



**UNIVEST
2015**

V Congrés Internacional
ELS REPTES DE MILLORAR L'AVALUACIÓ

V Congreso Internacional
LOS RETOS DE MEJORAR LA EVALUACIÓN

V International Conference
THE CHALLENGES OF IMPROVING ASSESSMENT

Girona, 09-10/07/2015

UNIVEST.UDG.EDU



Universitat
de Girona

V Congrés Internacional UNIVEST'15
Els reptes de millorar l'avaluació

Girona, 9 i 10 de juliol de 2015

V Congreso Internacional UNIVEST'15
Los retos de mejorar la evaluación

Girona, 9 y 10 de julio de 2015

Universitat
de Girona

UNIVEST
2015

Aquesta publicació recull les intervencions realitzades al V Congrés Internacional UNIVEST 2015. “Els reptes de millorar l’avaluació”

Dates de celebració del congrés: 9 i 10 de juliol de 2015

Organitza i edita: Institut de Ciències de l’Educació Josep Pallach. Universitat de Girona

Web informativa: <http://univest.udg.edu>

© Dels textos: els autors corresponents

© D’aquesta edició: Universitat de Girona

Edita: Universitat de Girona

ISBN **978 84 8458 453 7**

Dipòsit Legal **GI 1122-2015**

Adreça: Universitat de Girona

Servei de Publicacions

Pl. Sant Domènec, 3

17071 Girona

Tel: 972 41 82 06

a/e: publicacions@udg.edu

NOTES:

- La responsabilitat del contingut de les comunicacions és exclusivament dels autors.
- Les comunicacions incloses en aquesta publicació han estat avaluades pel comitè científic del Congrés UNIVEST 2015. Cada comunicació ha estat revisada a cegues per dos membres d’aquest comitè.
- El Congrés UNIVEST 2015 ha rebut el suport de la Diputació de Girona i del Consell Social de la Universitat de Girona, i la col·laboració de l’Ajuntament de Girona.

Esta publicación incluye las intervenciones realizadas en el V Congreso Internacional UNIVEST 2015.
“Los retos de mejorar la evaluación”

Fechas de celebración del congreso: 9 y 10 de julio de 2015

Organiza y edita: Instituto de Ciencias de la Educación Josep Pallach. Universidad de Girona

Web informativa: <http://univest.udg.edu>

© De los textos: los autores correspondientes

© De esta edición: Universidad de Girona

Edita: Universidad de Girona

ISBN **978 84 8458 453 7**

Depósito Legal **GI 1122-2015**

Dirección: Universidad de Girona

Servicio de Publicaciones

Pl. Sant Domènec, 3

17071 Girona

Tel: 972 41 82 06

E-mail: publicacions@udg.edu

NOTAS:

- La responsabilidad del contenido de las comunicaciones es exclusivamente de los autores.
- Las comunicaciones incluidas en esta publicación han sido evaluadas por el comité científico del Congreso UNIVEST 2015. Cada comunicación ha sido revisada a ciegas por dos miembros de este comité.
- El Congreso UNIVEST 2015 ha contado con el apoyo de la Diputación de Girona y el Consejo Social de la Universidad de Girona y con la colaboración del Ayuntamiento de Girona.

ÍNDEX · ÍNDICE

Presentació · <i>Presentación</i>	2
Inauguració · <i>Inauguración</i>	3
Conferència plenària · <i>Conferencia plenaria</i> . Effective assessment needs quality feedback ...	6
Comentaris i repliques · <i>Comentarios y réplicas</i>	13
Conferència plenària · <i>Conferencia plenaria</i> . Es la retroalimentación lo que cuenta	23
Comentaris i repliques · <i>Comentarios y réplicas</i>	29
Sobre els ponents · <i>Sobre los ponentes</i>	36
Comunicacions · <i>Comunicaciones</i>	
Eix A. Avaluació dels estudiants · <i>Eje A. Evaluación de los estudiantes</i>	43
Eix B. Avaluació del professorat · <i>Eje B. Evaluación del profesorado</i>	443
Eix C. Avaluació institucional · <i>Eje C. Evaluación institucional</i>	479
Eix D. Participació dels estudiants · <i>Eje D. Participación de los estudiantes</i>	512
Eix E. Planificació i organització de la docència · <i>Eje E. Planificación y organización de la docència</i>	595
Eix F. Experiències fora de l'aula · <i>Eje F. Experiencias fuera del aula</i>	752
Comitès · <i>Comités</i>	848
Índex d'autors · <i>Índice de autores</i>	852

PRESENTACIÓ

UNIVEST té la voluntat de fomentar la reflexió integral del procés d'ensenyament-aprenentatge a la universitat, amb una clara voluntat de transformar els processos docents, formatius i institucionals a partir d'un debat obert i compartit amb tots els agents implicats.

En aquest sentit, s'ha volgut oferir una mirada integradora i crítica al procés d'avaluació, entès com una activitat integrada en la formació universitària general, amb una participació activa de tots els subjectes implicats i que té lloc en tots els moments formatius. Per això, s'ha plantejat un enfocament divers, des dels processos metodològics, amb la implicació dels estudiants i el professorat, per analitzar-ne la repercussió, així com el seu valor intern i extern. En definitiva, es pretén valorar i conceptualitzar el sentit, el moment i els procediments del procés avaluador: què, per què, per a què l'avaluació i com conviuen el paper funcional i instrumental amb la funció formativa i col·laborativa.

Aquesta edició ha apostat, una vegada més, per una dinàmica de treball expressament participativa, potenciant el debat i el contrast d'arguments com a dinàmica bàsica. Per això, a més de buscar una perspectiva àmplia –des del professorat, els estudiants, els tècnics i altres agents implicats–, també s'ha potenciat la discussió i el contrast de plantejaments. El programa ha inclòs ponències amb rèplica, comunicacions comentades i espais de debat amb intervencions d'especialistes de reconegut prestigi, que han aportat les seves idees i reflexions sobre l'avaluació com a eix temàtic central d'anàlisi i contrast.

PRESENTACIÓN

UNIVEST tiene la voluntad de fomentar la reflexión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, con clara voluntad de transformar los procesos docentes, formativos e institucionales a partir del debate abierto y compartido con todos los agentes implicados.

En este sentido, se ha querido ofrecer una mirada integradora y crítica al proceso de evaluación, entendido como una actividad integrada en la formación universitaria general, con una participación activa de todos los sujetos implicados y que se realiza en todos los momentos formativos. Por eso, se ha planteado un enfoque diverso, desde los procesos metodológicos, con la implicación de los estudiantes y el profesorado, analizando su repercusión, así como su valor interno y externo. En definitiva, se pretende valorar y conceptualizar el sentido, el momento y los procedimientos del proceso evaluador: qué, por qué, para qué la evaluación y cómo conviven el papel funcional e instrumental con la función formativa y colaborativa.

Esta edición ha apostado, una vez más, por una dinámica de trabajo expresamente participativa, potenciando el debate y el contraste de argumentos como dinámica básica. Por ello, además de buscar una perspectiva amplia –desde el profesorado, los estudiantes, los técnicos y otros agentes implicados–, también se ha potenciado la discusión y el contraste de planteamientos. El programa ha incluido ponencias con réplica, comunicaciones comentadas y espacios de debate con intervenciones de especialistas de reconocido prestigio, que han aportado sus ideas y reflexiones sobre la evaluación como eje temático central de análisis y contraste.

INAUGURACIÓ · *INAUGURACIÓN*

Sra. Marta Madrenas, tinenta d'alcalde i regidora d'urbanisme i activitats i de dinamització del territori de l'Ajuntament de Girona; Sr. Rafel Garcia, director de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach de la Universitat de Girona, senyores i senyores, amigues i amics,

En nom del rector de la Universitat de Girona, em plau enormement assistir a la inauguració de la cinquena edició d'UNIVEST, congrés organitzat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona. Aquesta trobada d'experts en educació va néixer l'any 2008 amb l'objectiu de fer front als reptes d'un nou tipus d'ensenyament, estretament lligat a l'arribada de l'Espai Europeu d'Educació Superior i a la focalització en el procés d'aprenentatge i la creació de coneixement com a prioritats de la tasca educativa. Actualment, totes aquelles nocions noves formen part del dia a dia de la docència a la Universitat de Girona, igual que el propi congrés UNIVEST, que ja s'ha convertit en una referència per a la reflexió i la millora de l'ensenyament sota aquests paràmetres.

Des de bon inici, es van identificar uns quants trets distintius que han convertit UNIVEST en un esdeveniment de primer ordre en el camp de la recerca educativa i de la posada en comú de plantejaments, experiències i propostes del sector i que l'han singularitzat enfront d'activitats similars. Entre aquestes característiques distintives se'n poden destacar la internacionalització, l'alta participació, el rigor en el procés de selecció.

Pel que fa a la internacionalització, destaca la presència, edició rere edició, d'experts, estudiosos i professionals provinents de diversos països europeus i americans. Aquesta línia es manté enguany, tant pel que fa als participants com als temes i problemes concrets que es plantegen. Un cop més, la quantitat de participants és més que notable, així com la qualitat de les aportacions, que han superat un procés de selecció molt rigorós. S'assegura així que UNIVEST preservi el seu caràcter de fòrum obert, d'espai especialment apte per a la discussió, l'obertura de mires i la confrontació d'idees permanent. La pròpia dinàmica del congrés és, doncs, fidel a la seva concepció i el seu objectiu: analitzar un tipus d'ensenyament que es basa en un procés epistemològic nou, col·laboratiu, vivencial.

L'edició 2015 d'UNIVEST està dedicada a reflexionar sobre l'avaluació, és a dir, sobre els mecanismes que han de garantir la qualitat del sistema. Els mecanismes d'avaluació afecten tant l'estudiant com el docent com el procediment o la pròpia institució i són fonamentals per comprovar l'eficàcia dels plantejaments i obtenir criteris fiables per al manteniment de la institució i per afavorir l'evolució del procés d'ensenyament i aprenentatge. Els debats que es generin i les conclusions a què s'arribi ens proporcionaran idees per a la millora.

En edicions anteriors UNIVEST ha tractat sobre l'estudiant i la seva implicació i sobre l'aprenentatge com a autogestió i confluència. Amb l'avaluació es tanca ara un cercle que s'origina en la capacitat d'aprenentatge i acaba en la valoració de tots els actors que intervenen en el sistema educatiu.

Per acabar, només em cal encoratjar-vos en aquestes jornades i, sobretot, agrair als membres del comitè organitzador i del comitè científic que, amb la seva feina, hagin fet possible aquesta nova edició d'UNIVEST.

Moltes gràcies!

Francesc Roca
Vicerector de Política Acadèmica i Docència
Girona, 9 de juliol de 2015

Sra. Marta Madrenas, teniente de alcalde y regidora de urbanismo y actividades y de dinamización del territorio del Ayuntamiento de Girona; Sr. Rafel Garcia, director del Instituto de Ciencias de la Educació Josep Pallach de la Universitat de Girona, señoras y señores, amigas y amigos,

En nombre del rector de la Universitat de Girona, es un gran placer asistir a la inauguración de la quinta edición de UNIVEST, congreso organizado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona. Esta cita de expertos en educación vio la luz el año 2008 con el objetivo de abordar los retos que supuso la llegada de un modelo nuevo de enseñanza ligado estrechamente al Espacio Europeo de Educación Superior y que fijaba como prioridades de la actividad educativa la focalización en el aprendizaje y en la creación de conocimiento. Actualmente, todas aquellas nociones innovadoras forman parte de los planteamientos docentes habituales en la Universitat de Girona. Y es así también en el caso del propio congreso UNIVEST, convertido ya en referencia inexcusable para la reflexión y la mejora de la enseñanza de acuerdo con estos parámetros.

Hay una serie de rasgos distintivos que hacen de UNIVEST un encuentro académico de primer orden en el ámbito de la investigación en educación y en la puesta en común de planteamientos, experiencias y propuestas que lo distinguen respecto a eventos similares. Entre tales características destacan la internacionalización, la alta participación y el rigor en el proceso de selección.

Respecto al primer punto, hay que subrayar la presencia, edición tras edición, de expertos, estudiosos y profesionales procedentes de diferentes países europeos y americanos. Este carácter se mantiene en la edición de este año, tanto en lo referente a los participantes como a los temas y problemas concretos que se plantean. La cantidad de participantes ha sido, una vez más, notabilísima, igual que la calidad de las aportaciones, que han superado un proceso de selección muy riguroso en el que se valoran y comentan cuestiones de diversa índole. Se asegura así que UNIVEST mantenga su carácter de foro abierto, se configure como un espacio de discusión privilegiado, preserve la apertura de miras y sea confrontación permanente de ideas. La misma dinámica del congreso es, pues, fiel a su concepción y a su objetivo: analizar un tipo de enseñanza basado en un proceso epistemológico nuevo, colaborativo y vivencial.

La edición 2015 de UNIVEST está dedicada a reflexionar sobre la evaluación, es decir, sobre los mecanismos que deben garantizar la calidad de todo el sistema. Los mecanismos de evaluación afectan tanto al estudiante como al docente, el procedimiento y la propia institución, y resultan fundamentales para comprobar la eficacia de los planteamientos, para obtener criterios fiables para el mantenimiento de la institución y para favorecer la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los debates que se generen y las conclusiones a las que se llegue nos proporcionarán ideas que contribuirán a esta mejora.

En las ediciones precedentes UNIVEST trató cuestiones sobre el estudiante y su implicación y sobre el aprendizaje como autogestión y confluencia. Fijándose ahora en la evaluación, UNIVEST cierra un círculo cuyos orígenes se encuentran en la capacidad de aprendizaje y que acaba en la valoración de todos los actores implicados en el sistema educativo.

Finalmente, solo me resta animaros en estas jornadas y, sobre todo, agradecer a los miembros del comité organizador y del comité científico su empeño en hacer posible, una vez más, una nueva edición de UNIVEST.

¡Muchas gracias!

Francesc Roca
Vicerrector de Política Académica y Docencia
Girona, 9 de julio de 2015

CONFERÈNCIA PLENÀRIA

CONFERENCIA PLENARIA

**Effective assessment
needs quality feedback**
(Idioma original)

Sr. Gordon Stobart
University of London

The purpose of this conference is to foster reflection on the teaching-learning process in universities. We are looking at particular at how we can improve assessment processes in higher education. A critical part of any assessment system is the quality of feedback which it provides to both teachers and learners. This presentation focuses on common misunderstandings about what feedback involves and how we can improve the effectiveness of our feedback.

In the annual National Student Survey of university students in the UK it is assessment and feedback that receive the lowest positive rating of any topic. In the 2014 survey 86 per cent of final year students were satisfied overall with their course with 87 per cent of students satisfied with the teaching on their courses, yet only 72 per cent were satisfied with the assessment and feedback they received (NSS, 2014). This is a pattern that has continued from year-to-year.

We have only a limited understanding of what students regard as feedback. Research by one of my doctoral students suggests that students see feedback only in terms of written comments on completed work, ignoring the informal feedback that may come from earlier discussion and dialogue - which they treat as part of teaching. (I am proposing that feedback is part of teaching and learning during a course as well as comments at the end of it).

Defining feedback

I am taking a specific position on what counts as feedback that means that much of what we generally call feedback does not qualify. My working definition is: *Feedback provides information which allows the learner to close the gap between current and desired performance.* The important assumption here is that feedback contributes to further learning - it offers information which allows learning to move further towards the desired performance. If it doesn't do this then it doesn't count as feedback. So, to be provocative, 'well done' or 'grade B+' is not feedback - it does not show the learner how to further improve. They are simply assessments of what standard the student has reached.

The origins of this more restrictive definition come from the cybernetic thinking of Norbert Wiener (1965, 1968) and Arkalgud Pamprasad (1983). At its simplest this is a thermostat model from servo-mechanics, the desired temperature ('the standard') is set and if the mechanism falls below this then the system is informed and activated until the temperature reaches the desired one - it 'closes the gap'. However these writers took it further and emphasised how information could be incorporated into self-direction, with a cybernetic system able to change its own direction (see Roos & Hamilton, 2008). This thinking was applied to feedback in education in a classic paper by Royce Sadler in 1989 which has become the foundation of much modern theorising on feedback. In Sadler's argument it is critical that the learner understands the standard to be achieved and is able to self-regulate progress towards it. Feedback is information which can help progress towards the standard.

So the key question about any feedback is 'does it *close the gap* between where the learner is and where the learner needs to get to?' The research findings on feedback suggests that the answer is often negative. In their major meta-analysis of feedback Avraham Kluger & Angelo DeNisi (1996) concluded that

In over one third of the cases Feedback Interventions reduced performance...we believe that researchers and practitioners alike confuse their feelings that feedback is desirable with the question of whether Feedback ...benefits performance'. (p.277).

I suggest that much of the feedback we give in higher education is *defensive* as it tries to justify the grade we have given rather than providing specific ways of taking learning forward.

What do we know about effective feedback?

A major review of feedback in education by John Hattie and Helen Timperley (2007) concluded 'To be effective feedback needs to be clear, purposeful, meaningful, and compatible with students' prior knowledge and to provide logical connections' (p.104).

I now develop these themes as a way of providing practical ways of improving feedback. I see the key features of feedback being:

1. It is clearly linked to the learning intention;
2. The learner understands the success criteria/standard;
3. It focuses on the task rather than the learner (self/ego);
4. It gives cues at appropriate levels on how to bridge the gap;
5. It is effectively timed;
6. It is specific and clear;
7. It offers strategies rather than solutions;
8. It challenges, requires action, and is achievable.

1. *It is clearly linked to the learning intention*

This seems obvious that if we say the what the purpose of a particular piece of learning is then our feedback should be directed at helping the student achieve this purpose. But this is often not the case, we say our learning objective is one thing (for example, to write creatively to convey a mood) and then we assess for something different (spelling, punctuation, grammar). Good sports coaches are a model here, they have a clear focus on what needs to be learned and the feedback is about this - they avoid giving unnecessary feedback about other aspects of performance (Stobart, 2014).

Mihali Csikszentmihalyi (1997) has introduced the idea of *flow* – when we are so involved in something we lose track of time, are unaware of fatigue and of everything else but the activity itself (think of children and video games, adults and a gripping novel). His analysis of over 7000 individuals found that the flow experience:

usually happens when there are clear goals and when the person receives immediate and unambiguous feedback on the activity. Clear goals and feedback are readily available in most games and sports and in many artistic and religious performances, which is the reason such experiences readily provide flow and are intrinsically motivating. *In everyday life, and all too often in classrooms, individuals don't really know what the purpose of their activities is, and it takes them a long time to find out how they are doing.* (p.14, my italics)

2. *The learner understands the success criteria/standard*

Royce Sadler asks the question 'why does thoughtful feedback often not work?' His answer is that it is largely because the learner does not have a clear idea of what the standard is that has to be achieved. This reduces the relevance of the feedback, because learners can't see its usefulness since they don't know where they are trying to get to, and so they are less likely to act upon it.

How do we help the learner know the standard? Four of the most effective ways, especially when combined, of getting students to appreciate the kind of performance that is expected are:

- a. To negotiate what a good performance might look like - what would we expect to see in a successful piece of work or performance? Negotiation means the students themselves can suggest criteria and in this way they become more involved in the assessment process and develop a sense of what is important.

- b. To work with exemplars. For example we give the students two pieces of work, one which fully meets the criteria and one which falls below the standard. Students are then asked to use the criteria to determine which piece is better and why. This helps them understand what quality work involves. At the same time this is developing students' assessment skills and leads into self-assessment ('how well does your own work meet the criteria?').
- c. To model the performance. In performance-based activities such as sport, music and professional work experts will model what is expected to the learner. This is the classic apprenticeship approach in which the novice watches and imitates the expert. It provides a powerful example of the standard that is being aimed for.
- d. To provide opportunities to practise. If we build in a preparatory phase to an assignment and provide feedback at that point. It has been observed that informal early feedback is more powerful than comments after the work has been submitted

3. *It focuses on the task rather than the learner (self/ego).*

Feedback often has negative effects when it is directed at the learner rather than the task. This is because personal feedback ('you are very intelligent'; 'you are a disappointment') becomes *reputational* and so students will try to protect their identity as a learner. The work of Carol Dweck (2000) provides powerful evidence of how 'fixed ability' thinking makes students who have been repeatedly told they are 'stars' and 'brilliant' look for ways to protect their reputations. This is often by taking easier routes and taking few risks so that they can preserve their reputation. The role of praise in feedback is problematic in this respect, often having a negative impact on learning as it focuses on the self rather than the task (Kohn, 1999). The role of marks and grades is also problematic since these are also interpreted in a reputational way - 'how did I do, how does it compare with my classmates?'. There is good research evidence that when a grade is given little attention is paid to the feedback (see Butler, 1988).

An award winning piece of research by Anastasiya Lipnevich and Jeffrey Smith (2009) provides evidence of this. They conducted an experiment in which 464 university students wrote a 500 word draft essay. They were allocated to one of twelve groups (a 3x2x2 design). One-third got no detailed feedback, one-third got detailed instructor feedback, one-third got detailed computer generated feedback. Half of the groups also got praise and a further half got grades. Essay given back and final version was then written and the essay was then re-marked and marks compared.

The main findings were

- Highest marks (mean=84) for detailed feedback from instructor with no grades or praise. Best for low achieving students.
- Lowest marks (mean=74) for no feedback, praise or grades.
- Praise slightly improved scores where grade had been given.

Their conclusion was 'Descriptive feedback, which conveys information on how one performs the task and details ways to overcome difficulties, is far more effective than evaluative feedback, which simply informs students about how well they did.'

4. *It gives cues at appropriate levels on how to bridge the gap;*

A finding of Kluger & DeNisi's study is that the level at which we give feedback will be the level at which the learner responds. If we simply give *corrective* feedback about what's right and wrong, the response will be at this level. This may be useful at the very start of mastering a topic as we try to get the basics in place. As we become more competent *process* feedback

becomes more effective; we ask the learner to think about how they got a particular answer and suggest what they may need to consider – ‘*How could this argument be strengthened?*’; ‘*Can you think of a more dramatic ending?*’. The next level is that of *self-regulation* in which the learner creates internal feedback and self-assessment to engage with the feedback – ‘*Have you used what you know about writing up an experiment?*’; ‘*What would your own judgement be?*’.

5. *It is effectively timed*

The provision of written feedback in universities is notoriously slow and is often ignored because it is too late, the student may already be on a new unit with a new instructor. The evidence is that the earlier the feedback is given, the more effective it is likely to be - - ‘it’s the difference between a medical diagnosis and a post-mortem’. With a diagnosis there is time to do something about it. This is what rapid and informal feedback offers. However there will be times when students are deeply involved in a piece of work when we leave them until they ask for feedback rather than rescuing them too quickly.

Research with secondary school students in Norway by Siv Gamlem and Kari Smith (2013) found that it was also important to provide time and opportunities to deal with the feedback. So when students were not given time to act on the feedback they saw it as negative and critical which made them feel ‘useless’. If they were given time and the teacher follows up on the feedback it was treated as positive.

6. *It is specific and clear*

One of the reasons feedback often is not effective is that it is not specific enough. Comments such as ‘improve your presentation’, ‘explain the science’, ‘write more convincingly’ do not provide enough information to help learning, they may even push learning backwards if we don’t know how to do it. (Imagine failing an interview and being given the feedback ‘interview better’).

7. *It offers strategies rather than solutions*

Any feedback that just gives the correct answer, without explaining why, is to set learning back. If we are told the answer, but not *why* it’s the answer, we are put in a worse position than not knowing it at all. This is the importance of the *process* and *self-regulation* levels of feedback, both encourage thinking about how we get to an answer. Yet we often try to nudge students towards a correct answer - ‘keep going up’ – without checking whether they know why it was right.

8. *It challenges, requires action, and is achievable*

If the purpose of feedback is to make us think then it must offer some cognitive challenge. ‘Well done’ and ‘poor work’ offer us no such challenge. Geoff Petty (2009) has framed challenge in terms of ‘medals and mission’. This recognises what has been done well and then prompts for improvement. Petty points out that high achievers often receive medals and no mission (‘excellent!’) while lower achievers get missions and no medals (‘you should have....’). The lack of recognition of anything done well means they may decide that the goal is unattainable. A novice university student who gets back an essay with so much teacher correction on it is likely to respond ‘I’m no good at this’.

These are some of the practical ways in which we can improve feedback. But this is only part of the story as it largely involves *giving* feedback. As teachers we also *receive* lots of feedback from our students.

Receiving feedback

As teachers we are bombarded with feedback from our students about what they can or cannot do, what they have engaged with, and what is of little interest. Classroom dialogue, provides all

sorts of feedback about student understandings and misconceptions. For this feedback to work we have to do something about it. We can always ignore it, usually by blaming the students for not understanding – ‘I’ve taught them but they just won’t learn’. However experts continually monitor their performance and are self-critical, actively looking for what may not have worked. Atul Gawande provides an example of this in the gloomily-named ‘Morbidity and Mortality (M&M) Conferences’ that take place on a weekly basis in most American teaching hospitals. In these medics gather behind closed doors to ‘review the mistakes, untoward events, and deaths that occurred on their watch, determine responsibility, and figure out what to do differently next time’ (p.58). The incidents are selected by the more junior residents but presented, in a ‘bloodless and compact’ way by the senior responsible medic. M&M is not a trial, names are not named, the intention is to learn from what went wrong. Do we have any parallel process in universities?

The key question for teachers is ‘*what do we do when we get feedback?*’ Feedback is only effective if we act on it, so should lead to changes in how we teach. The ‘closing the gap’ then becomes how we modify our teaching to help students learn. We get feedback from any classroom assignment or test. If we use the information diagnostically we may see that one teaching approach may have worked while another was less successful, and we may need to go back and modify our teaching. As experts we may also spot patterns: here is a topic which regularly proves difficult for students. David Carless (2007) has called this *pre-emptive formative assessment* in which we recognise that previous students have had difficulty with a topic so we need to adjust our teaching for our current ones. So if the exam marks last year, or for several years, have been lower on a particular topic we need to adjust our teaching rather than just complain ‘students nowadays...’.

I’m stating the obvious, but how many of us respond to such feedback by substantially revising our approach to a tricky topic we teach regularly? One model for this kind of revision is that of the *study lesson* in Japan, where school teachers regularly come together to develop *one* lesson, often the introduction to a difficult topic, for example fractions. They may spend a year researching, developing and piloting this lesson that then becomes public, with other teachers invited to watch itⁱ. Does any of this happen in universities?

Conclusion

If we want to improve the teaching and learning in our universities we must make sure the feedback we give provides the information which students need to move their learning forward. To be effective feedback needs to focus on the learning objectives and students need to understand the standard they are expected to achieve. The information we provide needs to be specific, clear and focused on the task. Effective timing is critical, as is the level at which it is given - with feedback on process and self-regulation the most powerful. We must also encourage students to act on feedback.

As teachers we receive plenty of feedback from our students and we too need to act upon this - what do our students find difficult and how can we adjust our teaching to make learning more effective?

References

Butler, R. (1988) ‘Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effect of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance’, *British Journal of Educational Psychology*, 58: 1–14.

