aprenen els estudiants

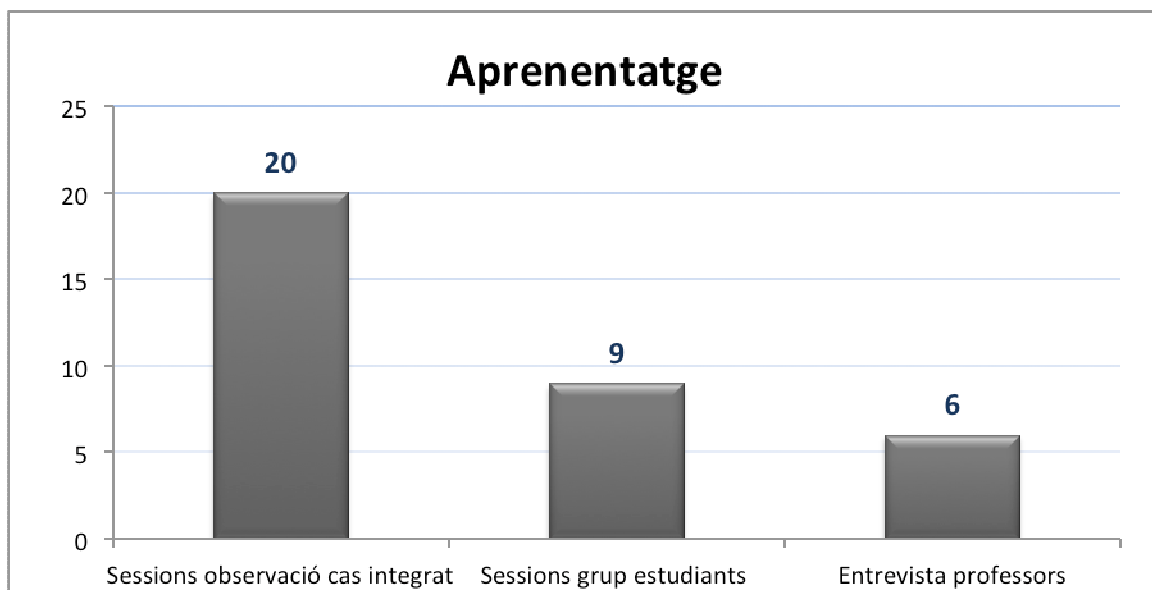
En aquesta segona part, seguint els eixos qualitatius transversals que serveixen de guia en la presentació dels resultats, reprendré de nou les preguntes inicials de la recerca: ¿els resultats obtinguts m'il·luminen sobre les

repercussions del cas integrat en l'aprenentatge dels estudiants?, ¿quines són les competències que es potencien amb el cas integrat?, ¿quin paper tenen els professors?, ¿què passa amb el mètode?, ¿ha significat un canvi en els mètodes docents?, ¿fomenta la reflexió?, ¿i la responsabilitat?, ¿i l'autonomia?

Algunes de les preguntes plantejades, com *¿què passa amb el mètode?* i *¿ha significat un canvi en els mètodes docents?* s'han anat relacionant amb els resultats, de manera que podem constatar que els elements de la realitat estan vinculats entre sí i que aquesta és infragmable. Per a poder comprendre-la, però, ha estat necessari agrupar les unitats de significats, de manera que han sorgit les categories i posteriorment les metacategories com a resultat de l'anàlisi qualitativa.

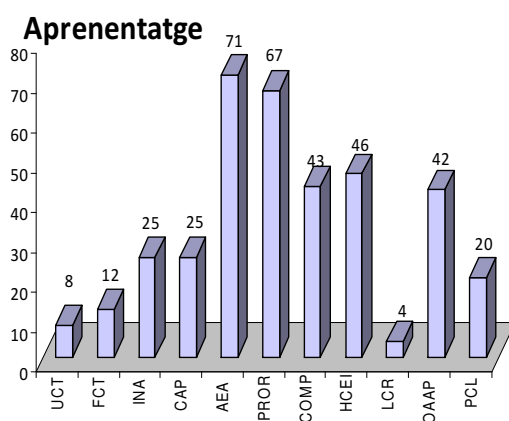
Quan parlem **del que aprenen els estudiants** podem enfocar-ho des del punt de vista de les repercussions que el cas integrat té en l'aprenentatge dels estudiants: ¿què és el que aprenen?, ¿quines competències?, ¿es tracta d'un procés reflexiu?, ¿quin paper tenen els professors en aquest procés?, ¿quin paper tenen els estudiants en el procés, quina és la seva veu? Aquests són interrogants que sorgeixen al voltant de l'aprenentatge dels estudiants, i als quals donaré resposta en aquest apartat.

En la gràfica 6 podem veure la representació de la metacategoria *aprenentatge* segons els participants. Seguidament anirem detallant els resultats de cadascuna de les categories vinculades a l'aprenentatge i els seus significats.



Gràfica 6. Metacategoria *aprenentatge*, segons els participants

Per a donar resposta a l'interrogant sobre quin és el paper que tenen els estudiants en el procés, ens centrarem primerament en *l'actuació de l'estudiant en l'aprenentatge*<sup>59</sup>, ja que és una de les categories amb més freqüència (71) dins la metacategoria *aprenentatge*, tal i com podem observar en la següent gràfica.



Aprentatge	
Codi	Categories
UCT	Utilitat dels coneixements teòrics
FCT	Falta de coneixement teòric
INA	Incertesa en l'aprenentatge
CAP	Característiques de l'aprenentatge
AEA	Actuació estudiant aprenentatge
PROR	Procés reflexiu
COMP	Competència
HCEI	Habilitats de cerca d'informació
LCR	Lectura crítica
OAAP	Organització autònoma dels aprenentatges
PCL	Paraules clau inicials

Gràfica 7. Metacategoria *aprenentatge* i freqüències de categories.

<sup>59</sup> Cal recordar que aquesta categoria es defineix com Intervencions dels estudiants respecte a processos d'ensenyament-aprenentatge. Tipus d'intervencions om aclariments sobre temes, demostracions de desacords.

Si tenim en compte la concepció constructivista de l'ensenyament, concepció que he comentat en el marc teòric, s'assmeix que l'ensenyament és un procés conjunt i compartit en el qual l'estudiant, amb l'ajuda del professor, pot mostrar-se progressivament autònom i competent en la resolució de tasques, en l'ús de conceptes i en la posada en marxa de determinades actituds (Coll et al., 2002). El fet que **l'actuació de l'estudiant** en l'aprenentatge sigui la categoria que presenta la freqüència més elevada pot considerar-se coherent amb el plantejament del cas integrat i positiu com a resultat, ja que és l'estudiant qui ha de ser el protagonista del procés. A través del relat d'una de les professores entrevistades, veiem un canvi de mirada en relació a l'actuació dels estudiants en comparació a altres situacions didàctiques:

*E2, 6-9: [...] és cert és que la primera sessió del cas integrat és menys activa, però d'alguna manera ells aprenen a reballar d'aquesta manera i a mesura que van passant els grps sí que tinc la sensació que van adquirint més independència. Ho notes quan ets professora d'ells en altres assignatures que es nota que van més per lliure*

Si fixem el nostre interès en els estudiants, veiem la necessitat de dibuixar espais d'aprenentatge amb una metodologia que els exigeixi una major implicació i a la vegada els permeti adquirir millor les competències més demandades en el nostre entorn: treball en equip, autonomia, presa de decisions i capacitat d'afrontar problemes propis de la seva àrea d'especialització. En aquest punt, estaria d'acord amb Pons (a Parcerisa, 2010) que fins no fa massa temps les metodologies majoritàriament passives han fet que molts estudiants es limitin a prendre apunts, llegir algun llibre recomanat, realitzar alguna pràctica i examinar-se d'allò que s'ha explicat a classe. És fonamental saber el que pensen els estudiants, perquè només observant en **quines situacions i amb quines activitats aprenen millor** podrem buscar estratègies que permetin millorar els processos d'aprenentatge.

En les sessions de grup amb els estudiants, a través de la seva narrativa, aquests expressen com el cas integrat **falla** els seus processos d'aprenentatge:

SG, 4-6: *Jo treballaria més el tema del cas integrat que la teoria. [...] Aprenem més amb la pràctica que amb la teoria quan vas a treballar, la teoria no serveix de massa.*

A la vegada, manifesten que el que s'explica a través de mètodes clàssics afavoreix l'aprenentatge memorístic:

SG, 10: [...] *Sí, perquè tu te l'aprens per a un examen ja està.*

SG, 14-15: *En una classe teòrica, tu estudies per a un examen ho entens, però ho vas oblidant*

Per això, els estudiants no només haurien d'anar a classe, sinó que a més a més l'estudiant ha de buscar informació, elaborar projectes, realitzar simulacions, pràctiques i altres activitats i accions que són les que els permeten aprendre. Seguidament, en aquests fragments, podem veure com expressen amb les seves paraules que han assumit el protagonisme i, a més, podem detectar indicis de la seva autonomia i competència

SG, 3: [...] *és un cas que has de solucionar tu*

SG, 45: *Jo ressaltaria més que aprens a prioritzar a veure què és important i què no.*

El canvi en la seva actuació, explica una professora en el fragment següent, ha estat un procés progressiu, és a dir, les actuacions varien a mesura que els estudiants van coneixent què s'espera d'ells en el cas integrat i el paper que té el tutor. En alguna de les primeres observacions de primer curs, podem veure que l'actuació dels estudiants és de dependència del professor, és a dir, necessiten una certa empenta o acompanyament de la professora per tal de prendre la iniciativa.

O2, 18: (Els alumnes parlen molt fluixet, escoltant molt la professora i es deixen portar per ella).

O1, 5: (Els costa fer-ho per si sols, sobretot al principi [...]).

O1, 23: *“Doncs va!, ara concretem com us organitzeu per buscar aquesta informació que necessiteu”.*

O1, 34-36: (Surt el pla de treball: per parelles es van organitzant. Cada alumne o per parelles han de buscar tota la informació) [...]. "A on anar a buscar la informació?" (S'organitzen per grups/parelles).

El motor d'aquest procés es troba en el **sentit que l'estudiant li dona** i hi intervenen aspectes **motivacionals, afectius i de relació** que es creen i es posen en joc en les interaccions que s'estableixen al voltant de l'activitat. En els següents fragments ja detectem una certa autonomia i una actitud de col·laboració i participació a l'hora d'organitzar-se i en la posada en marxa d'activitats:

O2, 16-17: (Mica en mica el grup va parlant més i an expressant les seves opinions. Ha sortit una alumne com a secretària de grup, que va anotant a la pissarra (Iolanda), és alumna més gran del grup, treballa i estudia).

O2, 61: "Com ho organitzem? Per exemple, la part física i la part psíquica?".

O2, 19-22: (La Iolanda comenta que ella trauria la paraula recolzament perquè no té clar què vol dir. El Pere argumenta que ell la deixaria perquè pensa que hi ha de ser La Iolanda no té clar què ha de fer amb aquesta paraula i acaba fent el que li diu la professora).

L'ajuda que proporciona la professora/tutora és una **ajuda**, atès que la construcció de significats la realitza l'estudiant. Però aquesta ajuda és imprescindible perquè varia en qualitat i quantitat és transitòria i es tradueix en una mostra d'afecte, fins i tot de correccions, que s'ajusten a les necessitats experimentades per l'estudiant i li facilita el progrés en les seves capacitats. Per a Coll et al. (2002), l'ajuda se situa en la zona de desenvolupament pròxim de l'estudiant, entre el nivell de desenvolupament efectiu i el nivell de desenvolupament potencial, la zona en què l'acció educativa pot arribar a la seva màxima incidència.

O1, 120: ([...]) està dubtós d'allò que explica, es limita a fer una descripció dels fets. La professora Eugènia segueix fent preguntes molt concretes al Marià. Aquest queda descol·locat).

E3, 2: [...] el professor es converteix en un tutor, un mediador, conductor, algú que hi és per facilitar el procés de l'aprenentatge

E3, 36- 38: El fet de que tu aquesta conducció la practiquis d'una manera efectiva i l'alumne vegi que estàs practicant d'una manera efectiva tot el que dius que faràs els ajuda a modular les seves pròpies competències transversals dins del cas integrat.

E3, 43-45: Per mi, aquesta transmissió de competències és a través del que ells veuen i senten com a proximitat com a exemple, com a real tutorització d'aquest docent que no els deixa amb tot el procés d'aprenentatge fins al final[...].

### 7.2.2.1. Procés reflexiu

En relació al tipus d'aprenentatge que es produeix, a com es construeixen els significats en les situacions de **as integrat**, cal tornar a veure la gràfica 7 de resultats de l'aprenentatge, on podem observar que la següent categoria de major freqüència és **el procés reflexiu**<sup>60</sup> (67 unitats de significat).

En aquest punt, on em centraré amb els estudiants i el seu aprenentatge, crec oportú citar John Dewey, filòsof nord-americà de la primera meitat del segle XX que afirmava que si es vol que els estudiants **aprenguin a pensar** han de fer el mateix que fan els científics quan exploren les situacions problemàtiques, seguir el procés. Moltes vegades, **que succeeix en realitat**, és que els demanen que estudiïn els **resultats** del que els científics han estudiat, i així el que fem és rebutjar el procés fixar-nos només en el producte.

En parlar de situacions problemàtiques, és necessari fer referència a Schön (1992), que assenyala que el coneixement professional ha de ser rigorós des d'un punt de vista tècnic, però hem de ser conscients que hi ha **zones de la pràctica poc definides** o, com hem dit abans, situacions problemàtiques que estan fora dels canons de la racionalitat tècnica<sup>61</sup>, que es fonamenta en la

---

<sup>60</sup> Recordem que aquesta categoria es defineix com la descripció de l'aprenentatge en què es reflexiona sobre el que s'està aprenent, té un significat per a la persona i va més enllà que l'aprenentatge memorístic. Fa plantejar coneixements, vivències, actituds.

<sup>61</sup> Epistemologia de la pràctica que considera la competència professional com l'aplicació del coneixement privilegiat als problemes instrumentals de la pràctica (Schön, 1992).



idea que els professionals de la pràctica han de solucionar els seus problemes mitjançant la selecció dels mitjans tècnics més adequats en cada cas.

En la narrativa dels estudiants implícitament surt una de les qüestions que més interès i controvèrsia està suscitant en l'ensenyament universitari: el tipus de coneixement que es requereix per a l'exercici professional competent. Fins no fa massa temps, la resposta a aquesta pregunta es formulava en termes tècnics: s'entenia el coneixement professional com un conjunt de fets, regles i procediments que s'apliquen a la resolució de problemes. Per tant, la formació consistia en oferir una sèrie de coneixements teòrics per a després poder aplicar-los a situacions prèviament conegudes. No obstant, els estudiants presenten una visió de la realitat més d'acord amb els plantejaments de Schön:

SG, 2: [...] et trobes amb problemes que et trobes a la vida real.

SG, 7: Sí, et posa en la situació en la que et pots trobar després, a l'hora de treballar.

SG, 11-12: [...] després cada persona és un món, cada persona reacciona diferent.

Els problemes no sempre es presenten com estructures ben organitzades i, fins i tot, sovint ni es poden presentar com a problemes, sinó com a situacions desordenades i poc definides. Quan definim un problema, el que fem és seleccionar uns punts d'atenció i organitzar-los de manera que puguem disposar d'una direcció per a l'acció. Definir un problema suposa una elecció, i és per això que persones diferents s'enfronten a les situacions problemàtiques de maneres molt diferents. Així, cobra més força la necessitat d'enfrontar-se a les **situacions problemàtiques** amb esperit **obert** i **reflexiu** i amb **creativitat**.

Des de la mirada dels estudiants i dels significats que atorguen a l'aprenentatge, ressalta la **incertesa de l'aprenentatge**<sup>62</sup> (25 unitats) (gràfica 7) que té lloc en el cas integrat, tenen dubtes sobre si el que aprenen els

---

<sup>62</sup> Es defineix com: Evidències sobre si l'aprenentatge que s'està fent, és l'esperat, correcte, òptim.

ajudarà a comprendre les situacions desordenades i poc definides, tot i que, com he comentat anteriorment, el mètode del cas integrat els aproxima més a la realitat amb què es trobaran. En el cas integrat es presenten problemes no estructurats, en els que la informació es presenta de manera progressiva i redactada de manera que estimula la discussió del grup i de vegades inclou frases que generen controvèrsia. S'ha trobat que l'efecte que la situació o problema contingui elements amb què l'estudiant pugui identificar-se i que reflecteixin el que els presentarà el futur món laboral, motiva l'estudiant (Branda, 2004). En aquest fragment d'una de les observacions queda reflectit el que acabem de comentar:

O1, 165: (no saben si el que han de dir es correcte o no. Estan molt callats i van remenant els documents que porten).

Els estudiants manifesten incertesa en l'adquisició de coneixements d'algunes assignatures que consideren fonamentals, com la farmacologia clínica i les TIC. Consideren que prèviament han de tenir unes bases per tal de poder desenvolupar el cas integrat i entendre la situació:

SG, 22 : Penso que per a poder elaborar el cas integrat prèviament has de tenir unes bases de totes les parts principals.

SG, 40-41 [...] Tot i que a farmacologia, per exemple, no hàiem fet la teoria, sí que podíem buscar-ho, però la majoria de les coses no les podíem entendre per molt que busquéssim.

SG, 61 : [...] que ho vam aprendre a segon, al quart semestre amb les TIC.

Aquest sentiment d'incertesa, l'expressen fins i tot en situacions de la pràctica. Se senten insegurs, sense les bases teòriques i consideren que el fet d'haver de consultar i buscar la informació que neessiten per a poder cuidar els malalts és un sobreesforç afegit.

SG, 30-32: [...] si no hem fet l'assignatura, no ho sabrem ni entendre. [...] No sabia res de farmacologia i per ella vasuposar un sobreesforç intentar cada dia mirar-se els medicaments, es

*sentia perduda quan anava a cuidar pacients per exemple, o insegura.*

SG, 34: [...] *Jo és on més perduda em sento.*

En aquest punt, cal fer una reflexió sobre el paper de l'estudiant en l'aprenentatge i quines són les seves expectatives de com ha de ser el procés i el paper del professor. ¿Realment és un sobreesforç el fet d'haver de buscar la informació necessària i de la qual en aquell moment no es disposa? Naturalment, l'estudiant considera que sí, però possiblement s'ha quedat en la interpretació del fet i no del producte que s'obté amb esforç, de com és l'aprenentatge que s'ha produït.

Per Entwistle (1988, a Coll, 2010) hi ha dos tipus d'enfocament en l'aprenentatge:

L'**enfocament profund**,<sup>63</sup> amb la intenció de comprendre, manté una forta interacció amb el contingut, relació de noves idees amb el coneixement anterior, relació de conceptes amb l'experiència quotidiana, relació de dades amb conclusions, examina la lògica dels arguments. L'**enfocament superficial**, amb la intenció de complir els requisits de la tasca, memoritza la informació necessària per a proves o exàmens, encara la tasca com a imposició externa, absència de reflexió al voltant de propòsits o estratègies, enfocament en elements solts sense integració, no distingeix principis a partir dels exemples (p. 67.)

En la narrativa de l'estudiant, segons l'autor anterior, possiblement ens estarem referint inicialment a un enfocament superficial, ja que el que fa és buscar informació per a aconseguir la tasca determinada en un primer moment. En canvi, si segueix amb el mètode de consultar i buscar informació necessària sobre, en aquest cas, farmacologia, acabarà fent un aprenentatge més profund. Probablement, aquesta documentació buscada i utilitzada té un significat per a ell, i l'ajuda a relacionar els conceptes apresos amb l'experiència quotidiana. Si fem referència a l'aprenentatge a través de la pràctica, estem parlant de les

---

<sup>63</sup> La negreta és d'elaboració pròpia amb la finalitat de ressaltar el concepte.

situacions “sorpresa” que és produeixen en els contextos incerts i ambigus, que fan, tal com explica Schön (1998), que es reflexion sobre la pràctica.

Des de la mirada dels estudiants, seguint amb els significats que atorguen a l'**aprenentatge**, consideren que, tot i que és tracta d'un **procés reflexiu** (67), es troben amb **falta de coneixement teòric**<sup>64</sup> (12 unitats).

SG, 58: [...] *No, en el cas integrat no se'ns ensenya.*

Els estudiants manifesten que **veuen la utilitat dels coneixements**<sup>65</sup> (8 unitats) adquirits amb aquest mètode. M'agradaria citar novament Coll et al. (2002), que ens diuen que quan es pretén aprendre és aprèn, l'experiència viscuda ofereix una imatge positiva d'un mateix i reforça l'autoestima, cosa que sens dubte constitueix un bon bagatge per a continuar afrontant els reptes que es presentin. Possiblement, la utilitat dels coneixements que relaten els estudiants fa que tinguin ganes de seguir aprenent, i a més millora el seu autoconcepte. Aquest fet, que es veu influenciat pel procés seguit i pels resultats obtinguts en la situació d'aprenentatge, influeix a la vegada en la manera d'enfrontar-se a l'aprenentatge i, en general, en la manera de comportar-se, d'interactuar, d'estar en el món.

