



Govern d'Andorra

Document d'orientació del diploma d'ensenyament professional en secretariat multilingüe

Ministeri d' Educació i Ensenyament Superior
Sant Julià de Lòria el 12 d'octubre del 2016

Presentació

ÍNDIX

1	PUNTS CLAU DEL DIPLOMA	5
1.1	Del secretariat a la gestió administrativa	5
	L'aspecte multilingüe	6
1.2	Un enfortiment del partenariat	6
1.3	La finalitat de la formació	6
2	GUIA DEL REFERENCIAL	6
2.1	El referencial de les activitats professionals	7
2.1.1	Definició i funcions del referencial de les activitats professionals	7
2.1.2	Forma i apartats del RAP	8
2.2	El referencial de certificació	9
2.2.1	Definició i finalitats	9
2.2.2	Descripció del referencial de certificació	9
2.3	Les unitats constitutives del diploma	12
2.4	Les modalitats de certificació	12
2.4.1	Definició de les proves	12
3	GUIA D'EQUIPAMENT	13
3.1	El context	13
3.2	De l'aula a l'espai professional	13
3.3	Un entorn digital	14
3.4	Les eines pedagògiques	15
4	RECOMANACIONS PEDAGÒGIQUES	15
4.1	El context	15
4.1.1	Actors i lògica	15
4.1.2	Alternança entre el centre i l'empresa	16
4.2	El projecte pedagògic	17
4.3	L'enfocament per competències	17
4.3.1	Historial	17
4.3.2	Definició de la competència	17
4.3.3	Objectius de l'enfocament per competències	18

4.3.4	Organització de l'aprenentatge de les competències	19
4.3.5	Procés	21
4.4	El repartiment dels ensenyaments professionals	24
4.5	L'ensenyament de la comunicació professional en multilingüe	25
4.5.1	Objectius	26
4.5.2	Mètodes	26
4.5.3	Continguts	27
4.5.4	Formació en entorn professional en un context multilingüe	29
4.5.5	Nivells de competències	29
4.5.6	Examen	29
4.6	El repartiment horari al centre escolar	30
4.6.1	Repartiment anual	30
4.6.2	Repartiment setmanal	32
5	CONTROL EN EL DECURS DE LA FORMACIÓ	33
5.1	Les situacions d'avaluació	33
5.2	La durada de la prova	33
5.3	Els criteris d'avaluació que cal considerar	34
5.4	L'organització de les situacions d'avaluació	34
5.5	La participació des professionals	34
5.6	L'ordre d'examen	34

Pròleg

Aquest document és una guia metodològica destinada a ajudar els formadors a organitzar la docència, la formació i l'avaluació, explotant en particular:

- el referencial de les activitats professionals,
- el referencial de certificació.

Està adreçat als equips pedagògics i als inspectors encarregats de la posada en execució d'aquest diploma professional. Per una banda, permet explicitar les intencions dels autors del referencial amb la fi de donar sentit als continguts i les exigències de les competències demanades. Proposa, per altra banda, consells i recomanacions des dels punts de vista organitzatiu, temporal, material, pedagògic i didàctic en relació amb l'entorn institucional i els entorns professionals.

Constitueix abans de res un document recurs que no té la vocació d'establir un model dogmàtic que limiti la creativitat i la iniciativa dels equips pedagògics, sinó al contrari de donar punts de referència útils per a la formació.

Cal doncs portar les persones que segueixen la formació cap a:

- una gran polivalència en el sentit en què les intervencions en els processos de gestió, comercials, de comunicació i de GRH (gestió de recursos humans) mobilitzen un perímetre molt ampli de coneixements tècnics, de gestió, jurídics, econòmics i comercials que han de ser articulats i combinats entre ells per donar resposta a les necessitats de gestió; tot això ha de ser associat a una real professionalitat relacional;
- una forma d'especialització que té menys a veure amb uns coneixements ofimàtics o comptables que no pas amb l'apropiació dels contextos d'exercici i dels sectors d'activitats o fins i tot el desenvolupament de les competències especialitzades en un servei particular.

1 PUNTS CLAU DEL DIPLOMA

1.1 Del secretariat a la gestió administrativa

La missió global del titular del Diploma d'Ensenyament professional "Secretariat multilingüe" consisteix a assumir les activitats relatives a la gestió administrativa, principalment en el si de petites i mitjanes empreses (artesanía, comerços, TPE (molt petites empreses), PIME-PMI, ETI (empreses de dimensió mitjana), d'administracions o també d'associacions.

La seva activitat se situa en el context dels profunds canvis que han afectat les professions administratives, en particular a causa de l'impacte de les reestructuracions, de les noves formes d'organització del treball, de la desmaterialització de les informacions i de les evolucions tecnològiques.

"Auxiliar administratiu" és l'apel·lació genèrica emprada per designar una professió que pot adoptar formes diverses en funció dels tipus d'organització i dels sectors d'activitats.

Tanmateix, totes les apel·lacions fan referència a l'exercici d'activitats administratives molt marcades pels formalismes administratiu, reglamentari i jurídic.

La gestió administrativa té alhora una dimensió transversal i específica:

- transversal, perquè el component administratiu existeix naturalment a cada funció, procés o projecte, implantat a qualsevol organització, però també perquè ens enfrontem a una clara mutualització de les funcions administratives;
- específica perquè la gestió administrativa integra les particularitats dels contextos d'exercici i dels sectors d'activitats, en particular pel que fa als àmbits jurídic i normatiu. Específica també perquè:

Cal doncs portar les persones que segueixen la formació cap a:

- una gran polivalència en el sentit en què les intervencions en els processos de gestió, comercials, de comunicació i de GRH (gestió de recursos humans) mobilitzen un perímetre molt ampli de coneixements tècnics, de gestió, jurídics, econòmics i comercials que han de ser articulats i combinats entre ells per donar resposta a les necessitats de gestió; tot això ha de ser associat a una real professionalitat relacional;
- una forma d'especialització que té menys a veure amb uns coneixements ofimàtics o comptables que no pas amb l'apropiació dels contextos d'exercici i dels sectors d'activitats o fins i tot el desenvolupament de les competències especialitzades en un servei particular.

L'aspecte multilingüe

L'especificitat multilingüe del diploma requereix un enfocament lingüístic i cultural.

La formació condueix les persones cap a l'adquisició d'una competència en comunicació professional en 4 llengües: català, francès, castellà i anglès.

1.2 Un enfortiment del partenariat

En el marc del partenariat cada cop més estret amb el conjunt del món professional, s'institueix una autèntica divisió de la formació. Determinades competències característiques, clarament identificades en el referencial, són adquirides i avaluades majoritàriament en entorn professional. La consideració de les activitats professionals dutes a terme durant les dotze setmanes en resulta enfortida, com també, per consegüent, el paper del tutor que també supervisa la formació.

1.3 La finalitat de la formació

El diploma d'ensenyament professional "Secretariat multilingüe" certifica un nivell de competència general i professional que permet al seu titular:

- inserir-se professionalment en llocs de feina que corresponen a formacions de nivell III (EQF, exàmens de qualificació francesos) o de nivell V (classificació francesa)
- desenvolupar la seva qualificació professional, mitjançant la formació inicial o continua, per tal d'adquirir un diploma de batxillerat professional.

2 GUIA DEL REFERENCIAL

Pròleg

Un referencial de certificació és una mena de contracte que permet identificar les competències i els sabers del titular del diploma. Per competència entenem un conjunt de sabers, de saber fer i de comportaments organitzats per tal de dur a terme una activitat de forma adaptada i eficaç. Les competències i sabers són certificats per la institució que en descriu les modalitats de certificació, és a dir el Ministeri d'Educació i Cultura en nom del Govern d'Andorra.

Un referencial comprèn tres parts:

- el referencial d'activitats professionals (RAP);
- el referencial de les competències i dels sabers;
- la reglamentació de l'examen.