Carless, D. (2007) ‘Conceptualising Pre-Emptive Formative Assessment’, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14 (2): 171–184.

- Csikszentmihalyi, M. (1990) 'Literacy and Intrinsic Motivation', *Daedalus*, 19, 2, 115–140.
- Dweck, C. (2000) *Self-Theories*, Hove: Psychology Press.
- Gamlen, S.V. & Smith, K. (2013) Student perceptions of classroom feedback, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 20, 2, 150-169
- Gawande, A. (2010) *Complications: A Surgeon's Notes on an Imperfect Science*, Profile Books
- Hattie, J & Timperley, H (2007) The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112
- Kluger, A N & DeNisi, A (1996) The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory, *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284
- Kohn, A. (1999) *Punished by Rewards The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*, Boston: Houghton Mifflin.
- Lipnevich, A., & Smith, J. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15, 319–333
- NSS (2014) Accessed at <https://www.timeshighereducation.co.uk/news/national-student-survey-2014>
- Petty, G. (2009) *Evidenced-based teaching*, Cheltenham: Thomas Nelson (2nd Ed.)
- Ramaprasad, A (1983) On the definition of feedback, *Behavioral Science*, 28, 4–13
- Roos, B & Hamilton, D (2005) Formative assessment: a cybernetic viewpoint, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12 (1), 7–20
- Sadler, D R (1989) Formative Assessment and the Design of Instructional Systems, *Instructional Science*, 18, 119–144
- Stobart, G. (2014) *The Expert Learner: Challenging the myth of ability*, Maidenhead: OUP/McGraw-Hill
- Wiener, N. (1965) *Cybernetics: or control and communication in the animal and the machine* (2nd edn), Cambridge MA MIT Press
- Wiener, N. (1968) *The human use of human beings*, London: Sphere Books

Comentaris i rèpliques a càrrec de
Comentarios y réplicas a cargo de:

M. Soledad Ibarra Sáiz
Universidad de Cádiz

Aitor Palomares Lozano
Universitat de Girona

(Idioma original)

Comentadora 1: **M. Soledad Ibarra Sáiz**. Coordinadora Grup EVALFOR. Universidad de Cádiz

Los retos de la evaluación en la Educación Superior

En este V Congreso Internacional UNIVEST'15 me corresponde actuar como comentadora de la ponencia del profesor Gordon Stobart titulada *La evaluación efectiva necesita una retroalimentación de calidad*. Estando de acuerdo inicialmente con la premisas planteadas por el profesor Stobart, considero importante ampliar el punto de partida y destacar los ejes fundamentales y prioritarios de la evaluación del proceso y de los resultados del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Así y teniendo como referencia el lema del congreso *Los retos de mejorar la evaluación* en este comentario conecto con la evaluación como aprendizaje y empoderamiento.

Retos de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento

Desde hace unos años, algunos investigadores del Grupo EVALfor, estamos trabajando en el enfoque que hemos denominado *Evaluación como aprendizaje y empoderamiento*. Enfoque que se apoya en diez principios (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2014) y que destaca tres retos a los que debemos dar respuesta desde la evaluación: la participación de los estudiantes, la proalimentación¹ y las tareas de calidad. En la Tabla 1 se establece la relación entre los retos y principios de la evaluación.

Tabla 1. Relación entre los retos de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento y los principios de la evaluación en la Educación Superior.

RETOS	PRINCIPIOS
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Transparencia • Participación
Proalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidad • Mejora • Regulación • Sostenibilidad
Tareas de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Reto • Reflexión • Transversalidad

La evaluación debe proporcionar a los estudiantes tanto la posibilidad de aprender y mejorar su proceso y resultados académicos como la posibilidad de extrapolar las estrategias a otros contextos. En este sentido la *participación* de los estudiantes en su proceso de evaluación junto a una retroalimentación efectiva o *proalimentación* que oriente su proceso, promueven la autorregulación de su aprendizaje. Poner en práctica tanto la participación como la proalimentación implica, indiscutiblemente, desarrollar *tareas de calidad*. Este proceso de autorregulación en el contexto académico se traduce en un empoderamiento en el contexto extraacadémico. En la Figura 1, se ilustra el enfoque de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento en el que centro la atención en la primera parte de este discurso².

¹ Utilizo el concepto de proalimentación (feedforward) frente al concepto de retroalimentación (feedback) para enfatizar el carácter sostenible de la evaluación.

² Con el objeto de facilitar al profesorado la planificación y la toma de decisiones para incluir estos retos, o alguno de ellos en su práctica evaluativa hemos diseñado la herramienta DINNO. <http://dinno.evalfor.net/>



Figura 1. Retos y principios de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015).

A continuación, me refiero brevemente a cada uno de los tres retos que planteamos desde la evaluación como aprendizaje y empoderamiento y a cómo podemos ponerlos en práctica en las aulas universitarias.

a. Tareas de calidad

Las tareas de evaluación deben exigir rigor intelectual a los estudiantes, ser relevantes y significativas para ellos y facilitar un apoyo a los estudiantes que promueva la autorregulación de su aprendizaje (Gore, Ladwig, Eslworth & Ellis, 2009). Deben ser retadoras, realistas, rigurosas, transversales y transparentes. En este sentido, como señala el profesor Stobart, los estudiantes no sólo deben conocer qué tienen que hacer también el estándar que se les exige.

¿Cómo podemos plantear tareas de evaluación de calidad?

- Diseñando y proponiendo tareas de evaluación retadoras que impliquen desafíos, superación, utilización de diversas estrategias y comuniquen altas expectativas a los estudiantes.
- Proponiendo tareas de evaluación intelectualmente rigurosas en las que los estudiantes demuestren su aprendizaje y la comprensión profunda de conceptos e ideas fundamentales así como un pensamiento de alto nivel.
- Diseñando tareas de evaluación realistas y transversales que relacionen diferentes ámbitos con las demandas del mundo real.

b. Participación de los estudiantes

La participación de los estudiantes en la evaluación persigue propiciar que los estudiantes sean independientes (Vermont, 2013) y activos (Nicol, 2009) en su aprendizaje. Así mismo, Boud y Asociados (2010) indican que la evaluación es más efectiva cuando se utiliza para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje productivo, cuando los estudiantes y profesores se

convierten en socios responsables en el aprendizaje y en la evaluación y cuando los estudiantes se inician en las prácticas de evaluación y las culturas de la enseñanza superior.

Si bien cuando se destaca la participación de los estudiantes observamos que ésta se refiere mayoritariamente a la calificación de sus trabajos o el de sus compañeros, los momentos del proceso de evaluación en el que los estudiantes pueden participar abarcan desde la planificación, por ejemplo proponiendo criterios o instrumentos de evaluación que se utilizarán, seleccionando los productos o actuaciones que se evaluarán; hasta el despliegue y los resultados a través de la puesta en práctica de las modalidades participativas de evaluación.

En estudios recientes que hemos realizado se pone de manifiesto la relación existente entre la participación de los estudiantes en la evaluación con la mejora de las capacidades relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, la emisión de juicios y la resolución de problemas (Gómez Ruiz, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2013).

¿Cómo podemos impulsar los estudiantes como evaluadores?

- Fomentando el diálogo y la colaboración en la toma de decisiones conjunta sobre los medios e instrumentos de evaluación que se utilizarán así como en el diseño de los mismos.
- Promoviendo la práctica en la selección, formulación y uso de criterios y estándares de evaluación transparentes y públicos.
- Facilitando el desarrollo de las modalidades participativas de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación)

c. Proalimentación

La proalimentación es una estrategia planificada, liderada por el propio estudiante, que proporciona tanto información como orientación a los estudiantes destinadas a facilitar la autorregulación de sus aprendizajes como una vía para reducir el diferencial que separa sus respuestas a una tarea de evaluación con el nivel de referencia establecido para dicha tarea, de modo que una vez modificadas esas respuestas alcancen dicho nivel o lo superen. Es decir una información útil sobre su progreso para que puedan mejorar el mismo. No dejarlo, como indica el profesor Stobart, en unos comentarios defensivos que justifican la calificación otorgada.

Interesantes en este sentido son las aportaciones de Boud & Molly (2013) y García Jiménez, Gallego Noche y Gómez Ruiz (2015) quienes ponen de manifiesto el importante papel de los estudiantes como evaluadores en el proceso de proalimentación.

¿Cómo podemos fomentar la proalimentación en y para los estudiantes?

- Ayudando a los estudiantes a determinar lo que es un trabajo bien hecho y compartiendo con ellos una visión similar del proceso de evaluación (metas, criterios, etc.) y de la importancia que tiene la información sobre el desempeño y resultados de la evaluación.
- Confiando en la capacidad de los estudiantes para aprender por si mismos, asumiendo el riesgo de que tomen la iniciativa y apoyando a los estudiantes en su empeño fomentando su autoestima y motivación en la superación de las dificultades.
- Haciendo viable una regulación del aprendizaje de los estudiantes mediante la autoevaluación, evaluación entre iguales o la coevaluación.

- Animando a los estudiantes a mantener un diálogo crítico sobre su formación, analizando con ellos los resultados, méritos y carencias, y generando propuestas de mejora.

Y ¿la tecnología?

Teniendo en cuenta tanto los retos de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento, como el contexto digital que está caracterizando la educación y formación en nuestras universidades se nos plantea un nuevo desafío, la utilización de la tecnología en la evaluación.

Inicialmente se utilizaron las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), después se avanzó hacia las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TACs) y actualmente las propuestas se orientan hacia las Tecnologías para el Emprendimiento y la Participación (TEPs). Si bien en la formación estamos acostumbrados a la utilización de tecnología no sucede lo mismo con la evaluación, o al menos, con una evaluación que fomente la proalimentación a los estudiantes y se caracterice por ofrecer una información rápida y a tiempo de forma que los estudiantes puedan tomar las decisiones oportunas para mejorar. Sin embargo existen algunas herramientas que trabajan en este sentido como es el caso de los servicios web EvalCOMIX³ y DIPeval⁴.

En un estudio con 165 estudiantes de último año de grado del área de empresa que utilizaron EvalCOMIX durante su curso participando en autoevaluación y evaluación entre iguales, los estudiantes destacan que el uso de EvalCOMIX les ha sido de utilidad al conocer con anterioridad los criterios e instrumentos de evaluación, así como los aspectos objeto de evaluación; igualmente útil al poder mejorar las tareas o actividades posteriores por la información facilitada; motivante por cuanto reciben de forma conjunta y rápidamente su autovaloración, las valoraciones de los compañeros y las realizadas por el profesorado. Además de considerar a EvalCOMIX sencillo, fácil, amigable e intuitivo.

Mediante la herramienta DIPeval podemos diseñar, gestionar y administrar procedimientos de evaluación, especificando todos los elementos integrantes como son el objeto de evaluación, los resultados de aprendizaje, los productos o actuaciones de aprendizaje, las tareas de evaluación, la participación de los estudiantes, la proalimentación, los criterios de evaluación y los medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Difundir e informar sobre el procedimiento de evaluación utilizado facilita la transparencia de la evaluación y permite a los estudiantes conocer previamente qué, cómo y cuándo se va a evaluar y al profesorado compartirlo con otros compañeros.

Conclusión

Como concluye el profesor Stobart “si queremos mejorar la enseñanza y el aprendizaje en nuestras universidades, hay que asegurarse de que la información que damos proporciona a los estudiantes la información que necesitan para avanzar en su aprendizaje futuro”. Pero también si queremos que se empoderen y autorregulen su propio aprendizaje la proalimentación tiene que ser rápida, específica y eficaz; deben tener posibilidades de ser partícipes activos en el proceso de evaluación y las tareas de evaluación que diseñamos el profesorado deben ser motivantes, retadoras, transparentes y desafiantes.

³ <http://evalcomix.uca.es/>

⁴ <http://dipeval.uca.es/>

En el contexto tecnològic actual es necessari avançar en unir beneficiosament evaluació i tecnologia, però no tecnològitzar la evaluació, que la tecnologia de resposta a les necessitats de la evaluació i no que la evaluació estigui a expensas o constreñida en la tecnologia.

En definitiva, utilitzar els avanços tecnològics que permetin avançar en els tres reptes en els que se sustenta la millora de la evaluació, i del aprenentatge: disseny de tasques de qualitat, participació activa dels estudiants i proalimentació a ells mateixos.

Referències bibliogràfiques

- Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. http://www.iml.uts.edu.au/assessment-futures/Assessment-2020_propositions_final.pdf
- Boud, D., & Molloy, E. (Eds.) (2013). *Feedback in Higher and Professional Education Understanding it and doing it well*. London: Routledge. <http://avanza.uca.es/proaleval/index.php/guias.html>
- García Jiménez, E., Gallego Noche, B. & Gómez Ruiz, M.A. (2015). Feedback and Self-Regulated Learning: How Feedback Can Contribute to Increase Students' Autonomy as Learners. In M. Peris Ortiz, y J.M. Merigó Lindahl (eds.) *Sustainable learning in higher education, innovation, technology, and knowledge management* (113-130). London: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-10804-9_9.
- García Jiménez, E., Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2012). *Guía PROALeval_DI. Diseño e implementación de la retroalimentación y proalimentación en la universidad*. Producto del Proyecto PROALeval.
- Gómez Ruiz, M.A., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M.S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 (19), 1-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/916/91628049002.pdf>
- Gore, J., Ladwig, J., Eslworth, W. y Ellis, H. (2009). *Quality Assessment Framework: A Guide for Assessment Practice in Higher Education*. Callaghan: The University of Newcastle. www.olt.gov.au/system/files/resources/QAF%20FINAL%20doc%20for%20print.pdf
- Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 32(2), 339-361. DOI: 10.6018/rie.32.2.172941.
- Ibarra-Saiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G. y García Jiménez, E. (2012). *Guía PROALeval_EV. Evaluación de los procesos de retroalimentación y proalimentación en la universidad*. Producto del Proyecto PROALeval. <http://avanza.uca.es/proaleval/index.php/guias.html>
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. In M. Peris-Ortiz, & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education, innovation, technology, and knowledge management*. (pp. 1-20). London: Springer-Verlag. DOI:10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M.S. (In press). Towards sustainable assessment: ICT as a facilitator of self- and peer assessment. In M. Peris-Ortiz et al.(Eds.) *Education tools for entrepreneurship*. London: Springer-Verlag.
- Stobart, G. (2015). Effective assessment needs quality feedback. Conference in The V *Congreso Internacional UNIVEST'15 Los retos de mejorar la evaluación*. Girona: Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach. Universitat de Girona.

Comentador 2: **Aitor Palomares Lozano**. Universitat de Girona

Una evaluación efectiva, necesita un feedback de calidad

Des de hace unos años la evaluación continuada ha cogido peso dentro de la Universidad. Los estudiantes cada vez nos jugamos menos todo solo al final de curso, si no que el éxito final de una asignatura se trabaja durante todo el curso. En este tipo de evaluación, dónde el objetivo es mejorar poco a poco, el feedback tiene un papel muy importante, porque sin el feedback no sirve de nada este modelo de evaluación. El feedback no solo tiene que existir, sino que es muy importante que sea de calidad.

En el Reino Unido, en 2014, “solo” el 72% se muestran satisfechos con la evaluación y el feedback, un dato que me sorprende y que estoy seguro que si se hace la misma encuesta aquí el resultado no sería este, si no que el número de personas satisfechas sería mucho menor. El feedback contribuye a un mejor aprendizaje y, como bien comenta el Sr. Stobart, el feedback permite ver la diferencia entre lo que tenemos ahora y a lo que queremos llegar y, en el caso de no acercarse al objetivo, no podemos hablar de feedback eficaz.

El feedback no solo es importante durante el curso, sino que también se tiene que tener en cuenta una vez finalizado con el objetivo de mejorar la docencia. En este caso tenemos las encuestas de docencia, de las que hablaré más adelante.

El Sr. Stobart ha propuesto una serie de mejoras que yo voy a intentar comentar y analizar. Voy a intentar hacerle un feedback eficaz para mejorarlas.

Es obvio que el propósito es mejorar el aprendizaje, para ayudar a los estudiantes, pero normalmente no pasa. En muchas ocasiones, considero yo, por la falta de querer ayudar de los profesores y, sobretodo, por la falta de querer ser ayudado por parte de los estudiantes. Los objetivos tienen que ser claros y el feedback fácilmente disponible, pero tampoco es el caso en la mayoría de ocasiones, ya que muchos estudiantes no conocen sus objetivos y la información que aporta el feedback, si existe, no es muy buena y no ayuda a mejorar.

Los estudiantes no conocen los objetivos, o no los conocen bien. La sociedad ha hecho que lo importante sea la nota final, que es simplemente un número entre el 0 y el 10. Yo considero que hay cosas importantes en la Universidad y que no se valoran tanto, como lo que realmente aprende un estudiante, la entrega y el esfuerzo que realiza y la capacidad de pensar, reflexionar y, sobretodo, de mejorar. Muchos estudiantes, si llegan al 5 en una actividad, ya están contentos porque ven que así pueden aprobar. Lo que un estudiante tendría que ver en esta situación, no es que ha hecho media actividad bien y tiene un 5, si no que ha hecho media actividad mal y tiene que mejorar en la mitad del temario. La paradoja del vaso medio lleno o medio vacío. Esta mentalidad instalada en que lo importante es aprobar es lo que no nos hace avanzar, ya que nos conformamos con lo mínimo y no somos capaces de mejorar. Incluso cuándo la nota es un 8 o un 9 e, incluso un 10, seguro que se puede mejorar. Tampoco ayuda, en este sentido, el hecho de adjudicar un número a una actividad para valorarla, ya que, como he comentado antes, se tienen en cuenta pocos factores. Creo que los profesores tendrían que empezar a valorar a los estudiantes por su evolución durante el curso, por su esfuerzo, por su capacidad de aprender y no, simplemente, por lo bien que hace un ejercicio un día concreto del curso. Eso sí, para que esto funcione, el feedback tiene que ser eficaz y constante, sino no servirá de nada aplicar este modelo. Tampoco será fácil aplicarlo si los profesores tienen tantos alumnos a los que evaluar.

El feedback es un elemento muy importante en la vida, pero en uno de los pilares de la sociedad, como es la educación, no parece que coja la importancia que requiere. En muchas ocasiones parece que los estudiantes y, sobretodo, los profesores, no han avanzado y siguen anclados en cuándo no era tan importante tener un feedback, ya que no había prácticamente evaluación continuada. En muchas ocasiones, no hay feedback alguno e, incluso, no lo requiere.

La falta de información en los estudiantes hace, muchas veces, que no hagan caso del feedback, ya que consideran que no es importante porque ellos ya han realizado la actividad. Se tiene que dejar claro la mejora que puede suponer de caras a la siguiente actividad. En esta ocasión, creo que el problema es por falta de conocimiento de cómo está estructurada la asignatura, o bien porqué el profesor no lo ha explicado o no lo ha explicado bien, o bien porqué en ningún sitio explica con detalle los objetivos y la estructura de la asignatura. En otros casos, simplemente es tema de vagancia de los profesores, que a los estudiantes ya les va bien o creen que les va bien, por ejemplo no hacer nada durante el curso y hacer un solo examen al final.

Como podemos ver, la falta de conocimiento de los objetivos hace que haya muchos problemas a la hora de que el feedback sea eficaz. El Sr. Stobart proponía algunos métodos para que el alumno los conozca. Uno de ellos, que puedo asegurar que funciona, es que sean los propios estudiantes los que se marquen los objetivos. Esta medida hace que los estudiantes los conozcan, ya que ellos los deciden, pero también es cierto que puede llevar algunos problemas. Para evitar estos problemas hay dos cosas que tienen que quedar claras: Por una parte los alumnos tienen que ser conscientes de que el profesor no va a aceptar cualquier propuesta de objetivo. Por la otra banda, el profesor tiene que saber gestionar, ya que tiene que asegurarse que los objetivos que se marquen lleguen a un mínimo, pero saber “negociar” con ellos para hacerles ver los motivos de porque tienen que aspirar a más. Otra propuesta del Sr. Stobart es la de proporcionar oportunidades de practicar. En muchos grados las prácticas son la mejor forma de aprendizaje, ya que, no solo ves de cerca lo que has estudiado, sino que, en muchas ocasiones, recibes un feedback prácticamente al instante y te ayuda a mejorar mucho.

Los comentarios en el feedback son muy importantes a la hora, no solo de hacer entender que está bien y que está mal y los motivos, sino también de animar al estudiante a mejorar o, mejor dicho, de no desanimarle. Como comenta el Sr. Stobart, los comentarios es importante que vayan dirigidos al ejercicio y no al alumno. Si un alumno ve una alabanza a él en un ejercicio, puede confiarse e incluso entender que el profesor le va a aprobar sin problemas. En caso de hacer un comentario malo a un estudiante en lugar de al ejercicio que ha hecho mal, puede suponer la desmotivación y el descontento del alumno con el profesor. También es muy importante que los comentarios sobre los ejercicios estén escritos, ya que si solo hay la información del resultado final y no la información del trabajo hecho, no ayuda al estudiante a mejorar y puede llegar a producir la misma reacción que si se ponen comentarios dirigidos a la persona y no al ejercicio.

Los profesores tienen un papel muy importante en el feedback, para que este sea eficaz. El tipo de feedback marcará la eficacia de este y la mejora del alumno. Contra mejor calidad tenga el feedback, mejor responderá el alumno. La información que aporta el feedback no puede ser binaria (o bien o mal), sino que tiene que argumentar lo que está bien y, sobretodo, lo que está mal y el por qué (el por qué es lo más importante). Eso sí, hay que tener claro que el feedback no es eficaz si se le da la solución, ya que es importante que el

estudiante sea capaz de pensar para llegar hasta el resultado y es muy importante que sea capaz de solucionar los errores que ha hecho para llegar, por sí mismo, a aprender. Al principio el feedback cuesta más, ya que normalmente requiere aportar más información, pero poco a poco, en principio el alumno tiene que ir mejorando y, en consecuencia, hacer cada vez más eficaz el feedback. El alumno también puede aprovecharlo para autoevaluarse y saber si ha mejorado desde de qué hizo la actividad de la que ha recibido el feedback hasta que tiene que hacer una nueva actividad. En este caso, vuelvo a insistir, es importante que los estudiantes no confundan “recibir feedback” con “tener las soluciones”. El feedback sirve para saber que has hecho mal, las soluciones sirven para conocer los resultados y no sirven como feedback.

Se dice que, como mínimo de momento, el tiempo es lo único que no se puede recuperar. El tiempo también juega un papel principal en que un feedback sea eficaz. Nos imaginamos el caso en que estoy cursando una asignatura y nos hacen entregar 3 ejercicios: el primero del bloque 1, el 2º de los bloques 1 y 2 y el tercero de los bloques 1, 2 y 3. Estos 3 ejercicios los tengo que entregar durante todo el curso, en unas fechas concretas señaladas en el calendario.

¿Qué pasa si recibimos la nota de los 3 ejercicios después de entregar el tercero? Fijaros que digo “nota” y no “feedback” por qué esto no nos permite mejorar y, por tanto, no es feedback, y aún menos eficaz. También hablo solo de “notas” y no de “comentarios”, ya que los comentarios pierden todo el interés para el alumno. Si recibimos solo las notas después de cada ejercicio tampoco lo podríamos llamar feedback, ya que si no nos aporta ningún comentario, no se puede mejorar. Como he dicho hace un momento, el tiempo es lo único que no se puede recuperar y, contra más antelación a la hora de recibir el feedback, más puedes mejorar. Con un buen diagnóstico a tiempo, se puede hacer aún alguna cosa al respecto. Como ha comentado el Sr. Stobart, los estudiantes que recibieron el feedback tarde lo vieron como negativo y se quejaron de que no les sirvió.

El feedback es efectivo si es claro y específico. Como hemos visto antes, tienen que tener comentarios claros, que no dejen un amplio margen de opciones. No puede haber de comentarios frases como: “Está mal”, “Coges el método incorrecto”, “La opinión es incorrecta”... Lo importante no es saber si lo has hecho bien o mal, si no saber el porqué, sobre todo si está mal, ya que de los errores se aprende. Y, como he comentado también anteriormente, dar las soluciones no es feedback, porque, ¿de qué te sirve tener el resultado final si no sabes cómo se ha llegado hasta él? Uno de los objetivos es hacernos pensar. Una buena táctica para mejorar es la de reconocer todo lo que has hecho bien y, posteriormente, mirar cómo se puede mejorar esto.

Hay muchas maneras de recibir feedback. Una de ellas, que personalmente la considero de las más importantes, es el dialogo profesor-alumno. Este dialogo puede aportarte más cosas que si lo tienes por escrito, ya que por escrito no siempre se puede comprender del todo. También durante el curso, cuándo el profesor explica y un alumno pregunta recibe un feedback al instante que puede ayudarle mucho, tanto a él como a los otros alumnos que tienen la misma duda y no se han atrevido a preguntar. Cierto es, que en este caso el feedback es más eficaz contra menos alumnos haya por clase, ya que ayuda más en el dialogo profesor-alumno.

Hemos visto muchos aspectos del feedback que pueden hacer que sea eficaz y que, en consecuencia, hagan que la evaluación sea más efectiva. Entonces, es muy fácil hacer que la evaluación sea efectiva, ¿no? Solo se tiene que cambiar estos aspectos que conocemos y ya está.... Pues no parece tan fácil, pero...

¿por qué? Antes de dar mi opinión quiero analizar otra forma de feedback en la Universidad. Antes he avanzado que hablaría de las encuestas docentes, una forma de feedback del estudiante sobre la docencia de una asignatura y la forma de impartirla del profesor o profesores. Otra forma de feedback que sirve para mejorar la docencia, como el feedback en la evaluación, pero que tampoco no funciona y, en este caso, funciona todavía menos.

Las encuestas docentes sirven para evaluar la docencia des del punto de vista de los estudiantes. Yo, para evaluar las encuestas que evalúan la docencia, he hecho una encuesta. En realidad una mini-encuesta, de 7 preguntas, a estudiantes de varias Universidades de Cataluña.

No voy a analizar las 7 preguntas, pero voy a resumir las conclusiones más destacables: Los estudiantes contestan poco las encuestas por varias razones. La razón más importante es que los estudiantes no quieren perder el tiempo si el profesor pasa de mejorar la docencia. La mayoría de profesores nunca mencionan en clase las encuestas, pocos animan a contestarlas e incluso las mencionan para recordar que son funcionarios y que les da igual las respuestas. Hay profesores que sí que utilizan las encuestas docentes para mejorar su docencia, pero por desgracia son menos de los que tendrían que ser, que es todos los profesores. La forma de hacer las encuestas no es muy atractiva, hay que buscar la forma de motivar a los estudiantes a contestarlas. Por último, los estudiantes no consideran que las encuestas docentes sean una forma de feedback, ya que solo se contestan al final del curso y nunca conocen los resultados ni saben si realmente funciona hacer aportaciones. Como pasa en el feedback que hay en la evaluación, de nada sirve solo poner notas a los profesores, sino que se tiene que escribir comentarios sobre lo que está bien y los que se puede mejorar. Incluso perder el miedo, confiar en la profesionalidad del profesor y, en lugar de decirle de forma anónima, hablar con él y comentarlo.