SG, 14: [...] *És una manera diferent d'aprendre, es queda més d'aquesta manera [...].*

SG, 20-21: *La manera d'aprendre et fa reflexionar sobre tot el que hem buscat, ja que ho has d'entendre per poder després defensar-ho.*

Dewey (1993) sosté que “aprendre és aprendre a pensar i, per a fer-ho possible, hem de formar hàbits de pensament vigilats, curiosos i rigorosos” (p. 82). En tots aquests hàbits és de vital interès cultivar el pensament reflexiu, i perquè aquest tingui lloc, hi ha d'haver com a mínim un element de significat conscient i, per tant, de pensament. Si no es fa així, l'activitat pràctica és mecànica i rutinària. En aquest relat, els estudiants expliquen com aprenen a

---

<sup>64</sup> Aquesta categoria es defineix com: opinions dels estudiants que fan referència a la falta de coneixements teòrics que creuen que haurien de tenir

<sup>65</sup> Aquesta categoria es defineix com: afirmacions dels estudiants respecte de l'aplicabilitat dels coneixements teòrics adquirits en l'àmbit professional.

distingir el que és rellevant per a ells, és a dir, a prioritzar i detectar quins aspectes de la situació del cas són rellevants, i això només s'hi arriba a través de la reflexió.

*SG, 48-50: Has de ser capaç de veure que de tot el que has pensat de fer, només has de fer les dues prioritats i la resta és secundari. Jo sobretot he après a fer això: a veure què és l'important, i que la resta no té importància.*

Per a Coll et al. (2002), quan parlem d'atribuir significat, parlem d'un procés que ens mobilitza a nivell cognitiu i que ens condueix a revisar i a aportar quelcom als nostres esquemes de coneixement per donar compte d'una nova situació, tasca o contingut d'aprenentatge. En aquest procés, l'equilibri inicial de la persona es trenca i provoca un desequilibri que obliga a dur a terme determinades actuacions amb la finalitat d'aconseguir un nou estat d'equilibri (reequilibri), i si tot surt bé, la persona haurà après. En el relat de les professores veiem com es refereixen a les idees d'atribució de significat conscient o, en paraules d'elles, de **"reflexió"**, i **no de memorització**. Una reflexió que vinculen també a l'assoliment d'una **competència**<sup>66</sup> com a resultat de tot un procés (profunditzo en aquesta competència posteriorment).

*E3, 12-14: Jo crec que sí, com que hi ha tot un procés dins etas integrat en què l'alumne després ha d'explicar el que ha après..., i poder explicar el que un ha après és una de les faes més complexes de l'assoliment d'una competència*

*E3, 23-25: No es tracta de memoritzar-hoi repetir-ho, sinó que es tracta d'exposar-ho amb el risc de que facin preguntes, i per tant ho has d'haver entès i possiblement no és la part que s'ha profunditzat més, hi ha una part de reflexió importantíssima.*

---

<sup>66</sup> *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona (2008) defineix competència com: "Aptitud o capacitat de mobilitzar de manera ràpida pertinent tota una sèrie de recursos, coneixement, habilitats i actituds per afrontar eficientment determinades situacions. Una persona serà competent quan respongui de manera adequada davant una situació concreta. Per poder fer-ho, serà necessari haver adquirit determinats coneixements i haver après a mobilitzar-los (interrelacionar els coneixements i aplicar-los de manera ràpida i pertinent). Les competències mobilitzen i integren els coneixements..."*

Miquel Martínez (a Parcerisa, 2010) diu:

Les competències mobilitzen i integren els sabers. Per a ser competent s'han de mobilitzar de manera integrada i coherent coneixements, habilitats i actituds. Haver adquirit un coneixement no comporta ser competent, cal haver après a mobilitzar els sabers de manera integrada i contextualitzada i en el moment necessari. La competència es realitza en l'acció (p. 40).

Aquesta professora es refereix implícitament a la mobilització dels sabers, a la reflexió sobre els errors i la capacitat de contextualitzar-los en el context precís, en la seva pròpia pràctica:

*E4, 43-46: [...] ells son capaços de reflexionar el seu error, de veure sobre la seva pròpia pràctica [...]. Es desenvolupa la capacitat de reflexió sobre la seva pròpia activitat [...] i és aquí on acaben reflexionant.*

Per a Barnett, (1997, a Brockbank, 2002) l'ensenyament que es fonamenta en la transmissió de saber no engendra el concepte d'estudiant críticament **reflexiu**, perquè es tracta d'un procediment unidireccional on el professor es veu com a expert i l'estudiant com a dependent. Hi ha d'haver una **certa congruència** entre el que es professa i el que es practica per tal que es produeixi un aprenentatge reflexiu i transformador. L'estudiant que participa en les activitats i processos que permet aquest tipus d'aprenentatge es converteix en pensador crític segons les normes i requisits de la seva disciplina. Està en condicions d'exercitar el pensament crític amb els seus iguals i companys dins la seva disciplina. La capacitat que sorgeix del pensament crític pot "obrir la possibilitat de formes de comprensió completament diferents i inclús en mutu contrast" (p. 68).

En altres relats, les professores, buscant la congruència entre el mètode i els resultats, expliquen en quins moments del cas integrat detecten que els estudiants duen a terme aprenentatges reflexius:

E4, 10-14: [...] Sí, totalment. Perquè moltes vegades fan afirmacions i són els propis companys que ho posen en dubte a través d'allò que han buscat, la bibliografia, obé a través del professor quan fa una pregunta: I això perquè, estàs segur? i això genera una dinàmica en què un o altre alumne pina i es creen confrontacions i aleshores es genera aquesta reflexió

E5, 8-9: Ha d'aprendre a solucionar relacionant tots aquests factors, per tant crec que reflexiona sobre allò que està aprenent

### 7.2.2.2. Quines competències?

En aquest punt, i seguint el fil conductor que guia el capítol de resultats, crec que cal fer referència a les preguntes inicials de la investigació, que tenen a veure amb les repercussions del cas integrat en l'aprenentatge dels estudiants i les competències que se'n desprenen. Les competències són la **reflexió**, la **responsabilitat**<sup>67</sup>, l'**autonomia**, i altres que han sorgit al llarg del desenvolupament de la recerca i que entenem que estan vinculades en la formació de persones capaces de seguir formant-se al llarg de la seva vida, d'enfrontar-se als problemes i buscar solucions innovadores; persones reflexives, amb esperit crític i capaces d'adaptar-se als canvis.

Els estudiants consideren que han adquirit competències **d'habilitats en cerca d'informació**<sup>68</sup> (46), de **lectura crítica**<sup>69</sup> (4), d'**organització autònoma dels aprenentatges**<sup>70</sup> (42) i **característiques de l'aprenentatge**<sup>71</sup> (25) (gràfica 8). Seguidament explicaré el significat i donaré una interpretació possible, essent el més respectuosa que pugui amb la realitat estudiada.

---

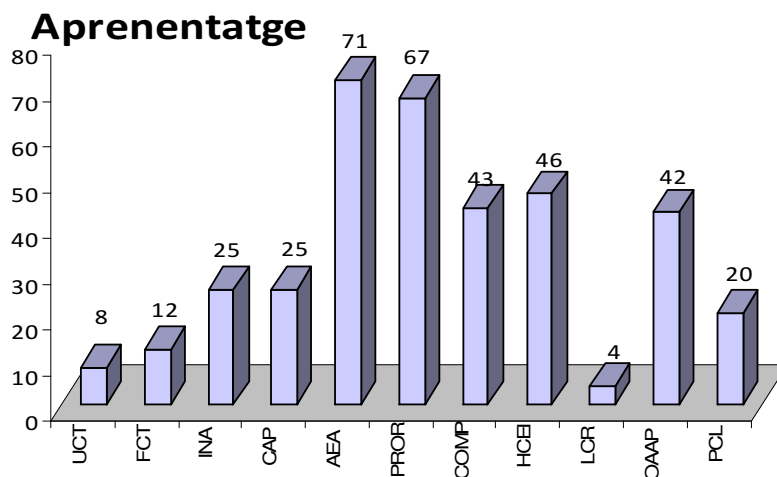
<sup>67</sup> Aquesta categoria es defineix com: evidències sobremaneres de fer dels estudiants i de la professora on es poden objectivar les manifestacions de la responsabilitat.

<sup>68</sup> Aquesta categoria es defineix com: referències sobre l'habilitat en la cerca d'informació: on anar a buscar, bases de dades, tipus de bases de dades.

<sup>69</sup> Aquesta categoria es defineix com: evidències sobre com analitzar, utilitzar i aplicar la informació per a produir nous sabers.

<sup>70</sup> Aquesta categoria es defineix com: manera com els estudiants s'organitzen per a elaborar el pla de treball i poder seguir amb el cas integrat sense indicacions prèvies ni posteriors de la professora.

<sup>71</sup> Aquesta categoria es defineix com: referències a com és el procés d'ensenyar i aprendre. Tipus.



Gràfica 8. Metacategoria *aprenentatge* i freqüències de categories

En diverses sessions de grup els estudiants remarquen l'assoliment de la competència d'habilitat en la cerca d'informació per a comprendre la situació:

SG 2009, 6-7: [...] buscar la informació rellevant per poder donar resposta a la situació del cas.

SG 2013, 55-57: [...] sobretot els llocs on buscar-la, [...] les pàgines web o llibres on buscar".

També es veu en les sessions de cas integrat, quan els estudiants responen a les preguntes de la professora Eugènia sobre on han buscat informació per a aportar al grup. Veiem que aquests esmenten les fonts consultades i que són les que els professors han recomanat com a "fiables":

O1, 38-39: Hem buscat la informació a Medline, a l'Associació Espanyola d'Infermeria i a llibres de la biblioteca

O1, 47-49: [...] Federació Espanyola del càncer de mama. Ho he buscat a Medline i a la pàgina web. També he buscat al llibre Harrison, cap. 79-80: Factors que poden afavorir desenvolupar un càncer de mama.

En el diari d'observació dels casos, queden recollides evidències sobre aquesta competència **no sempre és del tot satisfactòria** ja que no han estat



capaços de trobar alguna de les informacions que neessitaven, o no saben on consultar, o senzillament han buscat aquella inforració que és més fàcil trobar.

O2, 112-114: ([...] No ha trobat res sobre la històia, per tant, entre el que han trobat els altres i res de la Cristina, no tenen gaire informació sobre la història de la infermeria).

Una de les competències que es potencia a través d diferents estratègies en funció del curs en què es troba l'estudiant és la cerca d'informació. Aquesta competència es treballa transversalment en totes les assignatures a través de diverses activitats, en es seminaris a la biblioteca als estudiants de nou ingrés i fins a la defensa del Tèball de Final de Grau a quart curs.

O2, 24- 26: (L'estudiant ha aportat 5 articles (en anglès) que tenen molta qualitat (explica els continguts a la esta del grup). Es nota que ha treballat força la documentació.)

E6, 17-20: "Crec que estaria bé dedicar unes hores a ensenyar a buscar informació, ja que són gent que no saben buscar informació, només la penjada a Internet. Han d'aprendre a escollir la informació que poden llegir i basar-se en aquesta informació perquè és l'última, o perquè els autors són bons, o perquè la universitat que hi ha darrera firma la documentació que hi ha".

En la narrativa dels professors veiem que aquesta ompetència és una de les considerades importants per a la formació de ls estudiants, per al desenvolupament de la seva futura professió i de la seva vida i, per tant, consideren que és necessari donar eines per a treballar-la:

E3, 14: [...] l'alumne ha de buscar, triar, i veure quina és la informació més rellevant

E3, 50-51: [...] però aquests alumnes estan acostumats a anar a Google i quedar-se amb la primera pàgina de resultes que els surt.

E4, 19-20: També han d'aprendre a fer la cerca biogràfica, cosa que els serveix també per a la resta del grau o de la seva vida

E4, 31- 40: *Durant les quatre tutories que es fan, van treballat la integració d'aquestes competències. Quan fas les tories preguntes als alumnes què han buscat, que et donin la font on han buscat i els demanes que et donin la documentació. Aleshores és on veus si han integrat o no les competències: han tret la informació no només via Internet sinó de biblioteques, revistes electròniques [...]. Busquen informació sobre com solucionar una cosa determinada”.*

Els professors es refereixen a les competències específiques de la titulació l'assoliment de les quals es veu afavorit per aquesta metodologia, però també remarquen les competències transversals implicades en el cas integrat esmentades en punts anteriors.

E2, 13-17: *Es treballen competències específiques perquè de fet el cas està dissenyat per treballar unes determinades competències específiques, però per mi sobretot perquè té molta importància és que permet treballar les competències transversals d'una forma molt clara. [...] Claríssimament les transversals, pràcticament totes les transversals es treballen en aquests tipus de metodologia.*

E1, 24-25: *Realment es desenvolupen competències com treball en equip, tolerància, posar cara a la malaltia, responsabilitat, integrar la persona amb la patologia*

E3, 30-33: *[...] competències que puguin estar relacionades amb els continguts. [...] la pròpia dinàmica del cas integrat porta a dins tota una sèrie de competències que potser no són tan visibles però que l'alumne ha de desenvolupar per poder acabar amb èxit.*

En relació al plantejament de competències específiques i transversals del currículum d'una titulació, estaria d'acord amb el que diu Martínez (a Parcerisa, 2010) sobre les finalitats de l'ensenyament: que un dels riscos de cenyir-se a un concepte restrictiu de competència és pensar tan sols en competències professionals. Si s'exclou la visió més ampla de competència, s'estarà decantant la formació universitària cap a una preparació estrictament professional. La universitat ha de pretendre que els estudiants arribin a ser competents en la seva pràctica professional, però també en la seva acció com a ciutadans en la seva vida personal i social. La preparació per a una professió

és el nexa conductor, però les finalitats formatives han de ser més àmplies i referir-se a la formació integral de la persona. Aquesta visió àmplia de preparació i formació ha d'incloure també una formació per al foment del pensament crític i per a l'aprenentatge dels valors cívics i socials propis d'una societat democràtica. En aquest punt, té sentit, per a reflectir les concepcions sobre les finalitats de l'ensenyament universitari, definir unes **competències transversals d'universitat** que s'hauran de contextualitzar en els plans d'estudi de totes les titulacions.

Aquesta professora, amb el seu discurs, reafirma el que acabem de comentar, és a dir, la necessitat de fomentar els valors cívics i socials propis de la nostra societat democràtica per a afavorir la formació integral de la persona.

*E3, 38: [...] no pot haver-hi un treball en equip efectiu si no hi ha respecte, tolerància, compromís, solidaritat*

*E3, 32- 35: [...] competències pròpies del coneixement, jo penso que desenvolupem moltes altres competències, competències lligades a les noves tecnologies.*

*E3, 78- 80: [...] que ja han provat la metodologia i ja els hevingut un any i que a més a més ja els has donat pistes competències per a poder assolir les competències en el cas integrat de manera molt més coherent, ordenada i endreçada*

La mateixa professora també es refereix a competències relacionades amb les habilitats de cerca d'informació comentades abans, amb competències necessàries per a fomentar el pensament crític i amb competències per a la recerca. Aquestes últimes, les competències per a la recerca, malauradament no es contemplen en la fitxa de la titulació del Grau en Infermeria<sup>72</sup>, tot i que des de les universitats es treballen les competències relacionades amb aquesta<sup>73</sup> (Instruments per als estudis de la salut, TIC i Treball de final de grau).

*E3, 60-62 [...] m'agradaria pensar que estem introduint competències lligades amb la recerca, sobretot tenint en compte que la van eliminar de la nostra fitxa com a professió. Algú va*

<sup>72</sup> Veure annex 7: Fitxa de la titulació de Grau en Infermeria

<sup>73</sup> Veure annex 8: Pla d'estudis del Grau en Infermeria de la Universitat de Barcelona

*decidir que els infermers no havien de fer recerca i per tant van treure aquestes competències de recerca.*

Els estudiants manifesten haver adquirit altres competències, com la capacitat de treballar en grup i saber expressar-se en públic, i també podem veure evidències d'adquisició de competències de lectura crítica, de saber com s'aprenen els coneixements i com es poden expressar amb paraules pròpies:

SG, 73: [...] *treballar en grup.*

SG, 13: *També ens ajuda a poder parlar en públic. [...] Jo crec que els coneixements et queden molt més que en una classe teòrica.*

SG, 8-9: [...] *ens ho podem explicar amb les nostres pròpies paraules, fa que ho entenguem millor i ens quedí molt més.*

SG, 23-24: [...] *el que hem après ho hem fet de veritat és a dir, ens ha quedat molt més que si un professor ens ho hagués explicat i ja està.*

La categoria **organització autònoma dels aprenentatges**, vinculada a la metacategoria **aprenentatge**, presenta una freqüència de 42 unitats de significat (gràfica 8). Veiem que la manera com els estudiants s'organitzen i s'impliquen en el cas integrat és important i té a veure amb els posteriors resultats d'aprenentatge. Pons (a Parcerisa, 2010) diu que la millora dels processos d'aprenentatge i del rendiment dels estudiants depèn més del **seu grau d'implicació activa** que dels canvis metodològics introduïts. De manera que **les diverses innovacions resulten efectives només si aconsegueixen la implicació, participació i acceptació per part dels estudiants**. No té sentit dissenyar estratègies de canvi o de renovació docent en les que no s'impliqui als estudiants. S'ha d'aconseguir una participació més activa dels estudiants per tal de conèixer quines són les seves necessitats i dificultats i així ajudar en el seu aprenentatge. No hem d'oblidar que als estudiants no només els interessa el que aprenen sinó també per a què ho aprenen, què els aportarà, com els ajudarà a seguir aprenent i a desenvolupar certes capacitats.

En els següents fragments veiem la manera com els estudiants s'han organitzat en les sessions de cas, com s'han impliat i han arribat a pactes de manera consensuada sense que el tutor intervingui a les seves decisions:

O2, 41-42: (Una de les estudiants diu:) *M'ofereixo per fer de secretària.* (Fan un guió de com volen fer la memòria i la secretària l'escriu a la pissarra).

O2, 30-31: (S'acaba aquesta primera tutoria amb epla de treball elaborat. Cada estudiant sap quina informació busca. Ho han pactat, per interès de cada persona, hi estan d'acord.)

O2, 36: (El grup concreta que de moment sembla queja tenen tota la informació que necessiten).

O2, 44: (Ara per grups, s'organitzen com treballarels diferents punts del guió elaborat.)

O2, 46- 49: (Lisa i Elisabet s'ofereixen per a resoldre l'apartat que parla dels aspectes psicològics del VIH. Comenten que estaria molt bé treballar també en aquest apartat els aspectes socials ja que hi estan molt relacionats. El grup hi està d'acord.)

O1, 112: (El grup arriba a un acordde com distribuir la feina).

La professora expressa les dificultats o punts dèbils que ha detectat que poden sorgir en el moment en què els estudiants s'an d'organitzar, per exemple per les característiques de les persones que componen el grup:

E4, 7-10: *Els límits se centren en el cas integrat que es dóna a l'alumne, i entre ells han de discutir quins temes són més o menys importants [...]. El problema és a vegades el grup hi ha grups que necessiten que el professor els motiví mentre que ells hi ha d'altres que ells sols ja van fent.*

Els estudiants ho expressen de la següent manera:

SG, 56: *T'has de buscar una mica la vida si abans no t'han explicat com fer-ho.*

Comenten amb el seu vocabulari que "s'han de buscar la vida", i aquesta expressió en indica que s'han d'organitzar autònomment, i a la vegada implica la competència d'habilitats en cerca d'informació que abans he comentat.

S'entén que hi ha consens amb el claustre de professors sobre el fet que no se'ls ha d'explicar abans la temàtica que ells han de buscar, atès que en el cas integrat aquesta és una de les competències a assolir.

La darrera de les categories relacionades amb l'aprenentatge que voldria comentar és **característiques de l'aprenentatge** (25 unitats). En aquest fragment del diari de camp veiem la situació de la defensa de la memòria d'un dels grups: l'estudiant Núria explica la part corresponent als diagnòstics d'infermeria i com ho ha après. El procés d'aprenentatge que ha seguit fa que l'estudiant sigui capaç d'integrar els coneixements per tal de poder-los explicar a la resta del grup d'una manera ordenada i coherent.

O1, 149-154: ([...]Núria surt per fer la seva defensa, i la professora 1 li fa una reflexió sobre una part del seu treball. Núria es posa molt vermella, explica el rol de la infermera que té cura del dolor del Sr. Quimet. L'estudiant presenta els diagnòstics d'infermeria organitzat pels malalts amb dolor (18 diagnòstics relacionats amb el dolor). La professora 1 li pregunta coses molt concretes i Núria sap respondre adequadament Sap molt bé el que explica, no està nerviosa).

Les professores expressen a través del seu relat les característiques de l'aprenentatge dels estudiants. Segons elles, aquest és gradual, de manera que l'estudiant va adquirint progressivament els coneixements necessaris a través de la situació concreta (els objectius pactats en el cas), però a la vegada s'adquireixen altres competències necessàries per a la seva educació com a persona.

E3, 4: *Jo crec que és un procés gradual [...]*

E3, 46: *Els ha enriquit com a persones i com a futurs professionals de la infermeria*

E4, 1: *[...] procés d'ensenyança aprenentatge on es dóna molta importància i protagonisme a l'alumne*

E4, 14: *El que passa és que és una mica difícil per l'alumne, ja que de vegades acaba fent parts.*

Sobre les característiques de l'aprenentatge, veiem que els estudiants diuen que és un aprenentatge millor el que s'adquireix a través de la pràctica o de situacions semblants a la pràctica com és ara el cas integrat.

SG, 5: [...] Aprenem més amb la pràctica que amb la teoria.

De tota manera, tal i com he comentat, els estudiants són de l'opinió que requereixen una base prèvia de coneixements per a facilitar la consolidació d'alguns aprenentatges (com és la farmacologia i el TIC).

SG, 28: Llavors, si ja tinguessis aquesta base i després busquessis pel cas integrat, ho consolidaries més

Tant els estudiants com els professors consideren que amb el cas integrat aprenen a identificar els problemes de salt de la situació presentada i a saber prioritzar el que és important entendre primer i que passa a ser secundari:

SG, 71: [...] Identificar el problema i saber prioritzar.