S'estructura al voltant del referencial d'activitats professionals (RAP) i aporta informacions complementàries sobre els períodes de pràctiques en empreses i sobre els horaris.

2.1 El referencial de les activitats professionals

2.1.1 Definició i funcions del referencial de les activitats professionals

Describeix les funcions dels oficis concernits en termes d'activitats, tasques, condicions d'exercici i resultats esperats. Aquesta etapa és necessària per definir amb precisió la realitat dels oficis i els perfils dels llocs de feina. Aquest referencial descriu doncs el conjunt de les activitats susceptibles de ser exercides pel titular del diploma d'ensenyament professional després d'un temps d'adaptació a l'empresa.

Presentat com un document tipus, el RAP ha de complir tres funcions principals:

- una funció de mediació entre els diferents socis que intervenen en el disseny i l'elaboració del diploma;
- una funció d'eina en el procés d'elaboració d'un diploma i d'una formació:
 - ✓ els elements que resulten de l'anàlisi de l'activitat professional constitueixen un sòcol a partir del qual es construeix el referencial de certificació,
 - ✓ el RAP és emprat pels docents per copsar millor els objectius professionals del diploma i definir la formació,
 - ✓ el RAP és necessari en el moment de l'anàlisi dels expedients de sol·licitud de validació dels assoliments de l'experiència,
- una funció d'informació sobre la finalitat professional dels diplomes.

2.1.2 Forma i apartats del RAP

El RAP comprèn tres parts:

- Una definició del diploma

Aquesta part enuncia el títol del diploma, les finalitats formatives i la denominació de les funcions ocupades pel titular.

- Una definició de la professió

Aquest text dóna una visió estructurada i sintètica dels oficis perseguits, de les activitats exercides i del seu context.

Els diferents punts tractats són els següents:

- ✓ el domini de les tecnologies
- ✓ el domini de les competències lingüístiques i de redacció
- ✓ les actituds professionals esperades

- Una descripció de les activitats professionals

Les activitats professionals són descrites com a “tasques” que constitueixen funcions necessàries per a l'exercici de la professió.

Aquestes funcions són:

A1 – Comunicar-se amb els diferents socis interns i externs,

A2 – Redactar, elaborar, donar forma a documents i garantir-ne la salvaguarda, la reprografia, la classificació i l'arxivament,

A3 – Gestionar els fluxos de correus,

A4 – Gestionar els espais de feina i els recursos,

A5 – Organitzar i seguir les planificacions, les agendes, els desplaçaments i les reunions,

A6 - Participar en les operacions corrents de gestió comercial i comptable.

Es duu a terme la descripció des de l'òptica del que s'espera del titular del diploma a una organització, sense esmentar, en aquesta etapa, competències o sabers. Ha d'organitzar-se de manera coherent.

El principi d'enumeració de les funcions, tasques, operacions, pot ser el següent:

- Funcions: conjunt d'activitats o tasques que formen part d'un mateix procés de treball.
- Tasques professionals: conjunt d'operacions elementals posades en execució per dur a terme la feina prescrita.
- Resultats esperats: acte professional prescrit caracteritzat per un conjunt indissociable de gestos professionals elementals.

2.2 El referencial de certificació

2.2.1 Definició i finalitats

El referencial de certificació descriu les competències professionals i els sabers que hi són associats. Precisa les condicions en què seran avaluades les competències i els assoliments esperats. En aquest sentit, és el fonament de l'avaluació.

Serveix de referència per establir un contracte d'objectius entre els diferents actors de la formació i de la certificació (el centre de formació, el formador, el que rep la formació, l'empresa, etc).

2.2.2 Descripció del referencial de certificació

L'estructura general del referencial comporta dos conjunts: les competències i els sabers associats.

- Les competències

Les diferents tasques necessàries per al compliment d'una activitat professional requereixen desenvolupar capacitats, per tal de respondre a les exigències professionals

Les competències s'agrupen doncs al voltant de capacitats.

Les capacitats exigides al titular del diploma d'ensenyament professional "Secretariat multilingüe" són:

- ✓ C1: INFORMAR-SE – ANALITZAR
- ✓ C2: COMUNICAR-SE
- ✓ C3: ORGANITZAR I GESTIONAR
- ✓ C4: REALITZAR

La descripció de les competències comporta tres elements: les subcompetències, els recursos i els indicadors d'avaluació.

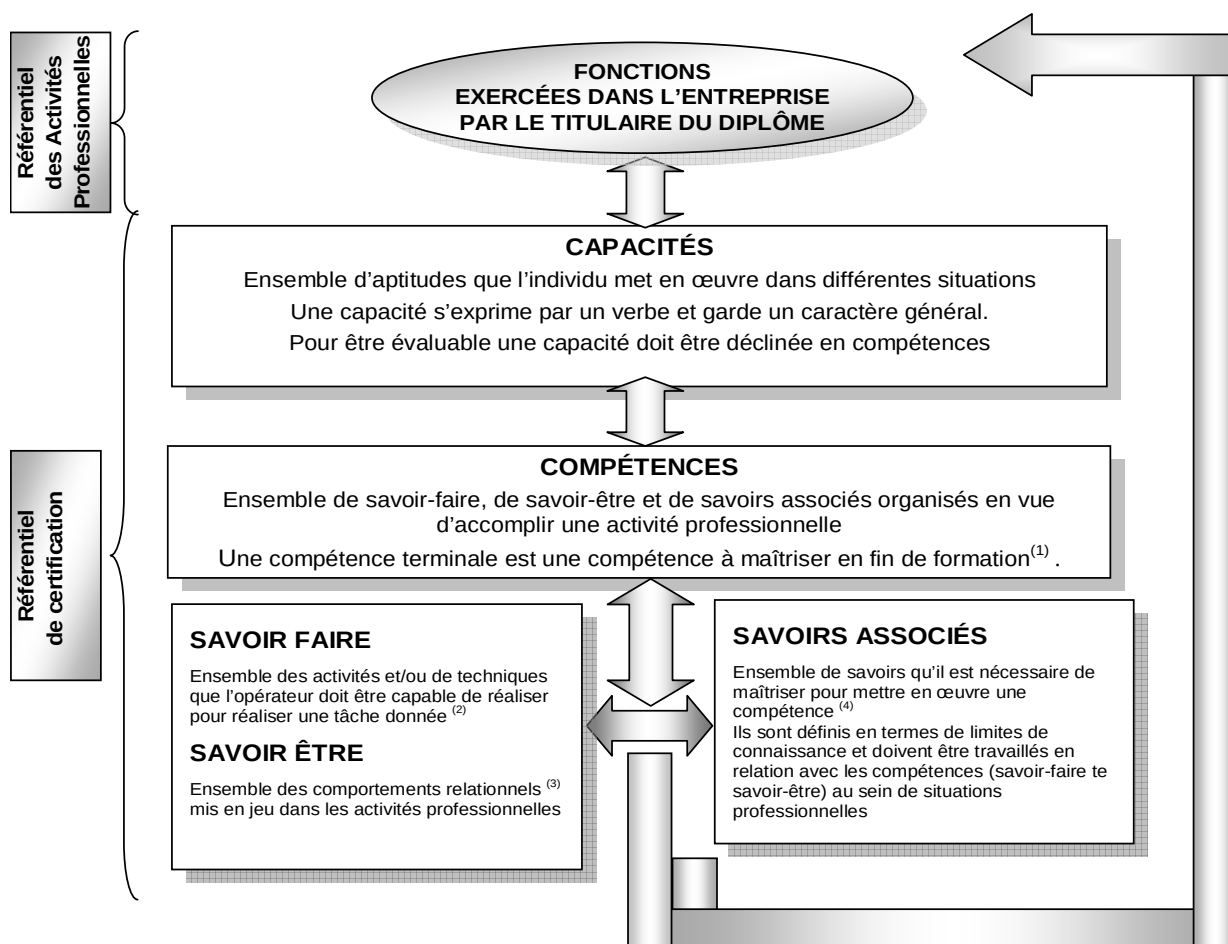
- ✓ La subcompetència: És la descripció en termes d'accions del que s'ha de fer concretament
- ✓ Els recursos, que comporten:
 - els recursos (dades, informacions materials...) que corresponen al que se subministra al candidat;
 - el context en què es desenvolupa l'avaluació (situació real o simulada, etc).
- ✓ Els indicadors d'avaluació: Descriuen el rendiment esperat, és a dir el que s'exigeix al candidat. El nivell de rendiment ha de ser coherent amb la descripció de l'activitat professional.