Dos formas de feedback que ayudan a mejorar la docencia, pero que no funcionan. En ambos casos sabemos cómo hacer que funcione o, como mínimo, mejore, pero no lo aplicamos. Lo he comentado anteriormente: muchos viven anclados 10 años atrás. Pueden haber muchas propuestas de cómo mejorar y lo hemos visto, pero si no nos tomamos TODOS en serio el feedback, no servirá para nada saber cómo mejorar. Se puede ver en muchos casos cotidianos como el feedback ayuda a mejorar: ¿Por qué no lo aplicamos a la Universidad? ¿Qué tiene la educación que no tenga otra cosa? ¿A caso hay muchas cosas realmente más importantes? El futuro de la docencia depende de todos y, si no mejoramos hoy, mañana no lo harán. Todos tenemos que hacer un esfuerzo y hacer un feedback eficaz que ayude a tener una evaluación efectiva.

CONFERÈNCIA PLENÀRIA
CONFERENCIA PLENARIA

Es la retroalimentación lo que cuenta
(Idioma original)

Sr. Mariano Fernández Enguita
Universidad Complutense

La universidad se mueve en una contradicción difícilmente soluble. En lo que concierne a su público estudiantil, como institución de enseñanza (otra cosa son la investigación y la casi olvidada extensión), tiene por un lado una función productiva, formar o hacer que se formen los estudiantes, lograr su máxima transformación, en la dirección adecuada, desde que asoman por primera vez a las aulas –tómese esto como una metonimia, porque ya no es necesario y dentro de no mucho tampoco será lo típico– hasta que se alejan de ellas con el título bajo el brazo –y esto como una metáfora, pues ni el papel del título ha sido nunca tan puntual ni necesitamos ya el papel mismo. Por otro, tiene una función distributiva, la de determinar quién puede llegar a ejercer una profesión y quién no, lo que se ha de acreditar a través de un título o diploma cuya obtención no puede estar garantizada por el mero hecho de ir a por él, es decir, de matricularse; en el nivel macro esta función no es otra que la estratificación social, con algo de meritocracia y mucho de reproducción de las desigualdades sociales, pero de ese aspecto no voy a ocuparme hoy.

En lo que concierne a la primera, sabemos que esa transformación, el aprendizaje, depende sólo secundariamente de factores externos o extrínsecos tales como controles, incentivos o sanciones. Depende sobre todo de la motivación, pues requiere como condición imprescindible la buena disposición y la colaboración más que activa del aprendiz. En el caso de la formación superior no es por casualidad que hablemos de profesiones o de la vocación que nos conduce a alguna de ellas. Dejando de lado las connotaciones religiosas de ambos términos, es claro que coinciden en la idea de la llamada, que en versión secularizada puede entenderse como una especial inclinación hacia algún tipo de actividad. Es esta inclinación la que moviliza la capacidad de aprendizaje, el esfuerzo necesario, la constancia exigida o las renunciaciones inevitables. En ese aspecto, la vocación profesional no es distinta de la simple afición, salvo quizá por su intensidad o por su relevancia social. Dedicamos nuestro esfuerzo a aquello que realmente nos interesa.

En lo que concierne a su segunda función, la universidad forma para las profesiones en el sentido fuerte del término, es decir, para un grupo selecto y privilegiado de ocupaciones que se caracterizan por altos grados de cualificación, autonomía en su ejercicio y autogobierno corporativo. Aunque el adjetivo profesional sea hoy amplia y generosamente atribuido (hace unas décadas pocos eran los 'profesionales', aunque todos tenían una 'profesión' que registrar en su DNI, incluidos estudiantes, jubilados, amas de casa y, por supuesto, todos los ocupados), una profesión es, en sentido estricto, un grupo ocupacional que maneja algún tipo de conocimiento esotérico –y esto es algo que, hoy por hoy, se hace sólo en una minoría de ocupaciones. Por eso mientras que, frente al resto de ocupaciones, el cliente siempre tiene razón (la otra cara de la presunción de que sabe lo que compra, el principio jurídico *caveat emptor*), frente al profesional nunca la tiene. En el mejor de los casos, sabe que tiene un problema (una dolencia, un litigio, un trastorno psíquico o un vacío de conocimiento que llenar), pero no sabe cómo darle solución (el tratamiento), ni siquiera cómo caracterizarlo de forma adecuada (el diagnóstico); en el peor, tiene el problema pero ni siquiera lo sabe, de donde las reiteradas campañas pedagógicas de los profesionales para ampliar su mercado: formación para la salud, educación financiera, consulte a su farmacéutico, escuelas de padres, etc. En todo caso, el cliente no está (o no se le supone) en condiciones de juzgar el trabajo del profesional. Por eso es tan importante que alguna institución garantice que los médicos saben medicina, los abogados derecho, los arquitectos de construcción, los curas la Biblia, etc., y no ya una sino dos (por otra parte, no inconexas): la organización profesional y la universidad. Dejando de lado la primera, que hoy no toca, corresponde a la segunda acreditar que el profesional conoce su profesión mientras no se demuestre lo contrario (es decir, mientras no incurra en una mala práctica). Por lo demás, al paciente, al justiciable o a cualquier cliente de un profesional le importa bien poco, por no

decir nada, si este alcanzó su cualificación movido por su vocación, por alguna versión moderna del lema la letra, con sangre entra o por un carisma concedido por el espíritu santo; sólo le importa si la tiene o no y para ello confía en el buen juicio de las instituciones, en particular el de la universidad.

El problema es que lo primero, producir profesionales, requiere ante todo, por lo que sabemos sobre el aprendizaje, una evaluación formativa, mientras que lo segundo, distribuir o acreditar la profesionalidad, exige, guste o no, una evaluación sumativa. La cuestión es cómo hacer que la segunda no fagocite a la primera. No se me escapa que no todas las profesiones ni todas las facultades viven esta dualidad de la misma manera. Es fácil inclinarse por el buen rollo, sacrificando la evaluación sumativa a la formativa, en las carreras de ciencias sociales o abocadas a la educación, pero pocos docentes se aventurarían a ello en la medicina o en una academia militar. Es lógico que la línea que separa la vida y la muerte se considere más claramente una línea roja, pero es elocuente que se pueda considerar un problema menor, por ejemplo, el nivel de formación de los profesores, como creo sucede en las facultades de Educación. Esos países a los que tanto envidiamos cada vez que se publica una prueba PISA, como es el caso de Finlandia o Singapur, se caracterizan precisamente por un alto nivel de exigencia antes, durante y después a sus profesores, exigencia en términos de evaluación sumativa (notas exigidas para acceder a los estudios, por ejemplo), lo cual no es óbice para que luego, en su práctica profesional como docentes, y en especial en la enseñanza de todos, que es la no universitaria, pongan especial énfasis en la práctica de una evaluación formativa.

A fin de cuentas, la acreditación, es decir, la evaluación, es la última línea de defensa de la universidad. Por un lado, la educación, concretamente las enseñanzas regladas, parecen volverse más importantes que nunca: vivimos, ya se sabe, en la sociedad de la información, del conocimiento, del aprendizaje y yo diría que hasta de la enseñanza (todo el mundo se convierte, de un modo u otro, en educador: las empresas para satisfacer y mantener a sus clientes, las asociaciones para promover sus intereses, las instituciones para convencer a sus institucionalizados). La brecha salarial entre los que tienen más educación y los que tienen menos se agranda; la diferencia en el riesgo de desempleo, comparando dos situaciones tan parecidas en la situación del mercado de trabajo para los jóvenes como son la crisis de mediados de los noventa y la actual, se ha multiplicado casi por cuatro.

Por otro lado, sin embargo, la institución escolar goza de menos predicamento que nunca: la forma de escolarización que crece hoy más rápidamente es, donde no está prohibida, la desescolarización; el desapego, el rechazo y, en el extremo, el abandono escolares se afianzan en la adolescencia media, es decir, cuando los adolescentes comienzan ya a tener un criterio propio y a pensar en su futuro; la universidad, en fin, crece imparable, pero con un estudiantado de nuevo tipo que va ganando terreno: interés limitado, asistencia irregular, estudios a tiempo lento, compatibilización con el trabajo... Sin duda es en el nivel superior y sus equivalentes donde más rápidamente crecen las ofertas alternativas: privadas, en línea y a distancia, cursos masivos y abiertos, enseñanza entre pares, hágalo usted mismo... Lo que sostiene la centralidad de las instituciones de educación superior reglada no es tanto su atractivo intrínseco como, en última instancia, su monopolio de la acreditación para las profesiones; pero esto no basta para obtener la aquiescencia de los institucionalizados, es decir, el compromiso de los estudiantes.

Hay que decir que este monopolio tampoco está ya asegurado. La no escolarización (unschooling) y la escolarización en casa (home schooling) de los niveles primario y secundario tienen su equivalente, en el terciario, en las iniciativas y movimientos edupunk,

DIY (Do It Yourself) o p2p, lo cual, unido a la creciente oferta de educación informal y no formal, está provocando la demanda y búsqueda de sistemas de acreditación no dependientes, o no sólo, de las instituciones de enseñanza. Quizá la iniciativa en este sentido más prometedora, o más amenazante, sea el proyecto de digital badges auspiciado por la P2PU, HASTAC, las fundaciones MacArthur, Mozilla y Gates y el apoyo del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Eso sí, lo que una chapa digital no podrá acreditar nunca como la Universidad es que su portador se portó bien en una organización jerárquica dedicada a decirle qué hacer y cómo, algo bastante parecido a una empresa, lo que contribuye a explicar el tan prosaico como sólido apego de los empleadores a utilizar los diplomas escolares como filtro para los aspirantes a los empleos, lo sepan o no (puede que, como Monsieur Jourdain, hablen en prosa sin saberlo).

Esto me lleva a un segundo riesgo de la evaluación universitaria. En la visión que yo diría ahora más típica están, de un lado, el examen como paradigma de la evaluación sumativa y, del otro, el acompañamiento constante al alumno por parte del profesor, indicándole o ayudándole a ver sus fallos, carencias, etc. (además de, por supuesto, sus aciertos, puntos fuertes y demás: todo el mundo tiene derecho a la autoestima), como paradigma de la evaluación formativa. Pero puede que esta historia de buenos y malos no resulte tan clara. De mi larga trayectoria de estudiante en la enseñanza secundaria y la universidad hay algo que recuerdo con claridad: el examen final era una amenaza, pero también una manera de escapar al control cotidiano de la institución, pues uno podía zanganear o dedicar su tiempo a otros menesteres más interesantes (según uno mismo, claro está) durante el curso con tal de llegar en forma al examen. Tampoco olvidaré nunca la primera vez que oí hablar de evaluación continua en un aula, a mediados de los ochenta. Yo no era ya estudiante sino profesor universitario, el aula era de secundaria (del bachillerato experimental de entonces, o REM, el laboratorio de la posterior LOGSE) y el motivo de mi presencia como observador era una investigación sobre ese proceso de experimentación. En un momento dado, la profesora –en posesión, por cierto, de todas las credenciales del progresismo pedagógico y político– señaló a un grupo de alumnos algo inquieto y alborotado que la evaluación incluía ahora no sólo los conocimientos finales sino también las actitudes cotidianas, a lo que siguió un silencio absoluto de buenos entendedores.

En la universidad ha habido dos cambios recientes que podrían tener algunos efectos perversos, y todo ello bajo el paraguas de la evaluación formativa. Uno es el modelo ECTS del plan Bolonia. Me refiero, concretamente, al cálculo de la carga discente. Debo adelantar que suscribo ese cambio al cien por cien: tanto la equivalencia de créditos entre materias de distinto contenido como el aprendizaje o incluso la enseñanza centrados en el alumno requieren que ese cálculo de la carga discente sustituya a la vieja arbitrariedad por la que el profesorado decidía simplemente exigir el dominio de tales o cuales contenidos sin importar que asignaturas teóricamente equivalentes se tradujeran en cargas discentes absolutamente disímiles (la bien conocida distancia entre los huesos y las marías). El problema es que el cálculo de la carga discente también requiere o, al menos, propicia el diseño de la actividad discente, es decir, que el profesor determine cómo ha de aprender el alumno.

El otro cambio que quiero señalar es la irrupción de los sistemas de gestión del aprendizaje (o, si se prefiere, los LMS, learning management systems), tales como Moodle, Sakai, Dokeos, Claroline, Blackboard, Edmodo, Classroom y otros. Diré de nuevo que, en términos generales, soy un entusiasta del uso de las tecnologías y las redes asociadas, aunque no tenga tan claro cuál es la mejor manera. Sé que pueden utilizarse de muy distintas formas y que otros prefieren denominarlos EVA, entornos virtuales de aprendizaje, un término menos cargado de profesocentrismo, pero aquí quiero justamente señalar las

posibilidades de management (que en inglés significa a la vez gestión y dirección, y que no por casualidad fue la palabra que lanzó al estrellato a F.W. Taylor). También que, hasta donde conozco, el problema fundamental no es el abuso sino el desuso, o el no uso: la mayoría del profesorado universitario utiliza estos portales para poco más que distribuir avisos, presentaciones y textos digitalizados a los alumnos. Pero tienen también el potencial de regular y controlar al detalle la actividad del estudiante, en una suerte de taylorismo inconsciente, al pasar del diseño y control del resultado al diseño y control del proceso. Creo que, en general, los alumnos no son conscientes (y los profesores, seguramente, tampoco) del espeso rastro que van dejando cada vez que asoman por el campus virtual de sus universidades.

El caso es que tecnologías y redes, sea dentro o fuera de los LMS, permiten hacer visible, con menos esfuerzo y menores costes de información, una parte ya muy amplia y constantemente creciente de la actividad de aprendizaje. De un lado esto permite una retroalimentación más detallada, más intensa y más continuada, es decir, una evaluación formativa más densa y eficaz; del otro permite también un control más estricto y minucioso, tanto a priori (el diseño de las actividades) como a posteriori (su evaluación sumativa). La pregunta es cómo quedarse con lo mejor de ambos mundos, o cómo aprovechar al máximo las oportunidades reduciendo al mínimo los riesgos. Y, de paso, cómo hacerlo sin convertir al docente en un controlador de vuelo, todo el tiempo pegado a la pantalla siguiendo a los alumnos- puntitos, aunque con el horario y el salario de siempre.

La vía, creo, es independizar la evaluación, en buena medida, del profesor – en particular de la evaluación formativa, más que de la sumativa. Esto es posible hoy con dos instrumentos: el software y los pares. El software permite, cada vez más, que el alumno controle su nivel de conocimiento y de progreso en los aprendizajes altamente normalizados, lo cual puede ser el caso de algunas materias y está muy lejos de ser el de otras, pero es probable que pueda ya aplicarse parcialmente en muchas o en casi todas. Creo que asistiremos a un desarrollo imparable de tutoriales más o menos interactivos, courseware, tutors (como los programas que evalúan y corrigen la dactilografía, la ortografía o la pronunciación), simuladores, gamificación, etc., además, por supuesto, del expresamente diseñado para la evaluación (que, sin embargo, suele ser extremadamente tradicional, a menudo una simple automatización de los tests de respuesta múltiple). La constante información de retorno que estos programas ofrecen al alumno puede, además, sintetizarse convenientemente en analíticas del aprendizaje para el mismo y también para el docente y para la institución.

Diversas herramientas colaborativas, por otra parte, facilitan el trabajo en equipo o simplemente la visibilidad de cualquier trabajo, sea individual o en equipo, para todos los estudiantes, por encima de las barreras de tiempo y espacio y con costes de información próximos a cero. Blogs compartidos o simplemente ubicados en un mismo sitio virtual, chats, foros, páginas wiki, documentos compartidos en distinto grado en los LMS, en servidores institucionales o en la nube permiten un nivel de colaboración, retroalimentación y evaluación recíproca, sea explícita o implícita, antes impensable.

Finalmente, y aunque con distintas funciones y diferentes niveles de usabilidad y amigabilidad, están empezando a proliferar las herramientas de evaluación por pares aplicables en grupos-clase. Por supuesto, siempre ha existido la vía artesanal, aunque muy laboriosa. Con cierto esfuerzo se puede adaptar Open Journal/Conference System. Yo he utilizado algunos años PRAZE, una plataforma de la Universidad de Melbourne, Australia, de forma que me ha parecido bastante satisfactoria, si bien la recopilación de resultados es algo

tediosa y, lo que es peor, dejará de funcionar a finales de este año. La causa más probable de esto es que algunos grandes LMS han creado ya sus propias herramientas de evaluación por pares, lo que es el caso, al menos, que yo sepa, de Moodle y Sakai. Me consta que Pearson ofrece en el entorno anglo algo parecido a sus clientes. Otras herramientas comparables son PeerWise, Aropa, Peer Review (Turnitin)... En definitiva se trata de instrumentos para aplicar entre estudiantes la evaluación por pares con el requisito del doble ciego (no sabes a quién evalúas ni quién te evalúa), un mecanismo con el que todo universitario está ya familiarizado por los procesos de selección de artículos y proyectos. Eso sí, rediseñado ad usum delphini.

El mensaje final es que, si bien la evaluación sumativa puede externalizarse fácilmente a mecanismos, y de hecho lo es mediante tests de respuesta múltiple, etc., pero con elevados e indeseables costes pedagógicos, la evaluación formativa puede serlo a mecanismos y pares con grandes ventajas y escasos costes. Las ventajas son de calidad y de cantidad. De cantidad, por motivos obvios, pues la comunicación de muchos con muchos (many to many) da bastante más de sí, y es más barata, que la de uno a muchos (one to many), no sólo en la enseñanza- aprendizaje sino en cualquier ámbito social que haya sido tocado por la internet (es también el caso de la política, la publicidad, la información...). De calidad, primero, porque sabemos que el aprendiz tiene sobre el aprendizaje una perspectiva que el docente, a menudo, ha perdido (igual que solemos decir que el mejor maestro de un maestro es otro maestro, en ciertas condiciones el mejor maestro de un aprendiz es otro aprendiz, como se reconoce, por ejemplo, en la figura de los mentores); segundo porque, no lo olvidemos, el estudiante ya no depende exclusivamente del profesor para su acceso a la información y el conocimiento, y aquellos a los que accede pueden ser mejores que los que su profesor le aporta; tercero, porque evaluar a los demás es siempre evaluarse a uno mismo.

Comentaris i rèpliques a càrrec de
Comentarios y réplicas a cargo de:

Martí Casadesús Fa
Agència de la Qualitat Universitària

Gemma Espigares Tribó
Universitat de Lleida

(Idioma original)

Comentador 1: **Martí Casadesús Fa.** Director d'AQU Catalunya (Agència de la Qualitat Universitària)

Desde el punto de vista de una agencia de calidad, no se puede estar más de acuerdo con el título de la ponencia. Sin lugar a dudas, todos los esfuerzos de nuestra agencia se centran, a nivel de evaluación de titulaciones, en la mejora continua y, derivada de esta, la necesidad de contar con la retroalimentación del propio sistema.

De hecho, este es uno de los principios de la gestión de la calidad, sobre el que se fundamentan todos los estándares y modelos de gestión actuales. Es el principio derivado del modelo de Deming: Planning, Doing, Cheking y Acting (PDCA), según el cuál toda tarea, y la formativa también, debe ser planificada, realizada, chequeada y mejorada a través de acciones de mejora. De alguna forma es el paso claro de la evaluación del producto a la evaluación del proceso, lo que debe permitir una producto de calidad. Y para evaluar el proceso, no hace falta nada más que indicadores y seguimiento, o dicho de otra forma, retroalimentación al propio sistema.

De nada servirán sistemas de gestión de la calidad que no se centren en la propia retroalimentación del sistema. Es decir, sistemas internos integrados en la propia gestión de las organizaciones, y sobra decirlo, las instituciones de educación no son nada distintas a ellas. Tanto la evaluación institucional que realizan las agencias, como la evaluación de cada título, o la evaluación de cada profesor de forma individual, debe respetar y guiarse según estos conceptos.

Y esto no lo dicen únicamente las agencias. Ello transpira en los recientemente aprobados en Yerevan nuevos European Standards and Guidelines (ESG). En ellos se destaca, concretamente en el capítulo uno, la importancia de los sistemas internos de gestión de la calidad, y para ello hace falta retroalimentación del mismo sistema. Además, destaca también la importancia de la independencia en las decisiones, y la necesidad de un enfoque estructurado y centrado en las instituciones, más allá de la creciente relevancia de la implicación de los estudiantes. Ello no es nuevo, y sin duda las universidades del Sistema Universitario Catalán ya hace años que tienen en cuenta este enfoque, centrándose en la mejora continua a partir de su propia gestión interna. Además, creo sinceramente que se ha roto totalmente la barrera de trabajar con datos e indicadores que se asumen perfectamente como verídicos y contrastables. Falta seguramente mucho camino, pero, en el análisis efectivo de dichos indicadores.

Efectivamente lo que se comenta en el artículo *“Lo que sostiene la centralidad de las instituciones de educación superior reglada no es tanto su atractivo intrínseco como (...) su monopolio de la acreditación para las profesiones; pero eso no basta para obtener (...) el compromiso de los estudiantes”* es indudable. En este sentido, desde el año pasado las agencias estamos centrando todos nuestros esfuerzos en un proceso nuevo en el estado como es la acreditación. Digo en el estado, porque “esto” es lo que se hace en el mundo desde hace algún tiempo ya. Sin lugar a dudas, las agencias hemos de actuar, mediante esta acreditación, de garante a la sociedad de que los títulos acreditados competen a los graduados para lo que han sido publicitados y diseñados. Nada peor para el sistema que acreditar algún título con insuficiente calidad, y no garantizando la solidez del programa, y por ello, engañando a la sociedad en general.

En definitiva, este proceso de acreditación, no es más que una evaluación de cada título por pares. Es decir, plantear a nivel institucional lo que el autor presenta a nivel docente de cada profesor individual: “...la evaluación formativa puede externalizarse a mecanismos y pares (...). (...) sabemos que el aprendiz tiene sobre el aprendizaje una perspectiva que el docente, a menudo, ha perdido (...), porque evaluar a los demás es siempre evaluarse a uno mismo”. Coincido también con el autor de que no hemos sabido sacar suficientemente el potencial de los mismos “aprendices”, pero también es cierto que no todos los pares valen. No es fácil evaluar por pares, así como tampoco deseamos que se convierta el profesor en únicamente un certificador de logros. No podemos obviar al profesor como un gestor de la clase, un líder en la gestión de la búsqueda de información e ordenación,...., y en definitiva, en lo que en pleno siglo XXI deberíamos definir como profesor.

Seguramente el profesor, y en paralelo las agencias, llegaremos a medio plazo a la evaluación directa de los resultados de aprendizaje, intentando resolver una pregunta muy simple: ¿qué han aprendido nuestros alumnos? por parte de los profesores, o ¿qué han aprendido realmente los egresados de un determinado título? por parte de las agencias. Pero esto ya se verá en un futuro próximo.

De la lectura del texto, se pueden extraer bastantes nuevas aportaciones, pero si que gustaría destacar aquellas tres sobre las que personalmente me ha hecho reflexionar. Ello aplicado a la evaluación individual, tal y como plantea el artículo, pero también a la evaluación de títulos, institucional como desarrolla nuestra agencia, o incluso de forma general. Estas tres lecciones, las podría resumir fácilmente en las siguientes frases:

- La excelente formación debe estar organizada (nada es casual)
- La excelente formación está definida por el “aprendiz”
- La excelente formación es Total/Global

Seguramente son ideas simples, pero que pueden aplicarse a muchos ámbitos de la actividad académica, pero también profesional e incluso personal.

Comentadora 2: **Gemma Espigares Tribó**. Coordinadora del Consell d'Estudiants Universitaris de Catalunya durant el període 2011-14

Bien, me gustaría empezar la intervención intentando responder a la pregunta “¿La retroalimentación es lo que cuenta?”, y para hacerlo quiero dividir en **4 niveles la evaluación en la universidad**:

1. Evaluación de los estudiantes (realizada por el profesorado).
2. Evaluación del profesorado (realizada por la institución con participación de los estudiantes).
3. Evaluación de la universidad (realizada por las agencias de calidad).
4. Evaluación de las agencias de calidad (realizada por otras agencias miembros de ENQA).

Los nuevos ESG Estándares y directrices para la evaluación de la calidad en la educación superior, actualizados recientemente en Yerevan, hacen referencia a la **evaluación de los estudiantes** y a su mayor protagonismo (ESG 1.3) y hablan de la a) Familiarización profesorado con los métodos de evaluación, b) Los estudiantes deben conocer el sistema de evaluación y c) La evaluación ha de permitir a los estudiantes demostrar el grado de aprendizaje y recibir retroalimentación vinculada a asesoramiento sobre el proceso de aprendizaje.

El profesor Fernández Enguita hablaba de las **dos funciones de la universidad**: productiva (formar i transformar a los estudiantes) y distributiva (decidir quien ejerce y quien no). Y en esta segunda creo que es muy importante donde se fija la línea roja. En el ejemplo de los maestros se puede entender muy bien, mientras que algunos países que consideramos referentes tienen una nota de acceso muy alta y le dan a los maestros prestigio social, aquí es una carrera masificada, con no siempre vocación y con la sensación subjetiva de que cada vez es más fácil aprobar. Creo que debemos garantizar que estudiantes académicamente buenos y con pocos recursos económicos accedan a la universidad, sin que otro perfil de estudiantes con recursos influya en el nivel de exigencia de los egresados (parece que con la aplicación que estamos haciendo de bolonia, cada vez es más difícil ser excelente, pero es más fácil acumular puntitos e ir aprobando).

En relación a la **evaluación del profesorado** podríamos distinguir entre la evaluación de la investigación, la docencia y/o la gestión. No entraré al detalle de la evaluación en investigación, y tampoco de la gestión, sí de la docencia. En Catalunya la evaluación de la docencia del profesorado la realizan las universidades mediante el “Manual d’Avaluació docent del professorat (MADP)” que esta previamente acreditado por la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya).

Cojo como ejemplo el MADP de la Universitat de Lleida, en él se tienen en cuenta 5 aspectos:

1. Autoevaluación del profesorado
2. Planificación docente
3. Actuaciones y desarrollo profesional
4. Resultados académicos
5. Satisfacción de los estudiantes

En relación a la **satisfacción de los estudiantes**, lo más utilizado en todas las universidades públicas son las conocidas encuestas de satisfacción “asignatura-profesor”. Y hablando de

feedback en la evaluación del profesorado, voy a intentar ejemplificar el feedback que recibimos cuando realizamos estas encuestas asignatura-profesor que hacemos cada semestre. Sabéis que antes venía un becario/a, te daba un montón de códigos y rellenabas las encuesta en clase, a los 4 o 5 meses el profesor y director de departamento recibía los resultados y poco más (con alguna excepción claro), y des de hace unos años lo mismo con 2 diferencias: encuestas virtuales y los niveles de participación aún peor, si cabe.

¿Cuál es el feedback que recibimos los alumnos de los resultados? Poquito. ¿Toma de decisiones en los malos resultados? Mmmm. ¿Consecuencia? Se duda de la utilidad de seguir participando. ¿La falta de retroalimentación es el único motivo? Evidentemente no, pero sí uno de muy importante.