E3, 14-15: [...] alumne ha de buscar, triar i veure quina és la informació més rellevant que trobar que s'ajusti al que necessita i ha de fer un exercici de síntesi fet que l'obliga a destriar el gra de la palla.

Per acabar aquest apartat dedicat al que aprenen els estudiants, he volgut representar a la figura 23 alguna de les relacions que s'han establert entre les categories vinculades a l'aprenentatge que he anat comentat fins a aquest moment. Tot i voler conciliar la visió dels participants amb les categories conceptuals analítiques sorgides i la meua manera d'interpretar, he volgut ser el més respectuosa possible amb la realitat estudiada, però estic segura que es podrien trobar noves relacions o, perquè no, noves interpretacions de la realitat.

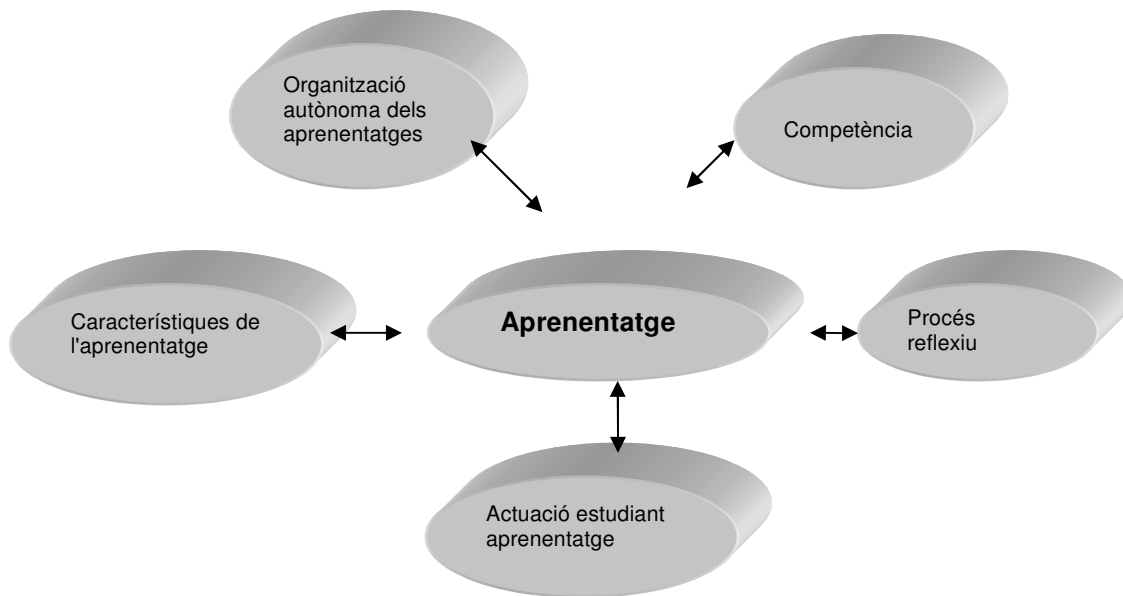


Figura 23. Relacions entre les diferents categories de l'aprenentatge. Font: elaboració pròpia

### 7.2.2.3. El paper dels professors

La metodologia de l'ABP en què es fonamenta el cas integrat ha implicat un canvi que ha afectat diferents dimensions del procés d'ensenyament-aprenentatge com són els objectius d'aprenentatge, els rols de les persones implicades i l'espai físic on es desenvolupa el procés, per anomenar-ne alguns. Encara que, com ja he comentat a l'apartat del març teòric, aquest canvi influencia tant el paper dels estudiants com el dels professors, m'interessa ara centrar-me en el paper d'aquests últims i en les influències que ha tingut el cas integrat en l'equip docent. En el darrer punt de l'interpretació dels eixos qualitius em centraré en el paper dels estudiants des d'una visió transversal, reconstruint i donant una visió holística, sense perdre de vista que la descripció que duc a terme no és lineal sinó que és bidireccional i totes les unitats de significat estan relacionades entre si.

Els nivells d'anàlisi anteriorment descrits m'han permès abordar les dades des d'un punt de vista descriptiu (estudi individual de cada situació) i des d'una visió transversal, comparant les dades entre si segons els nuclis

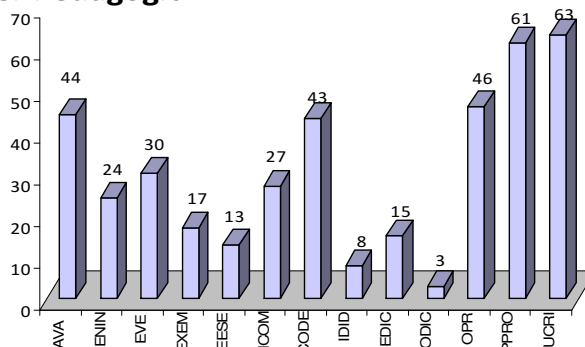


temàtics. Sempre he intentat partir dels significats de cadascun dels protagonistes implicats per a reconstruir i dotar d'un significat holístic i unitari totes les unitats i categories referides al saber pedagògic, a l'aprenentatge, als estudiants, al mètode, a l'ambient de l'aula i a les relacions.

En presentar els resultats inicials, hem comentat que la metacategoria emergent que fa referència als professors és la del **saber pedagògic**, i que aquesta és la que presenta una major freqüència en les sessions de cas integrat. El professor/a té un paper rellevant, i adquireixen importància la negociació de significats<sup>74</sup> (63), el paper del professor<sup>75</sup> (61), les orientacions que fa<sup>76</sup> (46), el coneixement expert docent<sup>77</sup> (43), l'evidència d'errors<sup>78</sup> (30) i l'avaluació<sup>79</sup> (44) entre altres, tal i com podem veure en la gràfica 8.

Saber Pedagògic	
Codi	Categories
AVA	Avaluació
ENIN	Ensenyament inductiu
EVE	Evidència errors
EXEM	Exemples
EESE	Explicació estructura sessió
HCOM	Habilitats comunicatives
CODE	Coneixement docent expert
IDID	Interrogació didàctica
EDIC	Estratègies didàctiques
ODIC	Organització didàctica del cas
OPR	Orientacions del professor
PPRO	Paper del professor
UCRI	Negociació de significats

**Saber Pedagògic**



Gràfica 8. Metacategoriasaber pedagògic i freqüències de categories. Font: elaboració pròpia.

<sup>74</sup> Aquesta competència es defineix com: comentaris que fa la professora o estudiant per a la negociació de significats, per tal d'unificar idees.

<sup>75</sup> Aquesta competència es defineix com: referència al paper que desenvolupa el professor en la sessió, quines activitats fa i com organitza la sessió. Est del professor: directiu, dialogant, facilitador.

<sup>76</sup> Aquesta competència es defineix com: expressions d'orientacions que fa la professora per tal de poder seguir el cas integrat i els treballs que se'n deriven.

<sup>77</sup> Aquesta competència es defineix com: destreses que utilitza la professora per a la seua formació i expertesa en les situacions concretes que ho requereixen, el saber fer en situacions sorpresa.

<sup>78</sup> Aquesta competència es defineix com: comentaris que fa el professor o algun company del grup sobre algun concepte erroni.

<sup>79</sup> Aquesta competència es defineix com: comentaris explícits del professor sobre el sistema d'avaluació utilitzat en el cas integrat.

Tot i que la categoria *negociació de significats* és la de més freqüència, iniciaré l'explicació pel *paper del professor*, ja que és el fil conductor que, per dir-ho d'alguna manera, engloba l'apartat que fa referència a tot el que envolta el professor i la seva actuació. Més endavant aprofundiré en la negociació de significats.

En l'escenari educatiu objecte d'estudi, el protagonista del procés és l'estudiant, que passa a ser el constructor del seu aprenentatge. El **paper del professor** serà doncs el de facilitar que els estudiants construïxin el seu coneixement i adquireixin una sèrie de competències que els permetran afrontar exitosament problemes similars als que trobaran en el seu món laboral. Per a Font (2004, a García, 2008), el docent no té com a únic objectiu estimular l'adquisició de continguts de la seva disciplina, sinó promoure el desenvolupament d'habilitats com el pensament complex i crític, la cooperació, el lideratge, la comunicació, la creativitat, el treball multidisciplinari i la presa de decisions

Seguidament veurem en un fragment d'una de les sessions de grup la mirada dels estudiants, les seves opinions i els seus sentiments sobre el paper del tutor, una vegada han fet tots els casos integrats. Consideren que la tutora no els ha orientat com ells esperaven, no ha donat resposta a les expectatives que ells tenien sobre l'orientació del tutor. En definitiva, no estan satisfets de com ha anat el procés d'orientació.

**Investigadora:** I el paper del tutor, com l'heu vist?

**Estudiant 3:** Jo crec que no ha fet massa.

**Investigadora:** Vosaltres sabeu quin és el paper del tutor en el cas integrat?

**Estudiant 3:** Orientar.

**Estudiant 2:** Però si no orienta... Quan li vas a preguntar alguna cosa et diu que no ho sap, que ho has de fer tu. Jo no crec que sigui orientar per corregir doncs que ens digui l'últim dia: dóna'm el treball i me'l miro.

**Investigadora:** Tens clar que no és el mateix el paper del tutor del cas integrat que el del professor a l'aula?

**Estudiant 2:** Sí.

**Investigadora:** Què vol dir orientar?

**Estudiant 2:** Doncs que quan tens un problema et pugui dir: síyas bé; o no, no vas bé.

**Investigadora:** Només quan tinguis un problema?

**Estudiant 2:** O quan ho estiguis fent. Però si ni quan ho esten fent ho ha dit, ni quan ho has demanat ho ha dit [...] Jo no dic que et digui la resposta, sinó que et digui: mira vas bé, o t'estàs apropant o estàs fent el contrari. I ens vam trobar que vam entregar un treball i que quan l'haviem ensenyat en brut ens va dir que estava perfecte i el dia de l'exposició va trobar-hi mil errors. Doncs crec que així no ens ajuda.

Aquesta situació em permet fer referència a les paraules de Branda i Lee (2000) i Sola (2005, a García, 2008), segons els quals, independentment del fet que la sessió d'ABP es desenvolupi de manera individual o en grup, **el tutor no pot actuar com un espectador passiu** que “abandona” als seus estudiants a la seva sort a l'espera que construeixin el seu aprenentatge sense participar en el procés. El tutor ha de ser una figura activa que controla la situació d'aprenentatge en la seva globalitat (entorn, persones, grups, funcionament del grup).

Podem interpretar que, en aquest cas, la tutora, per tal de “no influir” en les decisions dels estudiants, va adoptar un posicionament poc intervencionista en la orientació dels estudiants; tan poc intervencionista que, possiblement, els estudiants ho van viure com el que els autors citats consideren una acció no recomanable.

Els mateixos autors recomanen crear **un ambient de confiança i respecte** on el tutor ha de ser conscient que aquesta metodologia suposa un canvi en la mentalitat sobre el paper del tutor, però també cal veure **com ho perceben els estudiants**. Moltes vegades hi ha estudiants que els costa parlar en públic, expressar idees i pensaments, i el tutor ha de ser capaç de crear l'ambient de confiança i respecte a l'aula per tal que els estudiants sentin que tenen llibertat per a expressar tot allò que consideren rellevant per a la solució del problema i per a qüestionar qualsevol informació que aportin els membres del grup o el propi tutor. En l'ABP, l'error es converteix en una oportunitat per a aprendre.

En el següent fragment veiem com la professora, a través de l'error de l'estudiant, el va orientant cap a la manera com s'ha de fer la citació de documents.

O1, 135- 152: [...] *¿De dónde has sacado esta información?* [...] fa que surti a la llum la "inconsistència" de la bibliografia consultada. Professora 1 fa recomanacions sobre com s'han de fer els estudis. Recalca que la valoració que presenten és incompleta. Li comenta que ha de comprovar al vademècum part de la presentació, ja que té dubtes de la presentació feta.)

Per tal de **fomentar i estimular la discussió del grup** que es crea en les sessions de cas integrat, cal que el tutor formuli preguntes (interrogacions didàctiques) no directives del tipus *¿què significa això?*, *¿per què afirmes això?*, *¿què t'ha aportat aquesta idea?*<sup>80</sup> que portin a l'estudiant a la creació d'hipòtesis de comprensió. D'aquesta manera es potencia el pensament crític, el pensament reflexiu i el desenvolupament del diàleg reflexiu dels estudiants, que valoren de manera crítica l'evidència que sustenta les hipòtesis i examinen els problemes des d'un espectre ampli tenint en compte diversos punts de vista (Branda i Lee, 2000).

En el fragment següent com la professora utilitza l'estratègia de la interrogació didàctica<sup>81</sup> amb la finalitat que l'estudiant elabori les hipòtesis de comprensió.

---

<sup>80</sup> Per a Medina et al. (2006), les preguntes reflexives *¿què significa?*, *¿per què afirmes això?*, *¿què et porta a aquesta idea?* són qüestions les respostes de les quals requereixen una construcció reflexiva però tàcita per part dels estudiants. Susciten la inquietud cognoscitiva i l'esforç intel·lectual dels estudiants, que s'orienten, en gran mesura, a l'anàlisi i l'expressió del propi pensament al voltant del contingut. Les diverses respostes que pot oferir l'estudiant han de ser enteses com les seves hipòtesis de comprensió. Aquestes hipòtesis mostren al professorat la manera com els estudiants estan tractant d'assignar un significat al contingut a partir dels coneixements previs que ja té per a fer-lo comprensible.

<sup>81</sup> Per a Medina et al. (2006), una manera de guiar l'estudiant cap a uns objectius d'aprenentatge concret és mitjançant la interrogació didàctica. Aquestes converses socràtiques es manifesten quan la direcció de l'aprenentatge es desenvolupa mitjançant l'encadenament d'interrogacions i respostes, gràcies al qual el pensament de l'estudiant és guiat cap al descobriment de les idees i/o procediments que el docent vol mostrar. En aquest tipus de converses, es pot recórrer a una multiplicitat de preguntes i a l'emissió d'orientacions que, a manera de pistes, ajudin l'alumnat a construir nous coneixements. Quan aquests diàlegs funcionen bé, l'estudiant reflexiona sobre el que sent dir al docent i sobre el coneixement tant que ha construït sobre la idea o tòpic que s'estigui abordant. I el professor, mentre dirigeix la conversa es pregunta pels coneixements, disposicions o dificultats que l'alumne revela i busca aquelles preguntes que puguin ajudar millor a orientar el seu pensament cap a l'aprenentatge desitjat.

O1, 141-148: ([...] la professora fa preguntes a Geòrgina, reflexiona sobre el que explica la Geòrgina per tal que reflexioni sobre allò que diu. Parla de l'escala de valoració del dolor EVA. [...] La professora va fent preguntes per tal d'afavorir les reflexions. Torna a sortir Àlex per a aclarir part de la seva defensa, parla de les 17 normes per a administrar medicació.)

En el discurs dels professors queda palesa la necessitat d'afavorir el desenvolupament del diàleg i el pensament reflexiu dels estudiants.

E1, 4: [...] Sí, sempre i quan el tutor del cas integrat els faci reflexionar, els ajudi a reflexionar

Un altre dels punts que ressalten els autors anteriors en el paper del tutor en l'ABP és el de **fomentar l'avaluació en les tutories en revisar i clarificar els objectius del programa amb el grup**. Podem veure com en els següents fragments les professores segueixen aquesta línia, explicant com serà la defensa de la memòria del cas i com es realitza el *feedback* de com ha anat, felicitant el grup pel tipus de defensa que han fet:

O1, 75-80: *Bona tarda, després de tot el procés, ara queda la part final del cas. Es tracta de fer la defensa de la memòria que heu elaborat. Com ja us vaig explicar, ara fareu la presentació amb ajuda del power point, i després de tot us aniré fent preguntes a tots sobre els temes en general que s'han exposat.[...] Heu fet una molt bona feina! Felicitats! Ara farem l'avaluació de cadascun de nosaltres i també del tutor. Més endavant quedarem per dir-vos la nota global del cas integrat.*

O 2, 10-11: [...] (Intervé la professora 2, una vegada acabat el role-playing:) Felicito el grup per aquesta presentació tan innovadora [...].

Branda (2006, a García, 2008), en referir-se al comportament del tutor en les sessions d'ABP, comenta la importància de fer una avaluació de si mateix, de la pròpia actuació com a docent, per tal de poder analitzar el

comportament en diferents situacions que poden sorgir en les sessions. L'autor ens ofereix un instrument on el tutor es pot situar en un continu als extrems del qual hi ha, d'una banda, el **tutor autoritari** i, de l'altra, el **tutor facilitador**. En la part central es plantegen sis possibles categories d'intervenció.

(1) El **tutor/a directiu** diu als estudiants què és el que han de fer i com ho han de fer de manera innegociable. (2) El **tutor/a informador** transmet la seva informació de manera directa com a única font de coneixement. (3) El **tutor/a que confronta** se centra en l'observació dels errors dels seus estudiants i avalua les seves actuacions prejutjant-les. (4) El **tutor/a desafiant** promou el pensament crític entre els seus estudiants així com l'avaluació de les idees. (5) El **tutor/a que ajuda a la interacció** entre els membres del grup fomenta el seu interès relacionant el debat amb els coneixements previs. (6) El **tutor/a que comparteix i intercanvia** idees i experiències amb els estudiants i negocia les estratègies a seguir en les tutories.

Seguidament he escollit fragments d'algunes de les observacions on hi ha anotacions sobre el paper de la professora en aquestes sessions i on podem observar que aquesta actua amb el rol de docent expert, la persona que té els coneixements i dirigeix la sessió. Moltes vegades a la professora es mostra directiva, tot i que quan hi reflexiona intenta canviar la seva actuació:

O2, 1-9 : (Comencem la sessió explicant la meua presència. La professora Olímpia fa que cada estudiant es presenti i demana el motiu per estudiar infermeria i què esperen d'èsser integrats [...] La professora segueix parlant, ocupa ella bastant de temps, entrega la gaella i torna a insistir en l'avaluació. [...] Torna a fer explicacions sobre les normes i sistema d'avaluació del cas integrat. Remarca la capacitat de síntesi que demana el treball escrit o memòria del cas. Dedicava un temps considerable a aquest punt i ho va argumentant.)

O2, 14-21: (La professora Olímpia va fent preguntes contínuament als estudiants A l'aula hi ha molt de silenci per part dels estudiants, la professora va parlant tota la hora. (Penso que és molt directiva). Organitza la feina, demana objectivar i subjectivar cadascuna de les paraules clau citades. Els alumnes van participant a poc a poc. La professora no escolta el que li diuen alguns estudiants, ella va dirigint-se cap a on ella vol anar. [...]) Mica en mica, la professora Olímpia va clarificant quin és el

paper del tutor, va callant més (ho intenta) però se li escapa parlar, intenta clarificar el grup i orientar-lo més).

O2, 60-61: Ara, el que farem és que amb aquestes paraules que hi ha a la pissarra, elaborarem unes hipòtesis de treball o problemes.

O2, 78: (La professora fa en aquest punt alguna bròmeta per relaxar als estudiants, ja que els veu una mica tenses).

A continuació podem observar en aquest fragment l'actuació de la professora Eugènia, en el seu estil, però també directiva.

O1, 82- 85: ([...])La professora Eugènia està molt directiva, hi ha estudiants que es bloquegen, queden sense expressió no els surten les paraules (...). A mesura que es presenta, es van tranquil·litzant i ho fan millor.

En les paraules d'una de les professores s'observa que els mateixos professors són conscients que hi ha estils per a fer el paper del docent en el cas integrat, però també pensen que és important l'orientació del grup.

E4, 5-10: Sí que és veritat que el professor el que fa és orientar sense ser massa directiu i també depèn una mica del grup que tens [...]. El professor s'assegura que surtin uns determinats elements [...]. El problema és a vegades el grup: hi ha grups que necessiten que el professor els motivi mentre que hi ha d'altres que ells sols ja van fent

En situacions com aquesta, la professora verbalitza la seva intenció de callar més i donar la veu als estudiants, encara que no surti el que ella voldria. A la vegada, practica una de les recomanacions de Banda (2006, a García, 2008) sobre les funcions del tutor en l'ABP: dur a terme una escolta activa durant tota la sessió de grup.

O2, 38: [...] no intervindrà molt

O2, 51: (La professora 2 escolta amb atenció i no fa cap cometari).

En aquest fragment de l'observació d'una sessió de cas, tenim l'exemple de com la professora actua com una **tutora que ajuda a la interacció** fent preguntes introductòries a l'estudiant que no participa activament a la sessió:

O1, 25: (Pregunta directament a una estudiant del grup que no parla gaire, la Berta [...].)

O1, 32: (Professora 1 dona canya al noi de la pissarra [...]).

Citant novament Branda (2006, a García, 2008), aquest autor assenyala que per a facilitar l'aprenentatge, independentment dels seus estudiants, un tutor ha d'actuar com un tutor/a **desafiant**, que ajudi als estudiants a clarificar idees tot identificant contradiccions, promovent l'avaluació de les idees i el pensament crític; un tutor/a que **ajuda** a incrementar l'interès dels estudiants pels debats; un tutor/a que **comparteix** i **intercanvia** idees i potencia que els estudiants n'explorin de noves; un tutor/a que, en situacions conflictives, **planteja accions centrades en els estudiants** tenint-los en compte.

En els següents fragments observem alguna de les característiques a les que Branda (2006, a García, 2008) es refereix. En primer, la professora, a través de la interrogació didàctica, estimula l'estudiant, clarifica idees, incrementa el seu interès i fomenta el debat:

O1, 94- 95: ([...] La professora Eugènia pregunta: "Què més s'ha buscat?, com es modula el dolor?, què produeix el dolor?") (Torna agafar els documents que porten els estudiants i els revisa).