- Els sabers associats

La descripció dels sabers associats comporta subapartats:

- ✓ els sabers (nocions i conceptes),
- ✓ els límits dels coneixements exigits, precisats o bé mitjançant una descripció, o bé mitjançant l'ús d'una taxonomia.

Presentació esquemàtica de l'organització del referencial



(1) Cada competència terminal es declina en competències intermèdies. Aquestes es caracteritzen per saber fer, saber associats i eventualment saber estar. Per a cadascuna, els resultats de l'acció i els comportaments són observables i mesurables (per tant, avaluables).

(2) (3) Es defineixen per: les condicions de realització i els indicadors d'avaluació.

(3) Amb els usuaris, els membres d'un equip, de la jerarquia, dels socis ... Aquest capítol del comportament és un dels elements de "la imatge de la marca" d'una empresa.

(4) Precisen els coneixements necessaris per afavorir el domini de les competències del referencial, en particular per aplicar mètodes, justificar eleccions, respectar les regles de seguretat... Permeten també adquirir els sabers necessaris per continuar els estudis.

2.3 Les unitats constitutives del diploma

Els diplomes professionals s'organitzen per unitats. Cadascuna comprèn un conjunt coherent de competències i de sabers que van associats a aquestes competències. La definició del contingut de les unitats constitutives del diploma té com objectiu precisar quines tasques i competències professionals intervenen i en quin context.

El seu objectiu consisteix a establir una relació entre les unitats constitutives del diploma i les activitats professionals per tal de:

- facilitar la tasca de les persones implicades en la validació dels assoliments de l'experiència, tant si es tracta dels candidats, com de les persones que els assisteixen o dels tribunals,
- precisar el marc de les situacions d'avaluació, tant si es tracta de proves puntuals com de proves de control en el decurs de la formació.

2.4 Les modalitats de certificació

Aquesta part comprèn el reglament d'examen, la definició de les proves i el seu **mode d'avaluació (control en el decurs de formació o puntual terminal)**.

Normativa d'examen

El marc de la normativa d'examen figura en el decret referit al reglament general del diploma que precisa, en particular, el nombre màxim de proves i el seu mode d'avaluació.

L'annex del decret de creació del diploma presenta en una taula sintètica les proves que li corresponen, el seu mode d'avaluació i la seva durada en funció de l'origen dels candidats.

2.4.1 Definició de les proves

La definició de les proves precisa:

- el títol de la prova, el número de la unitat corresponent, el seu coeficient, la seva durada;
- la descripció del contingut de la prova: llista de les competències i dels sabers descrits al referencial de certificació i que són l'objecte de l'avaluació, descripció dels suports de l'avaluació, marc operatiu de treball que es pot demanar;
- el mode d'avaluació: prova puntual, escrita, oral, pràctica o control en el decurs de la formació;

- les definicions i exigències reglamentàries corresponents.

3 GUIA D'EQUIPAMENT

3.1 El context

Durant la formació, cal posicionar els alumnes en una perspectiva d'èxit proposant-los una formació orientada a l'exercici d'una professió que estreny els lligams amb les realitats de la professió preparada.

Aquest context requereix posar en execució pràctiques pedagògiques actives i innovadores en un espai de treball adaptat, funcional, equipat de material i mobiliari professionals.

Les activitats professionals que associen l'ús de l'eina informàtica al tractament de dossiers digitals i paper requereixen material i mobiliari que responguin a les característiques següents:

- Proposar als alumnes un espai de treball polivalent que permeti una alternança amb les tasques a la taula, a l'ordinador i que fan intervenir competències de comunicació oral. Es tracta d'apropar-se el més possible de les configuracions d'empresa per fer que la formació sigui concreta, atractiva i promotora de competències professionals
- Inscriure en un entorn digital en xarxa tasques professionals mobilitzant àmpliament els usos de la informàtica i de la comunicació digital.

3.2 De l'aula a l'espai professional

Un espai professional ha de permetre a l'alumne una millor identificació amb la professió i el desenvolupament de competències, però també de les actituds professionals.

Abandonar el mode frontal, escolar, per anar cap a un espai professional polivalent, hi contribueix àmpliament i implica una pedagogia diferent.

Les configuracions en grups separats (4 o 5 llocs de feina) afavoreixen la individualització i la diferenciació pedagògica, el contacte visual, la circulació fàcil, el diàleg entre el professor i els alumnes, el treball col·laboratiu.

La importància de la comunicació, en particular de la comunicació oral, resulta enfortida quan es pot exercir en un espai professional. Es recomanen un espai de reunions i un espai d'acollida, situat prop de l'entrada.

Aquest nou tipus d'implantació té efectes globals positius amb un impacte directe en els ensenyants i els alumnes:

- Un entorn agradable i funcional on els alumnes tenen més ganes de tornar.
- Una identitat professional enfortida, font d'orgull.
- Un ambient de treball diferent.
- Una responsabilització dels alumnes envers els seus llocs de feina.
- Una millor relació professor-alumne, més professional.
- Una facilitat per a l'ensenyant de reproduir situacions professionals.
- Una descompartimentació de les activitats.
- Desplaçaments més fàcils a l'aula.
- Treball en grup facilitat i encoratjat.
- Treball autònom encoratjat.
- Una millor assimilació de les regles de la vida professional.

3.3 Un entorn digital

La informàtica no ha de ser un objecte d'ensenyament; és un recurs que forma part permanentment de l'entorn de treball de l'alumne, al igual que els materials i les eines que se solen trobar als espais de treball administratiu.

Entre les eines que componen un entorn digital, podem citar:

- Ordinador equipat amb un sistema d'explotació Windows, de paquets ofimàtics (Open Office, Microsoft Office, Google Docs) i de programaris professionals (EBP, CIEL, SAGE...) o d'un conjunt de programaris informàtics de Gestió Integrada¹ (CEGID, OpenErp);
- Perifèrics: impressores, escàners, webcams, lectors de targetes, cascos/micro; fotocopiadores;
- Xarxa Intranet/Extranet;
- Programari de missatgeria parametrat: Outlook, Mozilla Thunderbird (lliures multi plataforma...)

¹ Un conjunt de programaris de Gestió Integrada o ERP (de l'anglès, *Enterprise Resource Planning*) és un programari que permet gestionar la totalitat dels processos operatius d'una empresa, integrant en un sistema d'informació el conjunt de les funcions d'aquesta com la gestió dels recursos humans, la gestió comptable i financera, però també la venda, la distribució, l'abastament, el comerç electrònic. El principi bàsic d'un PGI consisteix a construir aplicacions informàtiques (nòmines, comptabilitat, gestió d'estocs...) **de manera modular tot compartint una base de dades única i comuna.**

- Programari de GED “gestió electrònica dels documents” (Archives Perso, Novaxel, GedPerso).
- Gestor d’agendes: Google Agenda, pensebete.com, monoagenda.net, Doodle
- Eines d’identificació d’itineraris: Viamichelin, mappy.com; Google
- Eines de transmissió de la informació i/o per compartir informació: lloc web, lloc wiki, Google drive, enviament de fitxers voluminosos...
- Veu/ vídeotelefonia via IP (Skype, MSN, AIM, IChat, Wengo, Jabber).