Voy a proponeros un experimento. Con esta cámara voy a haceros una foto (Instax), como sabéis tarda un rato en revelarse y cuando se tiene el resultado, imagináros que tengo que dejarla encima de la mesa 4 meses y luego la puedo subir al facebook y que me pongáis “Me gusta” si os ha gustado (eso sería el símil a lo que pasa con las encuestas). ¿Resultado? Probablemente muy pocos o casi nadie tendrá interés dentro de 5 meses en hacerlo.

Ahora, imagináros que os hago la foto con el Smartphone, i que la cuelgo en el momento y que además se proyecta en esta gran pantalla donde os podéis ver. ¿Cuantos de vosotros pondríais me gusta? Seguramente unos cuantos más. ¿Y cómo podemos aplicar esto a las encuestas? Pues por ejemplo, que yo soy la becaria que viene a esta clase para hacer la evaluación, os proyecto en la pantalla el código QRS para que entréis en la encuesta - suponemos que el 99% de los universitarios tienen Smartphone, el otro 1% son los que se han quedado sin batería de no atender a lo que digo-, bromas aparte seguimos, escaneáis el QRS y vais contestando a las encuestas desde vuestros móviles, y en la pantalla podéis ir viendo el índice de respuesta y las valoraciones agregadas de los indicadores clave. ¿Creéis que la participación podría aumentar si hubiera este feedback? Yo creo que podría ser un elemento interesante.

Y en este sentido, se puede buscar alternativas complementarias a estas encuestas, por ejemplo, en la facultad de enfermería de la UdL en 2010 creamos unas **jornadas de reconocimiento a la implicación docente**. En estas jornadas se reconocía por un lado la implicación de los representantes estudiantiles y del otro a los profesores, que independientemente de sus resultados en las encuestas, era reconocido por los estudiantes por su innovación docente y ganar de enseñar. Fue una iniciativa muy bien acogida por el centro.

También diseñamos unos **informes en el grupo de clase** mediante los delegados, en los que se analizaban aspectos de coordinación entre profesores, entre asignaturas, de trabajo en grupo, de carga docente, en relación a la evaluación,... y estos eran enviados al profesorado y a la dirección 2 semanas después de finalizar el semestre. Mediante estos informes más generales y rápidos, se consiguieron muchas mejoras, especialmente en los primeros años de implantación de los grados. Y cabe decir, que recientemente el consejo de estudiantes de la Universidad de Lleida, propuso que estos informes formaran parte de la evaluación del profesorado a través del MADP que os comentaba.

Esto me lleva a responder a la pregunta que se planteaba de forma afirmativa: “¿La retroalimentación es lo que cuenta?” y como hemos comentado creo que no solo es importante, sino que lo es a todos los niveles.

Otro aspecto que se comentaba es el de la **motivación** y como encontrar la colaboración activa del aprendiz. Es evidente que hay alumnos que llegamos a primero muy motivados, en parte por vocación, pero si no se nos sabe motivar y atraer, podemos terminar desencantados e incluso abandonando esos estudios. Por eso creo que el perfil del profesorado de primer curso debería de tener unas habilidades especiales, mejorar los procesos de orientación des de la secundaria y reducir el número de carreras de entrada en las universidades (ejemplo de las ingenierías). Y también puede pasar al revés, estudiantes que eligen una carrera por motivos un poco distintos a su motivación intrínseca y que terminan encantados por como los docentes les han sabido implicar y transmitir su profesión (ejemplo fisioterapia).

Creo que es importante lo que destacaba el Dr. Fernández Enguita sobre la ampliación de las **ofertas alternativas** en la educación superior. La universidad pública necesita innovar como institución y adaptarse a los nuevos tiempos. Porque a día de hoy el compromiso del estudiante es con el objetivo de recibir un título, y si sale una oferta más flexible de horarios como la modalidad virtual o a distancia la gente se apunta, y si se oferta una titulación más corta o más barata, o porqué no más fácil de obtener... pues seguro que tienen sus matriculados. Y estamos llegando al punto en algunos casos, en que la calidad y el prestigio están quedando a un lado, y los "minicursitos de algunas academias" sirven para todo, especialmente en las profesiones no reguladas (ejemplo fisioterapeutas, INEFC o informática).

En este sentido, creo la universidad tiene que tomar un papel activo en su propio marketing y vender el valor añadido que puede aportar: como la transferencia, la movilidad, la posibilidad de participar en la toma de decisiones y la gestión,... dando como resultado no solo un título que da acceso a una profesión, sino a muchas por la transversalidad en la adquisición de competencias transversales.

Voy a terminar con un ejemplo relacionado con el mensaje final del ponente. Él nos señalaba las **3 ventajas en términos de calidad de la evaluación formativa**: la enseñanza de los mentores, el acceso a la información más allá del profesor y el aprendizaje de evaluarse a uno mismo. Voy a proponeros el diseño de una asignatura que intente cumplir estas 3 ventajas:

- Sesión 1: Presentación de la asignatura
Elementos para la motivación
Petición de estudiantes colaboradores (mentores)
- Sesión 2: Búsqueda en bases de datos científicas
Fiabilidad de la información
Explicación del trabajo a realizar (pautas y ejemplo, con margen a la creatividad)
- Sesión 3: Sesión teórica (conceptos)
- Sesión 4: Sesión de orientación con los mentores
- Sesión 5/6 y 7: Trabajo en grupo y feedback con los mentores
Puede haber un control si lo precisamos
- Sesión 8: Tutoría por grupos o con mentores
- Sesión 9 y 10: Presentación en grupos de su trabajo.

Ej. Grupo 1 explica a sus compañeros cómo afecta la altura al ejercicio físico de un atleta.

- No empollan, entienden y aprenden
- Trabajan competencias transversales: líder, equipo,...
- Lo más importante, aprenden el método. Replicable

Evaluación oral y por escrito del propio grupo, los compañeros y profesorado (si tienen que evaluar están atentos).

Se me plantea una duda: ¿Esta metodología puede ser correcta o necesito un examen al final para asegurarme que todos han adquirido todos los conocimientos y competencias específicas? Pues depende, para mí ha sido una experiencia muy gratificante y enriquecedora, pero es verdad que no ha sido efectiva para el 100% de alumnos. Si que ha cumplido las 3 ventajas: mentores, acceso a más información y autoevaluación, pero el resultado de aprendizaje ha sido distinto para los mentores, la mayoría de los estudiantes y algún que otro holgazán. Y tenemos que valorar si el número de holgazanes es suficientemente importante como para no tener en cuenta los beneficios de esta metodología o no. Os lo dejo a vuestra reflexión.

SOBRE ELS PONENTS
SOBRE LOS PONENTES

Gordon Stobart. University of London

Gordon Stobart és Professor Emèrit d'Educació de l'Institut d'Educació a la Universitat de Londres i Senior Research Fellow a la Universitat d'Oxford.

Abans de traslladar-se a l'Institut d'Educació va treballar com a mestre d'escola secundària i com a psicopedagog. Després de completar el seu doctorat als EUA va passar vint anys com a investigador sènior en àmbits relacionats amb la política, primer com a cap d'investigació d'una junta examinadora i després, en les agències d'educació estatals.

El seu àmbit d'investigació i estudi se centra en l'avaluació, especialment en l'avaluació per a l'aprenentatge, així com en els sistemes i les polítiques nacionals d'avaluació. Va ser membre fundador de l'Assessment Reform Group, que va impulsar l'avaluació com a millora de l'aprenentatge, i editor de la revista internacional Assessment in Education.

Actualment centra el seu treball en estudiar com es desenvolupa l'expertesa i les seves implicacions per a l'ensenyament a l'aula i en les escoles.

El seu llibre més recent és L'Aprenent Expert - Desafiant el mite de la capacitat (2014, OUP / McGraw-Hill). També cal destacar la seva publicació Tiempos de pruebas: usos y abusos de la evaluación (2010, Morata).

Gordon Stobart es Profesor Emérito de Educación del Instituto de Educación en la Universidad de Londres y Senior Research Fellow en la Universidad de Oxford.

Antes de trasladarse al Instituto de Educación trabajó como maestro de escuela secundaria y como psicopedagogo. Después de completar su doctorado en los EE.UU. pasó veinte años como investigador senior en ámbitos relacionados con la política, primero como jefe de investigación de una junta examinadora, y luego en las agencias de educación estatales.

Su ámbito de investigación y estudio se centra en la evaluación, especialmente en la evaluación para el aprendizaje, así como en los sistemas y las políticas nacionales de evaluación. Fue miembro fundador del Assessment Reform Group, que impulsó la evaluación como mejora del aprendizaje, y ex editor de la revista internacional Assessment in Education.

Actualmente centra su trabajo en estudiar cómo se desarrolla la experticia y sus implicaciones para la enseñanza en el aula y en las escuelas.

Su libro más reciente es El Aprendiz Experto - Desafiando el mito de la capacidad (2014, OUP / McGraw-Hill). También cabe destacar su publicación Tiempos de pruebas: usos y abusos de la evaluación (2010, Morata).

Mariano Fernández Enguita. Universidad Complutense

De 1976 a 1994 va ser professor de la Universitat Complutense de Madrid (UCM). Entre el 1994 i el 2010 va exercir com a catedràtic a la Universitat de Salamanca (USAL), on va crear el Grup d'Anàlisis Sociològics i va ser director del Departament de Sociologia i Comunicació i del Centre Cultural Hispano-Japonés.

Va crear a la USAL el portal de docència universitària en xarxa Demos i, en conveni amb el MEC, el d'innovació educativa no universitària Innova.

Ha sigut professor o investigador convidat a les universitats de Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, London Institute of Education, la London School of Economics, Lumière-Lyon II, Sophía (Tokio) i conferenciant en desenes d'altres.

És o ha estat assessor de l'ANEP, la CICyT, el CES, el CIDE, la ESF i altres institucions.

És autor d'una vintena de llibres, entre els quals *La profesión docente y la comunidad escolar*, *¿Es pública la escuela pública?*, *Educación en tiempos inciertos* y *El fracaso y el abandono escolar en España* (con L. Mena y J. Riviére), a més d'un centenar d'articles en revistes acadèmiques i nombrosos capítols en obres col·lectives.

Al 2010 va organitzar, al Japó i a Espanya, l'exposició Hidalgos y Samuráis.

A l'actualitat investiga sobre educació i desigualtats, l'organització dels centres d'ensenyament i la professió docent.

De 1976 a 1994 fue profesor de la Universidad Complutense de MADRID (UCM). Entre 1994 y 2010 ejerció como catedrático en la Universidad de Salamanca (USAL), donde creó el Grupo de Análisis Sociológicos y fue director del Dpto. de Sociología y Comunicación y del Centro Cultural Hispano-Japonés.

Creó en la USAL el portal de docencia universitaria en red Demos y, en convenio con el MEC, el de innovación educativa no universitaria Innova.

Ha sido profesor o investigador invitado en las universidades de Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, el London Institute of Education, la London School of Economics, Lumière-Lyon II, Sophía (Tokio) y conferenciante en decenas de otras.

Es o ha sido asesor de la ANEP, la CICyT, el CES, el CIDE, la ESF y otras instituciones.

Es autor de una veintena de libros, entre los cuales *La profesión docente y la comunidad escolar*, *¿Es pública la escuela pública?*, *Educación en tiempos inciertos* y *El fracaso y el abandono escolar en España* (con L. Mena y J. Riviére), y de un centenar de artículos en revistas académicas y otros tantos capítulos en obras colectivas.

En 2010 organizó, en Japón y en España, la exposición Hidalgos y Samuráis.

En la actualidad investiga sobre educación y desigualdades, la organización de los centros de enseñanza y la profesión docente.

M. Soledad Ibarra Sáiz. Coordinadora Grupo EVALFOR. Universidad de Cádiz

Doctora i llicenciada en Ciències de l'Educació (UNED, 1994 i 1986), i llicenciada en Psicologia (UPV, 1989). Premi extraordinari de Doctorat. Màster en Gestió de la innovació (AEC, 2009).

Titular d'Universitat a la Universitat de Cadis. Directora del Grup de Recerca EVALfor SEJ509 del PAIDI.

Especialista en avaluació. Participant en programes de l'ANECA. Estades en diferents universitats estrangeres. Membre de diverses associacions internacionals de recerca. Revisora d'articles en revistes científiques i en congressos internacionals. Presidenta de congressos internacionals.

Directora de diversos projectes de recerca nacionals i internacionals de convocatòries competitives sent l'últim el Projecte DevalSimWeb Desenvolupament de competències professionals a través de l'avaluació participativa i de simulació utilitzant eines web, ALFA III (2011)-10 finançat la Comissió Europea.

Coautora de més de 60 publicacions nacionals i internacionals, sobre avaluació, formació i tecnologies, tant en llibres, conferències i revistes científiques indexades en índexs SCOPUS i JCR.

Doctora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNED, 1994 y 1986), y licenciada en Psicología (UPV, 1989). Premio extraordinario de Doctorado. Máster en Gestión de la innovación (AEC, 2009).

Titular de Universidad en la Universidad de Cádiz. Directora del Grupo de Investigación EVALfor SEJ509 del PAIDI.

Especialista en evaluación. Participante en programas de ANECA. Estancias en diferentes universidades extranjeras. Miembro de diversas asociaciones internacionales de investigación. Revisora de artículos en revistas científicas y en congresos internacionales. Presidenta de congresos internacionales.

Directora de diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales de convocatorias competitivas siendo el último el Proyecto DevalSimWeb Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y de simulación utilizando herramientas web, ALFA III (2011)-10 financiado la Comisión Europea.

Coautora de más de 60 publicaciones nacionales e internacionales, sobre evaluación, formación y tecnologías, tanto en libros, conferencias y revistas científicas indexadas en índices SCOPUS y JCR.

Aitor Palomares Lozano. Universitat de Girona

Estudiant de Grau en Enginyeria Informàtica a la Universitat de Girona (Branca d'Enginyeria de Computadors). Membre d'un Comitè d'Avaluació Externa de l'Agència de Qualitat Universitària de Catalunya (AQUCatalunya).

Membre de l'Equip de Coordinació del Consell d'Estudiants de la Universitat de Girona. Representant dels estudiants al Consell de Govern i a la Comissió Delegada de Recerca, Transferència i Doctorat de la Universitat de Girona. Membre de la Junta i de la Comissió de Govern de l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona.

Anteriorment Coordinador de la Comissió Cultural del Consell d'Estudiants de la Universitat de Girona i representant dels estudiants a la Comissió Electoral i a la Mesa del Claustre de la Universitat de Girona.

Recentment ha estat nomenat membre de la Comissió d'Estudiants de l'Agència de Qualitat Universitària. AQU, de Catalunya, durant els propers dos anys.

Estudiante de Grado en Ingeniería Informática en la Universidad de Girona (Rama de Ingeniería de Computadores). Miembro de un Comité de Evaluación Externa de la Agencia de Calidad Universitaria de Cataluña (AQUCatalunya).

Miembro del Equipo de Coordinación del Consejo de Estudiantes de la Universidad de Girona. Representante de los estudiantes en el Consejo de Gobierno y en la Comisión Delegada de Investigación, Transferencia y Doctorado de la Universidad de Girona. Miembro de la Junta y de la Comisión de Gobierno de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Girona.

Anteriormente Coordinador de la Comisión Cultural del Consejo de Estudiantes de la Universidad de Girona y representante de los estudiantes en la Comisión Electoral y en la Mesa del Claustro de la Universidad de Girona.

Recientemente ha sido nombrado miembro de la Comisión de Estudiantes de la Agencia de Calidad Universitaria. AQU, de Cataluña, durante los próximos dos años.

Martí Casadesús Fa. Director de AQU Catalunya (Agencia de la Calidad Universitaria)

Martí Casadesús Fa és Enginyer Industrial (UPC), Doctor Enginyer Industrial (UdG), i catedràtic d'Universitat d'Organització d'Empreses del Departament d'Organització, Gestió Empresarial i Disseny de Producte de la Universitat de Girona.

El seu àmbit de treball en docència i recerca se centra en la “Gestió de la Producció” i especialment en la “Gestió de la Qualitat”, camp en el qual ha publicat en diferents revistes especialitzades: Total Quality Management, International Journal of Quality & Reliability Management, The TQM Magazine, International Journal of Operations & Management, etc.

És codirector del GREPP (Grup de Cerca en Enginyeria del Producte, Procés i Producció), i director del GITASP (Grup de Cerca en Innovació als Sistemes Productius), grup de cerca consolidat de la Generalitat de Catalunya. En la seva trajectòria, ha dirigit 6 tesis doctorals; ha participat en 21 projectes de recerca competitius, dirigint 5; i 19 projectes de recerca amb institucions, dirigint 9; té publicats 9 llibres de recerca, 44 articles de recerca en revistes ISI-JCR, i 68 més en altres revistes, ha realitzat 88 aportacions a congressos i ha rebut 4 premis a l'activitat investigadora.

És expert internacional del Comitè Tècnic 176 d'ISO (International Organization for Standardization) per a l'elaboració d'estàndards de gestió (ISO 9001, ISO 10004, etc.)

Entre altres càrrecs de gestió, ha estat sotsdirector de l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona. Actualment és director de l'Agència de Qualitat Universitària (AQU).

Martí Casadesús Fa es Ingeniero Industrial (UPC) y Doctor Ingeniero Industrial (UdG), y catedrático de Universidad de Organización de Empresas del Departamento de Organización, Gestión Empresarial y Diseño de Producto de la Universitat de Girona.

Su ámbito de trabajo en docencia y investigación se centra en la “Gestión de la Producción” y en especial en la “Gestión de la Calidad”, campo en el que ha publicado en diferentes revistas especializadas: Total Quality Management, International Journal of Quality & Reliability Management, The TQM Magazine, International Journal of Operations & Management, etc.

Es codirector del GREPP (Grupo de Búsqueda en Ingeniería de Producto, Proceso y Producción), y director del GITASP (Grupo de Búsqueda en Innovación a los Sistemas Productivos), grupo de búsqueda consolidado de la Generalitat de Cataluña.

En su trayectoria, ha dirigido 6 tesis doctorales; ha participado en 21 proyectos de investigación competitivos, dirigiendo 5; y 19 proyectos de investigación con instituciones, dirigiendo 9; tiene publicados 9 libros de investigación, 44 artículos de investigación en revistas ISI-JCR, y 68 más en otras revistas, ha realizado 88 aportaciones a congresos y ha recibido 4 premios a la actividad investigadora.

Es experto internacional del Comité Técnico 176 de ISO (International Organization for Standardization) para la elaboración de estándares de gestión (ISO 9001, ISO 10004, etc.)

Entre otros cargos de gestión, ha sido subdirector de la Escuela Politècnica Superior de la Universitat de Girona. Actualmente es director de la Agencia de Calidad Universitaria (AQU).

Gemma Espigares Tribó. Coordinadora del Consejo de Estudiantes Universitarios de Cataluña durante el periodo 2011-14

És infermera i Màster en Recerca en Salut per la Universitat de Lleida (UdL).

Va començar les seves tasques de representació estudiantil universitària el curs 2009/2010 com a delegada de la seva promoció. Al 2010 va ser escollida coordinadora del Consell de l'Estudiantat de la Facultat d'Infermeria de la UdL i va entrar a formar part dels òrgans de Govern de la UdL. Un any més tard començà a formar part del Consell de l'Estudiantat de les Universitats Catalanes (CEUCAT), del qual n'exerceix la presidència des del 6 d'octubre de 2012 fins al 13 de desembre de 2014.

Entre el 2011 i el 2013 presideix l'Associació Estatal d'Estudiants d'Infermeria (AEEE) amb la que ha coordinat l'Organització de les IV Jornades Estatals d'Estudiants celebrades a Lleida.

El 2012 entra a formar part de la Comissió d'estudiants de l'Agència de la Qualitat Universitària (AQU). Durant el 2014 ha estat membre del consell assessor de la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y des de gener del 2015 participa en el consell assessor de Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia/Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (UNIBASQ).

Actualment, ha deixat totes les responsabilitats i càrrecs de representació estudiantil i realitza la tesis doctoral a l'Institut nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC Lleida).

Es enfermera y Máster en Investigación sobre Salud por la Universitat de Lleida (UdL).

Empezó sus tareas de representación estudiantil universitaria en el curso 2009/2010, como delegada de su promoción. En 2010 fue escogida coordinadora del Consejo del Estudiantado de la Facultad de Enfermería de la UdL y entró a formar parte de los órganos de Gobierno de la esta universiad.

Un año más tarde empezó a formar parte del Consejo del Estudiantado de las Universidades Catalanas (CEUCAT), del cual ejerce la presidencia desde el 6 de octubre de 2012 hasta el 13 de diciembre de 2014.

Entre el 2011 y el 2013 preside la Asociación Estatal de Estudiantes de Enfermería (AEEE) con la que ha coordinado la Organización de las IV Jornadas Estatales de Estudiantes, celebradas en Lleida.

En 2012 entra a formar parte de la Comisión de estudiantes de la Agencia de la Calidad Universitaria (AQU). Durante el 2014 ha sido miembro del consejo asesor de la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y desde enero del 2015 participa en el consejo asesor de Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia/ Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (UNIBASQ).

Actualmente, ha dejado todas las responsabilidades y cargos de representación estudiantil y realiza la tesis doctoral en el Instituto nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC Lleida).

COMUNICACIONES · COMUNICACIONES

(Idioma original)

Eix A. Avaluació dels estudiants

Eje A. Evaluación de los estudiantes

Nota: les comunicacions apareixen ordenades segons el número d'identificador (ID)

Nota: las comunicaciones aparecen ordenadas según número de identificador (ID)

ID 5. LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LA DETECCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DEL TALENTO EN LA UNIVERSIDAD

Angel Guirado Serrat
UNED
aguirado@girona.uned.es

Núria Fiol Santaló
Universitat de Girona
nuria.fiol@udg.edu

Jordi Poch Garcia
Universitat de Girona
jordi.poch@udg.edu

Isabel Villaescusa Gil
Universitat de Girona
isabel.villaescusa@udg.edu

Resumen

El talento, la innovación, el emprendimiento y la creatividad son conceptos de gran valor para la sociedad en general y en particular para la Universidad. Existen razones para reflexionar sobre la capacidad de los docentes universitarios para la detección del talento a través de la evaluación. El presente trabajo plantea una reflexión sobre la detección de talentos y su canalización hacia metas de innovación y calidad formativas. Se proponen posibles acciones para la evaluación y apoyo del talento y un conjunto de indicadores para la detección del mismo. Se cuestiona si la universidad tiene el deber de detectar el talento y en caso afirmativo, qué puede hacer para descubrirlo y desarrollarlo.

Texto de la comunicación

Como expresa muy acertadamente J.Alsina (2011), el saber es ilimitado y se va construyendo en el tiempo, evidenciándose por la capacidad de explorar, conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y proyectar en cada una de las actividades académicas. Se puede enseñar de muchas maneras pero no con todas se aprende igual. También se puede enseñar siempre de la misma manera y los resultados también serán distintos. ¿Dónde se encuentra la clave? Quizás se encuentre en las distintas aptitudes de los alumnos para aprender y afrontar problemas parecidos, movilizándolo de forma consciente y eficaz, pertinente y creativa, múltiples y distintos recursos cognitivos. Como expone Perrenaud (2001), la competencia es acción, no preexiste, luego se observa. Pero si no se dispone de una planificación por competencias, difícilmente se pueden observar y por ello evaluar. Como dice Monereo (2009), dime cómo evalúas y te diré como aprenden tus alumnos.

Los alumnos que llegan a la universidad han pasado por distintos procesos de selección. Hay distintas categorías de alumnos, los alumnos que estudian para aprobar y los que lo hacen para aprender, los discontinuos y los perseverantes, los presentes y los ausentes, los que expresan habilidades no académicas y los que expresan solamente estas habilidades, los que cuestionan cualquier afirmación y los indolentes ante las mismas. Todas estas características son detectables y responden, o no, a alguna de las categorías del talento. El talento, por definición, es específico. Por este motivo se expresa en el dominio matemático, lógico, lingüístico, artístico, social o en combinación entre ellos, dando lugar a una configuración singular que sintoniza con algunas de las inteligencias múltiples de Gardner (1995).

Según Sternberg (2001) un porcentaje entre el 5 y el 10 por ciento de la población puede presentar alguna de las formas de talento. De estos alumnos, desafortunadamente, sólo se detecta un número simbólico y a pesar de ello, este alumnado existe. Los alumnos que

llegan a la universidad representan una parte importante de este colectivo que sigue sin ser detectado. Haber llegado a la universidad supone, en un primer momento y para la mayoría de ellos, el haber utilizado objetivamente sus capacidades, y sin embargo no todos ellos obtienen el reconocimiento de acuerdo con sus potenciales. La mayoría de ellos responden al talento académico con perfiles matemáticos, lógicos, lingüísticos o artísticos. En los grados artísticos, de artes gráficas o música, el talento predominante es el artístico-figurativo, un talento complejo que se detecta por las habilidades expresadas. Pero la creatividad como talento se expresa transversalmente en muy diversos contextos y perfiles intelectuales.

La Universidad tiene mecanismos para ayudar a aquellos alumnos que tienen dificultades para el seguimiento de asignaturas: se les ofrecen tutorías personalizadas, cursos propedéuticos, materiales de refuerzo, etc. Sin embargo, los alumnos a los cuales se les ha detectado algún tipo de talento y que durante su etapa preuniversitaria han disfrutado de algún tipo de soporte especializado, cuando llegan a la universidad se diluyen en la masa. Hacen uso de sus estrategias cognitivas, que van más allá de las intelectuales, para sobrevivir en un universo de programas, actividades, contenidos y competencias.

Todo ello suscita una serie de reflexiones. La primera es si la Universidad debe o le interesa detectar talentos. En caso afirmativo, qué herramientas pueden ser útiles para su detección. Y una vez detectados, qué tratamiento se debe dar a estos alumnos. Actualmente, los sistemas de evaluación más generalizados se basan en pruebas sobre conceptos o procedimientos y son la única medida para descubrir el talento en la universidad. Cabe reflexionar sobre los límites de la evaluación: ¿podemos evaluar todo lo que saben o solo saben lo que evaluamos?. La respuesta a las dos preguntas es NO. Hay capacidades muy valiosas que nunca van a ser evaluadas. Si se pretende descubrir el talento sólo por el rendimiento en las pruebas, los resultados pueden ser del todo insatisfactorios, puesto que los alumnos con talento autorregulan de manera eficaz su capacidad para seleccionar, almacenar, recuperar y usar la información. Habitualmente se detecta a través del alto rendimiento, sin que exista ninguna correlación entre el talento y el alto rendimiento, entre otros motivos por lo específico del potencial intelectual de los talentosos y por la restricción de sus intereses. Las personas con talento son críticas, incrédulas, pueden tener sentido del humor, con tendencia a la libertad, son independientes, originales, ingeniosas, generadoras de ideas, poseen un alto ritmo de trabajo y quieren saber el porqué de los hechos. Como vemos, dichas características no tienen nada que ver con los tradicionales coeficientes intelectuales.