O1, 27-28: "Perquè la seva recuperació física es veu dificultada per problemes psicològics? Perquè té tant de dolor si té una pauta d'analgèsia? S'ha revisat?"

O2, 85: (Pregunta de la professora Olímpia:) "L'estrès és positiu o negatiu? Quins són els agents estressants en la situació del Sr. Quim?"

Després de la defensa d'una memòria a través del *role-playing*, la professora introdueix la pregunta per tal de potenciar la reflexió i evidenciar els errors comesos:



O2, 11: (els pregunta:) Si aquesta fos una situació real l'hi explicaríeu tal com ho s'ha feta la persona malalta?

En preguntar sobre quin ha de ser el seu paper en el cas integrat, la majoria de professors estan d'acord amb el plantejament de Branda (2006, a García, 2008), però de vegades trobem que es produeixen incongruències entre el que es diu i el que es fa. A continuació presento fragments de les professores entrevistades i algun fragment del diàr d'observació.

E3, 2-3: [...] el professor es converteix en un tutor, un mediador, conductor, algú que hi és per a facilitar el procés de l'aprenentatge.

E1, 6-7 El tutor ha de ser molt dinamitzador [...] La feina del tutor és ajudar a construir l'esquelet

O1, 75: (La professora Eugènia surt a la pissarra fa un esquema).

O1, 79: (Ho està plantejant com una classe on ell està dirigint el grup).

Manifesten, de totes maneres, tenir clar quin ha de ser el paper del tutor i quin el de l'estudiant en funció del mètode docent emprat:

E3, 11: [...] és fonamental els diferents rols que jugues, tant el professor com l'alumne, dins d'una metodologia pedagògica determinada.

Un dels altres punts importants sobre el paper del tutor té a veure amb com es gestiona el coneixement del professor, en com són les seves percepcions, els seus sentiments i les seves emocions en les situacions on **no hi ha una expertesa** d'aquelles àrees del currículum de què és responsable o l'àrea de coneixement en què s'ha format i amb què se sent més segur no és la prioritària en el cas integrat. És cert que l'expertesa en l'àrea de coneixement del professor continua vigent i permet crear les situacions o problemes

d'aprenentatge, elaborar i revisar els objectius i crear les avaluacions del cas integrat.

No hem de perdre de vista que la innovació docent objecte d'estudi d'aquesta recerca és una metodologia que no s'implanta substituint altres mètodes docents. Per decisió del Claustre docent de Campus Sant Joan de Déu, es combina el cas integrat amb altres mètodes on el docent és el responsable de l'àrea de coneixement (Fonaments d'Infermeria, Infermeria clínica, Infermeria comunitària, Infermeria de la salut mental...) i, per tant, es manté el paper del professor com a expert d'una àrea o àrees determinades. Això fa que pugui ser percebut per l'estudiant com un expert i que fora de les hores de les sessions de tutoria de cas integrat pugui fer consultes sobre els dubtes que li hagi sorgit.

Tal i com he apuntat, aquesta combinació de metodologies fa que de vegades costi identificar el rol del professor en funció del tipus de mètode docent emprat. Apareix la disjuntiva sobre **ha de ser expert o no el tutor en la matèria del problema que es planteja**. Citant novament Branda (2006, a García, 2008), aquesta qüestió ha anat variant d'acord amb els canvis que hi ha hagut en el propi mètode de l'ABP en què es fonamenta el cas integrat. En un principi, a la Universitat de McMaster (Canadà), quan s'iniciava la metodologia ABP, es va creure oportú que el tutor no fos expert en el tema del problema (tutor no expert) per tal d'evitar el risc que el tutor donés informació directa als estudiants. Posteriorment, es va veure que era recomanable que el tutor tingués coneixements sobre els continguts del problema per a realitzar la seva funció de manera correcta. Morales i Landa (2004, a García, 2008) van concloure que **els millors tutors són aquells que són experts en l'àrea d'estudi**.

Altres plantejaments més actuals consideren que no cal que els tutors siguin experts en la matèria plantejada. El que és realment important en els tutors és **que en siguin coneixedors i tinguin habilitats per a guiar el grup** d'estudiants en el seu procés d'aprenentatge (Albaese, 2004, a García, 2008; Font, 2004).

Veiem en les paraules de les professores que les seves idees concorden amb les de Branda (2006, a García, 2008) Font (2004), és a dir, que cal que el tutor tingui uns certs coneixements, però no cal que sigui expert en la matèria concreta, sinó que ha de ser apaç de crear l'ambient adequat i les condicions necessàries per tal que l'aprenentatge es produeixi. No es tracta de donar respostes en un moment determinat, es tracta de ser l'acompanyant i el guia de la gestió del procés d'aprenentatge de l'estudiant.

E3, 34-38: *Les competències lligades amb el contingut les transmetem en tots els aspectes de la tutorització, tot i que el professor no sigui un expert en les matèries que extracten en aquell cas integrat, sí que entre nosaltres hem fet uns dossiers personalitzats del tema a tractar que, encara que ú no tinguis coneixements sobre la diabetis, doncs li puguis respondre.*

E1, 38-39: *[...] fa que no puguis ajudar a l'estudiant. És cert que el professor no ha de ser expert, però ha de conèixer uns mínims els temes que surten en el cas integrat*

E6, 36: *Això és un treball previ dels docents d'elaborar àvançar-se en tot allò que els estudiants puguin arribar a assolir.*

En parlar sobre l'expertesa del professor, he de fer referència a dues categories sorgides en el discurs dels professors en la realitat estudiada i en la veu dels estudiants, les categories del **coneixement docent expert** i la **negociació de significats**, dues categories que tenen a veure amb el saber pedagògic, amb l'aprenentatge dels estudiants i amb la relació que s'estableix entre el grup i el professor.

En els següents fragments, dues professores expressen amb les seves paraules com ha de ser el coneixement docent expert que és necessari conèixer per a poder fer la feina ben feta, i que permet detectar mancances en el procés d'aprenentatge dels estudiants.

E1, 12: *El professor, quan fa la classe, ha de conèixer que vol integrar.*

E3, 40-42: *[...] No únicament encarregar-los el treball en grup, tutelar-los, i estar pendents del treball, sinó entrar a analitzar aquest treball en grup no pel que t'expliquen sinó pel que tu realment veus i copses d'alguna altre manera*

La percepció dels estudiants sobre el coneixement docent expert i sobre el paper del tutor es veu influenciada per la manera com el tutor expressa que la responsabilitat de buscar la informació recau en els. Els estudiants no se senten orientats en el moment en què el docent no té una resposta immediata per a solucionar la pregunta, i posen en dubte el seu rol com tutor i la seva expertesa.

SG, 77: *Però si no orienta..., quan li vas a preguntar alguna cosa et diu que no ho sap, que ho has de fer tu*

SG, 79: *[...] Per corregir, doncs que ens digui l'últim dia: dóna'm el treball i me'l miro*".

En preguntar al grup d'estudiants com voldrien ser tutelats i quina és la seva opinió de com ha de ser el tutor del cas integrat, veiem la importància del paper del tutor, de com actua, com s'expressa, com gestiona els interrogants dels estudiants i com fa el feedback de la seva evolució.

SG, 80-83: *Doncs que quan tens un problema et pugui dir: Sí, vas bé; o no, no vas bé[...] O quan ho estiguis fent. Però si ni quan ho estem fent ho ha dit, ni quan ho has demanat ho ha dit [...]*".

SG, 85-90: *Jo no dic que et digui la resposta sinó que et digui: mira, vas bé, o t'estàs apropant o estàs fent el contrari. I ens vam trobar que en entregar el treball i que quan l'havem ensenyat en brut ens va dir que estava perfecte, i el dia de l'exposició va trobar-hi mil errors. Doncs crec que així no ens ajuda*".

E4, 21-24: *Quan parlo de la millora de la relació amb el tutor em refereixo a que si aquell professor no ha fet gaire classes la relació és més distant i quan els tens en el grup petit del cas integrat és un grup petit, hi ha una relació més estreta i acabes coneixent més als alumnes i ells també més a tu*

De tota manera, aquest context amb diferents mètodes docents fa que el professor tingui dificultats per a identificar el rol que ha de desenvolupar en cada situació, i també provoca confusió en els estudiants. Per això cal clarificar el rol del professor a l'inici de les sessions de cas integrat, i els professors han de mantenir espais de diàleg i reflexió per a poder parlar d'inquietuds i dubtes que sorgeixen en cada situació.

E6, 39-41: [...] Però estaria bé fer uns criteris i parlar-los amb el grup que et toca abans de començar les sessions perquè tothom ho tingui present i es pogués anar treballant al llarg de la realització del cas integrat

E6, 46-48: Cal crear normes i criteris perquè cap membre del grup tingui dubtes en les normes i no s'aprofiti del grup, ja que hi ha gent que no està disposada per la seva manera de fe o pel moment en què estan a fer el treball".

En el següents fragments, la professora manifesta la necessitat de tenir aquest espai d'intercanvi amb l'equip, tot i que moltes vegades costa trobar-lo per la sensació de falta de temps.

E6, 23-25: [...] El que passa és que, com anem molt justos, n'hi ha temps per fer més reunions cosa que seria ideal. La gent que portem aquestes assignatures, posar sobre la taula tot allò que després treballaran els alumnes en el cas integrat.

També demana que els professors siguin més participatius, i això té a veure amb la implicació dels docents, que estan vinculats a moltes altres activitats del centre, i això provoca la sensació d'estar en molts llocs i no arribar a tot.

E6, 40-43: [...] Jo demanaria que la reunió prèvia dels docents fos més participativa, perquè aquí és on es posen en comú els continguts de cada assignatura. No només té l'efecte pel cas integrat, també té l'efecte entre assignatures; per tant, jo crec que és previ, no només és la comissió que elabora el cas integrat".

Coll et al. (2002) comenten sobre aquesta qüestió:

La complexitat de la tasca del professor no es redueix a l'acció formadora en relació als alumnes, sinó que, com que forma part d'una organització, el professor té tasques com la gestió. Això fa que hi hagi contextos humans de relació que s'han d'aprendre a manejar de manera constructiva. Requereix una formació personal permanent (p. 11).

Per aquest motiu, per a l'elaboració de les situacions del cas integrat, la responsabilitat de tota la gestió que envolta el cas s'ha fet rotatòria cada curs, de manera que cada curs dos professors són els responsables del cas integrat, amb el suport del personal d'administració.

Per tal de donar suport a l'equip de professors, en el dossier del cas integrat<sup>82</sup> que tenen els docents s'incorpora documentació complementària sobre els diferents temes que surten en la situació problema, i es faciliten els espais de consulta dels docents que ho requereixen.

En relació a la categoria **negociació de significats** majoritàriament els professors orienten, clarifiquen i unifiquen criteris amb els estudiants, posant en moviment el coneixement docent expert, i així els acompanyen en els seus processos d'aprenentatge. En el següent fragment, la professora busca clarificar a través de l'interrogant temes relacionats amb el dolor, per exemple, si aquest és positiu o no, quines escales de valoració del dolor hi ha i la seva utilitat.

O2, 72-83: (La professora li pregunta) *És positiu o negatiu el dolor pel cos? [...] Imagina que surt un nou analgèsic al mercat i fan l'estudi amb l'escala d'EVA<sup>83</sup> per a veure la seva eficàcia i eficiència. Quines són les mesures alternatives que com a infermera de planta fa servir pel tractament del dolor? [...]*”.

O busca la conformitat del grup en relació a algun concepte, idea o hipòtesi que hagi sorgit durant la sessió: consensar les opinions del grup.

O2, 59: *Esteu d'acord amb el que ha sortit?*

O1, 54: *Qui firma el consentiment informat?*

En opinió dels professors, cal clarificar els criteris i negociar significats per tal que els estudiants vagin trobant el sentit a mesura que van construint els coneixements.

---

<sup>82</sup> Annex 5: Dossier del professor de cas integrat.

<sup>83</sup> Escala EVA, utilitzada per a la valoració del dolor.

E3, 3: [...] que dóna les línies bàsiques per tal que l'alumne sàpiga des de on surt i on va.

Arribat aquest punt, crec important comentar una altra de les categories sorgides: **l'avaluació** en el cas integrat. No hem d'oblidar que als estudiants no només els interessa el que aprenen sinó també per a què ho aprenen, què els aportarà, com els ajudarà a seguir aprenent i a desenvolupar certes capacitats, i tot plegat té a veure també amb com i quan s'avalen els aprenentatges. Traslladar el centre d'atenció de l'ensenyament de professor a l'aprenentatge de l'estudiant, posar èmfasis al treball autònom, és que, com diu De Miguel (2006, p. 42), "els sistemes d'avaluació cobrin especial protagonisme ja que són l'element principal que orienta i motiva l'aprenentatge de l'estudiant i el propi ensenyament".

Per a Sayós (a Parcerisa, 2010), l'avaluació deixa de ser un acte perifèric extern al procés d'aprendre i es converteix en una peça fonamental del sistema a causa de la funció reguladora que exerceix en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Els sistemes d'avaluació han d'estar d'acord amb el plantejament competencial actual del currículum. Si considerem que l'estudiant ha de ser el protagonista del seu procés d'aprenentatge, resulta evident que també **ha de tenir un paper actiu en el procés d'avaluació**. El professor deixa de ser l'únic responsable de la funció avaluadora i passa a compartir-la amb els estudiants. L'autoavaluació, l'avaluació entre iguals i l'avaluació en grup adquireixen una rellevància considerable i es converteixen en elements facilitadors de l'aprenentatge i de l'adquisició de competències. Més endavant reprendré el tema de l'avaluació des del paper dels estudiants.

En els fragments de diverses observacions del cas integrat, veiem com la professora clarifica el sistema d'avaluació, quà s'avalua i què s'avalua.

O2, 3-4: ([...]) Explica molt clarament el cas, el sistema d'avaluació, la metodologia. Explica que el cas integrat no és un treball, no és només un treball, explica com avaluem i què avaluem).

També s'observa de quina manera l'estudiant té un paper actiu en la seva avaluació quan duu a terme l'avaluació entreguals, de la professora i del propi mètode.

E4: 25-36: [...] acaben fent una autoavaluació d'ells penso que és positiu i avaluen el professor també. Encara que no sempre les avaluacions poden ser fiables, jo penso que internament ells sí que la fan, [...] i a l'autoavaluació en què també avaluen ~~el~~ companys”.

O2, 92-94: ([...] a continuació la professora passades avaluacions als estudiants, s'avaluen entre ells i a la professora. La professora els fa escriure en un paper els punts forts i dèbils sobre el cas integrat i la seva opinió).

En aquest fragment anterior s'ha fet referència a punts dèbils (categoria **àrees de millora**) de l'avaluació. En opinió dels estudiants, a diferència dels professors entrevistats, les àrees de millora no tenen a veure amb el sistema d'avaluació, sinó que manifesten que el sistema d'avaluació<sup>84</sup> establert els sembla just, ja que els permet avaluar al professor als companys i es té en compte l'esforç que ha fet cada membre del grup.

SG, 102: *Per mi bé. [...] A mi em va semblar bé l'avaluació, perquè pots avaluar als teus companys, el professor t'avalua tant en l'exposició com en la part del treball*

Consideren, doncs, que es tracta d'una avaluació que no és generalista. Tot i que s'hi juguen la nota (en paraules d'ells), no s'avaluen igual tots els membres del grup i es té en compte l'esforç que s'ha fet. Respecte d'això, he de dir que és imprescindible la maduresa del grup i de les persones que el componen per tal de poder avaluar de manera justa a resta de companys i a si mateix. En aquest punt s'està avaluant la responsabilitat dels companys, tant per la implicació que han demostrat durant tot el cas integrat, com per la manera com s'utilitza l'avaluació.

---

<sup>84</sup> Veure annex 4. Dossier cas integrat estudiant i annex 5. Dossier cas integrat professor.



Per a Sayós (a Parcerisa, 2010), l'estudiant ha d'aprendre a avaluar i a avaluar-se de manera objectiva, ha de conèixer tècniques que pugui aplicar en diferents moments al llarg de la seva vida i pugui transferir a diferents situacions d'aprenentatge formal i no formal. L'autor, a més, considera que els estudiants **actuen en funció del mètode d'avaluació**

*SG, 26-27: M'agrada com s'avalua ja que es té en compte l'esforç que ha fet cada membre del grup.*

*SG, 84: [...] però clar, nosaltres ens hi juguem la nota*

*SG, 103: [...] perquè pots avaluar els teus companys el professor t'avalua tant en l'exposició com en la part del treball.*

Hem vist en l'opinió dels estudiants que ells pensen que "es juguen la nota" del cas integrat i de les assignatures implicades en el cas. En aquest fragment quan l'estudiant diu que "es juguen la nota", està veient el cas integrat com un examen, cal que ens plantejem com han après els estudiants durant el procés i si han estudiat només per a la prova. En aquest punt crec necessari distingir i separar clarament l'avaluació sumativa (en finalitzar un procés) de la avaluació amb dimensió formativa, ja que el cas integrat engloba els dos tipus d'avaluacions.

Abans de parlar dels tipus d'avaluació, però, m'agradaria tornar a reprendre la idea de l'enfocament superficial i el profund dels aprenentatges de Coll et al. (2002):

El foment de l'enfocament superficial es fa per una doble via: (1) per la de demanar aspectes concrets tal qual es troben en els llibres (més que una interpretació personal d'ells, més d'acord amb un enfocament profund) i (2) per la de desencadenar ansietat a l'estudiant, que estarà preocupat per la manera de recordar la informació que ha de permetre complir amb els requisits de la tasca. Això s'agreuja quan hi ha exàmens freqüents, i aleshores s'estudia per a la prova (p. 31).

**L'avaluació continuada** amb la voluntat que s'orienti a impulsar les capacitats de l'estudiant i no tant a certificar-les, té la **dimensió formativa** i formadora que fa que l'estudiant sigui **conscient dels seus progressos i de les seves dificultats**, l'ajuda a prendre decisions sobre el que ha d'aprendre i com ho ha de fer, facilita que l'esforç que dedica a l'aprenentatge es mantingui regular i constant, proporciona dades perquè pugui reorientar el seu aprenentatge i actua com a element motivador, perquè si l'estudiant constata el seu progrés, se sent estimulat a seguir aprenent. D'altra banda, l'avaluació formativa **afavoreix la reflexió del professor**, cosa que permet, si cal, adaptar els processos didàctics i millorar l'acció docent a una necessària retroalimentació constant. L'avaluació formativa té una incidència directa en el desenvolupament de la capacitat d'aprendre a aprendre, és un element que contribueix al desenvolupament de diferents competències com la de **l'aprenentatge autònom i l'autoregulació**.

E3, 51- 53: [...] però tot això ho van aprendre les recerques que fan els alumnes que ja han fet un parell de casos integrats són completament diferents; la gent ja no ve amb 50 fòs fotocopiats d'Internet, i marcats en fosforito, no, ja ha acotat més.

Poder fer un enfocament profund requereix temps, esforç i implicació personal, així com una ajuda experta, ànims i afecte, la qual cosa pot contribuir a fer que el procés es modifiqui en cert grau per al que s'ajusti més al que esperàvem: que els estudiants aprenguin, que estiguin més contents d'aprendre i, a la vegada, que els professors comprovin que els esforços que fan són útils i se sentin gratificats.

Cal dur a terme una avaluació constant del que fem, una revisió del mètode emprat, del què i el com s'avalua per a poder introduir les millores necessàries. El sistema d'avaluació del cas integrat que vam implantar a l'inici ha canviat amb el temps gràcies a les reflexions i posteriors introduccions de millores.

E3, 77-81: La dinàmica d'avaluació constant del que fem ens porta a la millora contínua del mètode a partir de la experiència. Nosaltres també hem millorat amb el cas integrat. A l'inici era molt valorat que assistissin i a la vegada dèiem que era obligatori, fet

*que era una discordança total del que fèiem, però hem millorat l'avaluació.*

Des de la mirada de les professores, l'avaluació dels estudiants i del grup del cas integrat constitueix una part difícil del procés per a poder ser just amb ells, presenta àrees de millora i cal que es vagi revisant per tal d'aconseguir la coherència amb tot el procés i avaluar les competències vinculades al cas integrat<sup>85</sup> i els resultats d'aprenentatge adquirits.

*E1, 40-43: Millorar l'avaluació és la part més difícil de tot el procés. Com a docent, el més difícil si vols ser just és l'avaluació. Encara no hem trobat una bona eina per mesurar-ho. És com el dolor, que no es fàcil de valorar. No es fàcil fer avaluació d'un universitari i lligar-lo amb l'actitud Ja que en el cas integrat veus actituds també*

L'avaluació de l'adquisició de competències, per a Sayós (a Parcerisa, 2010), és d'una dificultat considerable perquè requereix un plantejament global que implica que els aprenentatges dels estudiants s'han d'avaluar sense perdre de vista la seva aplicació i el seu ús funcional. S'ha de tenir en compte la integració dels diferents tipus de coneixements, habilitats, actituds i valors que mobilitzen les competències, i considerar els contextos rellevants i autèntics<sup>86</sup> en els que es desplegaran les competències.

El cas integrat, el que significa el mètode, com s'implementa i com s'avalua, permet col·locar l'estudiant en situacions el més semblants possible a la vida real i presenta problemes o desafiaments que haurà d'afrontar en la seva activitat professional, context on haurà d'actuar un conjunt integrat de coneixements, d'habilitats i d'actituds i saber aplicar-les estratègicament.