3.4 Les eines pedagògiques

- Pissarra blanca interactiva
- Vídeo projector

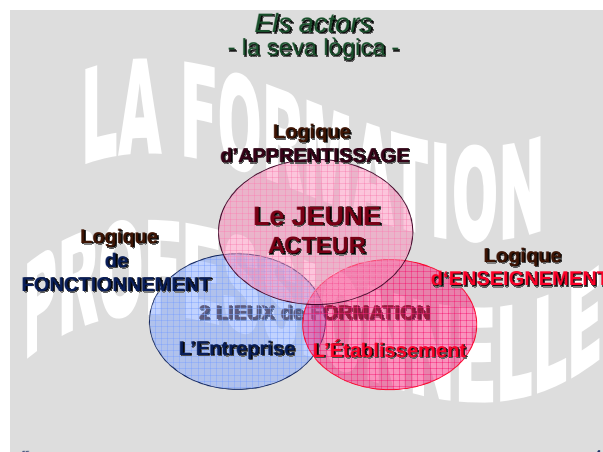
4 RECOMANACIONS PEDAGÒGIQUES

4.1 El context

4.1.1 Actors i lògica

Les recomanacions pedagògiques han de tenir en compte els actors i la seva lògica:

- El jove i la lògica d’aprenentatge
- El centre de formació i la lògica d’ensenyament
- L’empresa de formació i la seva lògica de funcionament



Els actors: la seva lògica

Lògica d'aprenentatge

Lògica de funcionament

Lògica d'ensenyament

El JOVE ACTOR

2 LLOC DE FORMACIÓ L'empresa

El centre

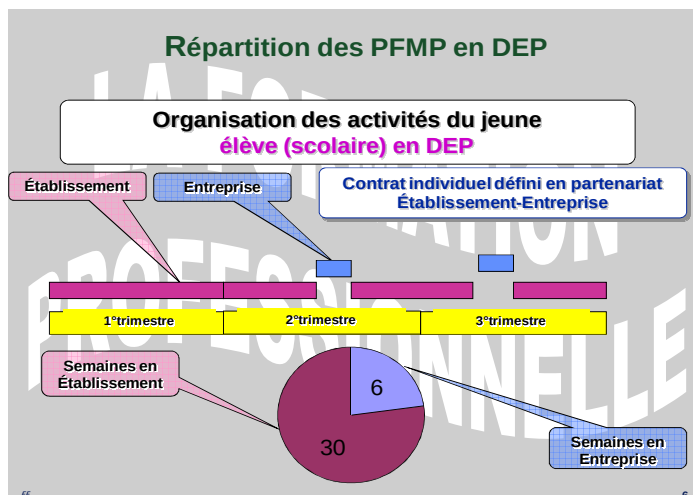
Les tres lògiques s'han d'articular. L'èxit rau en l'alternança entre el centre de formació i l'empresa .

4.1.2 Alternança entre el centre i l'empresa

De forma esquemàtica, se'ns presenten dos tipus d'alternances. Optarem per cercar l'alternança partenarial: és un mòdul en què la formació de l'alternança és definida en el marc d'un projecte comú negociat entre els tres actors. La posada en execució d'aquest projecte implica que s'estableixin relacions de partenariat per tal de:

- negociar els objectius i les situacions de la formació;
- garantir-ne el seguiment;
- avaluar conjuntament les competències desenvolupades.

Situat en el centre de la relació partenarial, l'alternant ha de ser responsabilitzat i ha d'esdevenir l'actor de la seva pròpia formació.



Repartiment de les PFEP en DEP

Organització de les activitats del jove alumne (escolar) en DEP

Centre Empresa Contracte individual definit en partenariat Centre-Empresa

1^r trimestre

2ⁿ trimestre

3^r trimestre

Setmanes al Centre

Setmanes en Empresa

4.2 El projecte pedagògic

La presentació del referencial de formació no implica una progressió lineal i determinada per a cadascun dels saber fer i dels sabers.

L'equip de docents centrarà el seu projecte pedagògic al voltant de les tècniques professionals, tant si aquestes s'han adquirit al centre com a l'empresa .

És indispensable construir el pla de formació amb una successió de seqüències que relacionen les funcions, les competències i els sabers fonamentant-se en situacions professionals que s'apropin el més possible del context professional. Això ha de donar sentit als aprenentatges.

Aquest projecte pedagògic ha de ser elaborat per l'any de formació i ha de tenir en compte obligatòriament els períodes de formació en entorn professional.

4.3 L'enfocament per competències

4.3.1 Historial

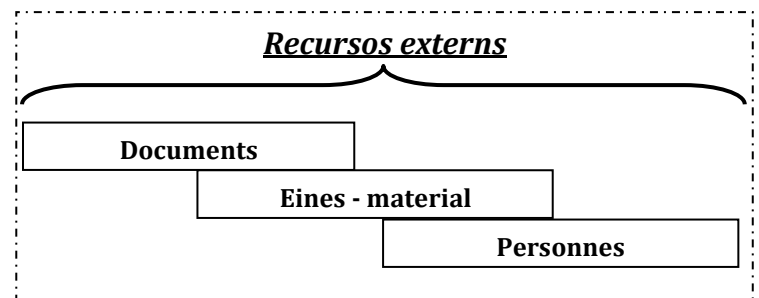
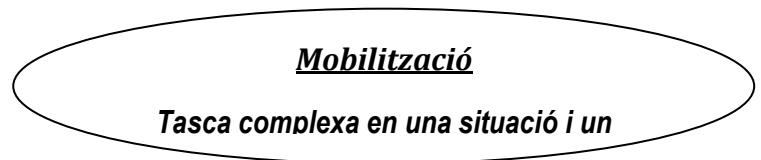
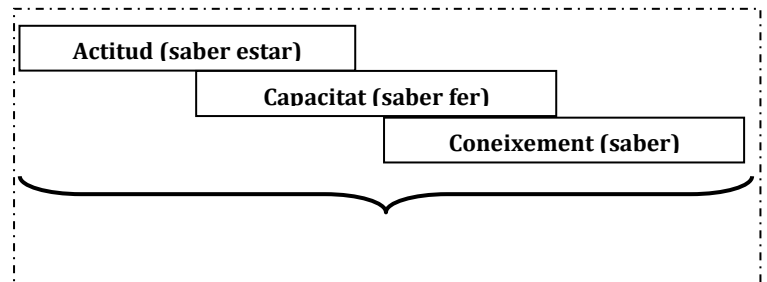
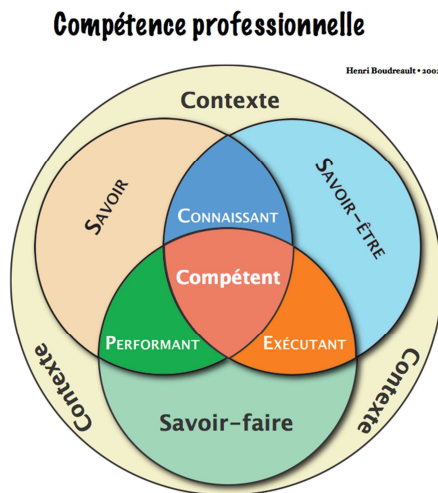
El terme "competències" era gairebé absent de la literatura científica fins a finals dels anys 80, malgrat els treballs teòrics dels investigadors anglosaxons sobre la *competency-based education* (formació basada en les competències) que, majoritàriament, es remunten a principis dels anys 70 [Houston i Howsam, 1972, Schmiedler, 1973, Burns i Klingstedt, 1973], Aquests treballs es referien essencialment a la formació professional. Constatem que el terme "competències" explota literalment d'ençà principis dels anys 90. Tanmateix, la major part dels països occidentals ha donat prioritat, des de fa alguns anys, a l'enfocament per competències més que no pas al coneixement.