Por todo ello debemos plantearnos si somos capaces de desarrollar un protocolo observacional con indicadores que tengan en cuenta la fluidez de ideas, la innovación y la creatividad, que son habilidades que permiten desarrollar competencias a niveles sociales y de trabajo avanzados (Olher, 2009). La pregunta clave es si se tienen en consideración dichas variables, además de los contenidos conceptuales, en las pruebas de evaluación. La respuesta dependerá de cuáles sean los conocimientos previos del profesorado sobre la excelencia del conocimiento, pero también sobre las estructuras neuropsicológicas del alumnado que se ponen en funcionamiento en el acto de aprender. Se sabe que la respuesta excepcional de un individuo a un determinado problema se basa en la calidad de procesos ejecutivos que la hacen diferente de la del resto de individuos. En este sentido, las observaciones de los profesores junto con los resultados académicos permitirían descubrir en qué ámbito destaca.

A continuación exponemos acciones a llevar a cabo para la evaluación del talento:

- Elaborar pautas de observación de indicadores relacionados con las actitudes hacia el trabajo y el estudio.

- Elaborar pautas de observación de estilos de aprendizaje o expresiones diferenciadas del talento.
- Realizar una evaluación compartida mediante un sistema unificado de indicadores entre quienes compartan el mismo alumnado.

Un ejemplo de pautas de observación relacionado con las actitudes hacia el trabajo y el estudio se presenta en el cuadro 1.

Cuadro 1. Pautas para la observación de actitudes hacia el trabajo y el estudio.

Puntuación (1 mínimo, 5 máximo)					
Actitudes	1	2	3	4	5
1. Manifiesta interés para saber más.					
2. Sus intervenciones son ordenadas y rigurosas					
3. Es constante en el trabajo					
4. Es perseverante en la obtención de resultados					
5. Está presente, física e intelectualmente en clase					
6. Aprovecha sus habilidades intelectuales					
7. Es crítico y cuestiona conceptos de forma permanente					

Una puntuación total igual o superior a 25 puntos en el Cuadro 1 supone la presencia de una actitud positiva hacia el trabajo y el estudio.

Partiendo de los modelos de Shaunessy y Shannon (2009), las áreas que permiten descubrir el talento se centran en el grado en que se expresan los estilos de aprendizaje. Un ejemplo de pautas de observación se presenta en el cuadro 2.

Cuadro 2. Pautas de observación de los estilos de aprendizaje

Puntuación (1 mínimo, 5 máximo)					
Estilos de aprendizaje	1	2	3	4	5
a) Motivación					
1. Escoge tareas complejas antes que las simples					
2. Sigue criterios de independencia para la tarea					
b) Creatividad					
1. Suele ser original e ingenioso en la resolución					
2. Plantea nuevos problemas más que solo resolverlos					
3. Es flexible ante el uso de recursos y situaciones					
c) Sobre el avance intelectual					
1. Aplica las habilidades a otras disciplinas o materias					
2. Tiende a ser perfeccionista e insatisfecho con resultado					
3. Replantea metas y reorganiza constantemente					
4. Es agudo, perspicaz y con juicios de alto valor					

Una puntuación total igual o superior a 35 puntos en el Cuadro 2 supone la presencia de un estilo de aprendizaje especial compatible con una alta capacidad intelectual.

Los resultados académicos y el historial del alumno junto a los resultados obtenidos mediante las pautas de observación anteriores debe permitir la detección de talentos entre el

alumnado. Cabe añadir que estas pautas de observación deben ser consideradas como una primera versión de las mismas y ser validadas convenientemente.

Una vez efectuada la detección el profesorado debe canalizar el alumnado talentoso hacia metas de innovación y de calidad formativas. Como acciones para el acompañamiento de dicho alumnado proponemos las siguientes:

- Facilitar al profesorado formación específica para atender y afrontar la diversidad intelectual.
- Revisar los modelos de tutorización y diseñar algunos más personales y otros más globales que cumplan con la función de profundizar conocimientos, motivar y descubrir intereses del alumno.

Conclusiones

El estudio del recorrido académico del alumno, la observación en clase de forma criterial, el análisis de los productos y las capacidades metacognitivas utilizadas son algunos de los grandes indicadores recogidos en las pautas de observación desarrolladas en este trabajo para la detección de talentos. La canalización de estos talentos hacia metas de innovación y calidad formativas sólo será posible si se diseña en paralelo una formación del profesorado en evaluación compartida y en didácticas diferenciadas que faciliten el acompañamiento del alumnado talentoso en su recorrido académico.

Bibliografía

- Alsina, J.(Coord). 2011. Evaluación por competencias en la universidad. Cuadernos de docencia universitaria 18. ICE Universidad de Barcelona y Ediciones Octaedro. Barcelona.
- Gardner, H. 1995. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Colección Transiciones nº 12. Paidós. Barcelona.
- González Pérez, F. 2009. Algunas técnicas para desarrollar el talento en los cursos de física. Revista de Pedagogía Universitaria, XIV (5):58-75.
- Monereo,C. 2009. La evaluación auténtica de competencias. IV Congreso Regional de Educación de Cantabria. Video disponible el 26/02/2015, en <https://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk>
- Ohler, J. 2009. Alfabetismo digital: un decálogo para la acción. Aula de Innovación Educativa, 183-184: 20-26.
- Ortiz, E y Aguilera, E. 2010. Los estilos de aprendizaje, la superdotación intelectual y el talento en los estudiantes universitarios. Revista Estilos de aprendizaje, 5, (5): 84-100.
- Perrenoud, PH. 2001. La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de tecnología educativa, XIV (3):503-523.

Shanesy, E y Shannon, M. 2009. Strategies Used by intellectually gifted Students to Cope With Strees during Their Participation in a High School International Bacculaureate Program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2): 127–137.

Sternberg,R.J. 2001. Giftedness as Developing Expertice. A Theory of the Interactions between high Abilities and Excellence. *High Ability Studies* 12 (2): 159-179.

T

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿La Universidad debe o le interesa detectar talentos?
- ¿Qué otras herramientas pueden ser útiles para su detección?
- ¿Qué clase de acompañamiento se debe dar a estos alumnos?

ID 9. VALORACIÓN POR LOS GRADUADOS EN VETERINARIA DEL APRENDIZAJE BASADO EN CASOS: DESDE LAS AULAS A UNA SITUACIÓN REAL PROFESIONAL

Sergio Villanueva-Saz
Universidad de Zaragoza
svs@unizar.es

María Pardo Cortinas
Universidad de Zaragoza
mainra16@hotmail.com

Delia María Lacasta Lozano
Universidad de Zaragoza
dlacasta@unizar.es

Leticia Alcalá
Universidad de Zaragoza
leticiaalcala@unizar.es

Teresa María Navarro Rodrigo
Universidad de Zaragoza
tesanr3@hotmail.com

María Martínez Castillero
Universidad de Zaragoza
error@gmail.com

Carmelo Ortega Rodriguez
Universidad de Zaragoza
epidemia@unizar.es

Juan José Ramos Antón
Universidad de Zaragoza
jjramos@unizar.es

Luis Miguel Ferrer Mayayo
Universidad de Zaragoza
lmferrer@unizar.es

Araceli Loste Montoya
Universidad de Zaragoza
aloste@unizar.es

Carmen Marca Andrés
Universidad de Zaragoza
cmarca@unizar.es

Aurora Ortín Perez
Universidad de Zaragoza
aortin@unizar.es

María Teresa Verde Arribas
Universidad de Zaragoza
mverde@unizar.es

Resumen

La formación de veterinarios requiere de un aprendizaje multidisciplinar. La utilización del aprendizaje basado en casos, contribuye a una aproximación a situaciones que pueden encontrarse al finalizar su formación. El objetivo de este estudio fue valorar el grado de satisfacción del alumnado con el aprendizaje basado en problemas bajo dos supuestos: elaboración de un informe veterinario en base a un caso clínico real y por otro lado; la realización de sesiones clínicas con material multimedia. Ambas metodologías son valoradas satisfactoriamente, si bien es cierto que la elaboración de un informe veterinario real supone un verdadero elemento motivador del aprendizaje para el alumno.

Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo pretende conocer y evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes de cuarto curso del Grado de Veterinaria con la utilización del aprendizaje basado en casos en la docencia práctica de la asignatura "Integración en Rumiantes". Para ello, se han propuesto dos dinámicas de resolución diferentes. La primera de ellas se trata de la elaboración de un informe veterinario y su posterior defensa pública, en base a un caso clínico real en el que los propios estudiantes son los encargados de realizar el diagnóstico definitivo mediante: la exploración física, toma de muestras en el animal, prueba/s de diagnóstico complementarias y finalmente confirmación del diagnóstico mediante la necropsia e histopatología. La segunda dinámica se desarrolla a través de la disertación y se trata de la discusión de un caso clínico mediante presentación multimedia en aula. Para el desarrollo de esta segunda dinámica, los alumnos parten de la información disponible de un caso clínico real acontecido con anterioridad y que se les ofrece de forma "teórica".

Paralelamente se plantean otros objetivos secundarios de interés:

- Valorar el tiempo y el esfuerzo desarrollado por los alumnos de cuarto curso en la resolución de casos clínicos para alcanzar los objetivos de la asignatura “Integración en Rumiantes”.

- Potenciar la capacidad de reflexión y responsabilidad de los alumnos al trabajar con pacientes reales en condiciones de campo frente a la utilización de supuestos clínicos realizados en el aula.

- Valorar la destreza del estudiante en la elaboración de un informe, así como su capacidad para defender y argumentar sus conclusiones frente a los profesores y al resto de alumnos.

- Implicar al alumno en su aprendizaje, dotándolo de una visión multidisciplinar que le permita aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a casos clínicos supuestos o reales.

Desarrollo

Los resultados del presente trabajo se obtuvieron a partir de una encuesta realizada a los alumnos (población cautiva) de la asignatura de 4º curso del Grado de Veterinaria “Integración en Rumiantes” al finalizar el curso académico 2013-2014. La finalidad de dicha encuesta fue valorar si la metodología de aprendizaje de casos, utilizando la elaboración de un informe veterinario en base a un caso real podía ser un verdadero estímulo motivador, frente a las sesiones clínicas en el aula en las que se presentaba un caso clínico para su análisis y exposición.

En la encuesta se valoraron 6 aspectos incluyendo: novedad, dificultad, complejidad, utilidad, satisfacción y eficiencia, entendida como la relación de la utilidad con el tiempo invertido, para las dos actividades propuestas. Cada uno de los elementos fueron puntuados en una escala de “*Likert*” de 5 puntos: 1 (muy baja), 2 (baja), 3 (medio), 4 (alta) y 5 (muy alta).

Dinámica en el caso clínico real y elaboración informe veterinario:

La dinámica de trabajo en el caso clínico real con posterior elaboración y defensa del informe veterinario consistió en la realización de varias prácticas llevadas a cabo a lo largo de una misma semana, siguiendo el modelo real de actuación veterinaria en la práctica clínica. El primer día (lunes) los alumnos eran divididos en pequeños grupos (2-4 alumnos/grupo) y a cada grupo se le asignaba un caso clínico. Este primer día se realizaba la anamnesis, así como una exploración clínica y examen físico detallado, recogiendo todos los datos relevantes para la resolución del caso. Ese mismo día, se realizaba la toma de muestras de sangre para la realización de las pruebas básicas de laboratorio (hematología y bioquímica), teniendo de esta forma una aproximación inicial al caso.

En esta etapa, los alumnos llevaban a cabo una primera interpretación y enfoque clínico del caso, que les permitía decidir que pruebas de diagnóstico complementario sería preciso realizar los siguientes días.

En la siguiente sesión (martes), los distintos grupos utilizaban el tiempo de la práctica (2.5 horas) en la realización de las pruebas de diagnóstico complementarias, como ecografía, termografía y toma de muestras para estudios coprológicos (realizados *in situ* en la granja), biopsias y cultivos microbiológicos. De forma paralela, según se iban obteniendo los resultados, se les informaba a los alumnos mediante la plataforma digital “*moodle*”, de los resultados de las pruebas de laboratorio practicadas, de forma que tuvieran una visión global del caso.

Finalmente, el jueves de esa misma semana, se procedía al sacrificio humanitario del animal y su posterior necropsia y estudio anatomopatológico e histológico.

La información obtenida, derivada de todas las actuaciones veterinarias realizadas por cada grupo, fue plasmada en un informe veterinario del caso clínico y posterior defensa frente a los profesores responsables de la asignatura procedentes de las áreas de Patología Médica, Infecciosa y Anatomía Patológica, los cuales aportaban en la exposición una visión multidisciplinar del proceso.

Dinámica sesiones clínicas:

Las sesiones clínicas se basaron en la resolución y exposición a partir de la información suministrada sobre un caso real. En la primera sesión práctica, los alumnos recibían la información del caso, de manera teórica. De ese modo, el alumno tenía que desarrollar la suficiente capacidad de abstracción para realizar un diagnóstico del caso clínico presentado por el profesor. Finalmente, tenían que llegar a un diagnóstico presuntivo con la información recibida y realizaban una exposición del mismo ante los profesores.

Una vez recogidas las encuestas, los datos fueron introducidos en el programa estadístico SPSS® para su posterior análisis (Anexo, incluyendo la frecuencia).

La tasa de respuesta a la encuesta fue del 69% de los alumnos matriculados en la asignatura (103 alumnos). La distribución por sexo de los alumnos fue de 77% mujeres y 23% hombres, lo que revela que más de la mitad del alumnado matriculado son mujeres.

En relación al aspecto novedad, un 46.5% de los alumnos le dio una puntuación de 5 (novedad máxima) al caso clínico real y elaboración de informe veterinario frente al 23.9% que valoraron a las sesiones clínicas con un valor de 5. Solo un alumno (1.4%) consideró al caso clínico real con un valor de 2, mientras que para las sesiones clínicas un total de 3 alumnos, correspondiente al 4.2% del alumnado participante en la encuesta, otorgó una puntuación de 2.

Para el aspecto dificultad, un 12.7% de los alumnos otorgaron una dificultad máxima a las sesiones clínicas, en comparación con el caso clínico real y elaboración del informe veterinario, en el que solamente un 1.4% del alumnado dio un valor de 5 puntos. Un porcentaje importante de los estudiantes (39.4%) pensó que el caso clínico real y posterior elaboración del informe veterinario presentaba una dificultad de 3, seguido de alumnos (35.2%) que dio un valor de dificultad de 4 puntos. Solo un 15.5% asignó un valor de 2 puntos a la dificultad y un 4.2% de los encuestados dio un valor de 1 (poca dificultad). En relación con las sesiones clínicas, la mayoría de los alumnos le otorgó un valor medio de dificultad (43.7%), seguido de un valor de 4 puntos (25.4%), 2 puntos (9.9%) y como mínima dificultad 1 punto (2.8%).

Con respecto a la sensación de complejidad percibida por los estudiantes; en relación para el caso clínico real e informe veterinario, el 14% de los alumnos consideró, que tenía muy poca o poca complejidad. Por el contrario, el 45.1% del alumnado consideró que tenía una complejidad media, mientras que un 33.8% de los alumnos fue valorada como alta y finalmente un 2.8% de los estudiantes la consideró como muy alta. Con respecto a las sesiones clínicas, un 45.1% de los encuestados le dio una complejidad de 3. Un porcentaje menor de estudiantes consideró que la complejidad fue alta (19.7%) o muy alta (14.1%). Un 2.8% creyó que la complejidad fue mínima y un 12.7% la puntuó con 2. Merece especial atención resaltar que un mayor número de alumnos consideraron que la complejidad era muy alta en las sesiones clínicas (14.1%) en comparación con el caso clínico real e informe veterinario (2.8%).

En términos de lo que el alumno considera útil para su futuro profesional, un elevado número de estudiantes creyó que ambos supuestos prácticos tenían una utilidad muy alta (o máxima) Si bien es cierto, que los alumnos percibieron más útil el caso clínico real y posterior informe veterinario (54.9%) frente a las sesiones clínicas (43.7%). Un valor de 4 puntos fue considerado como la segunda opción más seleccionada, siendo el caso clínico real e informe veterinario levemente superior (29.6%) frente a las sesiones clínicas (26.8%). Los alumnos que otorgaron un valor de 2 y 3 supusieron para el caso clínico real el 11.3%, mientras que para las sesiones clínicas este porcentaje fue algo mayor, siendo un 22.5% de los alumnos; los que eligieron uno de estos dos valores (2,3). Ningún estudiante consideró poco útil el caso clínico real y posterior elaboración del informe veterinario, mientras que 1.4% de los alumnos sí que lo considero como tal para las sesiones clínicas.

En referencia al grado de satisfacción, un 43.7% de los alumnos encuestados estaba muy satisfecho con el caso clínico real e informe veterinario, otorgando un valor de 5 puntos. El 31% dio una puntuación de 4 (estaba satisfecho), el 11.3% mostró un grado de satisfacción medio, el 5.6% estaba poco satisfecho y el 1% de los encuestados muy poco satisfecho. Un 35.2% del alumnado dio una puntuación de 5 puntos a las sesiones clínicas, mientras que un 33.8% del alumnado otorgó una puntuación 4. Los porcentajes iban en disminución para las puntuaciones inferiores: 3 puntos (18.3%), 2 puntos (5.6%) 1 punto (1.4%). En este caso el grado de satisfacción fue mayor cuando se establece una comparación entre prácticas: caso clínico real y posterior elaboración de informe veterinario (43.7%) *versus* sesiones clínicas (33.8%).

Finalmente, la eficiencia (relación entre la utilidad de cada práctica con el tiempo invertido a la hora de llevar a cabo la resolución de la misma), fue muy similar entre ambas prácticas, aunque siempre mejor valorada la dinámica del caso clínico real e informe veterinario frente a las sesiones clínicas con una puntuación de 5 puntos 28.2% *versus* 23.9%, respectivamente. Un valor de 4 puntos fue otorgado por el 36.6% del alumnado tanto al caso clínico real e informe veterinario como para las sesiones clínicas. Una valoración de 3 puntos fue asignada por el 28.2% de los encuestados para las sesiones clínicas, mientras que en relación a la valoración del caso clínico real e informe veterinario fue del 23.9%. El caso clínico real e informe veterinario fue considerado como de baja o muy baja utilidad, por un 4.2% y 2.8% de los estudiantes, respectivamente. Mientras que para la dinámica de las sesiones clínicas los datos fueron muy similares, no habiendo diferencias notables.

Conclusiones

- La utilización de encuestas con una “población cautiva” es una herramienta útil para evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes sobre cómo se ha impartido y se ha desarrollado una asignatura, y nos permite detectar posibles debilidades en el transcurso del curso académico en relación con dicha asignatura.

- La elaboración de un informe veterinario sobre un caso clínico real es algo novedoso para el alumno, además de ser una actividad eminentemente práctica, dado que será una herramienta básica que tendrá que utilizar en algún momento en el ejercicio futuro de su actividad profesional.

- Ambas dinámicas permiten al alumno integrar todos los conocimientos adquiridos a lo largo de sus años de estudio.

- Este aprendizaje basado en el estudio de un caso clínico real con seguimiento activo del mismo, a pesar de su complejidad y dificultad, es valorado muy positivamente por los alumnos.

- Mediante la utilización de un caso práctico real y posterior necropsia del caso, el alumno tiene la oportunidad de poner a prueba su destreza en el diagnóstico clínico y aprender de sus propios errores. El desarrollo de habilidades diagnósticas clínicas requieren de una destreza mental profunda que el veterinario clínico ha de aprender con la práctica.

- Este tipo de prácticas (elaboración informe veterinario y la sesión clínica) favorecen el trabajo cooperativo entre alumnos, de forma que se facilita su aprendizaje, siendo el propio alumno el elemento central de su aprendizaje dado que va a adquirir una serie de destrezas como: búsqueda de información, capacidad de juicio en la selección de pruebas de diagnóstico a utilizar, exponer un tratamiento acorde al diagnóstico realizado, etc.

Bibliografía

Martínez Ruiz M.A., Carrasco Embuena V. (2007). La multidimensionalidad de la Educación Universitaria. Redes de Investigación Docente- Espacio Europeo de Educación Superior. Vol I. Editorial Marfil S.A. Alcoy.

Parcerisa-Aran A. (2014). Experiencias de evaluación continuada en la Universidad (1ª ed). Ediciones Octaedro SL ICE-UB. Barcelona.

El aprendizaje de los estudiantes universitarios: Estrategia, Estilos y Evaluación (2010). Proceedings Encuentros sobre Calidad en la Educación Superior. Oviedo.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

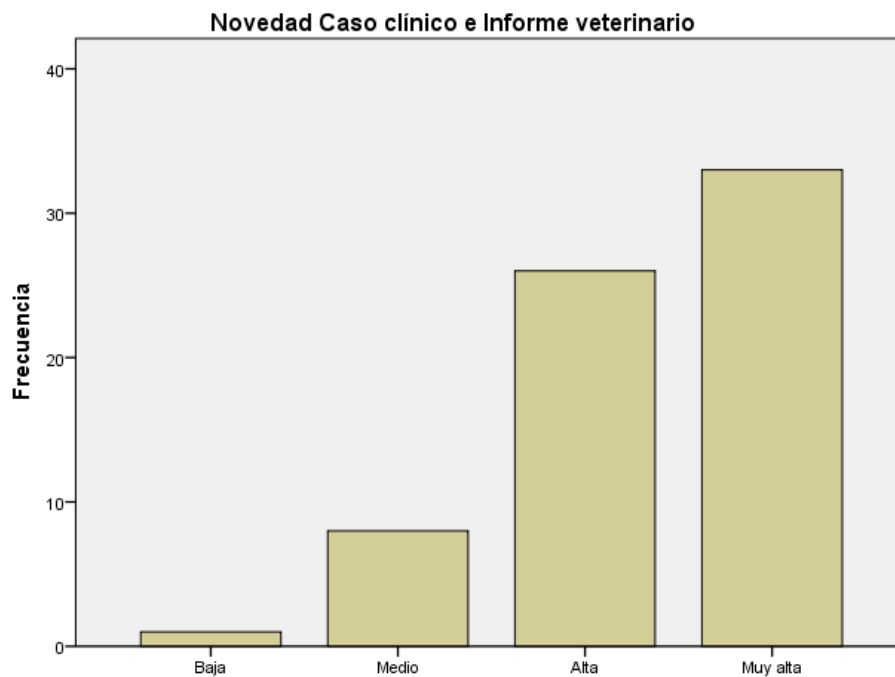
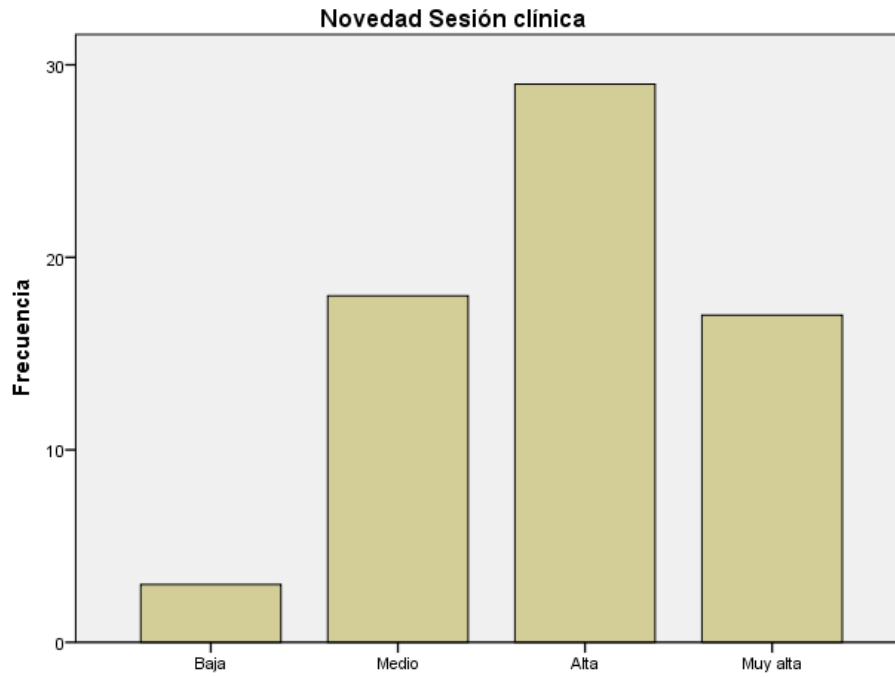
- Implantación de este tipo de metodología de aprendizaje en carreras biosanitarias como instrumento transversal de aprendizaje, puesto que es lo que se demanda por parte de la sociedad a los futuros profesionales sanitarios.

- Este tipo de enfoque supone para el profesorado implicado un verdadero esfuerzo de coordinación entre las diferentes áreas implicadas en el desarrollo de estas prácticas.

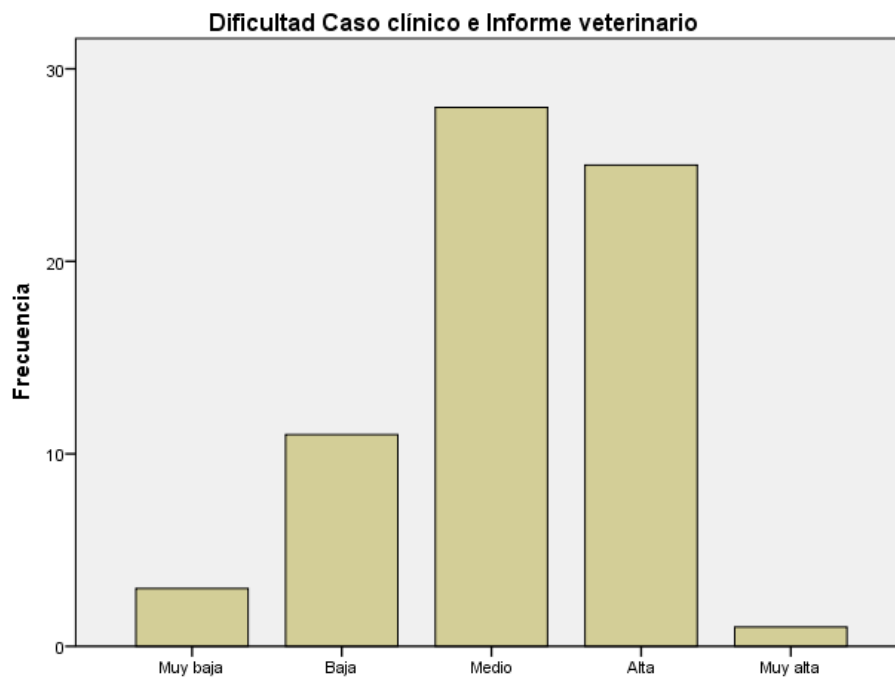
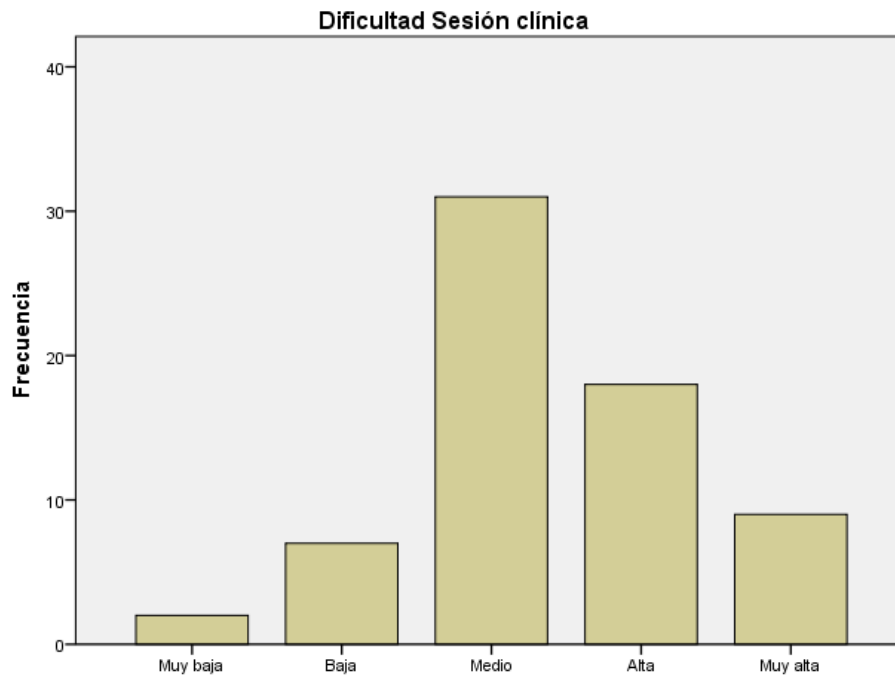
- La utilización del ganado ovino como modelo docente en la clínica veterinaria.