Sayós (a Parcerisa, 2010), defensa que:

L'avaluació de les competències ha de ser col·lectiva i compartida, de manera que la institució ha d'assegurar que les

---

<sup>85</sup> Annex 5. Dossier del professor de cas integrat

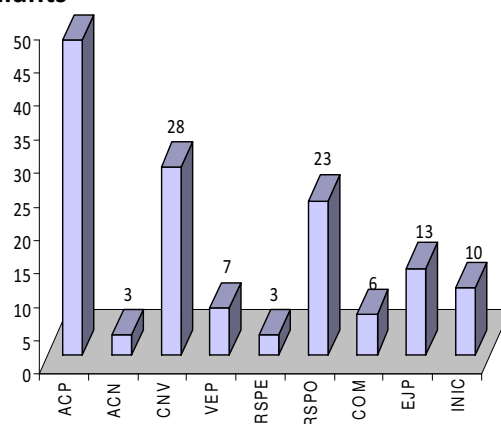
<sup>86</sup> El moviment de l'avaluació autèntica o *authentic assessment* considera que l'avaluació ha de ser un acte planificat i relacionat amb les competències a assolir, les quals estan definides en funció dels requeriments del desenvolupament professional.

competències es van assolint i avaluant de manera progressiva al llarg de la carrera. Això significa que l'avaluació no pot continuar tenint com a referència una assignatura i un professor, sinó que ha de considerar el conjunt d'assignatures i l'equip docent. També s'hauran de prendre decisions sobre quines són les assignatures que contribueixen a desenvolupar una competència, de quina manera es farà, i quines competències es treballaran en cada semestre (p. 131).

#### 7.2.2.4. El paper dels estudiants

El darrer punt que voldria comentar és el paper dels estudiants en el cas integrat, i per a fer-ho em referiré al capítol anterior, on hem vist que la metacategoria *estudiants*, és la tercera en nombre de freqüència, essent l'actitud positiva (47), la comunicació no verbal (28), la responsabilitat (23), evidències judicis previs (13) i la iniciativa (10) les categories amb més importància en les sessions del cas integrat, tal i com queda reflectit en la gràfica 9.

**Estudiants<sup>47</sup>**



Estudiants	
Codi	Categoria
ACP	Actitud positiva
ACN	Actitud negativa
CNV	Comunicació no verbal
VEP	Valoració professors
RSPE	Respecte
RSPO	Responsabilitat
COM	Compromís
EJP	Evidències judicis previs
INIC	Iniciativa

Gràfica 9. Metacategoria *estudiants* i freqüències de categories. Font: elaboració pròpia.

Barrows (1986, a García 2008) considera que un dels objectius del mètode de l'ABP és la **motivació per a l'aprenentatge**. El fet de presentar una proposta de treball que situa els estudiants en el context d'un problema desafiant, que **requereix la seva participació immediata** i una exploració autodirigida augmenta de manera substancial la motivació dels estudiants, que superen l'**actitud passiva** característica de les aules tradicionals. Aquesta idea que presenta l'autor em permet parlar de la categoria **actitud positiva**<sup>87</sup>. Podem veure en els següents fragments del diari de la investigadora com és l'actitud dels estudiants en relació a la participació i l'escolta activa. Aquesta actitud és freqüent en les sessions del cas integrat, demostra la seva implicació amb el que s'està fent i posteriorment es podrà relacionar amb els materials que han buscat (categoria *cerca d'informació*), els coneixements adquirits (categoria *aprenentatges*), les actituds en altres situacions docents i no docents (categories *responsabilitat, respecte, compromís, treball en equip, valoració que fan dels professors*) i, finalment, es pot vincular amb la categoria *avaluació*, la manera de com s'avalua l'actitud positiva i tot el que l'envolta. Novament, veiem que les categories no són estan aïllades, sió que, com he anat comentant al llarg d'aquest capítol, estan relacionades entre si. Com s'ha dit, cal veure-les des d'una perspectiva holística, amb relacions múltiples que ens donen pistes per poder comprendre la realitat estudiada. A continuació, en els fragments del diari d'observació de la investigadora, veiem l'actitud dels estudiants de participació i escolta.

O2, 4: (Observo que l'actitud dels estudiants és escolta i participació, el grup és de 9 persones).

O2, 17- 18: (L'estudiant fa aportacions molt adequades que són escoltades amb molta atenció per tots els membres del grup (opinió investigadora: sembla que valoren molt les seves intervencions)).

O1, 67- 69: (L'actitud de les estudiants és participativa, el grup està atent a les explicacions de les seves companyes [...]. Estudiants amb molt bona actitud, escolten les observacions que els fa la professora).

---

<sup>87</sup> Recordar que: Implicació dels estudiants en la diàmica del cas integrat: Fa referència a l'actitud positiva, oberta, positiva, assertiva dels estudiants en les sessions del cas integrat.

En el mateix gràfic 9 veiem que la categoria actitud negativa<sup>88</sup> té una freqüència baixa (3 unitats), però crec necessari omentar-la, atès que no sempre les actituds són de participació i escolta. Segons el discurs de les professores també detectem la presència d'aquesta actitud en els estudiants i de quina manera es vincula amb la responsabilitat i el compromís.

Seguidament, en els fragments d'alguna observació i d'una entrevista veiem l'actitud negativa d'un estudiant i les opinions de les professores.

O2, 60: (Tot el grup participa en la prioritització i formulació de les hipòtesis, exceptuant l'únic noi, que sembla estar molt desubicat i passiu en el grup).

E3, 57-58: [...] *no pot ser que alguns alumnes pateixin per culpa de que un membre del grup no es compromet no compleixi els terminis, no aparegui o no el localitzin.*

Si tenim en compte la concepció constructivista de l'aprenentatge i l'ensenyança, l'escola fa accessibles als estudiants **aspectes de la cultura** que són **fonamentals per al seu desenvolupament personal** i no només en l'àmbit cognitiu. Hi ha un **caràcter actiu de l'aprenentatge** que porta a acceptar que aquest és fruit d'una construcció personal, on no intervé només el subjecte que aprèn sinó altres agents culturals significatius per al desenvolupament (Coll et al., 2002).

Des d'aquesta consideració, tal com hem comentat en l'apartat anterior, és important el paper del professor i la manera com aquest implica l'estudiant passiu, que no es compromet, que no està ubicat i que es perd en el camí. Hem d'entendre que s'ha de considerar l'ensenyament com un **procés conjunt compartit** en el qual l'estudiant, gràcies **al'ajuda que rep del professor**, pot mostrar-se progressivament autònom i competent en la resolució de tasques, en l'ús de conceptes, en la posada en marxa de **determinades actituds**. Parlem d'ajuda perquè la construcció la realitza l'estudiant, però és imprescindible perquè aquesta ajuda varia segons les necessitats detectades

---

<sup>88</sup> Recordem que la categoria fa referència a l'actitud negativa, tancada, no participativa, resistència dels estudiants en les sessions del cas integrat.

de l'estudiant o del grup. Aquesta ajuda es pot traduir en demostració minuciosa, en mostra d'afecte i fins i tot en correccions, que s'ajusten a les necessitats experimentades per l'estudiant, que és el que permet explicar que aquest, partint de les seves possibilitats, pugui progressar en el sentit que marquen les finalitats educatives, és a dir, en el sentit de progressar en les seves capacitats (Coll et al., 2002).

En la següent figura 24 represento les relacions que s'estableixen entre alguna de les categories que he citat anteriorment i que conformen la metacategoria *estudiant*. A partir d'aquest gràfic seguiré comentant la relació de les categories relacionades amb el paper de l'estudiant.

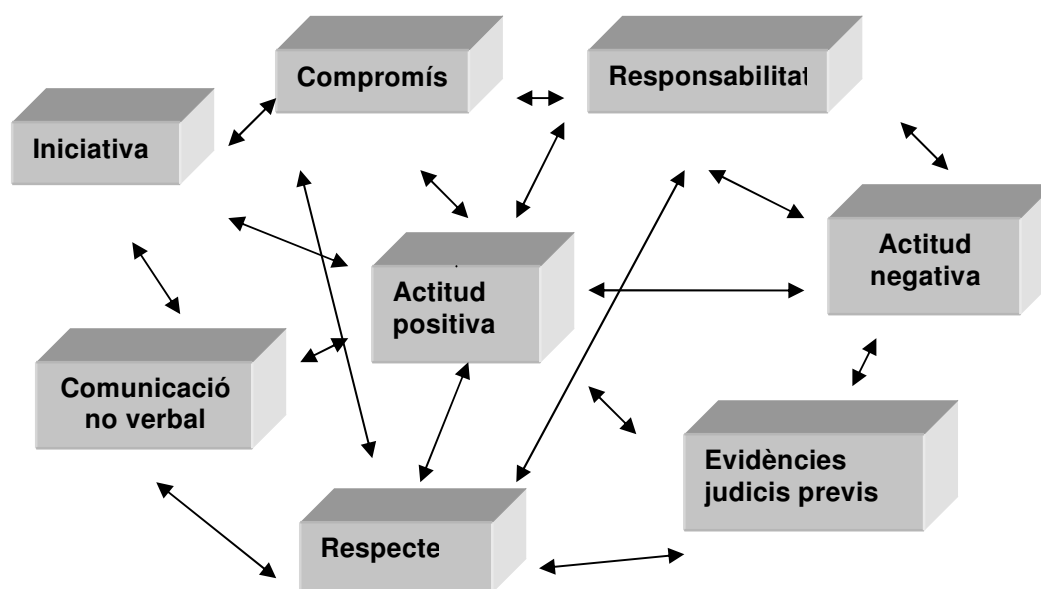


Figura 24. Relacions entre les diferents categories de l'estudiant. Font: elaboració pròpia.

Si tenim en compte el paper de l'estudiant en el cas integrat, veiem que es fa necessari implicar-lo en el seu aprenentatge per tal que es pugui orientar cap a la seva autonomia. Els estudiants han de tenir espai per a poder prendre decisions raonades sobre la planificació de la seva feina i, en la mesura que en que es responsabilitzin del seu aprenentatge i conguin els criteris a través dels

quals s'avaluaran, s'anirà fomentat el **compromís**<sup>89</sup>, la **responsabilitat**<sup>90</sup> i ser la capacitat de reflexionar i ser conscients de lesseves actuacions, entre d'altres actituds. Tal com ho senten els estudiants el compromís i la responsabilitat són dues actituds fonamentals en el cas integrat, ja que no només té una influència directa en un mateix, sinó que afecta també a la resta del grup.

SG, 13-14: [...] ja que tens nou companys a qui donar resposta és més lent. [...] aquí tens més responsabilitat ja que has de portar la informació per als teus companys de grup"

O2, 41: M'ofereixo per fer de secretària.

¿Quines conseqüències té el fet de no dur a terme l'activitat pactada?, ¿què passa amb la informació que s'havia de buscar analitzar i presentar a la resta del grup i no s'ha fet? Si el coneixement necessari per a poder comprendre la situació no s'ha treballat, ¿com influeix en el procés d'aprenentatge?

O1, 57: (El grup no ha buscat informació pertinent sobre la Història).

O2, 85: ([...] no ha portat el cas l'ha deixat a casa.)

O2, 1: (Dos alumnes arriben 10 minuts tard quan el grup ha començat. No es disculpen quan entren).

A part de la reflexió pertinent al grup i amb el grup sobre les conseqüències que té el fet de no complir amb els pactes, aquestes actituds queden reflectides al sistema d'avaluació del cas integrat, de manera que es fomenta la responsabilitat dels estudiants amb lesseves actuacions, tot i que alguna professora no ho veu de la mateixa manera:

E3, 41- 57: Encara hi ha alumnes queixant-se de que un company ha desaparegut durant el treball i té la mateixa nota. [...] No pot ser que alguns alumnes pateixin per culpa de que un membre del

---

<sup>89</sup> Aquesta categoria fa referència a les evidències sobre maneres de fer dels estudiants, on es pot objectivar les manifestacions del compromís.

<sup>90</sup> Aquesta categoria fa referència a les evidències sobre maneres de fer dels estudiants i de la professora, on es poden objectivar les manifestacions de la responsabilitat.



*grup no es comprometj no compleixi els terminis, no aparegui o no el localitzin.*

Per això, l'avaluació del cas integrat s'ha anat durant i hem introduït les millores suggerides en les sessions de reflexió dels claustres docents i les àrees de millora detectades a través de sistemes d'avaluació del propi mètode, de tal manera que aquest discrimini situacions com les que comentem, tot i que hem de ser conscients de la part subjectiva que té tot sistema d'avaluació. Posteriorment aprofundiré el tema de l'avaluació de cas integrat, des de la visió dels estudiants.

*E3, 77-82: La dinàmica d'avaluació constant del que fem ens porta a la millora contínua del mètode a partir de la experiència [...] Nosaltres també hem millorat amb el cas integrat, a l'inici era molt valorat que assistissin i a la vegada deiem qe era obligatori, fet que era una discordança total del que fèiem però hem millorat l'avaluació. (...) I no podem avaluar el mateix*

*E1, 23-24: El procés d'aprenentatge no s'avalua amb el treball que fan, la graella d'avaluació és molt subjectiva L'avaluació no és fiable al 100%, però ja esta és que hi hagi aquest punt de subjectivitat.*

García (2008), en l'obra que coordina sobre la metodologia de l'ABP diu:

[...] si els mètodes d'ensenyament tradicionals es fonamenten en la transmissió i adquisició de coneixements, la metodologia ABP pretén que l'estudiant aprengui a desenvolupar-se com un professional capaç d'identificar i resoldre problemes, de comprendre l'impacte de la seva pròpia actuació professional i les responsabilitats ètiques que implica, de dissenyar estratègies i d'analitzar dades. És capaç de mobilitzar, posar en joc el coneixement teòric que està adquirint en la seva formació. **El canvi d'actitud que reclama aquesta metodologia estan profund<sup>91</sup>** que requereix un descobriment lent i gradual que només és possible si es practica (p. 12).

---

<sup>91</sup> La negreta és d'elaboració pròpia amb la finalitat de ressaltar el concepte.

Una de les maneres com es manifesta aquest canvi d'actitud de què parla l'autora és a través de la comunicació del grup, tant verbal com no verbal. En aquest punt abordaré la següent de les categories que tenen a veure amb els estudiants, amb les seves expressions, sentiments i maneres de pensar, que es poden expressar a través de la **comunicació no verbal**<sup>92</sup>.

En els següents fragments del diari d'observacions veiem què succeeix en el grup en aquell moment de l'observació, a través de la comunicació no verbal de les persones del grup.

O2, 10: (Els alumnes escolten, no escriuen ni fan preguntes. Fan moviments automàtics del cos es miren entre ells).

O2, 71: (El grup està molt callat sembla que tenen por de la part que ve ara sobre les preguntes. Se'ls veu nerviosos).

O1, 93-94: (A la classe es produeix silenci i només se senten passar els fulls [...] Es queden sense expressió, no els surten les paraules”).

Per a Hugo, (2001, a García, 2008) una de les funcions del tutor respecte del grup és **crear ambient de confiança i respecte**. El tutor ha de ser conscient que aquesta metodologia suposa **un canvi en la mentalitat** pel que fa al paper del tutor, però cal tenir en compte la **percepció dels estudiants**. Moltes vegades hi ha estudiants als quals **els costa parlar en públic, expressar idees i pensaments**. El tutor ha de ser capaç de crear l'ambient de confiança i respecte a l'aula i que els estudiants se sentin amb la llibertat d'expressar el que consideren que pot ser rellevant per a la solució del problema i de qüestionar qualsevol informació que sigui aportada pels membres del grup o pel propi tutor.

O2, 48-52: (Seguidament surt Iolanda, que també es veu molt nerviosa, no es presenta i quasi no mira a ningú tots la mireu, estem asseguts en forma de rotllana i tot el grup l'escolta, tots tenen els seus papers a les mans. Es va tranquil·litant durant la xerrada de la seva exposició. [...] Torna a sortir l'estudiant, i segueix la seva explicació amb el tic de “eh!”, i explica el pla de salut. Es nota bastant nerviosa però sap del que parla”).

---

<sup>92</sup> Aquesta categoria fa referència al llenguatge del cos.

Aquesta llibertat d'expressar el que es pensa, el que s'ha trobat i es considera rellevant per al grup, porta a l'expressió de maneres de pensar i maneres d'interpretar la realitat, és a dir, es dóna un determinat significat a les idees i es manifesta així l'existència **d'evidències i judicis previs**<sup>93</sup>. La cultura dóna significat a l'activitat humana, aquest significat no depèn només de l'existència de signes, símbols i els seu referents sinó de l'existència d'algú que sigui capaç d'interpretar-los. L'estudiant, com a responsable del seu aprenentatge, és l'únic que pot respondre a l'horade **donar significat al contingut** de l'aprenentatge.

A continuació, tenim alguns fragments del diari de la investigadora en una de les observacions de cas integrat, on el tema de la situació era una persona afectada d'una determinada malaltia. Els estudiants estaven parlant sobre les mesures de prevenció que s'han dut a terme amb una persona que pateix aquest tipus de malaltia, la informació a la família i les altres opinions que anaven sorgint a mida que afloraven les idees. El primer dels fragments són les paraules clau que van sorgir en el moment de fer la pluja d'idees inicial, i com la professora acompanya als estudiants en el procés.

O2, 57-59: (Paraules clau) *“Soledat, afectat per diagnòstic, canvis, efectes secundaris, expectativa de vida. Social: Viu sola, família lluny, no parella, rebuig, educació sexual, relacions esporàdiques”. Professora Olímpia: Alguna paraula clau mes? (...) És important tenir en compte que es tracta d'una persona jove, que té parella i té relacions sexuals. Important donar educació, no et mors de SIDA en si, sinó que et mors dels efectes secundaris de la medicació. És el que et mata.(...) Esteu d'aïdat amb el que ha sortit?”*

O2, 71- 74: (no surt cap paraula, el grup no es pot d'acord sobre què posar en la part espiritual, van dir temes relacionats amb el seus propis prejudicis La part religiosa. Diuen alguns alumnes:) *“Doncs aleshores que no tingui relacions sexuals!!” “Allà l'ètica de cadascú!” “Hi ha persones que no volen tenir prevenció.” “Pot ser el [...] era ell!, no té educació sexual!”*

O2, 89: *“La negació de la malaltia a tu et perjudica personalment, si t'agrada un noi i se'n va perquè sap que tens la SIDA?”*

---

<sup>93</sup> Aquesta categoria fa referència als exemples en què els estudiants manifesten la seva manera de pensar sobre un tema concret sense una fonamentació científica.

En aquest punt, per tal de veure com es recomana gestionar l'evidència de judicis previs, com transformar-los en font d'aprenentatge, torno a fer referència a dos dels objectius de l'ABP citats per Barrows (1986, a García, 2008).

1. **Estructurar el coneixement per a utilitzar-lo en contextos clínics**, és a dir, orientar el treball de l'estudiant per tal que aquest construeixi el coneixement que s'ha posat en pràctica, el coneixement funcional característic de cada professió.
2. **Desenvolupar processos eficaços de raonament clínic** Aquest objectiu fa referència a les activitats cognitives necessàries en el camp professional de referència (resolució de problemes, presa de decisions, generació d'hipòtesis...).

En aquest cas, estem simulant una situació en què es posen en moviment tots els coneixements que els estudiants tenen sobre el tema, inclosos els judicis previs, i es pretén experimentar com aplicar-ho a la pràctica, buscant l'argumentació amb tesis que refutin, si cal, els judicis previs i es produeixin nous aprenentatges.

O2, 91- 95: (L'estudiant comenta):[...] *Si em ve un malalt brut a l'hospital on treballo, em creó una certa opinió de defensa. Les infermeres em diuen "posa't més precaució si veus a malalt que et dóna mala espina".* (Surt el tema del rebuig en front d'un malalt amb SIDA. La professora pregunta:) *Ús de guants. Quan?*

A través de la interrogació didàctica, que en punts anteriors ja he comentat, la professora va orientant als estudiants en la presa de decisions.

O2, 87: [...] *"Com afrontar la malaltia? Com dir-ho a la teva família? A la parella estable és millor dir-ho, o no?"*

O2, 94: (Es crea un debat entre ells sobre les mesures de precaució i els prejudicis en malalts amb SIDA).

Podem observar en els fragments anteriors que es crea un debat entre els estudiants que afavoreix la **discussió de grup** en el cas integrat

(fonamentat en ABP) i, a la vegada, es compleixen diversos objectius de naturalesa intel·lectual, social i afectiva (Barrows, 1986, a García, 2008).

Pel que fa als objectius intel·lectuals, la discussió de grup fa palesa la complexitat de les qüestions, estimula els estudiats a **explorar** diverses perspectives, els obliga a organitzar el seu discurs i, durant el procés, **revisar** i fins i tot a **reformular** les seves idees, i ajuda a **construir el seu sentit crític** en contrastar les seves idees amb els altres. Respecte de l'àmbit social, el grup ajuda a adoptar i a reforçar hàbits democràtics i el respecte per l'altre, així com a desenvolupar la identitat de grup i, de manera general, la capacitat de treballar en equip. Quant als objectius afectius que compleix la discussió de grup, tenen a veure amb el suport que suposa el grup, que incrementa significativament la motivació i l'interès pel problema i en alguns moments afavoreix la perseverança en l'activitat i la tolerància a la frustració i a l'ambigüitat de la situació. No hem de perdre de vista que en l'ABP l'error es converteix en una oportunitat més per a aprendre (Barrows, 1986, a García, 2008).