4.3.2 Definició de la competència

"La competència és la possibilitat, per a una persona, de mobilitzar de forma interioritzada un conjunt integrat de recursos per tal de resoldre una família de situacions problema" (G. SCALLON, Montreal)

“Una competència és un conjunt integrat i funcional de sabers, saber fer, saber estar i saber esdevenir que permetrà, en front d'una categoria de situacions, adaptar-se, resoldre problemes i realitzar projectes” (Marc ROMAINVILLE, Bèlgica).

“Capacitat d'actuar eficaçment en un tipus definit de situació” (Philippe PERRENOUD, Suïssa)



És possible extreure alguns principis d'aquestes definicions:

“Les competències s'exerceixen en situacions contextualitzades però diversificades que impliquen un procés d'adaptació (i no de reproducció de mecanismes) i de transferència d'una situació a l'altra”.

Podem doncs concloure'n que és preferible parlar més atenció als resultats de l'acció dels alumnes que no pas als procediments que posen en execució per assolir-los.

4.3.3 Objectius de l'enfocament per competències

Perquè l'aprenentatge es construeix en la confrontació amb situacions complexes, aprendre és una activitat global que no pot limitar-se a l'acumulació de coneixements ni a entrenaments específics. Així doncs, adquirir nocions de gramàtica,

ortografia i conjugació i fer exercicis que permetin l'adquisició d'aquestes regles no és suficient per saber escriure un text.

En efecte, l'aprenentatge es construeix en la confrontació a situacions complexes. Aprenem quan esdevenim capaços d'enfrontar-nos a noves situacions, elaborant respostes adaptades.

Per iniciar-se a la conducció d'un vehicle, no passem primer per un aprenentatge sistemàtic del paper de cada comandament, conduïm. De la mateixa manera, aprendre a emprar un ordinador, no es fa només consultant llibres sinó també davant de la màquina.

Succeeix el mateix per a tota competència. Aprenem quan estem enfrontats a la globalitat.

Perquè és necessari representar-se el que estem aprenent, per aprendre l'alumne necessita donar sentit al que ha de fer, imaginar la tasca complexa que ha de dominar. Així doncs, tot alumne de música és ajudat en el seu aprenentatge per la representació que té de la melodia que prova de tocar.

De la mateixa manera, perquè un alumne aprengui a llegir, escriure, jugar a futbol..., ha de representar-se el que prova de fer.

Organitzar l'aprenentatge de les competències permet proposar als alumnes situacions finalitzades que tenen sentit per a ells, que els permeten anticipar l'èxit esperat.

Perquè aprendre és esdevenir capaç de tornar a invertir el que s'ha après, l'aprenentatge no es limita al domini d'una situació en un moment determinat. L'alumne també ha de ser capaç d'emprar els seus assoliments en noves situacions del mateix tipus.

Això exigeix no només la implantació de coneixements, sinó també la conscienciació pel nen dels seus processos, de les seves maneres de pensar, dels seus mètodes per tornar a emprar-los en front de noves tasques.

Així, en redactar un text, el nen aprèn a planificar, a organitzar idees... cercant informacions en els textos històrics, practica per prendre indicis, establir relacions, extraure informacions essencials.

4.3.4 Organització de l'aprenentatge de les competències

- Confrontacions a la tasca, intent de realització

Un subjecte aprèn perquè ha d'actuar en front d'una situació complexa. En representar-se el que ha de fer, anticipa, fa hipòtesis i construeix noves competències a partir del que ja sap i del desequilibri provocat per la situació. Aquesta fase de l'aprenentatge rep el nom de conflicte cognitiu per part dels psicòlegs de l'aprenentatge com PIAGET. En front d'una nova situació, les respostes, coneixements i estratègies que posseeix el subjecte

no són suficients; es crea un desequilibri, una tensió. L'aprenent està obligat a cercar noves solucions per resoldre el problema; elabora aleshores un nou equilibri.

No cal doncs anticipar les necessitats dels alumnes i ensenyar tot el que serà útil per al domini d'un aprenentatge complex que encara no han trobat. És preferible proposar als alumnes que entrin en l'aprenentatge mitjançant una confrontació amb una situació complexa que té sentit, finalitzada, vetllant que aquesta situació estigui a l'abast dels alumnes per tal que puguin representar-se el que han de fer. El fet de confrontar-se a la tasca, de trobar el problema, de cercar solucions a partir del que ja s'ha assolit, d'identificar punts "fràgils" és el permet aprendre.

- Interacció entre alumnes

Les interaccions entre alumnes mitjançant el treball de grup o l'intercanvi de produccions donen prioritat a l'aparició de percepcions i representacions diversificades.

Afavoreixen aleshores el naixement de conflictes necessaris per a l'aprenentatge.

En efecte, l'aprenent percep en l'entorn elements que qüestionen les seves representacions, els seus marcs de pensament o que difereixen del que ja sap i aleshores ha de "reordenar" les seves formes de concebre i doncs aprendre.

Per exemple, alumnes que discuteixen sobre les respostes a una problemàtica, realitzades per grups diferents, esdevenen conscients dels punts de convergència i de divergència de les produccions i així tornen a qüestionar el treball efectuat i les seves competències. D'aquesta manera, són portats a nomenar els criteris d'èxit i/o realització necessaris per al compliment de la tasca.

- Formalització de criteris

Aquests criteris d'èxit o de realització són també elements que cal tenir en compte en l'organització de l'aprenentatge de les competències.

Els primers permeten a l'alumne construir-se la imatge més completa possible de l'objecte d'aprenentatge sobre la qual es fonamentarà per produir. Adopten la forma de llistes que constitueixen graelles que l'alumne empra per situar els seus assoliments i el que li queda per aprendre. La llista dels criteris d'èxit és així doncs una ajuda a la producció i una eina d'avaluació.

Els criteris de realitzacions (o fitxa contacte) no defineixen el resultat de la tasca, sinó els mitjans que permeten la producció. Constitueixen "l'inventari" dels consells per tenir èxit. Contràriament als criteris d'èxit (o fitxa d'avaluació) que són tots emprats durant l'avaluació

per estar segurs de la competència de l'alumne, aquests consells són ajudes a la producció i no són tots indispensables.

Per exemple:

Una fitxa serà reeixida si:

- El títol està escrit en lletres grans,
- Hi ha colors,
- Hi figuren les informacions útils.

Per fer un cartell, es pot:

- Emprar un cartell exemple,
- Fer un primer esbós en un esborrany,
- Començar amb llapis abans de colorar o passar al retolador,
- Cerca paraules útils a la llibreta de paraules.

Aquestes graelles de criteris es construeixen amb els alumnes en el decurs de l'aprenentatge.

- Verbalització, conscienciació

El llenguatge és una eina privilegiada per facilitar la conscienciació perquè el fet d'explicitar el que s'ha fet i com s'ha fet requereix tornar a la tasca. Convidant doncs els alumnes a explicitar en què el producte és reeixit, a nomenar com s'ho fan per reeixir, formulant amb ells els criteris d'èxit o de realització, se'ls permet conscienciar-se de les eines metalls, dels processos de pensament que empren per tal que els puguin estructurar millor i tornar-los a invertir en d'altres situacions.

En resum, permetre a l'alumne aprendre és posar-lo en la situació de resoldre un problema complex que té sentit, representar-se la tasca que ha de dur a terme, conscienciar-se del que fa i nomenar els seus assoliments o el que li queda per aprendre per reeixir.

Organitzar l'aprenentatge de competències facilita aquesta posada en situació, torna a donar sentit als continguts del programa i permet a l'alumne establir lligams entre aquests continguts i els processos necessaris per a la realització d'una tasca i la tasca mateixa.