Anexo

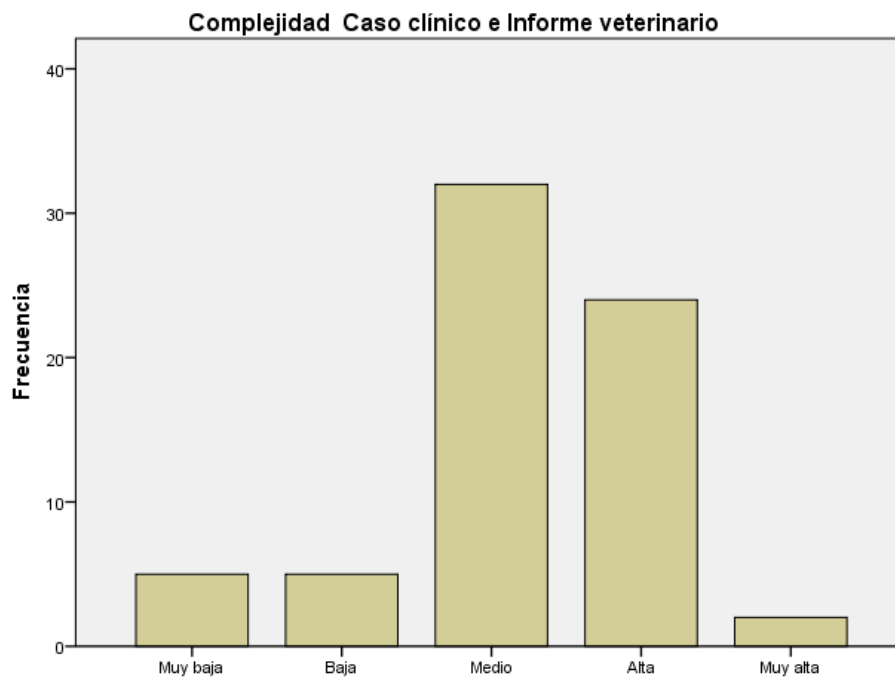
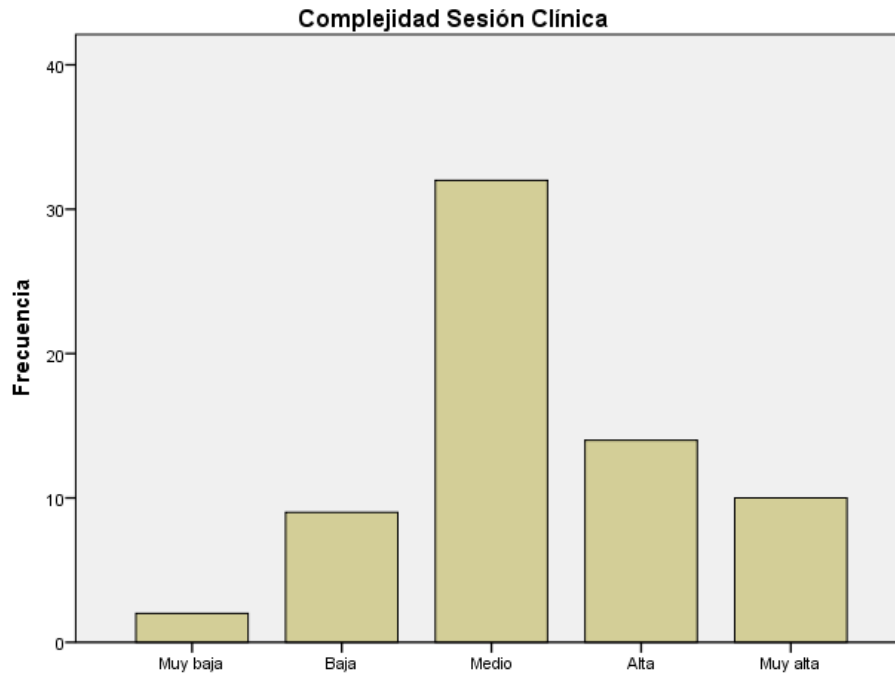
Aspecto Novedad



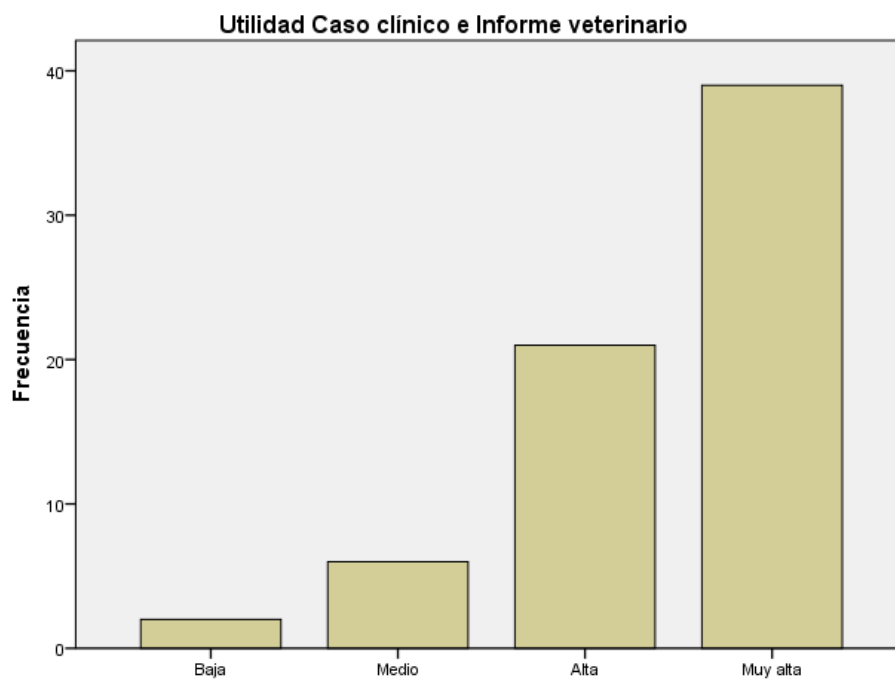
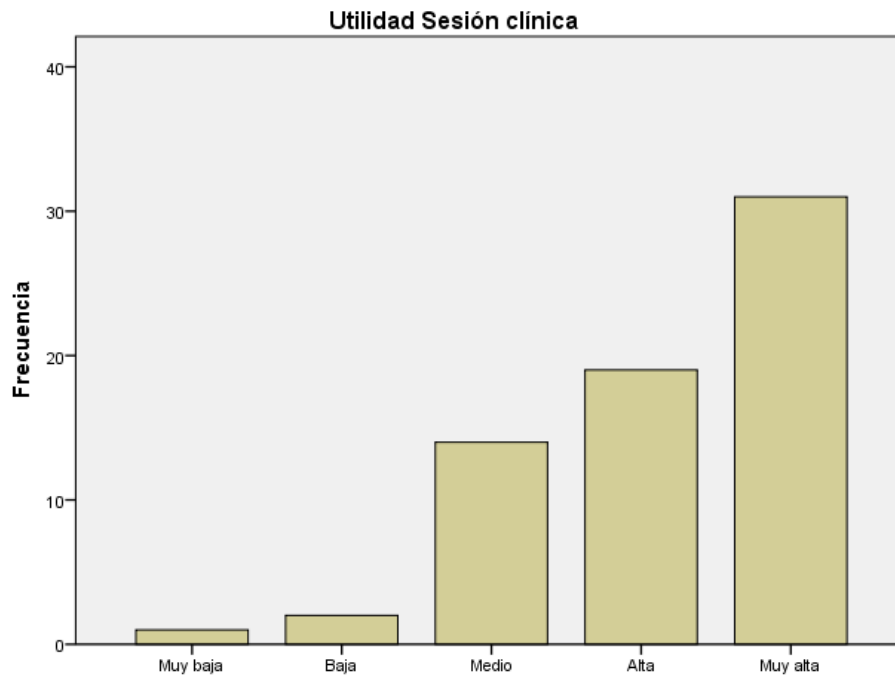
Aspecto Dificultad



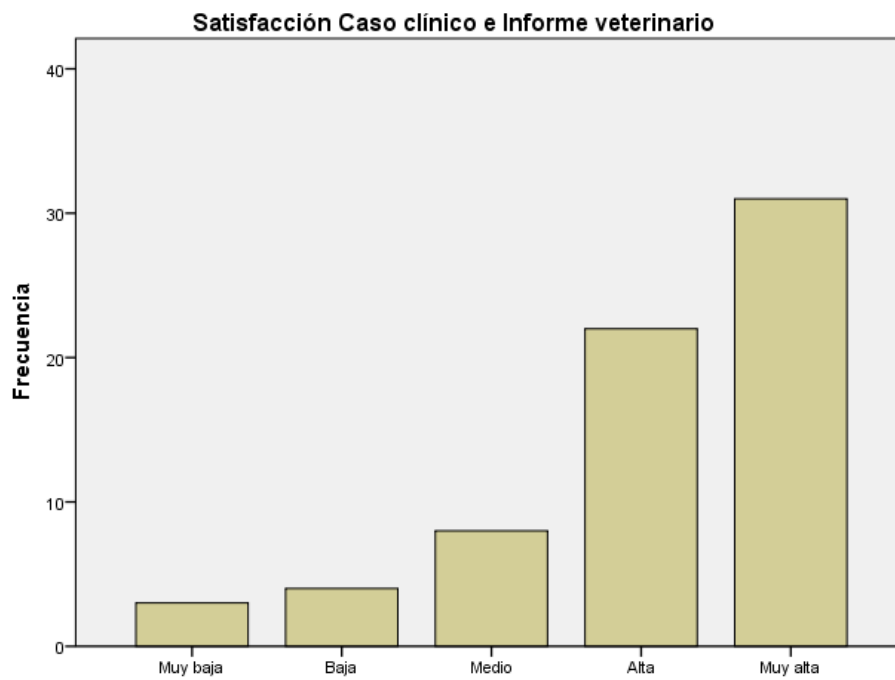
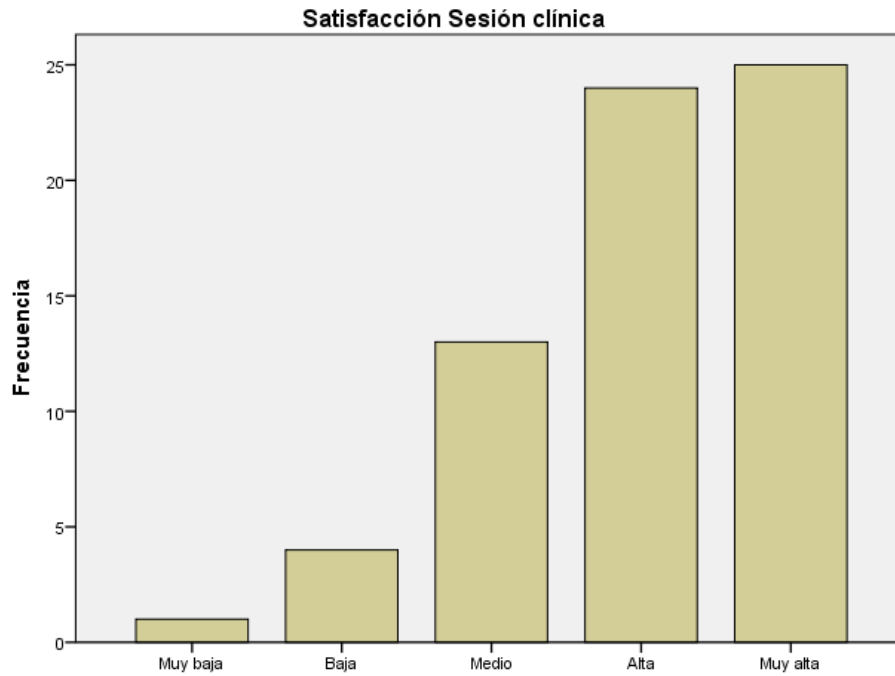
Aspecto Complejidad



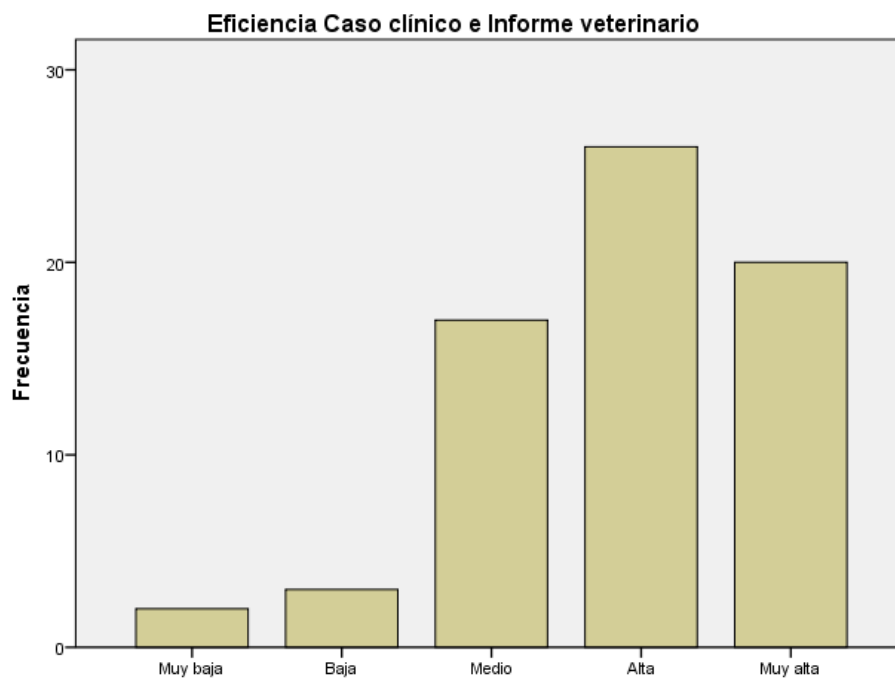
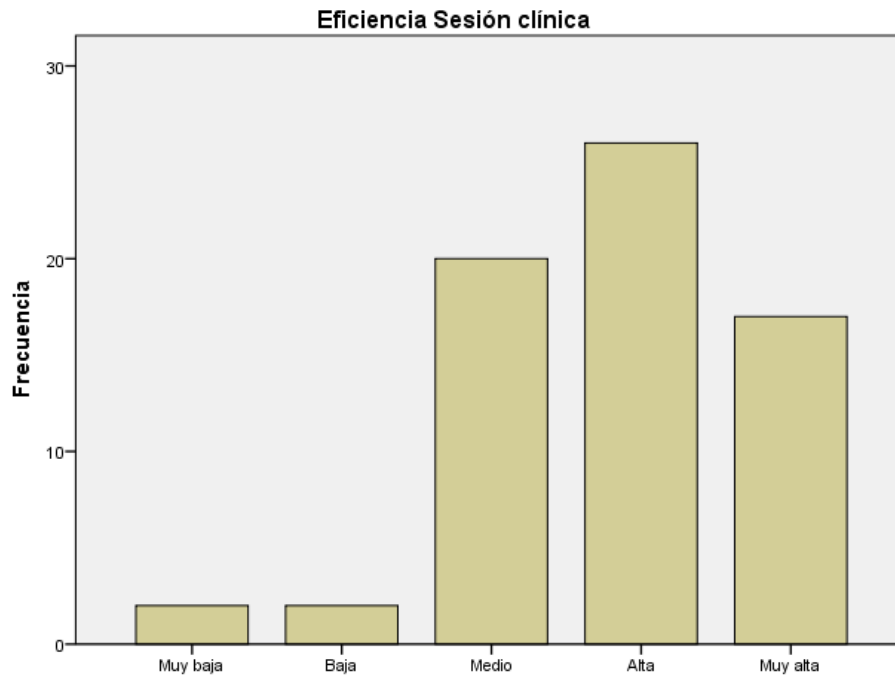
Aspecto Utilidad



Aspecto Satisfacción



Aspecto Eficiencia



ID 11. ELABORACIÓ D'UNA RÚBRICA PER AVALUAR LA COMPETÈNCIA REFLEXIVA

Laura Serra Saurina Universitat de Girona laura.serra@udg.edu	Àngel Alsina Pastells Universitat de Girona angel.alsina@udg.edu	Sara Ayllón Gatnau Universitat de Girona sara.ayllon@udg.edu	Jordi Colomer Feliu Universitat de Girona jordi.colomer@udg.edu
Rosario Fernández Peña Universitat de Cantabria roser.fernandez@unican.es	Judit Fullana Noell Universitat de Girona judit.fullana@udg.edu	Maria Pallisera Diaz Universitat de Girona maria.pallisera@udg.edu	Marc Pérez Burriel Universitat de Girona marc.perez@udg.edu

Resum

L'aprenentatge reflexiu (AR) és una metodologia docent que té com a objectiu cercar que l'alumnat prengui consciència del seu procés d'aprenentatge i, a través d'això, fomentar l'aprenentatge autònom i autoregulat, així com el seu compromís actiu amb el seu procés de formació i la millora de les seves habilitats personals i professionals.

Un dels temes difícils d'abordar en aquest tipus d'aprenentatge és el de la seva avaluació. El treball que presentem és el procés d'elaboració d'una rúbrica que ajudi al professorat a avaluar el nivell reflexiu dels estudiants a partir de narracions escrites i, al mateix temps, els orienti en l'aprenentatge de la seva competència reflexiva.

Text de la comunicació

L'objectiu d'aquest treball és l'elaboració d'una rúbrica que serveixi per valorar la competència reflexiva dels estudiants de nivell de grau universitari i pugui ser utilitzada per avaluar aquesta competència a diferents àmbits científics i professionals. En particular, el propòsit principal és el d'aplicar aquesta rúbrica a l'anàlisi de les narracions reflexives dels estudiants per tal d'ajudar el professorat a donar unes orientacions clares als estudiants sobre els aspectes que haurien de millorar de la seva competència reflexiva, i alhora, que serveixi de pauta als estudiants per autoavaluar aquesta competència.

L'aprenentatge reflexiu (AR) constitueix una perspectiva freqüentment utilitzada sobretot en contextos docents de parla anglesa (Bolton, 2010; Brockbank i McGill, 1998). És una metodologia o conjunt de metodologies docents que tenen com a objectiu comú cercar que l'alumnat prengui consciència del seu procés d'aprenentatge i, a través d'això, fomentar l'aprenentatge autònom i autoregulat, així com el seu compromís actiu amb el seu procés de formació i la millora de les seves habilitats personals i professionals. L'AR, per tant, cerca ajudar l'estudiant a prendre consciència dels seus punts forts i no tan forts, tant de caire personal com professional, i a augmentar l'interès pel desenvolupament de valors i actituds personals i acadèmiques.

Les estratègies metodològiques i els instruments que s'utilitzen per fomentar l'aprenentatge reflexiu són variades. Es pot treballar, sempre des d'una perspectiva reflexiva, a partir d'un portafoli, un diari vinculat a l'estada de pràctiques o desenvolupant activitats que potenciïn el desenvolupament personal i professional. L'objectiu de totes aquestes experiències és afavorir en els estudiants l'aprenentatge autònom, la seva implicació personal en la cerca de recursos per a la millora de les trajectòries personals i professionals, el coneixement de les pròpies potencialitats i el desenvolupament d'actituds i valors personals, competències, totes elles, rellevants en el context de la formació universitària. També hi ha estudis que consideren aspectes individuals com el coneixement d'un mateix, la connexió de l'experiència amb el coneixement i l'aprenentatge de l'autoreflexió i autoregulació (Colomer et al., 2013; Fullana et al., 2014). De totes maneres, tal com apunta (Ryan, 2012) per poder assolir un dels objectius de la reflexió acadèmica o professional -portar els estudiants al màxim nivell de reflexió per transformar el seu aprenentatge/pràctica- cal que des del professorat se sàpiguen pautar de manera clara i concisa cada un dels nivells de la reflexió.

Per aquest motiu és ben sabut que un dels problemes que apareixen a l'hora de treballar en aquest tipus d'aprenentatge és el de la seva avaluació. El terme "reflexiu" engloba una àmplia gamma de conceptes i estratègies que dificulten poder analitzar amb garanties les competències que se'n deriven. El concepte "reflexió" o "reflexionar" és intangible i ambigu i, a més a més, hi ha poca literatura centrada en donar pautes que facilitin i avaluïn la reflexió en la pràctica. Ward i McCotter (2004), després d'haver revisat la literatura, conclouen que no hi ha un model comprensiu per a l'avaluació de la reflexió. Aquests autors elaboren la seva rúbrica a partir del model de la *Grounded Theory*, que es basa principalment en dades procedents de reflexions d'estudiants del Grau de Mestre. Al seu treball s'identifiquen tres dimensions de la reflexió -focus, indagació, transformació o canvi- i quatre nivells de reflexió -rutina, tècnica, dialògic, aprofundiment intern. Harrison i Lee (2011) utilitzen la mateixa rúbrica que els autors anteriors però l'apliquen a l'anàlisi del nivell de reflexió d'incidents crítics. Black i Plowright (2010) també elaboren el seu model en el qual es planteja un model multidimensional caracteritzat pel fet que afegeix la possibilitat d'incloure una reflexió sobre l'aprenentatge i una reflexió sobre la pràctica, és a dir, es diferencia entre la font de la reflexió, el propòsit de la reflexió i l'objectiu de la reflexió. A partir d'aquest model inicial es desenvolupa un estudi amb portafolis d'estudiants i s'elabora el seu model de reflexió.

Basant-nos en la literatura existent i, en particular, seguint la revisió de Leijen, Valtna, Leijen i Pedaste (2012), en aquest treball presentem un model de rúbrica en el qual s'identifiquen 4 elements:

L'experiència, situació o activitat acadèmica o professionalitzadora: inclou el punt de partida de la reflexió, és a dir, la identificació de les experiències personals prèvies, les situacions, experiències acadèmiques o pràctiques professionals que poden ser font d'aprenentatge en el procés de reflexió.

Idees i creences prèvies: es fonamenta en la presa de consciència del conjunt d'experiències, creences i coneixements previs que posseeix l'estudiant.

Indagació i focalització: es fonamenta en la presa de decisions que realitza l'estudiant a partir de la presa de consciència del propi punt de partida i de l'anàlisi detallada de les seves possibles actuacions.

Transformació: correspon a la darrera fase del cicle reflexiu on l'estudiant transforma les preguntes en objectius de millora per reconstruir creences sobre sí mateix, creences suscitées pel context i creences sobre la disciplina i/o la professió associada.

Per cadascun d'aquests 4 elements s'identifiquen uns indicadors que serveixen de referència. S'estableixen 4 nivells de la rúbrica: de l'1, que ens remet a l'absència o molt poca presència d'aquell indicador en la narració de l'estudiant, fins al 4, que indica el nivell més alt d'execució. Cada nivell de la rúbrica inclou una breu descripció per orientar la identificació de les característiques de la narració.

Per poder realitzar una avaluació qualitativa dels ítems, contrastant la seva validesa en relació al grau d'adequació de cada un d'ells amb els quatre elements claus de les narracions reflexives dels estudiants, aquest model ha estat revisat i validat per set experts en l'aprenentatge reflexiu, sis d'Espanya i un d'Amèrica Llatina. Se'ls va enviar, via correu electrònic, el model de rúbrica, la taula amb les seves especificacions i una pauta per avaluar el grau d'adequació de cada ítem amb els elements clau de les narracions reflexives. Rebudes les validacions s'ha realitzat una primera anàlisi per examinar les aportacions dels experts amb l'objectiu de detectar les analogies i divergències.

Conclusions

El procés de validació d'un instrument d'avaluació que pretén ser "universal" (Timmerman, Strickland, Johnson, & Payne, 2011), és a dir, que pot ser emprat en diferents contextos o disciplines professionals i/o acadèmiques (e.g. Educació Social, Infermeria, Ciències, Dret, Empresarials, Psicologia) i que a més, tracta d'avaluar una capacitat tan complexa com és la competència reflexiva, no és un procés senzill.

Aquest procés precisa de dues fases de validació. La primera fase és el procés de validació externa per part d'experts d'àmbit nacional i internacional. Aquesta fase cerca assegurar la validesa de l'instrument i, per tant, pot modificar alguns dels elements o alguns dels indicadors originals. Una segona fase se centraria en avaluar la fiabilitat de l'instrument valorant, d'una banda, els canvis suggerits pels experts que s'hauran incorporat a la rúbrica i, de l'altra, realitzant una prova pilot per avaluar aspectes tals com el temps estimat per completar la rúbrica, la claredat, la comprensió dels enunciats, etc. Aquest darrer testeig de l'instrument també pot ser entès com un estudi de la validesa ecològica de l'instrument, ja que també verificarà si els estudiants qualifiquen les descripcions i narracions reflexives (usant les mateixes puntuacions en la rúbrica) de la mateixa manera que els professors.

En aquest treball presentem els resultats de la primera fase. En particular, la rúbrica ha estat valorada i revisada per set experts d'àmbit nacional i internacional que ens han ajudat a perfilar cada un dels nivells proposats. Concretament els vam demanar que valoressin els següents aspectes:

- 1) La validesa dels 4 elements proposats com a components essencials de la narració reflexiva.
- 2) El grau de correspondència:
 - a. Els indicadors respecte a l'element de la narració que pretenen valorar, és a dir, fins a quin punt cada indicador ens aporta realment informació sobre l'element de la narració que es pretén valorar.
 - b. La descripció dels diferents nivells de la rúbrica respecte a cada un d'aquests nivells, és a dir, fins a quin punt, la descripció de cada nivell expressa un nivell clau d'execució.
- 3) La formulació: el llenguatge utilitzat en la descripció d'elements, indicadors i nivells de la rúbrica.
- 4) Pertinença: fins a quin punt es considera que l'element que s'analitza és rellevant per valorar la competència reflexiva.