La manera com els estudiants es posicionen en els processos d'aprenentatge i els resultats obtinguts influeixen en l'autoconcepte, idea que Coll et al. (2002) utilitza al parlar de l'aprenentatge de les persones:

S'aprèn en el curs de les experiències de la vida, les relacions interpersonals, concretament amb els altres "significatius", que constitueixen els fils mitjançant els quals s'elabora una visió de si mateix i això és possible fer-ho a partir de l'experiència viscuda, que ofereix una imatge positiva de si mateix i reforça l'autoestima, el que sens dubte constitueix un bon bagatge per continuar afrontant els reptes que es presentin (p. 34).

Aquesta imatge positiva i el reforç de l'autoestima per a seguir afrontant els reptes permet que l'estudiant tingui seguretat en si mateix i **iniciativa**<sup>94</sup> en la

---

<sup>94</sup> Aquesta categoria fa referència a la capacitat que demostren els estudiants per a crear i per a implicar-se en activitats o accions no planificades prèviament.

manera de fer, d'actuar, implicant-se en activitats que no estaven prèviament planificades, posant a disposició del grup eines per a facilitar la comunicació entre ells com pot ser Facebook o bé organitzar la presentació de la defensa del cas integrat, actuant com els protagonistes de la situació que han de desenvolupar, cosa que constitueix una manera de relacionar el que s'ha après amb la pràctica professional.

En el següent fragment del diari d'observació, podem veure la iniciativa de Lídia per crear un espai d'intercanvi d'informació dinàmica per a compartir-la i treballar conjuntament. Ella ofereix al grup els recursos amb els que se sent segura, possiblement gràcies a l'experiència viscuda. En ser acceptada la iniciativa unànimement pel grup, s'ha reforçat la seva autoestima.

O2, 51: (Lídia s'ofereix a crear un espai a Facebook perquè puguin treballar tots junts virtualment i, sobretot, compartir recursos. Tots hi estan d'acord).

El dia de la defensa es fa un role-playing, iniciativa que busca simular les relacions que s'estableixen entre una persona malalta, l'equip de salut que la cuida i els familiars. En aquest punt els estudiants han posat en acció els coneixements adquirits sobre la situació i que els permeten escenificar les conductes humanes en situació de malaltia, aïllament, pèrdues i sofriment.

O2, 1- 6: (Inicia l'exposició del cas integrat a l'aula d'anfiteatre, fan un role-playing per a fer l'exposició dels cas La professora em comenta a veu baixeta:) [...] *aquesta exposició muntada com a role playing és molt innovadora i està molt bé, crec que podrà pujar la nota global del cas integrat. És la primera vegada que veig la defensa del cas integrat així*

En el segon eix qualitatiu *Què aprenen els estudiants?* i en el punt del paper dels estudiants en el cas integrat, considero que un dels punts importants a comentar és la mirada que tenen ells sobre l'**avaluació** del cas integrat. Sorgeixen una sèrie d'interrogants relacionats amb l'avaluació del mètode fonamentat en l'ABP: ¿Què s'avalua?, ¿com saben els estudiants que s'estan acostant als objectius plantejats?, ¿com milloren les seves habilitats i afronten els seus punts dèbils?, ¿com avaluen l'estat dels seus coneixements? Per a

Bermejo i Pedraja (a García, 2008), amb l'ABP avaluem les competències, però aquestes s'hauran de concretar en ítems avaluable que formaran els criteris d'avaluació tal com els tenim definits en el document dels estudiants i dels professors<sup>95</sup>.

En el següent fragment, la professora es dedica a explicar el sistema d'avaluació als estudiants que componen el grup.

O2, 3: (Explica molt clarament el cas, el sistema d'avaluació, la metodologia. Explica que el cas integrat no és un treball, no és només un treball, explica com avaluem i que avaluem)

No hem de perdre de vista que els estudiants actuen en funció del mètode d'avaluació, i això fa que aquest sistema tingui elaborades una sèrie de rúbriques molt definides i amb detall on s'avaluen **les tutories** (assistència, actitud, participació i aportació/integració dels coneixements), la **memòria del cas** (presentació, continguts, revisió bibliogràfica i metodologia), la **defensa** (coneixements, actitud i presentació) i, a més, hi ha una avaluació entre iguals o **coavaluació** (qualitat dels continguts aportats, actitud de respecte vers els companys i compromís del treball en equip) i una **avaluació del tutor** (si és assequible a l'estudiant, dinamitzador i facilitador de l'aprenentatge).

En tractar-se d'una avaluació que valora diferents aspectes de l'actuació de l'estudiant en el cas integrat, aquestes la veuen com una oportunitat, atès que no se centra en l'adquisició d'una determinada competència sinó que es valora en detall i en globalitat.

SG, 110: Et valoren molts punts, no només un Així, si vas més just en un, pots anar millor per l'altre (...).

Aquest tipus d'avaluació permet identificar necessitats formatives i conèixer amb més profunditat els estudiants que acompanyem en el procés d'aprenentatge a la vegada que permet la valoració del mètode, l'adquisició de competències i els objectius pactats. Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació

---

<sup>95</sup> Veure annex 5. Dossier del professor.

forma part de l'aprenentatge de l'estudiant i l'ajuda a reflexionar sobre la seva actuació en el procés, cosa que afavoreix la seva implicació, la seva responsabilitat i la seva autonomia.

O1, 158: (Els comenta que han treballat bé els informa de la nota global de la memòria de cas integrat, segueix explicant temes d'avaluació).

En el fragment de la defensa de la memòria, la professora 1 està donant informació als estudiants de com ha anat la defensa. Així, la professora fa com diu Zabalza (2006, p. 204): "Sens dubte, una de les condicions bàsiques d'una bona avaluació és que ofereixi una informació de retorn a l'estudiant avaluat per tal que aquest sàpiga com li ha anat i en què pot millorar la seva feina".

Cada vegada és més important **avaluar les competències** referides a habilitats i capacitats (saber buscar informació, expressar-se oralment, prendre decisions, moderar una reunió, definir un problema) i a actituds i valors (promoure el benestar de les persones, respectar ètica professional, saber identificar i elaborar coneixement, comportar-se democràticament, capacitat d'escolta, contrastar opinions). Les competències referides a les habilitats i actituds són coses que succeeixen i que es fan més evidents en el procés d'aprenentatge. És en el moment que succeeixen quan s'han d'entrenar i avaluar. No s'improvisen, per tal que es converteixin en hàbits han de ser exercitades i reforçades.

E3, 31-34: [...] que tu puguis garantir que aquell aprenentatge d'aquella competència s'ha assolit la pròpia dinàmica del cas integrat porta a dins tota una sèrie de competències que potser no són tan visibles però que l'alumne ha de desenvolupar per poder acabar amb èxit. [...] dins i lligades amb totes aquestes competències hi ha una claríssima intencionalitat per part nostra de transmetre uns valors determinats dins el que és el comportament de l'alumne en un espai d'aprenentatge. Les competències lligades amb el contingut les transmetem amb tots els aspectes de tutorització, tot i que el professor no sigui un expert en les matèries que es tracten en aquell cas integrat sí que entre nosaltres s'han fet uns dossiers personalitzats del tema a tractar que encara que tu no tinguis coneixements sobre la diabetis doncs li puguis respondre".



Segons el que comenta la professora Maria en aquest fragment d'entrevista, estaria d'acord amb Font (2004), que considera que no totes les competències s'avaluen igual. Quan parlem d'avaluar **competències d'adquisició de coneixements** es pot fer a base d'exàmens, treballs, informes, **exposicions orals**, ja sigui de manera individual o en grup. L'objectiu fonamental de l'ABP (en què es fonamenta el cas integrat) ha de ser que l'estudiant assoleixi la comprensió profunda dels fenòmens, la interrelació de les disciplines i en especial mobilitzar el coneixement adquirit per l'anàlisi i la solució de problemes nous i inferir-los a contextos el més reals possible. L'ABP com a mètode permet **desenvolupar el treball en equip, la interacció social, el treball autònom** de l'estudiant. L'autor diu que una avaluació "autèntica" és la que posa l'estudiant davant d'un problema real i li exigeix mobilitzar i demostrar les seves capacitats i coneixements.

*E3, 12: Jo crec que sí, com que hi ha tot un procés dins el cas integrat en què l'alumne després ha d'explicar el que ha après, i poder explicar el que un ha après és una de les fases més complexes de l'assoliment d'una competència*

Una de les competències que l'avaluació ha de promoure de manera especial és la capacitat de la persona per a avaluar i millorar per si mateixa les seves actuacions, assentant així els fonaments per a l'aprenentatge al llarg de la vida<sup>96</sup>.

De tota manera, compartint la opinió de Vizarro i Juárez (a García, 2008), si un dels objectius fonamentals de la formació universitària actual és que els estudiants **apreguin a aprendre de manera independent** i siguin capaços d'adoptar de manera autònoma l'actitud crítica que els permeti orientar-se en un món canviant, això no es pot fer en el buit, sió que s'ha de **fonamentar en els coneixements acumulats** és a dir, no es tracta que l'aprenentatge de coneixements se substitueixi per competències com a aprenentatge autònom;

---

<sup>96</sup> Sobre aquest tema és interessant l'article de Bordas i Cabrera (2001). Assenyalen, per exemple, que l'avaluació ha de contribuir a l'apoderament de les persones, ja que ha de permetre identificar les seves necessitats, establir objectius, realitzar plans d'acció, valorar els que s'ha assolit. En suma, promoure l'autonomia per a dirigir i millorar els seus propis processos d'actuació. Això és essencial per a la participació com a professionals i com a ciutadans.

aquest aprenentatge només es pot fonamentar en una sòlida base de coneixements per a permetre poder seguir aprenent isent crítics amb les novetats que aniran succeint al llarg de la seva vida.

Estic d'acord que els moments i les eines d'avaluació han de poder reflectir l'activitat autònoma dels estudiants, les seves interaccions en el grup, tant des del punt de vista cognitiu com des del relacional ja que això ens proporciona la base per a millorar el maneig de les seves interaccions socials i generar en ells **actituds més dialogants i constructives**. Però en la comunitat educativa, tot i haver-nos format en l'ABP abans, durant i després de la implementació del cas integrat i haver consensuat la forma i les eines d'avaluació, s'està totalment satisfet de la manera com s'està duent a terme l'avaluació de la part de competències referides a l'adquisició de coneixements del cas integrat. Tal i com he comentat en punts anteriors, això ens dóna indicis de la reflexió sobre el que s'està fent, de quina manera es pot millorar per tal de ser "justos" amb l'estudiant, què avaluem, com avaluem, quan avaluem i qui avalua.

En el següent relat, la professora manifesta no estar satisfeta amb el sistema d'avaluació de la part de competències referides a l'adquisició de coneixements: comenta que la memòria o treball escrit que presenten els estudiants del cas no hauria de tenir el format de treball, sinó que hauria de consistir en un treball reflexiu que es construeix de manera "no tan formal". Els estudiants, en canvi, se senten còmodes en la part d'avaluació de coneixements, atès que en ser una memòria estructurada, els és més clar poder seguir unes directrius.

*E6, 59: [...] avaluar-los amb el treball reflexiu que vagin fent, que això fos el treball. Per tant un treball escrit reflexiu i no tan estructurat.*

*SG, 102: A mi em va semblar bé. Perquè pots avaluar als teus companys, el professor t'avalua tant en l'exposició com en la part del treball. [...] estic d'acord en avaluar els teus companys.*

Però el cas integrat permet combinar l'adquisició de coneixements amb l'aprenentatge de competències. Els estudiants van adquirint coneixements a l'hora que aprenen a aprendre de manera progressivament independent, guiats per un tutor i un grup de professors, i aquest tipus d'aprenentatge s'ha de poder avaluar.

La **coavaluació** (avaluació entre iguals) és un element formatiu molt vàlid, ja que afavoreix que els estudiants que avaluen aprenguin a observar i a jutjar, a valorar i a expressar constructivament els seus judicis. Fa que se sentin implicats, participin en l'avaluació, es motivin més per fer-ho millor i, com que ells coneixen millor que el tutor el grau de participació de cada membre del grup, **poden puntuar amb més fonament alguns aspectes**. El més important de la coavaluació és que desenvolupa capacitats i actituds desitjables per a la futura vida professional.

En el següent fragment de l'opinió dels estudiants sobre l'avaluació, precisament expressen el que acabo de comentar:

*SG, 110: [...] que ens valorem entre nosaltres està bé, perquè potser el professor no sap qui treballa i qui no treballa, i nosaltres mateixos sé que ho veiem*

En relació als estudiants que són avaluats, integra la responsabilitat que tenen cap els seus companys, la seva contribució a la marxa del grup i reben informació sobre actituds i comportaments que tenen cap als altres i dels que poden no ser conscients. Per exemple, es pot demanar a un dels estudiants en el moment de la defensa que expliqui els continguts que inicialment eren competència d'un altre (quan es divideixen les activitats de buscar informació i desenvolupar els continguts). Així, tots es responsabilitzen de l'aprenentatge dels altres i cooperen perquè si no ho saben, baixi la nota de tot el grup. Ho podem veure en el següent fragment d'un dia de la defensa del cas.

O2, 14: (La professora Olímpia els entrega un fullen blanc.) "Poseu el vostre nom" (els fa broma) "ara anem a fer un examen Heu de formular tres preguntes per escrit sobre el que s'ha exposat". (Els deixa una mica de temps per tal que puguin

redactar les preguntes) “Joana” (diu la professora) (i fa la pregunta procedent d’una companya. Joana no sap contestar la pregunta i es molesta molt, fins el punt que sembla que vagi a plorar. Li fa una altra pregunta que sap contestar bé).

En opinió dels estudiants també estan clares les conseqüències que tenen les seves actuacions sobre el grup. En aquests dos fragments que pertanyen a dues sessions de grup diferents i estudiants diferents veiem la responsabilitat integrada respecte als seus companys i al grup.

SG, 13: [...] com que tens nou companys a qui donar resposta, és més lent.

SG, 15: [...] Aquí tens més responsabilitat, ja que has de portar la informació pels teus companys de grup”.

Quan els estudiants s’avaluen els uns als altres, bàsicament avaluen aspectes d’**interacció social** (com actua cadascun durant la reunió de grup, la manera com intervé, les actituds d’escolta, el respecte...) i aspectes de **realització de l’activitat** (l’aportació que es fa en la reunió, la preparació prèvia, el compromís amb els objectius del grup i els compliments de tasques assignades).

Per a Font (2003), amb la coavaluació els estudiants augmenten el seu sentit de la responsabilitat i l’autonomia, especialment si s’estableix un “contracte docent” explícit i negociat per a professors i estudiants a l’inici del curs; adquireixen una competència cognitiva d’alt nivell, la capacitat d’avaluar (Bloom et al., 1975) i la perspectiva professional; aprenen sobre els criteris d’un treball ben fet i a jutjar fins quin punt el seu treball s’ajusta aquets criteris, i incorporen l’ètica i la responsabilitat professional (jugar net i no fer trames respecte al rendiment acadèmic).

O2, 92-94: (A continuació, la professora Olímpia passa les avaluacions als estudiants. S’avaluen entre ells i la professora. [...] La professora els fa escriure en un paper els punts forts i dèbils sobre el cas integrat i la seva opinió).

Des de la perspectiva dels estudiants, l'avaluació valoració del tutor/a (si és assequible a l'estudiant, dinamitzador i fàilitador de l'aprenentatge), és un dels punts importants i, com no, també ho és desde la perspectiva dels docents, ja que d'aquesta manera obtenen informació de com l'han vist els estudiants, com s'han sentit amb ell/a i què és necessari reforçar, mantenir, millorar o canviar de l'actuació del docent.

A continuació hi ha diferents valoracions que han fet els estudiants sobre la tutora que van tenir en les seves sessions.

*SG, 14: Amb la tutora bé: ens ha orientat, però quan li deranem l'opinió ens diu que està bé tot el que fem, ens deixa una mica al nostre aire, concreta poc [...] Va bé que la tutora ens orienti mínimament.*

*SG, 80-82: [...] Doncs que quan tens un problema et pugui dir sí, vas bé, o no, no vas bé El que ha fet la nostra tutora, jo no crec que sigui orientar, [...] quan ho estiguis fent. Però si ni quan ho estem fent ho ha dit, ni quan ho has demanat ho ha dit [...]. Jo no dic que et digui la resposta, sinó que et digui: mà, vas bé, o t'estàs apropant o estàs fent el contrari. I ens van trobar que vam entregar un treball i que quan l'havíem ensenyat erbrut ens va dir que estava perfecte i el dia de l'exposició va trobar-hi mil errors. Doncs crec que així no ens ajuda*

Aquets sentiments dels estudiants, en fer el recorregut de l'entrevista als estudiants, va portar al compromís de fer una reflexió profunda tant per part dels estudiants com dels professors/es sobre què significa orientar i la manera més adient d'establir la relació entre els estudiants i els docents en l'acompanyament del procés d'aprenentatge.

Per a concloure l'apartat de la mirada dels estudiants sobre l'avaluació del cas integrat, m'agradaria presentar una primera reflexió sobre la relació que s'estableix entre els estudiants i el tutor/a, i les influències mútues d'aquesta relació en els protagonistes. Per a fer-ho, em referiré a Van Manen (1998), que afirma que un professor/a no pot forçar un estudiant a acceptar-lo com a professor/a. Aquest reconeixement ha de ser guanyat concedit per l'estudiant, la qual cosa em porta a pensar que la relació pedagògica que s'estableix entre

el docent i l'estudiant influeix en ells i es caracteritza per aquest *reconeixement recíproc* entre estudiant i tutor/a

I finalment, utilitzant les paraules de DIOTIMA (col·lectiu de feministes de la diferència italianes) en el llibre *El perfume de la maestra* on tan bé expressen una de les funcions del docent, "hem d'ajudar l'alumne a partir de si", partir de si és la possibilitat de convertir-se en subjecte, autoritzar l'alumne a utilitzar la paraula en nom propi, però això només és possible quan el docent "aprèn a callar", quan "dóna la paraula".

## VIII. CONCLUSIONS I PROPOSTES PER A LA PRÀCTICA

### 8.1. Introducció

Aquesta quarta i darrera part de la tesi doctoral recull una sèrie de reflexions que, en un nivell d'abstracció, sintetitzen algunes de les idees clau que han anat apareixent al llarg de l'informe interpretatiu de resultats. Sens dubte, aquesta part es presenta com la més complexa de la recerca, però també com la més emocionant, no només perquè hi continua un procés de treball iniciat anys enrere, sinó perquè requereix que torni a reinterpretar tots els passos i decisions preses fins aquest moment, cosa que permet il·luminar els interrogants que, com a investigadora, em van portar a iniciar l'estudi.

En aquest moment inicio un procés de reflexió sobre la pràctica d'investigació revisant pas a pas la trajectòria seguida, valorant novament tota la feina feta en els diferents moments de l'estudi examinant el meu propi procés d'aprenentatge, cosa que de vegades ha estat molt difícil però que al final sempre és satisfactòria. A continuació procuraré presentar una síntesi dels resultats obtinguts en aquest procés.

Aquest punt és el que realment ha d'acotar els capítols anteriors, ha d'anar fent convergir tota la informació teòrica, metodològica i empírica disponible cap al que finalment serà la meua contribució a l'objecte d'estudi.

Les aportacions que recolliré seguidament contenen un nivell més d'interpretació que l'anterior capítol. La primera part de la tesi doctoral, de fonamentació teòrica, em va portar a analitzar el oneixement teòric sobre l'ensenyament universitari en l'actualitat, la pràctica reflexiva, el disseny curricular en infermeria i com és l'actualitat del currículum infermer. He pogut conèixer també l'ABP, el canvi que ha suposat en la praxi educativa, com afavoreix la integració curricular i com potencia les persones perquè siguin autònomes i tinguin capacitat per a aprendre. Finalment, en aquesta primera part de la tesi he estudiat la innovació docent, les causes que l'originen i quins factors influeixen en l'èxit i el fracàs dels processos d'innovació. En un nivell descriptiu, els informes de resultats s'han convertit en un intent de transmetre de manera ordenada les maneres i els matisos que portava l'objecte d'estudi en una realitat concreta. Però en aquest nivell també hi ha hagut altes dosis d'explicació i d'interpretació de l'experiència visuda: la presentació de les dades obtingudes a través d'observacions i entrevistes al professorat i als estudiants respon a la categorització i conceptualització en què he organitzat, seguint un determinat marc teòric de referència, una sèrie de successos. D'aquesta manera, la realitat estudiada ha suposat un procés de negociació i reconciliació entre les dades, el coneixement teòric existent i la comprensió del significat o sentit que els participants atribuïera tot allò que jo havia interpretat.

Arribats a aquest punt, crec necessari fer un pas més i aprofundir en la interpretació al voltant del coneixement generat en les etapes precedents. La fase d'elaboració de conclusions implica completar el treball iniciat temps enrere amb la mirada posada en noves possibilitats d'investigació. Les limitacions del propi estudi fan que tingui la sensació que encara hi ha molt camí per a recórrer i que poden sorgir noves investigacions al voltant de l'objecte d'estudi. D'aquesta manera, la meua és una petita contribució a una línia d'investigació que requereix d'altres estudis que ens il·luminin en el camí de la innovació docent en l'àmbit universitari.

Seguidament, recolliré algunes reflexions i valoracions sobre els resultats obtinguts durant el procés investigador. En aquest sentit, intentaré donar resposta als interrogants que em vaig plantejar en iniciar la investigació

sobre el propòsit global proposat de la recerca: ¿quins factors afavoreixen la innovació i quins la dificulten?, ¿quines influències té en l'aprenentatge de l'estudiant?, ¿com és el procés de producció, selecció, transmissió i assimilació de competències en el cas integrat?, ¿quines competències desenvolupa realment?, ¿com és el procés d'ensenyament-aprenentatge en el cas integrat?, ¿es tracta d'una estratègia integradora del currículum?, ¿potencia l'aprenentatge reflexiu de l'estudiant? Aquests interrogants tenen la finalitat de *comprendre les repercussions del cas integrat en l'aprenentatge, si fomenta la reflexió, la responsabilitat i l'autonomia en els estudiants d'infermeria*. Exposaré les principals conclusions al voltant d'aquest aspecte seguint els dos eixos conductors dels resultats, el cas integrat i el que aprenen els estudiants.