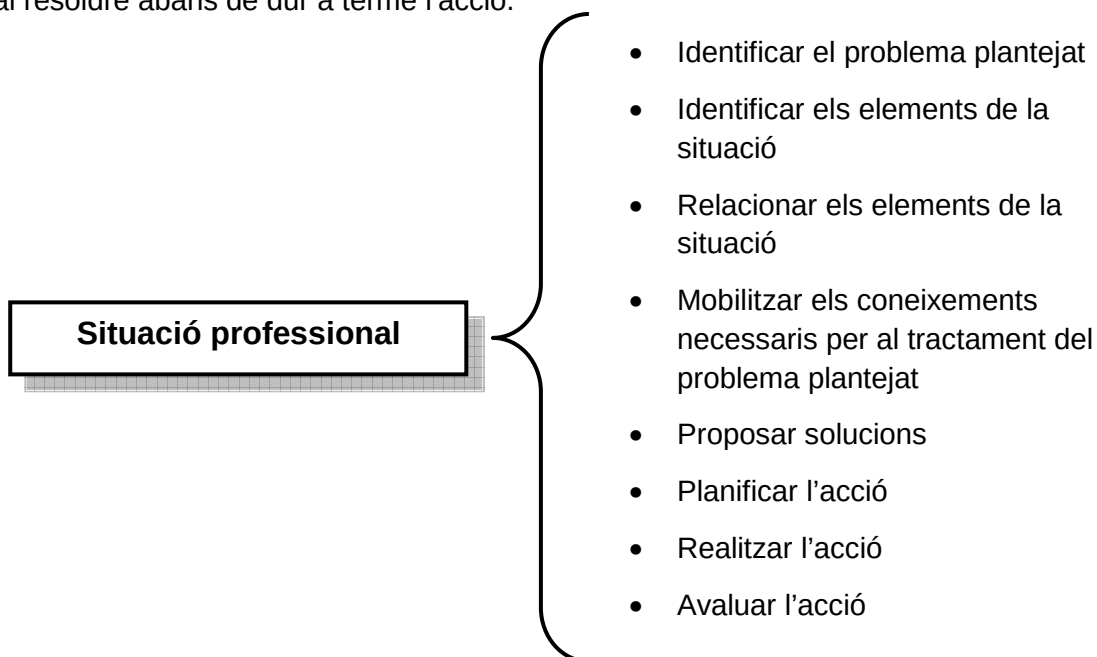
4.3.5 Procés

El procés que cal posar en execució és **un procés inductiu** que, amb una pedagogia activa, desenvolupa l'autonomia i afavoreix la relació amb el saber tot implicant

l'alumne en les situacions d'aprenentatge. La posada en execució del procés es desenvolupa en tres fases:

- **Contextualització:** identificació dels elements de la situació professional i posada en relació d'aquests elements. Aquesta fase permet implicar-se i accedir més fàcilment al saber.
- **Descontextualització:** a partir de diverses situacions, cerca de les constants i generalització. Aquesta fase permet estructurar els aprenentatges i adquirir nocions abstractes.
- **Recontextualització:** anàlisi d'una o de diverses noves situacions. Aquesta fase permet tornar a invertir els assoliments.

El mètode que cal prioritzar durant la fase de contextualització es fonamenta en **una metodologia de resolució de problema**. Per a cada situació professional, el o els docents guien els alumnes a copsar la situació en la seva globalitat així com els seus diversos components per tal de delimitar, per una banda, l'encàrrec de feina, i, per altra, el problema que cal resoldre abans de dur a terme l'acció.



És possible emprar diferents eines de resolució de problema, per exemple, la pluja d'idees, el QQQQCP (Qui, Què, On, Quan, Com, Per què), el diagrama causes-efectes o de les 5 M, el diagrama d'Ishikawa.

El procés inductiu ha de fonamentar-se, per desenvolupar tant competències com sabers, en:

- **treballs dirigits** per copsar diverses situacions professionals a partir de suports pedagògics variats (informes de visita, de pràctiques, suports audiovisuals o informàtiques.)
- **treballs pràctics** per tal de desenvolupar l'esperit d'observació, d'anàlisi i portar els alumnes a traduir les informacions recollides en forma estructurada (esquemes, gràfics, taules, actes.)

Cada seqüència ha de fonamentar-se en una situació professional significativa que presenta:

- el context professional (presentació de l'estructura: activitat, sector, dimensió, etc.)
- elements relatius al context tècnic (mitjans, equipaments, modes d'organització del treball...),
- consignes,
- característiques de temps i de lloc,
- la situació de comunicació,
- les relacions funcionals,
- les eines i documents subministrats,
- l'extensió de les responsabilitats i el grau d'autonomia.

Els professors han de portar l'alumne a:

- conèixer la situació, cercar les informacions necessàries
- posicionar-se personalment en el marc de l'acció que cal dur a terme
- analitzar les opcions possibles, les tècniques i les seves conseqüències
- organitzar i dur a terme l'acció triada
- avaluar el resultat i la pertinença de l'elecció feta
- regular la seva acció en conseqüència.

Dos mètodes són possibles per posar en execució aquest procés pedagògic:

- Partir de les competències

L'equip pedagògic identifica, en el referencial, les competències que cal desenvolupar i determina les activitats que cal posar en execució.

Partint de les seves eleccions, l'equip redacta el context professional i construeix les situacions professionals. Aquestes han de fer aparèixer clarament les activitats demanades a l'alumne. Els sabers associats que cal desenvolupar són identificats per a cada competència i activitat.

- Partir d'un context professional

L'equip pedagògic identifica les activitats professionals que cal dur a terme i construeix les situacions professionals. Tot seguit, identifica les competències i els sabers associats necessaris per a les activitats.

En el decurs del procés, independentment del mètode triat, les anades i vingudes entre activitats, competències, sabers permeten reajustar el context i les situacions.

Tot això ha de ser formalitzat: context, situacions i competències del referencial posades en execució, sabers associats desenvolupats, lloc en la progressió.

Les tècniques de base donaran lloc a exercicis previs a situacions més complexes. L'aprenentatge de les tècniques recorre obligatòriament a activitats pràctiques.

La posada en execució de les tècniques professionals ha de mobilitzar els coneixements teòrics enfocats en els diferents ensenyaments i emprar, cada vegada que sigui possible, el saber fer anteriorment adquirit per desenvolupar noves competències. Els sabers associats seran tractats progressivament i en relació amb les tècniques.

Els ensenyaments de l'àmbit professional han de dur a la professionalització.

El procés pedagògic consisteix doncs a tractar dossiers professionals par servei, integrant-hi les opcions d'eines adaptades. Així doncs, l'eina informàtica és aplicada per respondre a una necessitat expressada a l'empresa i no en el marc d'un aprenentatge independent; l'activitat ha de desenvolupar-se en espais terciaris adaptats i organitzats.

4.4 El repartiment dels ensenyaments professionals

Per tal de facilitar l'enfocament pedagògic per competències i/o per situacions professionals i mantenir la coherència de la formació, l'organització i l'assignació dels ensenyaments han de permetre l'associació de les tècniques professionals i dels sabers corresponents que són encarregats a un mateix formador i el nombre dels quals ha de limitar-se a 2, o 3 com a màxima. Per tant, si l'ensenyament d'un dels sabers associats és impartit majoritàriament per un únic docent, no queda exclòs que la responsabilitat d'alguns continguts de l'assignatura pugui ser assumida per d'altres formadors encarregats de les tècniques professionals corresponents.

És doncs necessari, al principi de la formació, procedir a una reestructuració dels referencials i a un repartiment acurat dels continguts dels sabers associats **afin**

Basada en un autèntic treball d'equip, l'organització dels ensenyaments de l'àmbit professional es tradueix doncs per l'elaboració, en equip, de progressions pedagògiques coordinades, integrant les competències i els coneixements transversals en diferents parts del referencial.

La descompartimentació dels ensenyaments és certament indispensable per donar un sentit professional a la formació impartida. L'articulació amb els ensenyaments generals també és necessària. El projecte de l'equip ha de posar en sinèrgia les disciplines.