Així mateix, disposaven d'una secció per incloure els seus comentaris i/o correccions referents a la redacció, així com suggeriments, com ara, l'absència d'algun element o indicador.

Aquesta primera anàlisi ha posat de manifest que tots els experts coincideixen en la importància dels quatre elements de la narració reflexiva que s'inclouen en el model.

Els comentaris rebuts apunten en dues direccions: a) afegir algun element (dos experts assenyalen que abans de l'element "transformació" s'hauria de contemplar "el contrast" o "la fonamentació" a partir de la teoria); b) modificar la redacció d'algun element (per exemple, aclarir que els elements "idees i creences prèvies" i "indagació i focalització" es refereixen a la situació descrita).

Respecte al grau de correspondència, en termes generals, els avaluadors han considerat que els indicadors de cada element són adequats. Alguns comentaris puntuals suggereixen afegir algun indicador (per exemple, afegir l'indicador "identifica el focus de la reflexió" en l'element 1), o bé, discuteixen la diferència real entre els nivells de rúbrica d'un indicador en concret (per exemple, un expert no veu clara la diferència entre els nivells alts (3) i (4), de tots els indicadors de l'element 1).

Finalment, tots els avaluadors aporten suggeriments de canvi respecte a la formulació d'algun indicador o nivell de la rúbrica per tal de millorar-ne la seva redacció i, coincideixen respecte al grau de pertinència dels elements per valorar la competència reflexiva.

Bibliografia

Black, P.E. & Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11(2), 245-258.

Bolton, G. (2010). *Reflective practice. Writing and Professional Development*. London: Sage.

Brockbank, A. and McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Colomer, J., Pallisera, M., Fullana, J., Pérez, M, & Fernández, R. (2013). Reflective learning in higher education: a comparative analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 364–370.

Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández Peña, R., & Pérez-Burriel, M, (2014). Reflective learning in higher education: a qualitative study on students' perceptions. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2014.950563.

Harrison, J.K. and Lee,R. (2011). Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programme, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37:2, 199-217

Leijen, Ä., Valtna, K., Djuddah, Leijen, D.A.J., & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflection. *Studies in Higher Education*, 37(2), 203-217.

Ryan, M. (2012) The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18 (2) 144-155.

Ward, J.R. and McCotter,, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20 243–257.

Timmerman, B. E. C., Strickland, D. C., Johnson, R. L., & Payne, J. R. (2011). Development of a "universal" rubric for assessing undergraduates' scientific reasoning skills using scientific writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(October 2014), 509–547. doi:10.1080/02602930903540991

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Discussió sobre la utilitat de l'ús de la rúbrica a l'ensenyament universitari i sobre si caldria estendre'n l'ús com a procés garantidor de l'avaluació.
- L'aprenentatge reflexiu com a estratègia de formació universitària: punts forts i dificultats que presenta, per exemple, en el camp de l'avaluació.
- Discussió sobre la utilitat de l'aprenentatge reflexiu a l'educació superior.

ID 15. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, *DESIGN THINKING*, *VISUAL THINKING* Y RÚBRICAS

Dolors Celma Benaiges
TecnoCampus-Mataró, Universitat
Pompeu Fabra
mdcelma@tecnocampus.cat

Patricia Crespo Sogas
TecnoCampus-Mataró, Universitat
Pompeu Fabra
pcrespo@tecnocampus.cat

M.Alexandra Etel Rodríguez
TecnoCampus-Mataró, Universitat
Pompeu Fabra
alexandra@tecnocampus.cat

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia de innovación docente basada en el aprendizaje basado en proyectos (PBL) en el ámbito de la asignatura de Administración de Empresas impartida en todos los grados de la Escuela Superior de Ciencias Sociales y de la Empresa (ESCSE) de la UPF en el TecnoCampus de Mataró (TCM). Para la realización del proyecto se aplicaron dinámicas y herramientas de aprendizaje innovadoras provenientes del sector del diseño y en particular del *Design Thinking*. Asimismo se llevaron a cabo diversos sistemas de seguimiento, a través de rúbricas, que permitieron una evaluación diferente de los estudiantes fuera del paradigma de la evaluación tradicional y en consonancia con los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Objetivos

El objetivo de la experiencia de aprendizaje donde se realizó el proyecto era hacer partícipes a los alumnos del diseño de la clase permitiéndoles una mayor involucración en el contenido de la asignatura para que asimilasen mejor los conocimientos y su puesta en práctica. Al mismo tiempo se pretendía que fueran más conscientes de la evaluación y seguimiento de su proyecto.

En el Parque Científico del TecnoCampus de Mataró (TCM) coexisten tres centros universitarios, *l'Escola Superior Politècnica (ESP)*, *l'Escola Superior de Ciències de la Salut (ESCS)* y *l'Escola Superior de Ciències Socials i de l'Empresa (ESCSE)*. Durante la Jornada de Puertas Abiertas que tiene lugar en el mes de abril, se muestra la Universidad y su amplia oferta de grados en las distintas escuelas a todos aquellos futuros estudiantes y familiares interesados en la formación ofrecida por el centro. Es un día repartido entre visitas guiadas y charlas sobre los diferentes grados por parte de profesores y coordinadores. Destacar además que hay una gran colaboración por parte de los estudiantes de los últimos cursos que explican sus experiencias en primera persona a los futuros interesados. Las actividades se centran pues en visitas guiadas por parte de los estudiantes y charlas informativas por parte de los profesores y coordinadores de grado.

En este caso, mediante el aprendizaje basado en proyectos (PBL) se planteó en una asignatura del grado de Administración de Empresas y gestión de la innovación del TCM de la ESCSE, la realización de proyectos para el diseño e implementación de actividades de la Jornada de puertas abiertas del TecnoCampus, con la posibilidad de que las mejores propuestas se llevarán a cabo en la realidad.

Con el objetivo de potenciar el pensamiento creativo e innovador de los estudiantes en el desarrollo de los proyectos se aplicaron técnicas de *Design Thinking* y *Visual Thinking*. Para el desarrollo de este tipo de proyectos se vuelven imprescindibles las competencias transversales, así como las profesionales, exigiéndose un tipo de evaluación diferente fuera del paradigma de la evaluación tradicional y en consonancia con los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Atendiendo al objetivo de evaluación, el diseño de rúbricas nos ayudó en el proceso.

Desarrollo

La investigación evidencia que las prácticas docentes que estimulan una mayor participación de los estudiantes consiguen una mayor motivación y además promueven el pensamiento creativo e innovador, lo que potencia su autonomía y facilita el aprendizaje de competencias transversales y profesionales (González, 2014).

La enseñanza basada en proyectos (PBL) es una técnica donde los estudiantes pueden planificar, implementar y evaluar proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Karlin & Viani, 2001). Además, los estudiantes aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos y se sienten más motivados al tener un papel activo en la planificación de su propio aprendizaje (González, 2014).

Otras metodologías provenientes del área de la creatividad como el *Design Thinking* permiten una resolución creativa de problemas, con la finalidad de explorar y co-crear propuestas de nuevos formatos (Design Management Institute, 2010). Por su parte, el *Visual Thinking* (Margulies, 2005) es un proceso que consiste en volcar y manipular ideas en un dibujo, utilizando elementos relacionados entre sí para tratar de entenderlo mejor, identificar problemas, descubrir soluciones, simular procesos y descubrir nuevas ideas (Ware, 2008).

Para el seguimiento y evaluación de proyectos una herramienta muy útil son las rúbricas. Las rúbricas son un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño (Simon et al., 2001). Son útiles porque muestran a los estudiantes los diferentes niveles de logro que pueden alcanzar, proporcionando los aspectos que deben cumplir para obtener niveles altos de calificación. Además, dado que estas rúbricas están disponibles para los alumnos, esto posibilita que ellos puedan evaluar sus propios avances en sus proyectos. Así pues, las rúbricas no sólo sirven como elementos de evaluación final sino que ayudan al estudiante a aprender más y a mejorar sus productos finales con base a una autoevaluación.

Tras una prueba piloto de innovación docente basada en PBL durante el curso 2013-14 en la asignatura de Administración de Empresas del grado de Marketing y Comunidades Digitales del TCM, este año se aplicó la experiencia en la misma asignatura pero para todos los grados de la ESCSE, dado que es una asignatura común a todos los estudios, con un total de 265 estudiantes. Para la realización de sus proyectos, los estudiantes se agruparon en equipos de entre 3 y 5 componentes.

El planteamiento inicial para el desarrollo del proyecto consistió en empatizar y definir un reto mediante el PBL que fuera del contexto de los estudiantes, que les motivara a participar en las actividades, que les permitiera aprender y aplicar el contenido a un caso real a la vez que les permitiera tener la oportunidad de participar activamente en la vida institucional del centro en el que están estudiando. En esta ocasión el reto que propusimos a los estudiantes

fue plantear el diseño e implementación de actividades para la Jornada de puertas abiertas del TecnoCampus con la intención final de presentar las mejores propuestas al departamento de Marketing del TecnoCampus para que se pudieran llevar a cabo en la realidad.

En la segunda fase se prototipó el funcionamiento de la asignatura y se diseñaron las herramientas necesarias para cada una de las partes del proyecto, según los contenidos a trabajar y las competencias a desarrollar en la asignatura. La base central del proyecto se realizó mediante 4 dinámicas de *Design Thinking* que sirvieron para conectar todas las fases con los contenidos y competencias de la asignatura de Administración de Empresas. *Connecting Map, Play and Plan, Storyboard* y *Puppet show*.

En la fase de implementación, después de trabajar los contenidos teóricos en sesiones magistrales, se llevaron a cabo sesiones de seminario donde se desarrollaron las dinámicas de diseño combinadas con el uso de herramientas de *Visual Thinking*

Durante todo el proceso se llevaron a cabo diversos sistemas de seguimiento, a través de un sistema de rúbricas de elaboración propia, en el anexo se incluye un ejemplo. Estas rúbricas permitieron la evaluación del proyecto en cada uno de los momentos clave. El hecho de obtener feedback en cada una de las fases permitió a los estudiantes una mejora continua del proceso para saber qué hacían bien y sobre qué tenían que trabajar para mejorar el proyecto en cada estadio, lo que culminó en un mejor trabajo final. El feedback para el seguimiento se realizó en diferentes estadios:

- Evaluación continua *in situ* de cada una de las dinámicas realizadas en los seminarios y realizada en el mismo momento en que se desarrollaba la actividad.
- Evaluación final *a posteriori* mediante la entrega de una memoria que resumiera todo el proyecto y la entrega de un video promocional.

En la tabla 1 se presenta un resumen de las 4 fases en que se dividió el diseño del proyecto para realizar la evaluación continua *in situ* mediante el uso de rúbricas. Asimismo, se muestran las diferentes herramientas de *visual thinking* utilizadas en cada una de ellas y todo ello relacionado con los contenidos, la evaluación y competencias de la asignatura.

PARTE DEL PROYECTO	HERRAMIENTA DE VISUAL THINKING	CONTENIDOS TRABAJADOS	EVALUACIÓN <i>IN SITU</i>	COMPETENCIAS
CONNECT WITH MARKET	<i>Connecting map</i>	Análisis del entorno general y específico	Rúbrica: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud - Contenido - Comunicación creativa en el seminario Autoevaluación de los miembros del equipo (voluntaria)	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar y procesar información - Tomar decisiones - Trabajar en equipo - Generar ideas y solucionar problemas - Comunicarse - Utilizar tecnologías de información/comunicación - Entender el entorno - Aplicar principios básicos de gestión empresarial - Emprender proyectos aplicando ideas innovadoras y creativas - Evaluar rendimiento económico
DEFINE YOUR PROJECT	<i>Play and plan</i>	Planificación y control del proyecto	Rúbrica: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud - Contenido - Comunicación creativa en el seminario Autoevaluación de los miembros del equipo (voluntaria)	
GO TO THE ACTION	<i>Storyboard</i> <i>Puppet show</i>	Organización y dirección del proyecto	Rúbrica <i>Storyboard</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Actitud - Contenido - Comunicación creativa en el seminario Rúbrica <i>Puppet show</i> <ul style="list-style-type: none"> - Escenografía - Representación actividades - Representación roles - Diálogo y convicción - Implicación miembros Autoevaluación de los miembros del equipo (voluntaria)	

Tabla 1. Fases del proyecto para la evaluación continua

Mediante el *Connecting Map* se consiguió diseñar visualmente conceptos del entorno general y del entorno específico que pudieran afectar el desarrollo del proyecto. Con el *Play and Plan* se definió la misión del proyecto, se planteó la redefinición de la propuesta inicial y de los objetivos específicos que se querían conseguir. Así mismo se identificaron los elementos clave de los programas y el presupuesto asignado a cada uno de ellos. Finalmente se

plantearon los KPIs que servirían para el análisis y seguimiento de las actividades propuestas en la Jornada de Puertas Abiertas del Tecnocampus. Mediante el *Storyboard* se realizó un guión visual dibujado para ejemplificar la puesta en marcha de las actividades planteadas para la Jornada de Puertas Abiertas del TecnoCampus. El *Puppet Show* permitió mostrar la puesta en escena de las actividades mediante un teatro de marionetas.

Para la evaluación final *a posteriori* se utilizaron dos evidencias: una memoria final del proyecto que aglutinaba todas las fases desarrolladas en los seminarios. Por otra parte, la realización de un video promocional del proyecto con el fin de presentarlo ante el departamento de márketing del Tecnocampus para ser valorada su aplicación en la realidad. En la tabla 2 se presenta un resumen de las dos evidencias que se utilizaron para llevar a cabo la evaluación final *a posteriori* mediante el uso de rúbricas.

PARTE DEL PROYECTO	HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN	EVALUACIÓN A POSTERIORI	COMPETENCIAS
PROYECTO FINAL	Memoria escrita	Rúbrica: <ul style="list-style-type: none"> - Contenido - Comunicación escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar y procesar información - Tomar decisiones - Trabajar en equipo - Generar ideas y solucionar problemas - Comunicarse - Utilizar tecnologías de información/comunicación - Entender el entorno - Aplicar principios básicos de gestión empresarial - Emprender proyectos aplicando ideas innovadoras y creativas - Evaluar rendimiento económico
VIDEO PROMOCIONAL	Video	Rúbrica: <ul style="list-style-type: none"> - Presentación elementos clave del proyecto - Comunicación creativa: claridad y visualidad - Capacidad de convicción 	

Tabla 2. Evaluación final del proyecto

Conclusiones y prospectiva

En este trabajo se presenta una experiencia de innovación docente basada en el aprendizaje basado en proyectos, el cual, junto con el diseño de rúbricas de evaluación han permitido a los estudiantes una mejor evaluación de competencias, así como una mejor evaluación de la ejecución y cumplimiento de las tareas ya que se han implicado desde el principio en la planificación, desarrollo, comunicación y argumentación de las mismas.

Para captar cómo habían vivido la experiencia, al final del curso pasamos una pequeña encuesta anónima a todos los estudiantes que participaron en el proyecto. La encuesta fue de respuesta abierta y se les pedía que valoraran dos aspectos: si les habían gustado y si les había sido útil la experiencia de trabajar la asignatura mediante el PBL y las herramientas de *Design Thinking* y *Visual Thinking*.

Alrededor de un 95% de los estudiantes contestaron afirmativamente a las dos preguntas en todos los grupos.

Los principales aspectos por los cuales a los estudiantes les gustó la experiencia de aprendizaje son:

- porque las clases son más dinámicas (el estudiante participa más en la realización de la clase)
- es una manera diferente e innovadora de aprender
- ayuda a interiorizar mejor la teoría
- es más divertido aprender
- fomenta dinámicas de grupo y ayuda a valorar las ventajas e inconvenientes del trabajo grupal
- permite desarrollar mejor la creatividad
- consigue involucrar más a los alumnos en la asignatura.

Por su parte, los estudiantes manifestaron mayoritariamente que las nuevas metodologías de aprendizaje les fueron útiles, principalmente para contribuir a poder hacer una simulación de la puesta en práctica de los conceptos teóricos de la asignatura. Ningún estudiante hizo una alusión específica al proceso de evaluación mediante las rúbricas, aunque los resultados finales nos muestran una evaluación con una mejora progresiva de las calificaciones a medida que los estudiantes avanzaban en el proyecto e iban recibiendo feedback sobre su evolución.

Un porcentaje reducido de los estudiantes opinaron que no les habían gustado las nuevas metodologías porque en algunos momentos había faltado más apoyo para la aplicación de las dinámicas y, esto hizo que no las aprovecharan bastante y también porque a veces el tiempo que se utilizó para desarrollar las actividades no compensó su utilidad.

En cuanto a los profesores, consideramos globalmente que la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje y evaluación supone una excelente oportunidad para que el docente se convierta en un catalizador de experiencias, más allá de ser un explicador de contenidos. Además, se ha conseguido poner en práctica los principales conceptos teóricos con herramientas innovadoras que han permitido a los estudiantes discutir, crear y vivir una experiencia real. Uno de los aspectos que más valoramos el profesorado de la asignatura es la posibilidad de recibir un *feed-back* continuo por parte de los estudiantes, a lo largo de todo el

proceso, dado que esto ayuda a evaluar su evolución, ya que los canales de transmisión de información y comunicación aumentan, y con ello la eficiencia y eficacia docente.

No obstante, a pesar de que un alto porcentaje de los estudiantes consideró que las dinámicas de *Design Thinking* y *Visual Thinking* les ayudó a poner en práctica los roles y actividades necesarias para el desarrollo de la actividad y asimismo a mejorar sus habilidades sociales en el trabajo en grupo, los estudiantes encuentran estas actividades poco relevantes en el entorno académico por su carácter lúdico. Un punto de mejora al respecto sería ilustrar casos reales de empresas donde se utilizan estas dinámicas para que entiendan y valoren mejor su aplicación en el entorno de aprendizaje. Por su parte, aunque se desarrollaron rúbricas de evaluación específicas para cada fase y actividad del proyecto, se hace difícil registrar las competencias que ejerce el alumno en cada caso y los resultados de aprendizaje. Cabe decir que cuando se utilizaron las rúbricas a posteriori del desarrollo de las actividades (por ejemplo para evaluar la memoria final y el video promocional del proyecto) esta evaluación resultó más sencilla.

Referencias

Design Management Institute (2010), *Design Thinking: Integrating Innovation, Customer Experience and Brand Value*. Thomas Lockwood

González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 40. 30 de abril de 2014. Consultado el 20/03/2015.

Karlin, M., Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District.

Margulies, Nancy. (2005) *Visual Thinking: Tools for Mapping Your Ideas*. Norwalk, CT. Crown House Publishing Company.

Simón M, Forgette-Giroux R (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assesment, Research and evaluation*. Consultado el 24/02/2015 en <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n4/e6.html>

Ware, C. (2008). *Visual Thinking: for Design*. Burlington: Morgan Kaufmann.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Después de la aplicación de esta experiencia se nos plantean algunas cuestiones y consideraciones, especialmente relacionadas con el proceso de evaluación mediante el uso del PBL y las rúbricas:

- Consideramos que el uso del PBL como herramienta de aprendizaje es útil para planificar y evaluar proyectos que tienen aplicación en el mundo real. Pero dado que finalmente el proyecto no deja de ser un proyecto planteado hipotéticamente ¿cómo conseguimos validar los proyectos en la realidad?

- La evaluación mediante rúbricas permite analizar un amplio abanico de ítems pero, ¿cómo definir fórmulas específicas que ayuden mejor a evaluar las competencias, especialmente competencias personales tales como por ejemplo la actitud o el grado de implicación?
- En el proceso de evaluación in situ, se nos plantea al problema de llevar a cabo registros de evaluación al mismo tiempo que se desarrollan las dinámicas. Esto es así porque tenemos diferentes grupos en clase a los que tutorizar y gestionar al mismo tiempo, lo que hace complicado ir registrando paralelamente la evaluación de las actividades.
- Un problema que se nos planteó fue cómo utilizar la autoevaluación de los estudiantes para configurar la nota final del proyecto.

CRITERIO	GRUPO 1 Nº asistentes: _____	GRUPO 2 Nº asistentes: _____	GRUPO 3 Nº asistentes: _____	GRUPO 4 Nº asistentes: _____	GRUPO 5 Nº asistentes: _____
ACTITUD: <ul style="list-style-type: none"> • Agilidad de pensamiento • Toma de decisiones • Trabajo en equipo • Buscar información 	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:
CONTENIDO: <ul style="list-style-type: none"> • Riqueza de ideas • Interrelación de conceptos • Análisis de los conceptos clave del contenido 	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:
COMUNICACIÓN CREATIVA EN EL SEMINARIO <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del contenido trabajado en clase (claridad, visualidad) 	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:	Nota: _____ Observaciones:

A: Sobresaliente
 B: Notable
 C: Suficiente
 D: Insuficiente

Anexo. Rúbrica EVALUACIÓN DEL PROFESOR SEMINARIO: _____

ID 17. AVALUANT L'AVALUACIÓ. ESTUDI DE LA VALIDESA EN ELS GRAUS D'ART

Eva Gregori Giral
Universitat de Barcelona
gregori@ub.edu

José Luis Menéndez Varela
Universitat de Barcelona
menendez@ub.edu

Resum

Hom analitza els constructes formats per les puntuacions obtingudes amb projectes d'aprenentatge-servei per 312 estudiants d'art en tres moments diferents d'un semestre. Els resultats indiquen que amb el temps, els constructes reflecteixen els aspectes clau de l'aprenentatge proposat en assignatures de formació bàsica dels graus d'art de la Universitat de Barcelona. En l'anàlisi de la variància, hom detecta diferències estadísticament significatives entre les diverses ocasions d'avaluació. Es planteja així un possible procediment d'anàlisi de la validesa de les inferències extretes d'un sistema d'avaluació continuada.

Text de la comunicació

Diverses investigacions han demostrat l'impacte positiu que les experiències d'aprenentatge-servei (ApS) tenen sobre el desenvolupament de competències (Eroles, 2007; Tapia, 2008). Les anàlisis d'Eyler i Giles (1999), per exemple, han afirmat que l'ApS influeix en la comprensió i aplicació de coneixements i en el desenvolupament del pensament reflexiu i crític. En d'altres casos, s'ha apuntat a una millora en la capacitat d'analitzar i sintetitzar informació (Osborne i altres, 1998; Weiler i altres, 1998; Supik, 1996), treballar en equip, comunicar-se eficaçment o organitzar, gestionar i desenvolupar la iniciativa personal (Conrad i Hedin, 1989; NYLC, 2009). Aquest impacte positiu però només és possible a condició que s'acompleixen alguns requisits de duració (EDUSOL, 2006), programació (Furco, 2004) i orientació (Howard, 1993). Concretament, hom recomana establir de forma clara els objectius d'aprenentatge per als estudiants, preveure procediments vàlids i fiables per a avaluar els aprenentatges construïts i proveir als discents de les eines adequades per a identificar aquests aprenentatges.

D'ençà del curs acadèmic 2012-2013, els membres de l'Observatori sobre la Didàctica de les Arts (ODAS) van posar en marxa un entorn didàctic basat en l'ApS en assignatures de formació bàsica de les titulacions de Belles Arts, Disseny, Conservació-Restauració i Història de l'Art. La finalitat compartida d'aquestes assignatures era introduir l'estudiant en la reflexió sobre la funció social que caracteritza l'exercici professional i familiaritzar-lo amb els protocols disciplinaris específics de cadascuna de les quatre titulacions. Per això, se'ls va proposar el disseny d'un projecte en grup que utilitzés la figura i les competències pròpies del professional de l'art per a resoldre algun dels problemes de col·lectius en risc d'exclusió social (en el cas de les titulacions de Belles Arts) o per a recuperar, valorar i difondre un element patrimonial en risc de desaparició (en el cas de la titulació d'Història de l'Art). Els projectes es van acompanyar d'un sistema de tres rúbriques corresponents als tres moments d'exposició i avaluació distribuïts al llarg del semestre. Els estudiants empraren les rúbriques com a guia per afrontar els seus projectes, per a avaluar els projectes dels companys i el seus, i per a entendre les qualificacions rebudes del professor. Les rúbriques no només van ésser un instrument d'avaluació sinó que també foren un autèntic recurs d'aprenentatge per desenvolupar el judici dels estudiants sobre el contingut d'un projecte i sobre les habilitats comunicatives pròpies i alienes.

Els resultats obtinguts en aquest primer any van demostrar un canvi en la tendència respecte els índex de superació de les assignatures. Si en el curs 2011-2012 (on no s'emprà l'ApS) aquests índex estigueren al voltant del 76,21%, en el curs 2012-2013 van arribar fins el

91,66% i el 93,95% en el 2013-2014. El que hom presenta en aquesta ocasió són els resultats del curs 2013-2014 un cop superada l'experiència pilot. L'anàlisi ha emprat les 6856 puntuacions consignades pels professors als estudiants de quatre grups d'una assignatura de formació bàsica de primer i segon semestre de la Facultat de Belles Arts i 3 grups d'una assignatura també de formació bàsica de quart semestre de la Facultat de Geografia i Història. D'antuvi, hom presenta els resultats de l'anàlisi factorial duta a terme segons el mètode Varimax (Taula 1), així com les proves de Kaiser-Meyer-Olkin d'adequació mostral i d'esfericitat de Bartlett per a comprovar la idoneïtat de la citada anàlisi (Taula 2). També s'hi inclouen els coeficients Alpha de Cronbach d'aquells factors amb més d'un component per tal d'estimar-ne l'homogeneïtat.

Taula 1. Anàlisi factorial de les puntuacions per fase

Dimensions	Factor 1			Factor 2		
	1	2	3	1	2	3
Títol, finalitat i objectius	0,073	0,754	0,753	0,738	0,332	0,418
Documentació	0,307	0,502	0,696	0,751	0,465	0,137
Antecedents		0,766	0,734		0,254	-0,075
Descripció i discussió			0,762			0,018
Adequació a l'acte públic	0,798	0,734	-0,219	0,098	-0,083	0,848
Elocució	0,893	0,194	0,751	0,188	0,847	0,329
Gramàtica	0,907	0,567	0,750	0,277	0,576	0,337
Contacte visual	0,103	0,043	0,467	0,548	0,809	0,659
Adequació al temps disponible			0,248			0,444
Alpha de Cronbach	0,85	0,74	0,85	0,48	0,74	0,50

Els resultats mostren una agrupació de les dimensions en dos constructes. En l'etapa inicial, el factor 1 mostra les dimensions relatives a l'exposició oral, i el factor 2 agrupa aquelles més directament relacionades amb el contingut dels projectes, amb l'excepció d'un component. Aquesta ordenació s'inverteix en la segona fase: el factor 1 recull les dimensions del contingut dels projectes i el factor 2 els relatius a l'exposició oral. També en aquesta ocasió hi ha un component espuri en un dels factors. En la tercera fase, es manté aquesta estructura factorial però sorprèn que, en aquesta ocasió, són dos els components agrupats inadecuadament. Hom dedueix d'això que d'antuvi els estudiants interpreten la proposta didàctica d'acord amb els seus hàbits acadèmics i concentren més l'atenció en l'exposició davant dels companys i el professor que en l'estructura del projecte. De resultes de la seva pròpia experiència expositiva però també de la seva experiència aplicant les rúbriques en l'avaluació de la feina aliena, els estudiants clarifiquen la naturalesa de l'ApS i alteren la distribució dels factors fins al punt que en un moment avançat del curs s'aconsegueix un millor equilibri entre exposició i contingut.