En la segona part d'aquest capítol, formularé una sèrie de propostes d'intervenció al voltant de l'àmbit de la innovació docent i em centraré en el cas integrat. Per últim, comentaré alguns aspectes que, en finalitzar l'estudi, han quedat poc delimitats i asseguruen la continuïtat del·l'objecte d'estudi en futures investigacions.

## **8.2. El cas integrat**

El cas integrat és un mètode que es nodreix dels principis de l'aprenentatge basat en problemes (ABP), i que, a través de la descripció d'una situació o problema construït amb les diferents aportacions dels professors d'assignatures que participen en el cas, té per finalitat que els estudiants aprenguin a buscar, a analitzar, a utilitzar la informació i a integrar el coneixement. El cas integrat dóna importància al fet que l'estudiant aprengui a aprendre, i així es pugui autoformar durant tota la seva vida professional, de manera que es fomenta l'autonomia. Amb aquest mètode, s'aprèn a partir de problemes que tenen significat pels estudiants i s'utilitza l'error com una oportunitat més per a aprendre i no com un càstig. L'autoavaluació, l'avaluació formativa qualitativa i individualitzada, adopten un fort protagonisme durant tot el procés.



Des d'aquesta perspectiva pren rellevància la importància d'ensenyar a l'estudiant a aprendre a aprendre i la d'ajudar a aprendre que, quan s'aprèn, s'ha de tenir en compte no només el contingut, sinó també com cal organitzar-se i actuar per a aprendre.

El cas integrat és un mètode que afavoreix la visió global dels coneixements, és a dir, veure la situació com un tot. Es tracta també d'una **estratègia integradora del currículum** afavoreix la capacitat de síntesi en integrar el coneixement i permet que l'estudiant pugui explicar el que ha après amb les pròpies paraules i extrapolar-ho a altres contextos, és a dir, fer-se seu el coneixement, cosa que implica un tipus d'aprenentatge concret. Posar paraules als nous coneixements i ser capaç d'utilitzar-les implica un **procés reflexiu**, un **aprendre significativament** construïnt un significat propi i personal per a un objecte de coneixement que òbviament ja existeix. Estem parlant d'un procés que no ens porta a un cúmul de nous coneixements, sinó a la integració, la modificació, l'establiment de relacions i la coordinació entre esquemes de coneixement que ja es tenien, amb una certa estructura i organització que varia, en nusos i relacions, en cada aprenentatge que es duu a terme.

En la pràctica professional de la infermera, els problemes no poden tractar-se com elements aïllats i invariables ni abordar-se des d'una visió unidireccional, sinó que s'han de tractar com a fèmens influïts pels canvis tècnics, socials i culturals, que poden modificar completament els plantejaments i les solucions dels problemes. Hi ha moltes maneres d'abordar els problemes, i la varietat de solucions que trobem està subjecta a l'aprenentatge al llarg de la vida. Schön (1992) fa referència a l'aprenentatge reflexiu a través de la pràctica, al coneixement en acció, a la reflexió durant l'acció i a la reflexió sobre l'acció. Morin (2003) ens il·lumina amb les seves teories sobre el pensament complex, sobre el concepte de la multidimensionalitat de la realitat: segons l'autor, el pensament complex tendeix a la multidimensionalitat i qualsevol sistema està immers en un entorn de causalitat múltiple, on l'atzar i el desordre no són eliminables. Hargreaves (2003a) parla sobre l'escola de la societat del coneixement, que no s'ha de

limitar a ser una transmissora de coneixements, sió que ha de fomentar l'esperit crític, la capacitat per processar i estructurar les informacions, la creativitat i la inventiva. Veiem la necessitat de canviar la pràctica docent, oblidar-nos dels currículums tancats i molt exigents, de l'individualisme i l'autonomia personal, i passar a ser comunitats professionals d'aprenentatge amb xarxes de comunicació. També cal tenir un **equip docent cohesionat** ser capaços de **treballar en equip** i així poder elaborar estratègies que afavoreixin la **integració del currículum** amb la finalitat de fomentar els **processos reflexius** dels estudiants i dels professors. Altres qüestions bàsiques en la millora de la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge serien la creació d'equips docents amb capacitat d'establir ponts entre les parcel·les de coneixement que suposen les diferents assignatures d'una mateixa disciplina o titulació i el foment de la coordinació docent de professorat. D'altra banda, per a organitzar i portar a terme noves formes d'ensenyament-aprenentatge, també es fa necessària la construcció d'espais de transversalitat que en certs moments trenquin la verticalitat curricular. En el nostre cas, l'estructura disciplinària de cadascuna de les àrees coexisteix amb l'abordament d'alguns temes des de la transversalitat (Gavidia, 1998) però el fet que a l'Escola, amb la introducció del cas integrat, hi hagi espais de verticalitat que coexisteixen amb els de transversalitat, ha comportat dificultats als professors a l'hora d'interpretar el paper del professor, que ha de canviar segons l'espai (transversal o vertical) on s'actua.

El canvi requereix tenir **clares algunes idees** directrius i principis de procediments, ja que tot canvi exigeix **la voluntat de fer-lo**. Aquesta voluntat ha de ser individual i col·lectiva, i la situació a la que es parteix ha de ser menys desitjable que la situació on volem arribar. Els professors/es que treballen de manera coordinada i cooperativa en els centres i que es comprometen a enfortir la democràcia del centre educatiu són la principal força impulsora del canvi. Veiem doncs la importància de la **cohesió de l'equip docent** i de **l'estil de l'equip directiu** que són elements crítics que determinen l'èxit d'una innovació. Així, apareixen sentiments de pèrdua, d'inseguretat, d'incertesa en el canvi que es manifesten en **valoracions negatives i àrees de millora**. Els estudiants, quan expressen els seus sentiments respecte del cas

integrat, manifesten problemes per quedar amb els companys a l'hora de buscar informació, per realitzar la memòria, per l'inversió de temps que requereix aquest mètode, pel nombre de persones que componen cada grup, per l'actitud d'algun company, pel fet de no poder escollir els companys, pel moment en què han de fer la defensa, per la incertesa dels coneixements, pel nombre de tutories, per la manera com estan planifiades les sessions.

En la cultura de moltes organitzacions no es contempla el temps per a la reflexió, sobretot per a la reflexió conjunta amb les altres. Hi ha l'imperatiu de fer, actuar i córrer, i es desaprova la reserva de temps per a la reflexió. Podem trobar, així, que en les universitats no hi hagi temps per a la reflexió atès el caràcter urgent de les pressions de transmetre coneixements enlloc de reflexionar sobre el saber, el jo, la pràctica i les condicions relacionades amb la reflexió que estimulin l'aprenentatge reflexiu.

### **8.3. El que aprenen els estudiants. El paper dels estudiants i el paper dels docents**

Els estudiants, en el cas integrat, es mostren progressivament autònoms i competents en la resolució de tasques, en l'ús de conceptes i en la posada en marxa de determinades actituds com l'adaptabilitat i la transformació de l'ambient laboral, l'anàlisi crítica de la informació, el pensament reflexiu, el treball en equip, el lideratge i la presa de decisions, entre d'altres (Coll et al., 2002). El motor del procés es troba en **el sentit que l'estudiant li dona** i en aquest donar sentit intervenen aspectes **motivacionals, afectius i de relació** que es posen en joc en les interaccions que s'estableixen al voltant de l'activitat. Si es vol que els estudiants **sapreguin a pensar**, aquests han de fer el mateix que fan els científics quan exploren les situacions problemàtiques: seguir el procés lògic. Hem d'evitar això que es fa tant vegades, és a dir, demanar als estudiants que estudiïn els **resultats** finals del que els científics han estudiat, oblidant el procés i fixant-nos només en el producte.

Els estudiants, en el seu procés d'aprenentatge tenen dubtes sobre si el que aprenen els ajudarà a comprendre les situacions desordenades i poc

definides, tot i que com he comentat anteriorment, el mètode del cas integrat els aproxima més a la realitat que es trobaran, estimula la motivació de l'estudiant quan la situació o el problema plantejat conté elements amb els que es poden identificar o, sobretot, quan reflecteix el que se'ls presentarà en el futur món laboral (Branda, 2006, a García, 2008). És de vital interès cultivar el pensament reflexiu i, per tal que aquest tingui lloc, hi ha d'haver com a mínim un element de significat conscient i, per tant, de pensament. Si no es fa així, l'activitat pràctica passa a ser mecànica i rutinària. Les competències com la **reflexió**, la **responsabilitat**, l'**autonomia** i d'altres que han sorgit al llarg del desenvolupament de la recerca estan vinculades amb la formació de persones capaces de seguir formant-se al llarg de la seva vida, enfrontar-se als problemes i buscar solucions innovadores; persones reflexives, amb esperit crític i capaces d'adaptar-se als canvis. Els estudiants, des del seu punt de vista, consideren que han adquirit competències **d'habilitats en cerca d'informació**, de **lectura crítica** i **d'organització autònoma dels aprenentatges**. Els professors consideren que la competència en habilitats de cerca d'informació és una de les més importants per a la formació dels estudiants, pel desenvolupament de la seva futura professió i de la seva vida i, per tant, creuen que és necessari donar eines per treballar-la.

La universitat ha de pretendre que els estudiants arribin a ser competents en la seva pràctica professional, però també en la seva acció com a ciutadans en la seva vida personal i social. La preparació per a una professió és el nexa conductor, però les finalitats formatives han de ser més àmplies i contemplar la formació integral de la persona, la formació per al foment del pensament crític i l'aprenentatge dels valors cívics i socials propis d'una societat democràtica. La millora dels processos d'aprenentatge i del rendiment dels estudiants depèn més del seu **grau d'implicació activa** que dels canvis metodològics introduïts, de manera que les diverses innovacions resulten efectives només si aconseguen la implicació, la participació i l'acceptació per part dels estudiants. No té sentit dissenyar estratègies de canvi o renovació docent en les que no s'impliqui als estudiants, cal aconseguir una participació activa dels estudiants per tal de conèixer quines són les seves necessitats i dificultats, i així ajudar-los en el seu aprenentatge. No hem d'oblidar que als

estudiants no només els interessa què aprenen sinó també per a què ho aprenen, què els aportarà, com els ajudarà a seguir aprenent i a desenvolupar certes capacitats.

El **paper del professor** serà el de facilitar que els estudiants construeixin el seu coneixement i adquireixin una àrie de competències que els permetrà afrontar exitosament problemes similars que trobaran en el seu món laboral. El docent no té com a únic objectiu estimular l'adquisició de continguts de la seva disciplina, sinó també el de promoure el desenvolupament d'habilitats com el pensament complex i crític, la cooperació, el lideratge, la comunicació, la creativitat, el treball multidisciplinari i la presa de decisions. També cal que el tutor sàpiga crear **un ambient de confiança i respecte** i que sigui conscient que aquesta metodologia suposa un canvi en el paper del tutor però que també ha de tenir en compte la **percepció dels estudiants**. Hem de ser conscients que hi ha estudiants als quals els costa parlar en públic i expressar idees i pensaments, de manera que el tutor ha de ser capaç de crear un ambient on els estudiants se sentin lliures per a expressar tot allò que consideren que pot ser rellevant per a la solució del problema. A més, caldrà que el tutor sigui capaç de **fomentar i estimular la discussió del grup** que es crea en les sessions de cas integrat formulant preguntes que portin a l'estudiant a la creació d'hipòtesis de comprensió. D'aquesta manera es potencia el pensament crític, el pensament reflexiu i el desenvolupament del diàleg reflexiu dels estudiants que valoren de manera crítica l'evidència que sustenta les hipòtesis i examinen els problemes des d'un espectre ampli tenint en compte diversos punts de vista (Branda i Lee, 2000).

En el cas integrat, cal revisar i clarificar els objectius del programa amb el grup i fomentar l'avaluació en les tutories. Els professors són conscients de que hi ha diversos estils en la manera d'interpretar el paper del docent, però que és important l'orientació del grup.

Branda (2006, a García, 2008) assenyala que un tutor ha de ser capaç de **facilitar l'aprenentatge independent** dels seus estudiants actuant com un tutor/a **desafiament**, que ajudi els estudiants a clarificar idees identificant

contradiccions, promovent l'avaluació i el pensament crític, **ajudant** a incrementar l'interès pels debats, compartint i intercanviant coneixements, potenciant que els estudiants explorin noves idees i, en les situacions conflictives, plantejar accions centrades en els estudiants, tenint-los en compte.

Un altre aspecte important és la gestió del coneixement, les percepcions i les emocions del tutor en les situacions en què **no hi ha una expertesa** (una expertesa que el faria sentir segur) en l'àrea de coneixement prioritària en el cas integrat. Això no significa que l'expertesa en l'àrea de coneixement no continuï vigent, ja que permet crear les situacions o problemes d'aprenentatge, elaborar i revisar els objectius, crear les avaluacions del cas integrat. D'altra banda, i com apuntava més amunt, la combinació de metodologies fa que de vegades costi d'identificar el rol del professor en funció del tipus de mètode docent emprat. Apareix la disjuntiva de si el tutor **ha de ser expert o no** en la matèria del problema que es planteja, però el que és realment important en els tutors és que en siguin **coneixedors** i tinguin **habilitats** suficients per a **guiar el grup** d'estudiants en el seu procés d'aprenentatge (Albaese, 2004, a García, 2008; Font, 2004).

L'**avaluació** en el cas integrat és un punt important, ja que no hem d'oblidar que als estudiants no només els interessa el que aprenen sinó també per a què ho aprenen, què els aportarà i com els ajudarà a seguir aprenent i a desenvolupar certes capacitats. Tot això té a veure amb com i quan s'avaluen els aprenentatges. El fet de traslladar el centre d'atenció de l'ensenyament del professor a l'aprenentatge de l'estudiant i posar èmfasi en el treball autònom fa que, com diu De Miguel (2006, p. 42), "els sistemes d'avaluació cobrin especial protagonisme, ja que són l'element principal que orienta i motiva l'aprenentatge de l'estudiant i el propi ensenyament".

Si considerem que l'estudiant ha de ser el protagonista del seu procés d'aprenentatge, resulta evident que també **ha de tenir un paper actiu en el procés d'avaluació**. Així, el professor deixa de ser l'únic responsable de la funció avaluadora i passa a compartir-la amb els estudiants. L'autoavaluació, l'avaluació entre iguals i l'avaluació en grup adquireixen una importància

considerable, i l'estudiant ha d'aprendre a avaluar a avaluar-se de manera objectiva, ha de conèixer tècniques que pugui aplicar en diferents moments al llarg de la seva vida i pugui transferir a diferents situacions d'aprenentatge formal i no formal. Barrows (1986, a García 2008) considera que un dels objectius del mètode de l'ABP és **la motivació per l'aprenentatge**. El fet de presentar una proposta de treball que situa als estudiants en el context d'un problema desafiant, que **requereix la seva participació immediata** i que han d'explorar de manera autodirigida augmenta de manera substancial la motivació dels estudiants, que **superen l'actitud passiva** característica de les aules tradicionals.

Cada vegada és més important **avaluar les competències** referides a habilitats i capacitats (saber buscar informació, expressar-se oralment, prendre decisions, moderar una reunió, definir un problema) i a actituds i valors (promoure el benestar de les persones, respectar ètica professional, saber identificar i elaborar coneixement, comportar-se democràticament, tenir capacitat d'escolta, contrastar opinions). Les competències referides a les habilitats i actituds són coses que succeeixen, que són més evidents en el procés d'aprenentatge, i és en el moment en què succeeixen quan s'han d'entrenar i avaluar. No s'improvisen, i per tal que és converteixen en hàbits han de ser exercitades i reforçades. Una de les competències que l'avaluació ha de promoure de manera especial és la capacitat de la persona per a avaluar i millorar per ella mateixa les seves actuacions, **assentant així els fonaments per a l'aprenentatge al llarg de la vida.**

#### **8.4. Limitacions de l'estudi**

En aquest apartat exposaré els aspectes o elements que han suposat un obstacle o debilitat en alguna de les fases de l'estudi.

##### **a) Limitacions en la fase d'elaboració del marc teòric de la investigació**

Una de les limitacions més importants en la fase d'elaboració del marc teòric ha estat la gran quantitat de referències i aportacions publicades sobre

l'ABP, cosa que ha suposat haver de seleccionar de manera rigorosa la informació que m'aportés idees i fonaments teòrics adequats al context de la investigació que plantejava, és a dir, un context on coexisteixen mètodes docents diferents com el cas integrat, les classes expositives, l'estudi de casos i les habilitats clíniques. D'altra banda, les referències sobre el canvi i la innovació docent se centren majoritàriament en els nivells primaris i secundaris de l'ensenyament; en canvi, sobre la universitat no he localitzat tantes referències. Per aquest motiu, és possible que en aquest treball es trobin referències centrades en l'educació primària i secundària que he extrapolat a l'educació superior.

### **b) Limitacions en el disseny i desenvolupament de l'estudi de camp**

En aquesta fase, la principal limitació que identifico té a veure amb el fet que inicialment tenia previst fer l'observació de tres docents en el cas integrat, però finalment van ser dues professores perquè no vaig poder assistir a les sessions de la tercera docent per causa d'un solapament amb les observacions d'una de les professores. D'altra banda, les professores i els estudiants són del centre on desenvolupo la meva activitat docent. La meua condició de docent de l'Escola ha suposat que les persones observades i entrevistades em vegin com professora i companya i no exclusivament com investigadora, cosa que pot haver dificultat les respostes dels entrevistats.

## **8.5. Sugeriments per a futures investigacions**

A continuació, esmentaré algunes qüestions que després de tancar la tesi doctoral es presenten com a elements interessats a tenir en compte en futures investigacions centrades en l'aprenentatge dels estudiants i en les estratègies didàctiques que potencien la reflexió i responsabilitat i l'aplicació de l'aplicació de les capacitats per aprendre al llarg de la vida.

Potenciar la creació d'estratègies didàctiques que facin que l'estudiant i la docent hagin de mantenir una obertura envers la comprensió de la complexitat de la disciplina.



Profunditzar en el paper del tutor del cas integrat o en metodologies similars a l'ABP.

Afavorir la transversalitat en el currículum de la titulació del Grau en Infermeria.

Realitzar recerques encaminades a l'avaluació de les competències fonamentals per a l'aprenentatge al llarg de la vida de professionals infermers exalumnes del Campus Docent Sant Joan de Déu.

## 8.6. L'aprenentatge que he dut a terme

L'aprenentatge d'aquesta experiència ha sorgit de diferents maneres, totes amb les seves característiques, en diferents moments d'aquest llarg procés que ha suposat un creixement professional i també un de molt important, el personal.

L'elaboració d'aquesta tesi no ha estat un camí roses, sinó que m'he trobat amb espines, amb moments de desesperació que m'han fet pensar que no era capaç de crear, moments on no trobava les paraules adequades per plasmar la idea que tenia o em quedava bloquejada. Però gràcies a la constància i a la voluntat de no defallir he anat avançant, construint mica en mica cadascuna de les frases que expressen els conceptes que he volgut transmetre. He après com buscar informació d'una manera rigorosa, on buscar-la dins la immensitat de la informació publicada com utilitzar el material trobat per tal de poder contextualitzar-la adequadament. He estat conscient de la importància de dissenyar la recerca amb un mètode determinat, mantenir la coherència amb el mètode durant l'estudi de camp, captar i registrar la informació necessària per a la recerca, com elaborar les categories d'anàlisi i utilitzant el programa Atlas Ti, tot i que aquest no és encara l'espai dels agraïments, em cal donar les gràcies per l'ajuda i la paciència a tres persones que m'han acompanyat durant el meu camí de lluita amb l'Atlas Ti: el meu director de tesi Dr. José Luis Medina, la Dra. Luz Nelly Rivera i la meua companya Esther Insa. Gràcies a ells he après com utilitzar-lo i poder extreure la informació que necessitava.

He après que la solitud de l'investigador és necessària en el procés de creació per a poder-se concentrar i plasmar el que es vol transmetre, per a escriure i reescriure constantment i per a anar millorant el producte resultant durant tot el procés. A la vegada, però, és necessari compartir les satisfaccions i les angoixes amb companys que es troben en situacions similars, o que no s'hi troben però poden oferir una mirada més fresca

Finalment, entre altres coses, he après la importància de ser constant, de l'anar fent pas a pas i aplicar la disciplina necessària en el procés de creació d'una tesi doctoral.

Ara sí, per concloure aquesta revisió dels meus propis aprenentatges, he de dir que he esdevingut conscient del protagonisme dels estudiants, de la responsabilitat compartida entre ells i els docents que estem acompanyant en el camí del descobriment, la comprensió, el respecte i la consideració de les potencialitats, les fortaleses i les febleses dels altres per arribar així a ser millors persones i estimar la nostra disciplina infermera, amb la complexitat que significa aquesta comprensió que mai finalitza, que s'estén al llarg de la vida.