4.5 L'ensenyament de la comunicació professional en multilingüe

L'ensenyament de la comunicació professional multilingüe (francès, castellà, anglès) contribueix a la formació professional dels alumnes. És indissociable però diferent de l'ensenyament de les llengües modernes: l'aprenentatge de la llengua és concebut aquí com a instrument de comunicació, eina necessària per a l'activitat professional.

L'ensenyament de la comunicació professional multilingüe persegueix un triple objectiu:

- un **objectiu lingüístic** per permetre a l'alumne, i després al professional que serà, assumir situacions senzilles de la comunicació escrita i oral derivades de la vida professional;
- un **objectiu cultural** mitjançant l'estudi de les realitats professionals i socials, en un esperit d'obertura, per adaptar els seus comportaments i facilitar els intercanvis amb interlocutors nadius;
- un **objectiu professional** mitjançant l'adquisició dels elements més importants de la llengua d'especialitat, de mètodes, tècniques i saber fer propis de la realització d'activitats professionals corrents.

L'ensenyament de la comunicació professional multilingüe és impartit a parts iguals en les tres llengües (francès, castellà i anglès), per un docent de l'àmbit professional (eventualment en col·laboració amb un docent de llengua moderna) i es fonamenta en les unitats següents:

- unitat I: "Pràctiques relacionals internes i externes"
- unitat II: "Organització".

4.5.1 Objectius

En l'àmbit lingüístic, aquest ensenyament es basa en els assoliments anteriors, per desenvolupar, en col·laboració amb el docent de llengües modernes, les competències lingüístiques fonamentals (comprensió auditiva, comprensió dels textos escrits, expressió oral, expressió escrita, tal com són definides en el marc europeu comú de referència per a les llengües) per tal de permetre als alumnes emprar les 3 llengües (francès, castellà i anglès) per comunicar-se. En desenvolupar la seva part d'autonomia, és a dir l'aptitud de mobilitzar de la forma més espontània possible els elements lingüístics disponibles, prova de donar-los capacitat per donar una resposta adient a les exigències de la situació en què es troben.

En l'àmbit cultural, es dóna l'objectiu de sensibilitzar els alumnes sobretot a les particularitats socioculturals, als elements de la comunicació no verbal, a les regles de cortesia dels socis estrangers amb què estaran en contacte.

En l'àmbit professional, aquest ensenyament porta l'alumne a organitzar, a dur a terme un seguit d'activitats pròpies del món laboral com ara acollir, comunicar informacions, orientar, proposar una cita, redactar una correspondència corrent en francès, castellà i anglès.

4.5.2 Mètodes

L'estratègia pedagògica general que prové del context multilingüe (francès, castellà i anglès) i dels objectius anteriorment definits, està sotmesa a exigències particulars degudes a:

- l'heterogeneïtat dels nivells anteriorment assolits pels alumnes en cadascuna de les llengües modernes
- la necessitat de tenir en compte l'aspecte tecnològic i professional de la formació

Per tal de tenir en compte aquestes exigències, el professor és convidat a assumir la responsabilitat de l'elecció dels processos i pràctiques que considera més adients. En funció de les possibilitats materials, de les necessitats d'una realitat escolar basada primer en l'ensenyament professional i de la natura dels eventuais projectes de l'equip pedagògic, li correspon determinar la prioritat relativa que cal donar a cadascuna de les competències i de triar actes pedagògics que cal prioritzar de forma conseqüent.

Tanmateix, el docent insistirà particularment en el desenvolupament de l'expressió oral i escrita. Per això, emprarà suports didàctics autèntics àmpliament diversificats (suports

escrits de tot tipus, sonors, audiovisuals, gràfics, dades xifrades...), d'actualitat i directament relacionats amb el món professional.

Es proposaran activitats variades, amb l'objectiu tant de consolidar i enriquir els assoliments lingüístics com de desenvolupar, segons les possibilitats, l'esforç de reflexió i d'organització.

La dificultat de respondre a la diversitat extrema de les necessitats dels alumnes amb un esquema pedagògic únic, implica la posada en execució d'ajuts diferenciats per a l'aprenentatge. En aquest sentit, l'ús de determinats programaris existents pot, en àmbits precisos com l'ortografia, la sintaxi, l'adquisició del vocabulari, oferir l'ocasió de fer feina individualitzada, de forma autònoma o en classe de llengua, per posar remei a les mancances puntuals. És essencial que les pràctiques diversificades aplicades a la vegada pel docent de "Comunicació professional multilingüe" i els docents d'idiomes moderns, s'inscriguin en una estratègia conjunta coherent, clarament definida i que responguin a objectius precisos, determinats amb cura.

Es poden plantejar les modalitats més diverses de l'entrada en contacte actiu dels alumnes amb el món professional que empren el francès, el castellà i l'anglès i els països corresponents:

- les relacions amb les empreses estrangeres presents en l'entorn econòmic o implantades a l'estranger, poden, en termes d'accions, tenir formes múltiples: visites d'empreses, intervenció en llengua estrangera de professionals, utilització de les tecnologies de la informació i de la comunicació en el sentit més ampli (videoconferències...), etc. Fóra desitjable formalitzar aquestes relacions signant acords de partenariat amb les empreses.
- Els intercanvis amb d'altres classes dels països concernits poden ser plantejats; en particular, poden articular-se al voltant de projectes de produccions cooperatives de caràcter professional.

4.5.3 Continguts

A efectes de la claredat de la presentació, els continguts són classificats en apartats diferents: continguts lingüístics (gramàtica, vocabulari, fonologia), continguts culturals i continguts professionals. Aquestes distincions no corresponen a cap intenció pedagògica: cadascuna d'aquestes capacitats no podria ser adquirida en un espai pedagògic tancat. L'aptitud per a la comunicació oral i escrita implica la seva interacció.

- Continguts lingüístics

En l'àmbit de la **gramàtica**, es faran tots els esforços per controlar que les estructures morfosintàctiques siguin ben dominades. És clar, s'exclou tot tipus de classe magistral, donat que aquesta funció correspon a les missions del docent de llengües modernes.

Es recordarà que la cerca de la **correcció gramatical** no ha de frenar l'espontaneïtat de la comunicació dels aprenents perquè la capacitat de comunicació roman un dels principals objectius de l'ensenyament de la comunicació professional multilingüe.

En l'àmbit del **vocabulari**, la necessitat de garantir el manteniment i l'enriquiment dels assoliments inicials i de l'estendre a l'àmbit professional, suposa eleccions que tenen en compte les necessitats dels alumnes i que són, aquí també, responsabilitat del professor.

En l'àmbit de la **fonologia**, es tracta d'assolir una qualitat d'expressió oral (entonació, ritme, sons) que possibiliti una comprensió fàcil per part del destinatari.

- Continguts culturals

Els continguts culturals hauran d'esperonar la curiositat dels alumnes sobre els usos i les pràctiques socials, i fer-los respectar formes que corresponen a cultures diferents per adaptar els seus comportaments a les circumstàncies i les persones.

- Continguts professionals

Es referiran essencialment al desenvolupament de certes competències: per exemple, la capacitat d'acció davant d'un client francòfon, castellà o anglòfon, s'apreciarà sobretot per a seva aptitud per analitzar (o explotar) un missatge oral o escrit, o a extreure'n les informacions essencials, a confirmar-les o no validar-les, a aportar una resposta adaptada. Serà desitjable concedir una importància suficient a la redacció de correus simples, de missatges electrònics...

L'elecció dels suports didàctics roman determinant en aquest àmbit, com ho és per incitar els alumnes a posar en execució i desenvolupar la seva competència lingüística general i el seu coneixement del contingut tècnic i professional.

No es proposa cap llista limitativa dels temes a tractar: les competències i sabers associats identificats en el referencial de certificació (unitats I i II, únicament) són els fonamentals que defineixen els continguts culturals i professionals que cal aplicar en un context multilingüe.