## 5.- Referències bibliogràfiques

---

Acebedo, M. S. (2012). *Narrativa y conocimiento práctico. Experiencias y prácticas de las enfermeras "expertas" en UCI. Oncerelatos y veintitantas historias*. Tesi doctoral no publicada, Universitat Rovira iVirgili. Recuperat 1 desembre 2014, des de <http://www.tdx.cat/handle/1083/96268>

Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2004). *Guia pel desenvolupament de projectes pilot per a l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Recuperat 21 maig 2013, des de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_69129137\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_69129137_1.pdf)

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2007). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de títulos oficiales (Grado y master)*. Recuperat 1 desembre 2013, des de <http://www.aneca.es/active/docs/verifica.guia.gradomaster.080218.pdf>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2007). *Libros blancos..* Recuperat 1 desembre 2013, des de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>

Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.

Alexander, M. F., i Runciman, P. J. (2001). *Competencias Internacionales de la enfermera generalista*. Ginebra: Consejo Internacional de Enfermería.

Allen, D. G. (2006). Whiteness and difference in nursing. *Nursing Philosophy*, 7(2), 65-78.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*. 9(2), 34-52. Recuperat 30 abril 2013, des de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>

Arandia, M., i Fernández, I. (2012). ¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *Revista de Docencia Universitaria*,10(3), 99-123.

Arnal, J., Del Rincón, D., i Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías* Barcelona: Labor.

Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. A A. Pérez, J. Barquí, i J. F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ballester, D., i Fuentes, C. (coords.). (2012). *El aprendizaje basado en problemas en los estudios de enfermería*. Girona: Documenta Universitària.

Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación* Madrid: Universidad Complutense.

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación* Barcelona: Paidós.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad* Barcelona: Gedisa.

Barrel, J. (2001). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.

- Bauman, Z. (1978). *Hermeneutics and social science* London: Hutchinson.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* Barcelona: Gedisa.
- Benner, P. (1987). *Práctica progresiva en enfermería. Manual de comportamiento profesional* Barcelona: Grijalbo.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., i Day, L. (2000). *Educating nurses: A call for radical transformation* San Francisco: Jossey-Bass.
- Bernués, L., i Peya, M. (coords.). (2005). *Libro blanco proyecto de la titulación de enfermería* Madrid: ANECA.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa* Madrid: La Muralla.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas un instrumento útil en la evaluación de competencias. A L. Prieto, (coord.), A. Blanco, P. Morales, J. C. Torre, *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Bloom, L., Lightbown, P., i Hood, L. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40 (160).
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar i canvi curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos* Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. A J. M. Moreno (coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (p. 95-120). Madrid: UNED.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.

Bordas, M. I., i Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía* 218, 25-48.

Branda, L. (2001). Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad. *Aportes para un cambio curricular en Argentina* (p. 79-102). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina.

Branda, L. A. (2004). *El aprendizaje basado en problemas: una herramienta para toda la vida*. Madrid: Agencia Laín Entralgo.

Branda, L. A. (2008). L'Aprenentatge basat en problemes. La resplandor tan brillant d'altres temps A U. F. Araújo i G. Sastre (coords.), *L'Aprenentatge basat en problemes. Una nova perspectiva de l'ensenyament* (p. 17-46).

Barcelona: Gedisa.

Branda, L., Font A., Martín, V., Acarín, L., González, B., Castellano, B., et al. (2009). *L'aprenentatge basat en problemes*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat 1 octubre 2014, des de [http://www.uab.cat/iDocument/185/237/eines\\_6.pdf](http://www.uab.cat/iDocument/185/237/eines_6.pdf)

Branda, L., i Lee, Y. W. L. (2000). *Evaluación de la competencia del tutor. Carrera de Medicina*. Argentina: Universidad Nacional del Sur.

Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Recuperat 3 juny 2014, des de <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>

Brockbank, A., i McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Burton, A. (2000). Reflection: nursing's practice and education panacea?. *Journal of Advanced Nursing* 31(5), 1009–1017.

Busquets, M. D., Cainzos, M., Fernández, T., Leal A., Moreno, M., i Sastre, G. (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación ítegral*. Madrid: Santillana.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* Madrid: Morata.

Carr, W., i Kemmis, W. (1988). *Teoría crítica de l'ensenyament. La investigació-acció en la formació del professorat*. Barcelona: Laertes.

Carreras, J., i Perrenoud, P. (2005). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitària* Recuperat 10 gener 2014, des de <http://www.octaedro.com/ice/pdf/5CUADERNO.pdf>

Castillo, S., Desiderato, R, i Guioti, V. (2007). La relación tutor-estudiante en las prácticas clínicas y su influencia en el proceso formativo del estudiante de enfermería. *Educare* 21, 38. Recuperat 3 juny 2014, des de

[http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/0657/Publicacion\\_Educare\\_21\\_Castillo.pdf?sequence=1](http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/0657/Publicacion_Educare_21_Castillo.pdf?sequence=1)

Coffey, A., i Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia Solé, I., et al. (2002). *El constructivismo en el aula* (13<sup>a</sup> ed.). Barcelona. Graó.

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos u encrucijadas. *Pensamiento iberoamericano* 7, 47-66.

Collière, M. F. (1991). Hacia el reconocimiento del ejercicio enfermero. *Notas de Enfermería* 1, 53-66.

Collière, M. F. (1993). *Promover la vida*. Madrid: Mc Graw- Hill Interamericana.

Consell Català d'Especialitats en Ciències de la Salut. (1997). *Les competències professionals en ciències de la salut: Escenari futur per a l'exercici de les professions sanitàries*. Barcelona: CCECS.

Consell Català d'Especialitats en Ciències de la Salut. (1999). *Competències de la professió Infermera*. Barcelona: CCECS.

Consell Internacional d'Infermeres. (2000). *Competències Internacionals per l'infermera generalista*: Especificació per un projecte. Document inèdit Ginebra: CIE.

Cónsul, M. (coord.). (2007). *Historia de un cambio: un currículum integrado con el aprendizaje basado en problemas*. Barcelona: Enciclopedia Catalana.

Cónsul, M. (2010). *Ensenyar i aprendre Infermeria amb un currículum integrat per mitjà de l'aprenentatge basat en problemes. Ebas de l'EUI Vall d'Hebron*.



Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica i Organització Educativa. Recuperat 1 juli 2013, des de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41495/1/MCG\\_TESI.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41495/1/MCG_TESI.pdf)

Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnica de investigación social* Madrid: McGraw-Hill.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research desing. Choosing among five traditions*.Londres: SAGE.

De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular: Proeso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.

De Miguel, M . (2006).*Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*Madrid: Alianza. Recuperat 2 gener 2013, des de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/165/148>

*Declaración de Bolonia* (1999). Recuperat 5 maig 2014, des de [http://www.uah.es/universidad/espacio\\_europeo/documentos/declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf)

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*.Madrid: Dykinson.

Delors, J. (coord.). (1996).*Educació: hi ha un tresor amagat a dins.Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per la Segle XXI* Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (coords.). (2012).*El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Dewey, J. (1993). *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*Barcelona: Paidós Ibérica.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación* Madrid: Biblioteca Nueva.

Diekelmann, N. (1988). Curriculum revolution: A theoretical and philosophical mandate for change. *A National League for Nursing, Curriculum revolution Mandate for change*(p. 137-157). New York: National League for Nursing.

*Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo*. Recuperat 4 febrer 2013, des de [http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/03Directiva\\_reconocimiento\\_cualificaciones.pdf](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/03Directiva_reconocimiento_cualificaciones.pdf)

Consell de les Comunitats Europees. (1977). *Reconeixement del títol d'Infermer*. Recuperat 10 octubre 2013, des de [http://www.codem.es/Adjuntos/CODEM/Documentos/Informaciones/Publico/19733e74-d88b-44dd-b328-e3b9b5bc9e41/abee789a-6a48-4bb-98ea-4db4a9683665/5bcbfc69-1ce8-42fb-b8a8-be81909b1760/directiva\\_77\\_452\\_reconocimiento\\_tituloenfermero.pdf](http://www.codem.es/Adjuntos/CODEM/Documentos/Informaciones/Publico/19733e74-d88b-44dd-b328-e3b9b5bc9e41/abee789a-6a48-4bb-98ea-4db4a9683665/5bcbfc69-1ce8-42fb-b8a8-be81909b1760/directiva_77_452_reconocimiento_tituloenfermero.pdf)

Consell de les Comunitats Europees. (1977). *Directiva 77/453/CEE, del Consell, de 27 de juny de 1977, sobre coordinació d les disposicions legals, reglamentàries i administratives relatives a les activitats dels infermers responsables de cures generals* Recuperat 5 novembre 2013, des de <http://www.enferaclinic.org/legis/eurp/Directiva%2077-453.pdf>

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación. A A. M. Wittrock, (ed), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (p.125-301). Madrid: Paidós Ibérica.

Escribano, A., i Del Valle, A. (coords.). (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

González, M. T., i Escudero, J. M. (1987). *Innovación Educativa* Barcelona: Humanitas.

Ferrer, F. (2002). *L'educació comparada actual*. Barcelona: Ariel.

Ferrer, V. (2003). *Propuestas metodológicas para la transversalización de contenidos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Ferrer, V., Medina, J. L., i Lloret, C. (2003). *La complejidad en enfermería: profesión, gestión, formación*. Barcelona: Laertes.

Font, A. (2003). *L'aprenentatge Orientat a la solució de Problemes (Pbl) com a Experiència. Fòrum sobre Docència Universitària* Recuperat 18 abril 2014, des de <http://www.ub.es/mercanti/pbl.htm>

Font, A. (2004). Las líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(1),16.

Foucault, M. (2005). *El poder psiquiàtric. Curs 1973-1974* Buenos Aires: FCE.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (14ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M., i Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.

Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. (2007). *Verdad y método* (12ª ed.). Salamanca: Sígueme.

Gairín, J. (2004). *La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Gairín, J.; Freixas, M.; Guillamón, C. i Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(1), 61-77.

García, J. (coord.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones.

Gavidia, V. (1998). *Criteris per analitzar les concepcions de salut. La seva aplicació al professorat A*: E. Banet i A. De Prò. *Investigació i Innovació en l'Ensenyament de les Ciències* Lleida: Poblagràfic.

Gerrish, K, i Lacey, A. (2006). *Investigación en enfermería* Barcelona: Mc Graw Hill.

Gil-Pérez, D. (1994). ¿Área o disciplinas? Nuevas reflexiones. *Infancia y Aprendizaje*, 65, 59-64.

Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gimeno, J. (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Giné Freixes, N. (2003). *Concepcions de l'alumnat universitari sobre els components de la fase interactiva del procés formatiu que afavoreixen l'aprenentatge*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica i Organització Educativa.

Giné Freixes, N. (2009). Como mejorar la docència universitària: el punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educació* 20(1), 117-134. Recuperat 5 juny 2013, des de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120117A/15402>

Glaser, B. G., i Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

*Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona*. (2008). Recuperat 3 juny 2014, des de [http://www.ub.edu/rmaa/sites/default/files/Glossariacad%C3%A8mic\\_UB.pdf](http://www.ub.edu/rmaa/sites/default/files/Glossariacad%C3%A8mic_UB.pdf)

González, M. T. (1990). Investigació en Organització Escolar. Anàlisi en la cultura organitzativa *Anals de Pedagogia* 8, 41-51.

González, M. T., Nieto, J.M., i Portela, A. (2003) *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos* Madrid: Pearson Educación.

Gonzalez, J., i Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno* Bilbao: Universidad de Deusto.

Goñi, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro- ICE-UB.

Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. A J. Gimeno i A. Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (p. 148-165). Madrid: Akal.

Hargreaves, A. (1982). Resistència i teories d'autonomia relatives: els problemes de distorsió i incoherència en els anàlisis recents Marxistes d'educació. *Diari Britànic de Sociologia d'Educació* 3(2), 107-126.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers work and culture in the postmodern age* Londres: Cassell.

Hargreaves, A. (2003a). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)* Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (comp.) (2003b). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hargreaves, A., i Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey- Bass.

Hargreaves, A., i Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

Ibarra, M. S., i Rodríguez, G. ( 2010). Aproximació al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación* 351, 385-407.

Jarauta, B. (2008). *Conocimiento profesional y buenas prácticas en la Educación Superior. Génesis e influencias mutuas entre los saberes disciplinares y pedagógicos del profesorado universitario*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa.

Johns, C., i Freshwater, D. (eds.) (2005). *Transforming nursing through reflective practice* London: Blackwell Publishing Ltd. Wild.

Kliebard, H. (1989). Alfabetisme Cultural de l'ou el Coadjutor. *Diari d'Estudis del Pla d'Estudis* 21(1), 61-70.

Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 17(56), 39-46.

Latorre, A., i Rocabert, I. (1997). *Psicología escolar. Ambitos de intervención*. Valencia: Editorial Promolibro.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D., i Arnal, J. (1996). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Barcelona: Ediciones 92.
- Levy-Leboyer C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de la profesiones sanitarias. BOE núm. 280 (2003).
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lucarelli, E. (1993). La educación curricular: Una herramienta entre el programa y el aula. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* 12, 47-72.
- Mariner, A., Raile, M. (2011). *Modelos y teorías en enfermería*. Madrid: Elsevier Science.
- Martínez, J. B. (coord.) (2012). *Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (2006). Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la Universidad. A M. Martínez Martín, iS. Carrasco (coords.) *Propuestas para el cambio docente en la Universidad* (p. 15-32). Barcelona: Octaedro- ICE UB.

- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa* 24(1), 165-186.
- Mayor, C. (coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Medina, J. L. (1996). *La Pedagogía del Cuidado: Racionalidad, Tradición y Poder en el Curriculum de Enfermería. Un estudio interpretativo*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, Departament de Didàctica i Organització Educativa.
- Medina, J. L. (1999). *La pedagogía del cuidado: Saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería* Barcelona: Laertes.
- Medina, J. L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder* Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Medina, J. L., i Jarauta B. (2013). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Medina, J. L., i Do Prado, M. L. (2009). El currículum de enfermería como prototipo de Tejné: Racionalidad instrumental y teológica. *Enfermagem*, 18 (4), 617-626.
- Medina, J. L., Jarauta, B., i Imbernón, F. (2006). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro. ICE Universitat de Barcelona
- Meleis, A. I. (1985). *Theoretical Nursing: Development and Progress* (1st ed). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.



Meleis, A. I., Hall, J. M., i Stevens, P. E. (1994) Cures dels estudiants en l'educació d'infermeria doctoral: Promoció de la diversitat i la tutoria de col·laboració. *Imatge: Revista de beques d'Infermeria* 26(3), 177-180.

Meleis, A. (1997). *Theoretical nursing: development and progress* (3th ed.) Philadelphia Lippincott Williams & Wilkins.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003) *Documento marco sobre la integración del sistema universitario español en el espacio europeo de educación superior*. Recuperat 27 gener 2013, des de [hppt://webs.uvigo.es/es.ct/doc\\_marco\\_MECD\\_2003.pdf](http://webs.uvigo.es/es.ct/doc_marco_MECD_2003.pdf).

Ministerio de Educación y Ciencia. (1977). *Directrius per l'elaboració del Pla d'Estudis de les Escoles Universitàries d'Infermeria*. Recuperat 27 gener 2013, des de <https://www.boe.es/boe/dias/1977/08/22/pdfs/A18716-18717.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencias. (1992). *Informe Nacional de Educación*. Recuperat 27 gener 2013, des de <http://www.mecd.gb.es/redie-eurydice/dms/redie-eurydice/doc/Estudios-generales/informe-nacional-de-educacion-1992/Informe%20nacional%20de%20educacion%201992.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencias. (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Secretaria del Estado de Educación.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2006) *Documento de Trabajo: propuesta directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y master*. Recuperat 13 novembre 2013, des de [https://www.uam.es/novedades/directrices\\_elaboracion\\_titulos.pdf](https://www.uam.es/novedades/directrices_elaboracion_titulos.pdf)

Moncada, E., Prieto, O. (2012). Logros, dificultades y retos en el desarrollo de la formación universitaria en Colombia. *Teoría y Praxis Investigativa* 7(1), 57-62.

Morales, P., i Landa, V. (2004). *Aprendizaje basado en problemas* Recuperat 20 novembre 2013, des de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>

Moreno, J. M. (coord.), *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo* Barcelona: Gedisa.

Naidoo, R. (2008). Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia. A *Para una transformación de la Universidad* p. 45-56). Barcelona: Octaedro,

Nightingale, F. (1990). *Notas sobre enfermería: qué es y que no es* Barcelona: Salvat.

Nonaka, I., i Takeuchi, H. (1995). *La organización creadora de conocimiento. cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press.

Oficina Regional Europea de la OMS (2000). *Declaración de Munich: enfermeras y matronas: una fuerza de salud* Recuperat 11 novembre 2013, des de <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/d0062.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (1997). *Política de salud para todos para el siglo XXI*. Recuperat 10 novembre 2013, des de [http://apps.who.int/gb/archive/pdf\\_files/EB101/pdfpa/spa9.pdf](http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/EB101/pdfpa/spa9.pdf)

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Servicios de enfermería partería: orientacions estratégicas 2002-2008* Recuperat 11 novembre 2013, des de [http://www.who.int/hrh/nursing\\_midwifery/strategicdirections es.pdf](http://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/strategicdirections_es.pdf)

Organización Mundial de la Salud. (2006). *Resumen de la 59ª Asamblea Mundial de la Salud* Recuperat 11 novembre 2013, des de <http://www.who.int/features/2006/wha59/es/>

Oriol, A. (2003). *Llibre blanc de les professions sanitàries a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social.

Ordre CIN/2134/2008, de 3 de juliol, del Ministeri de Ciència i Innovació, BOE núm. 12388 (2008).

Parcerisa, A. (coord.). (2010). *Ejes para la mejora docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 523-546.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación a viaje*. Barcelona: Graó.

Prades, A. (2005). *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.

Pujol, R. M., i Sanmartí, N. (1995). Integració de eixos transversals en el curriculum. *Guix*, 213-14, 7-15.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, BOE núm. 21 (2005).

Resolución de 14 de febrero de 2008, de acuerdo de Consejo de Ministros de 8 de febrero, BOE núm. 50 (2008).

Resolución de 29 de diciembre de 1992, de la Universidad de Barcelona, por la que se hace público el plan de estudios de la diplomatura en Enfermería de la Escuela Universitaria de Enfermería de esta Universidad. BOE núm. 36 (1993).

Resolución de 19 de julio de 1999, de la Universidad de Barcelona, por la que se hace público el plan de estudios conducente al título oficial homologado de Diplomado en Enfermería, BOE núm. 198 (1999).

Resolución de 14 de marzo de 2012, de la Universidad de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Enfermería, BOE núm. 86 (2012).

Rivera, L. N. (2013). *Saber y experiencia de el/la estudiante de enfermería en sus prácticas de cuidado*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica i Organització Educativa.

Rizvi, F., i Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

Rodríguez, G., Gil, J., i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, M. (2012). *El arte del cuidado: Un legado reflexivo de saber*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Europea de Madrid.

Rodríguez, M., Martínez, E., Tovar, A., González, R., Goday, C., i Pulido, R. (2009). Hacia un practicum reflexivo en enfermería *Metas de Enfermería* 12(3), 56-59.

Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. (3rd ed.). Nova York: Free Press.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization Of Schools*. New York: Longman.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Santos Rego, M. A., i Guillaumin, A. (eds.) (2006). *Avances en complejidad y educación: Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schön, D (1992). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Siegmund, J. (2011). *¿Saber versus creatividad? sobre las modalidades de descripción del arte y su relación con los contextos económicos y sociales*. [s.l.]: Instituto Europeo para Políticas Culturales Progresivas.

Silva, K. L., i Sena, R. R. (2006). La educación de enfermería: Búsqueda de la formación crítica y reflexiva y de las competencias profesionales. *Enfermagem*, 14(5), 755-761.

Solà, C (ed.). (2006). *Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica*. México: Trillas.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stoll, L., i Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Strauss, A., i Corbin, J. (2002). *Bases investigación cualitativa : Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement* Montréal: Chenelière Éducation.

Taylor, S.J., i Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados* Barcelona: Paidós.

Terra, M. G., Gonçalves, L. H. T., Do Santos, E. KA., i Erdmann, A. L. (2010). La sensibilidad en las relaciones e interacciones entre el enseñar y aprender a ser y el hacer enfermería. *Enfermagem*, 18(2). Recuperat 28 febrer 2014, des de [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n2/es\\_10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n2/es_10.pdf)

Tomey, A. M., i Alligood, M. R. (2007). *Modelos y teorías en enfermería* (6ª ed.). Madrid: Elsevier Science.

Torralba, F. (1999). Lo ineludible humano *Labor Hospitalaria* 253.

Torralba, F. (2002). *Ética del cuidar. Fundamentos, contextos y problema*. Madrid: Institut Borja de Bioética-Fundación Mapfre Medicina.

Torroba, I. (1990). La innovación decisión institucional. *Apuntes de Educación* (36), 2-3.

Valls, R. (2006). *Història de la professió d'infermeria* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social* Madrid: Síntesis.

Vallés , M S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica* Barcelona: Paidós Ibérica.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias* Educatio S.XXI, 24. pp 57-76.

Walker, L. (1992). Toward a Clearer Understanding of the concept of Nursing Theory". A L. Nicoll, (ed), *Perspectives on Nursing Theory* Philadelphia: Lippincot.

Watson, J. (2005). A meta-reflection on reflective practice and where it leads. A C. Johns, i D. Freshwater (eds.), *Transforming nursing through reflective practice* (2th. ed, p.VI-X). London: Blackwell Publishing Ltd Wild.

Yus Ramos, R. (1996). *Hacia una educación global desde la transversalidad* Madrid: Anaya.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2004). *Guía per a la Planificació Didàctica de la Docència Universitària en el marc del EEES*. Recuperat 11 novembre 2013, des de

<http://www.udc.gal/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>

Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docència Universitaria* 10(3), 17-48.