4.5.4 Formació en entorn professional en un context multilingüe

L'aprenentatge del saber fer té objectius més particularment professionals com s'ha definit als «continguts professionals», i trobarà la seva prolongació natural durant els períodes de formació en empresa.

Aquesta confrontació dels assoliments teòrics amb la realitat de l'empresa serà una font d'enriquiment, tant en els àmbits lingüístic, professional com cultural. Les activitats professionals de l'estudiant en pràctiques han de donar lloc a feines que requereixen competències lingüístiques.

A més de les condicions privilegiades ofertes per empreses andorranes en relació amb França, Espanya o els països anglòfons, que permeten a l'estudiant en pràctiques aplicar les seves competències lingüístiques amb fins professionals, es recomana dur a terme tot o una part del període de formació a una empresa a l'estranger per copsar millor les realitats de l'entorn, les cultures i la diversitat de les pràctiques professionals.

Per a l'èxit del període de formació en empresa en un context multilingüe, el professor de "comunicació professional multilingüe" (en col·laboració amb el professor de llengües modernes) i l'empresa d'acollida organitzaran una concertació prèvia i un seguiment adaptat.

4.5.5 Nivells de competències

Els nivells de competències cercats a cadascuna de les tres llengües modernes (francès, castellà i anglès, en Diploma d'Ensenyament professional corresponen com a mínim als A2 a B1 del Marc europeu comú de referència per a les llengües.

L'adopció del Portfolio europeu de les llengües, eina basada en les recomanacions del Marc europeu comú, pot ser un element de motivació per a l'aprenent tot incitant-lo a reflexionar sobre el seu aprenentatge (<http://www.coe.int/portfolio>).

4.5.6 Examen

La comunicació multilingüe és avaluada en el marc de la prova oral EP1 (U11 i U12, referiu-vos a la normativa d'examen i a la definició de les proves).

4.6 El repartiment horari al centre escolar

4.6.1 Repartiment anual

- 1^r curs

Assignatures	Hores ²
Assignatures específiques	840
Secretariat multilingüe	600
Períodes de formació en entorn professional ³	240
Assignatures generals	405
Llengua catalana	90
Llengua anglesa	90
Llengua francesa	60
Llengua castellana	60
Ciències socials	60
Educació física	45
TOTAL	1 245

² Es considera que hi ha 36 setmanes de formació en el curs.

³ Les hores de formació en entorn professional són efectuades durant 4- 6 setmanes consecutives.

- 2ⁿ curs

Assignatures	Hores
Assignatures específiques	880
Secretariat multilingüe	560
Períodes de formació en entorn professional ⁴	320
Assignatures generals	378
Llengua catalana	84
Llengua anglesa	84
Llengua francesa	56
Llengua castellana	56
Ciències socials	56
Educació física	42
TOTAL	1 258

⁴ Les hores de formació en entorn professional són efectuades durant 4- 6 setmanes consecutives.

4.6.2 Repartiment setmanal

ENSENYAMENTS	1^r curs DEP	2ⁿ curs de batxillerat DEP
SABERS ASSOCIATS		
S 1: Pràctiques relacionals interna i externa	7 (1 + 6)	8 (1 + 7)
S 2: Organització	4 (0 + 4)	4 (0 + 4)
S 3: Gestió comercial i comptable	5 (3 + 2)	4 (2 + 2)
TOTAL ensenyament tecnològic i professional	16 (4 + 12)	16 (4 + 12)
Comunicació professional (escrita i oral) en castellà, francès i anglès	4 (0 + 4)	4 (0 + 4)
Llengua catalana		
Llengua 1 castellà, o francès o anglès		
Llengua 2 castellà o francès o anglès		
Matemàtiques		
Ciències socials		
Educació física		
TOTAL ensenyament general		
Períodes de formació en empresa	4 setmanes	8 setmanes

La primera xifra entre parèntesis correspon a activitats amb tota la classe; la segona, a activitats en grup de taller. El llinar de desdoblament és de 16 alumnes.

5 CONTROL EN EL DECURS DE LA FORMACIÓ

5.1 Les situacions d'avaluació

La situació d'avaluació és una activitat professional (situació de treball), real o simulada, en el decurs de la qual l'alumne avaluat haurà de demostrar competències terminals.

Aquesta situació ha de correspondre a la definició de la prova, tant si és puntual o en CCF (mateixes competències, mateixes situacions de treball, mateixes dades, etc.).

Ha de contenir tots els documents que permetran a l'alumne avaluat resoldre el problema tècnic plantejat, i en particular:

- El contracte (document que precisa el context de l'avaluació, les diferents etapes que cal respectar, els criteris d'avaluació en funció de les competències avaluades, la nota expressada en una xifra).
- Un dossier de documents tècnics relatius al suport concernit (o extret del dossier).
- Documents (resposta) sobre què l'alumne s'expressarà.
- El document “contracte” així com els documents “respostes” constituïran un dossier que serà presentat al jurat terminal.

Les competències, agrupades en les unitats constitutives del diploma, han de ser, llevat d'excepció, avaluades en una única situació d'avaluació:

Pot ser legítim avaluar una unitat en varies vegades, només quan les situacions de treball demanen molt de temps o quan un encadenament és necessari tècnicament i professionalment (revisió de projecte en una unitat de projecte, per exemple, temps d'assecatge, etc.)

Per contra, caldrà evitar la “divisió” d'una situació d'avaluació organitzada en funció de les assignatures ensenyades, per exemple dissociant la tecnologia del taller.

5.2 La durada de la prova

Si no és imposada per la normativa d'examen, partirem de la durada de la prova puntual.

Caldrà evitar el compte enrere del temps “per minuts” per prioritzar el treball del candidat. Tanmateix, el temps emprat pot ser tingut en compte en els criteris d'avaluació.

5.3 Els criteris d'avaluació que cal considerar

A més dels criteris d'èxit vinculats a l'objectiu de la situació (resultats esperats en funció del problema tècnic que cal resoldre), intentarem més particularment tenir en compte els criteris definits a la normativa d'examen, en la part "avaluació".

5.4 L'organització de les situacions d'avaluació

L'equip pedagògic, sota la responsabilitat del director dels tallers:

- proposa les situacions d'avaluació (dossiers),
- organitza la planificació (forquilla de dates),
- Convida els professionals,
- Dirigeix l'avaluació,
- Redacta l'acta detallada relativa a cada avaluació.

5.5 La participació des professionals

La presència d'un professional no és obligatòria, però és profundament desitjable.

Mètode aconsellat: comunicar la planificació de les avaluacions als professionals (per exemple, tots els dimarts i dimecres dels mesos de març i abril) amb els quals manteniu les millors relacions (els que agafen els vostres alumnes en PFEP...), tot precisant que la seva presència és molt desitjada, fins i tot si es limita a algunes hores.

5.6 L'ordre d'examen

La certificació es duu a terme a mesura que s'assoleixen les competències. El període que cal prioritzar es sovint precisat a la normativa d'examen. Generalment, té lloc al final del 1^{er} trimestre o a principis del 2ⁿ trimestre de l'any civil de l'examen, el que la situa, en funció de la PFEP, cap a finals de març o principis d'abril...

L'avaluació té lloc quan ho permet l'horari i no interromp el procés de formació dels que han assolit les competències cercades. Des d'un punt de vista pràctic, cal determinar en el respecte de la reglamentació una "graella de dates" en què s'organitzen les avaluacions. En tots els casos, l'estratègia implantada haurà de ser validada per l'inspector de l'especialitat.

El CCF ha de permetre avaluar l'alumne "tan bon punt està preparat". Els "millors" alumnes són avaluats primer, els que no ho són avaluats més tard després d'un complement de formació. Al final del termini previst, tots hauran d'haver estat avaluats. És evident que la planificació de les avaluacions imposa un seguiment rigorós de l'adquisició dels sabers i del saber fer dels alumnes.