Taula 2. Proves KMO i Bartlett per fase

Fase	KMO	Bartlett		Sig. (p<0,05)	% de variància explicada
		χ^2	gl.		
1	0,702	785,226	15	0,000	64,92
2	0,759	751,749	21	0,000	62,96
3	0,806	1193,016	36	0,000	59,97

La Taula 2 confirma l'adequació de les anàlisis factorials en les tres fases i torna a insistir en la singularitat de la Fase 3 que, en aquest cas, presenta un percentatge inferior de variància explicada. Per entendre allò que s'esdevé entre les tres fases, es calculen el promigs de les qualificacions obtingudes en les dimensions relatives al contingut per un costat i en les

relatives a l'exposició oral per l'altre així com la diferència entre ells per fase, segons resumeix la Taula 3.

Taula 3. Mitjanes per fase de les dimensions

Fase	Contingut	Exposició	Diferència
1	4,71	7,84	3,13
2	5,94	7,60	1,66
3	8,08	7,82	-0,25

Sembla inferir-se que els estudiants evolucionaren poc en l'exposició oral perquè començaren amb uns nivells de consecució elevats. Probablement, la majoria tenia algun tipus d'experiència en les presentacions a l'aula i pocs o molt pocs havien tingut contacte amb l'ApS i les rúbriques. En aquest sentit, l'evolució de les dimensions de contingut és molt més marcada fins al punt que en acabar el semestre les mitjanes de contingut superen les de l'exposició. Això hauria afectat la construcció dels factors en la Fase 3 en la mesura que hauria acostat les puntuacions dels dos grups de dimensions. Finalment, hom examina si hi ha diferències estadísticament significatives entre les puntuacions de les tres fases d'avaluació analitzant-ne la variància d'acord amb el que recull la Taula 4.

Taula 4. Anova de les fases

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F ^a	Sig. (p<0,05)
Inter-grups	283,18	2	141,59	55,36	0,000
Intra-grups	2386,20	933	2,56		
Total	2669,38	935			

^aValor màxim explicat per l'atzar = 3,0

En tots els casos es refusa la hipòtesi nul·la i s'afirma l'existència de diferències significatives entre les fases essent la tercera la que presenta la mitjana més alta. Concretament, de 7,76 en la Fase 3, de 6,60 en la Fase 2 i de 6,59 en la Fase 1. Els resultats obtinguts permeten inferir una influència positiva de la utilització de les rúbriques en la millora dels projectes. Aquesta influència es desprèn del fet que els estudiants progressen al llarg del curs a mesura que apliquen les rúbriques en la pràctica de l'avaluació dels companys (a partir de la Fase 2 per tant). També es desprèn del fet que la millora més destacada es produeix en les dimensions relatives al contingut dels projectes, precisament aquells aspectes en els quals els estudiants tenen menys referències i menys experiència. Exposar en tres ocasions diferents la feina feta, tenir a la seva disposició un sistema de rúbriques i avaluar els treballs dels companys van permetre que els estudiants tinguessin temps de familiaritzar-se amb el context didàctic i assolir els aprenentatges establerts.

Es podrien validar així aquells estudis que parlen de la duració de l'ApS i discuteixen a partir de quin moment són tangibles els beneficis didàctics de la metodologia. Pels més optimistes aquesta duració no pot ésser inferior als sis mesos (NYLC, 2009); pels més pessimistes cal esperar entre un i dos anys (EDUSOL, 2006). Les dades de la investigació realitzada apunten en aquesta direcció en la mesura que dibuixen un panorama prometedori pel que fa al progrés dels estudiants i a l'ordenació dels constructes sense mostrar-ne una distribució totalment correcta. També es demostra la importància, ja assenyalada per Furco (2004), de definir correctament l'ApS, cedir el protagonisme als estudiants, oferir un servei significatiu per a la comunitat i disposar d'una planificació que estableixi vincles clars entre l'activitat i els continguts curriculars i disposi d'espais per a la reflexió (Tapia, 2008). La combinació entre ApS i utilització de sistemes de rúbriques per a l'avaluació i l'autoavaluació pot contribuir i concretar tot l'anterior.

Conclusions

Avaluar aprenentatges d'alt nivell cognitiu és una qüestió extremadament difícil. I no només perquè és difícil determinar quines són les característiques que defineixen aquests aprenentatges; quins són els nivells de compliment desitjables o quins són els instruments més adequats per a enjudiciar les consecucions d'un estudiant en aquest sentit. També perquè en aquest procés d'avaluació ha d'intervenir el propi estudiant com a futur professional capaç de jutjar les actuacions específiques en i del seu àmbit d'actuació. De la investigació duta a terme en aquests dos cursos acadèmics consecutius se'n deriven dues consideracions. D'antuvi, una possible proposta per a promoure el judici de l'estudiant —emprant els mateixos instruments aplicats als mateixos fenòmens que el professor— i avaluar les seves consecucions tot partint de la base que aquesta activitat avaluadora constitueix un aprenentatge d'alt nivell i com a tal difícil d'aconseguir i valorar. En segon lloc, se'n deriva també un protocol de tractament de la informació que comença amb una anàlisi factorial de les puntuacions dels estudiants en les diverses ocasions d'avaluació, una estimació de la consistència interna dels constructes obtinguts i una anàlisi de la variància de les qualificacions al llarg del semestre. Els resultats d'aquestes proves haurien de demostrar que els constructes encaixen amb els objectius previstos per les activitats d'aprenentatge, que existeixen diferències entre les qualificacions durant el curs i que aquestes diferències poden interpretar-se com el reflex d'un progrés de l'aprenentatge de l'estudiant.

Agraïments

Aquesta investigació ha estat finançada pel Ministerio de Economía y Competitividad i els fons FEDER [HAR2013-46608-R]; l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona [REDICE14-1321]; el Vicerectorat de Política Docent i Lingüística, i el Programa de Millora i Innovació Docent de la Universitat de Barcelona [GIDCUB-13/103].

Bibliografia

Conrad, D. E., i Hedin, D. (1989). *High school community service: A review of research and programs*. Madison, WI: National Center for Effective Secondary Schools.

EDUSOL (2006). *Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Experiencias ganadoras del Premio Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior*. Recuperat de: <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403filexp1.pdf>

Eroles, D. (2007). *Aprendizaje-Servicio en el currículum escolar de enseñanza media en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Eyler, J., i Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Furco, A. (2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. Dins Programa Nacional Educación Solidaria. UPE, MECyT. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario* (p. 19-26). Buenos Aires. Recuperat de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94404/EL001174.pdf?sequence=1>

Howard, J. (Ed.). (1993). *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Ann Arbor: University of Michigan Office of Community Service Learning.

NYLC. National Youth Leadership Council. (2009). *The K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Minnesota: National Youth Leadership Council . Recuperat de: <http://nylc.org/standards>

Osborne, R., Hammerich, S., i Hensley, C. (1998). Student effects of service-learning: Tracking change across a semestre. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 5-13.

Supik, J. (1996). *Valued Youth Partnerships: Programs in Caring*. San Antonio, Texas: Intercultural Research and Development Association.

Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y Servicio solidario en la misión de la Educación Superior. Dins AA.VV. *El aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde sus protagonistas* (p. 11-34). Buenos Aires: EUDEBA.

Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E., i Rovner, A. (1998). *An Evaluation of K-12 Service-Learning in California: Phase II Final Report*. Emeryville, CA: RPP International with the Search Institute.

Qüestions i/o consideracions per al debat

1) La validesa en el context educatiu al·ludeix a la idoneïtat de les inferències que hom pot extreure d'aquelles representacions dels aprenentatges construïts pels estudiants que encarnen les puntuacions. Però al·ludeix també a una reflexió sobre la qualitat de l'aprenentatge i al judici sobre si el context educatiu basteix el marc adequat per tal que els estudiants puguin afrontar els reptes que se'ls plantegen?

2) L'avaluació basada en rúbriques promou una comprensió compartida entre estudiants i professors i en aquest sentit promou l'aprenentatge. Però aquesta comprensió no és el resultat ni únic ni directe de les rúbriques sinó de llur utilització en la pràctica. Com aconseguir aquesta comprensió compartida?

3) En quin sentit pot ésser útil l'ApS com a modalitat didàctica per al desenvolupament del professional? Quines influències positives i quins beneficis afegeixen les rúbriques a l'ApS?

ID 21. PROFESIONALES Y ACADÉMICOS: UN DIÁLOGO PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS

M. Ángeles García
Universitat de Barcelona
garciaasensio@ub.edu

Marina Romeo
Universitat de Barcelona
mromeo@ub.edu

Montserrat Yepes-Baldó
Universitat de Barcelona
myepes@ub.edu

Silvia Bursset
Universitat de Barcelona
sbursset@ub.edu

Vicenta González
Universitat de Barcelona
vicentagonzalez@ub.edu

Josep Gustems
Universidad de Barcelona
jgustems@ub.edu

Lydia Sánchez
Universitat de Barcelona
lsanchezg@ub.edu

Carolina Martín
Universitat de Barcelona
carolina.martin@ub.edu

Emma Bosch
Universitat de Barcelona
emmabosch@ub.edu

Resumen

Esta investigación tiene por objeto crear una rúbrica que permita evaluar el aprendizaje profesionalizador en los estudiantes de grado en Comunicación Audiovisual a partir de la materia *Projectos*. Para dar respuesta al objetivo planteado, hemos realizado una investigación de tipo cualitativo e inductivo que defiende el carácter constructivo e interpretativo del conocimiento. La metodología utilizada es una adaptación del método Delphi a partir de *focus-groups*. La rúbrica final desarrollada, además de permitir evaluar el grado de adquisición de las competencias profesionalizadoras en CAV desde la evaluación de contenidos en la asignatura *Projectos II*, permite dibujar un mapa claro de la organización y adecuación de los procesos y metodologías docentes.

Introducción

En el marco de los estudios de Comunicación Audiovisual desarrollados en la Universidad de Barcelona, esta investigación tiene por objeto la creación de una rúbrica que permita evaluar el aprendizaje profesionalizador en los estudiantes a partir de la materia *Projectos* y, concretamente, de la asignatura *Projectos II*.

Projectos se concibe como un paso previo al Trabajo Final de Grado. Las habilidades, competencias y actitudes que los alumnos van adquiriendo a lo largo del grado se van demostrando no solo de manera aislada en cada una de las asignaturas que cursan sino, de forma integrada, también en las asignaturas de *Projectos*, que van progresivamente guiando al alumno hacia lo que supondrá posteriormente el Trabajo Final de Grado. En definitiva, *Projectos* prepara el camino hacia el Trabajo Final de Grado, y lo hace recogiendo de manera progresiva aquellas competencias, habilidades y actitudes adquiridas en las materias cursadas sin perder de vista los requerimientos que operan en la industria audiovisual. Por ello, esta materia conlleva que el alumnado establezca los primeros contactos con el mercado laboral audiovisual, lo que le permitirá el desarrollo de un proyecto audiovisual que, además de cumplir con los niveles de excelencia académica, se halle en sintonía con los requerimientos que la industria audiovisual le requiere. Para alcanzar tales objetivos la asignatura *Projectos II* se caracteriza porque los estudiantes, organizados en grupos y tutorizados por equipos docentes multidisciplinares, deben desarrollar un proyecto audiovisual en sus fases de preproducción, producción, postproducción y difusión. Este proyecto debe quedar explicado y justificado en una memoria.

Desde el grupo de innovación docente GID-CAV se consideró del todo imprescindible el desarrollo de una rúbrica que permitiera valorar el grado de ajuste del proyecto desarrollado por parte de los alumnos a los requerimientos que el mercado laboral hace de este tipo de producciones audiovisuales.

Desarrollo

Para dar respuesta al objetivo planteado hemos realizado una investigación de tipo cualitativo e inductivo que defiende el carácter constructivo e interpretativo del conocimiento (González Rey, 2006). La metodología utilizada es una adaptación del método Delphi a partir de *focus-groups*, dado que permite estructurar un proceso de comunicación grupal, de forma sistemática, interactiva e iterativa, para la obtención de un consenso fiable (Landeta, 1999; Brummer, 2005).

Participaron un total de seis expertos del ámbito de la Comunicación Audiovisual, tanto profesionales como académicos, elegidos de forma intencional por su experiencia en la elaboración de proyectos en CAV, por sus años de vida laboral en el sector, y por su conocimiento del ámbito académico vinculado a CAV.

La investigación se ha estructurado en cinco fases:

- Fase I: Se elaboró una tabla en la que se hace constar la definición nominal de las dimensiones e indicadores para evaluar la adquisición de aprendizajes profesionalizadores, atendiendo a los diferentes perfiles profesionales (Libros blancos. Títulos de Grado en Comunicación, ANECA, 2005). Además, se hizo una búsqueda y selección de profesionales en el mercado laboral, representativos de cada uno de dichos perfiles, atendiendo a su experiencia profesional y a su titulación académica de procedencia.
- Fase II: A partir de la información obtenida en la Fase I, el equipo investigador creó la primera rúbrica. Esta fue evaluada por cinco expertos de forma individual. Posteriormente, se realizó un *focus-group*, en el que los expertos pusieron en común sus consideraciones y propusieron una modificación en cuanto a las dimensiones e indicadores y sus definiciones operativas.
- Fase III: La rúbrica resultante de la Fase II fue utilizada para evaluar tres proyectos elegidos de forma intencional que daban cuenta de la diversidad de trabajos presentados. Los expertos realizaron dicha evaluación de forma individual, en un primer momento, y posteriormente se reunieron en un nuevo *focus-group* para compartir sus valoraciones de los proyectos y ajustar las dimensiones e indicadores de la rúbrica que consideraron necesarias.
- Fase IV: La rúbrica final fue de nuevo puesta a prueba a partir de la participación de un sexto experto que actuó como evaluador ciego. Este evaluador analizó los mismos proyectos evaluados en la fase III con el objetivo de validar la adecuación de la herramienta.
- Fase V: Los cinco expertos y el evaluador ciego se reunieron en un nuevo *focus-group* para minimizar las discrepancias y corregir posibles desviaciones de la rúbrica final.

Para el diseño de las diferentes versiones de la rúbrica (Fase II, Fase III, Fase IV) nos hemos centrado en las etapas de construcción de rúbricas planteadas por diversos autores (Stevens y Levi, 2005; de la Cruz y Abreu, 2012). En concreto, los miembros del equipo investigador, los expertos y el evaluador ciego reflexionaron (*Reflexión*) y pusieron en común (*Listado*) las características que un proyecto debería tener para ser considerado un trabajo profesional en el sector de la CAV. Las diversas características obtenidas fueron agrupadas y

etiquetadas en forma de competencias (*Agrupación y etiquetado*) para posteriormente aplicarlas y validarlas (*Aplicación*) en formato de rúbrica analítica (Moskal, 2000).

La rúbrica final desarrollada se estructura en dos grandes dimensiones: Diseño y Planificación. La dimensión Diseño incluye los siguientes indicadores: Título, Carácter innovador de la idea, Sinopsis, Tipo de proyecto, Objetivos, Viabilidad económica, Target, Descripción de roles y funciones-Organigrama, Posicionamientos (ideológicos, teóricos, artísticos,...), Antecedentes audiovisuales, Investigación documental y estudio del contexto, Fuentes bibliográficas, y Aspectos formales de la memoria. Por su parte, la dimensión Planificación incluye: Guion (literario y técnico – Storyboard), Narrativa audiovisual (Imagen, Sonido, Dirección artística, Dirección actores), Producción (Localizaciones, *Casting* de actores, Recursos y derechos de autor, Plan de trabajo/ cronograma, Presupuesto, Plan de difusión), Postproducción / Edición (Imagen, Sonido, Efectos) (En el Anexo 1 se presentan las dimensiones e indicadores configuradores de la rúbrica. Por limitaciones de formato no ha sido posible incluir los niveles de ejecución. Si desea más información, contacte con los autores).

Conclusiones y prospectiva

Para la elaboración de la rúbrica hemos tratado de conciliar los procesos enseñanza-aprendizaje con la realidad profesional atendiendo a dos dimensiones: el Diseño y la Planificación de los proyectos audiovisuales. Este proceso supone, en sí mismo, una práctica reflexiva, dado que la elaboración de la rúbrica permite la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de Comunicación Audiovisual.

Hemos contado con empleadores y académicos expertos del ámbito de la Comunicación Audiovisual elegidos de forma intencional, para el diseño de la rúbrica. Consideramos pertinente, al igual que Stevens y Levi (2005), no implicar en esta fase inicial a los alumnos. Al concebir la rúbrica como un “instrumento transversal útil, abierto, dinámico y flexible” (Etxabe, Aranguren y Losada, 2011, p. 164) sometido a un proceso de revisión continuada, nuestra próxima investigación incorporará la valoración de la rúbrica por parte de los alumnos, los exalumnos de la titulación, así como docentes y profesionales de otras disciplinas afines a la Comunicación Audiovisual. El objetivo es promover el diálogo y socialización de estas, tal y como señalan de la Cruz y Abreu (2012), ya que “mediante esta inserción se van asimilando y reconstruyendo los códigos, los criterios de legitimidad del quehacer profesional los valores que determinan su dimensión deontológica” (op, cit, 39).

La rúbrica final desarrollada, además de permitir evaluar el grado de adquisición de las competencias profesionalizadoras en CAV desde la evaluación de contenidos en la asignatura *Proyectos II*, permite dibujar un mapa claro de la organización y adecuación de los procesos y metodologías docentes. En este sentido, esta puede ser un instrumento pedagógico clave para una futura promoción de estudiantes, y convertirse así en un instrumento que favorezca la evaluación formativa de los alumnos, dado que las dimensiones e indicadores no solo se *escriben* sino que también se *describen* en los diferentes grados de adquisición.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005). *Libro blanco de Títulos de Grado en Comunicación*. Madrid: ANECA.

Brummer, J. J. (1985). A Delphi Method of teaching applied Philosophy. *Teaching Philosophy*, 8(3), 207-220. doi: 10.5840/teachphil19858381

De la Cruz, G. y Abreu, L.F. (2012). Rúbricas, currículo y trabajo docente colaborativo: una experiencia práctica. *OBSERVAR*, 6, 31-48. Disponible en www.odas.es/site/magazine.php

Etxabe, J.M., Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 4(3), 156-269.

González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG.
Landeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Disponible en <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>

Stevens, D. D. y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assesment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus Publishers.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

En la presente investigación hemos desarrollado una rúbrica de tipo analítico que permite incluir todos los aspectos valorados por los expertos como fundamentales para la elaboración de un proyecto audiovisual que resulte competitivo en el mercado laboral. Algunos aspectos que se nos plantean para su reflexión son los siguientes:

1. Si el mercado laboral necesita profesionales especializados, así como polivalentes, que, además, sean flexibles y operativos ante situaciones imprecisas y fluctuantes, ¿en qué medida un aprendizaje por competencias favorece la profesionalización de las enseñanzas y su adecuación a las demandas sociales?
2. La aprobación del RD 43/2015, de 2 de febrero, plantea la posibilidad de estructurar los estudios con una duración variable entre 180 y 240 créditos. Esto supone un reto, dado que plantea diferencias en el desarrollo de competencias profesionalizadoras en el conjunto del estado en función de la duración de los estudios.

Anexo. Dimensiones e indicadores para la evaluación de las competencias profesionalizadoras en CAV

DIMENSIÓN	INDICADOR
DISEÑO	Título
	Carácter innovador de la idea
	Sinopsis
	Tipo de proyecto
	Objetivos
	Viabilidad económica
	Target
	Descripción de roles y funciones. Organigrama
	Posicionamientos ideológicos, teóricos, artísticos, ...
	Antecedentes audiovisuales
	Investigación documental y estudio del contexto
	Fuentes bibliográficas
	Aspectos formales de la memoria

DIMENSIÓN	INDICADOR	
PLANIFICACIÓN	Guion	Guion literario
		Guion técnico y /o Story-board
	Narrativa audiovisual	Imagen
		Sonido
		Dirección artística
		Dirección actores
	Producción	Localizaciones
		Casting de actores
		Recursos y derechos de autor
		Plan de trabajo/ cronograma
		Presupuesto
	Postproducción / Edición	Plan de difusión
		Imagen
		Sonido
		Efectos (si procede)

ID 23. EL *BOOKTRAILER* COM A EINA D'AVALUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA LITERÀRIA.

Margarida Prats Ripoll
Universitat de Barcelona
mprats@ub.edu

Carme Arbonés Solà
Universitat de Barcelona
carbones@ub.edu

Resum

L'experiència que es presenta consisteix en l'ús d'un eina multimodal, el *booktrailer*, per a l'avaluació de la competència literària durant la realització d'una tasca de l'assignatura Didàctica de la Literatura Infantil del Grau d'Educació Infantil de la UB. Aquesta tasca s'ha dut a terme el primer semestre 2014-2015 amb alumnes de tercer curs i ha permès compartir propostes d'animació a la lectura des d'una perspectiva multimodal. La introducció del *booktrailer* ha afavorit la transferència del llenguatge verbal al llenguatge multimodal, com es reflecteix en els productes presentats i les valoracions dels estudiants, i ha incidit en la millora de la seva competència literària.

Text de la comunicació

Objectius

Usar una eina multimodal en l'avaluació de la competència literària.

Ser capaç de transferir diverses dimensions de la competència literària a l'elaboració d'un *booktrailer*.

Assajar l'avaluació entre iguals.

Avaluar el procés de construcció del *booktrailer*.

Compartir les propostes d'animació a la lectura a partir de *booktrailers* amb el grup classe.

Desenvolupament

L'experiència que presentem s'emmarca en dues línies d'innovació: l'aprenentatge en entorns virtuals i l'avaluació formativa, del grup d'innovació docent consolidat GIDC-DLL del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Aquesta experiència s'ha dut a terme el primer semestre del curs 2014-15 amb els sis grups d'alumnes de 3r curs en l'assignatura troncal *Didàctica de la Literatura Infantil* del Grau d'Educació Infantil de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Hi ha col·laborat tot el professorat del grup docent. Una de les tasques d'avaluació de la competència literària havia estat fins aquest curs una exposició oral on es presentava i avaluava un llibre per a infants. A l'experiència que presentem, es proposa la substitució d'aquella activitat avaluadora per l'ús d'una eina multimodal: el *booktrailer*.

El principal objectiu del *booktrailer* és la promoció del llibre en què es basa, per tal de cridar l'atenció d'una possible audiència amb la finalitat d'incitar-la a comprar-lo. El principal repte amb què s'enfronta és el de presentar la trama del llibre sense massa detall. Així, un bon *booktrailer*, la durada del qual oscil·la entre un i tres minuts, informa ràpidament al lector potencial del que pot esperar en el llibre. A diferència del tràiler d'una pel·lícula, els *booktrailers* solen ser més interpretatius, no es centren únicament en l'argument del llibre, sinó que podríem dir que emergeixen tant de la imaginació dels seus creadors com dels llibres que representen.

Els *booktrailers* presenten tota una sèrie d'elements que el lector ha d'identificar (títol, autor, personatges, editorial, etc.) i en aquest sentit formaria part de l'entorn epitextual del llibre a la manera que el definia Genette (2001). Des d'una perspectiva retòrica l'ús de l'el·lipsi, els

jocs intertextuals i la combinació de gèneres i llenguatges artístics (imatges, música, etc.) exigeixen un lector col·laborador, actiu, crític i reflexiu que ompli els buits creats pel *booktrailer* per a poder generar sentits que contribueixin a la seva comprensió. Són, en certa manera, una forma de relectura que estableix connexions hiper-/inter- i multitextuals entre les imatges, la música i els textos presentats en la seva elaboració. Així, els *booktrailers* com a textos multimodals presenten informació mitjançant diversos mitjans (imatges visuals, elements de disseny, textos o paraules, bandes sonores i altres recursos semiòtics) que demanen al lector l'aplicació d'un conjunt de competències i habilitats característiques dels diversos rols que assumeixen els lectors com a lectors multimodals. A parer de Serafini (2004), els nous rols dels lectors multimodals serien els següents:

ROLS DEL LECTOR MULTIMODAL	ESTRATEGIES I HABILITATS
Lector com a navegant	<ul style="list-style-type: none"> — És conscient de la direccionalitat del text per a la seva descodificació. — Solca imatges. — Avança per estructures hipertextuals i multimodals.
Lector com a intèrpret	<ul style="list-style-type: none"> — Es centra en la construcció del significat. — És conscient que el significat no es troba només al text. — Accepta múltiples perspectives i interpretacions. — Tolera l'ambigüitat. — Sap que forma part d'una comunitat d'intèrprets.
Lector com a dissenyador	<ul style="list-style-type: none"> — És conscient de que la forma està supeditada a la funció. — Està familiaritzat amb els elements bàsics del disseny (fonts, colors, bores, orientacions,...) — Sap que el mitjà és el missatge.
Lector com a analista crític	<ul style="list-style-type: none"> — Accepta múltiples perspectives i significats. — S'interessa per conèixer a més del contingut del text el seu autor. — Es preocupa per la intenció del text.

Rols, estratègies i habilitats del lector multimodal (Serafini, 2004).

La potencialitat del *booktrailer* com a eina multimodal per a millorar la competència literària dels alumnes va inclinar al grup docent que impartia l'assignatura a usar-lo com a substitució de l'exposició oral amb tots els grups d'alumnat. Dins les tasques d'avaluació continuada, suposava un 20% de la nota total. L'activitat es va dur a terme en grups de dues o tres persones, en funció del nombre d'alumnes de cada grup. Quant a la metodologia, es va presentar el concepte de *booktrailer* i es van aportar tutorials sobre aquesta eina multimodal. L'alumnat havia de lliurar la fitxa d'anàlisi i l'*storyboard*, elements que mostraven el procés de construcció del *booktrailer* i la manera com havien resolt, com a grup, el seguit de decisions per elaborar-lo.

La realització d'un *booktrailer* posa en joc, a més de l'ús de les noves tecnologies, la capacitat d'interpretació de les obres literàries, una de les principals dimensions incloses en la competència literària. La presa de decisions que l'alumnat havia d'anar fent en el procés de construcció de l'eina esmentada, concretament en l'elaboració de la fitxa d'anàlisi, demanava activar diverses dimensions de la competència esmentada:

- la que regula la lectura i el seu procés, per tal de ser capaçs de triar els elements narratius nuclears del llibre,
- la d'interpretació de l'obra llegida per tal triar la música, els elements visuals i el ritme del *booktrailer*.

Per a l'avaluació es va crear una rúbrica que contemplava els ítems següents: la tria de text, de la música i dels sons i efectes visuals; la síntesi dels elements analitzats, la capacitat per fomentar les ganes de llegir el llibre, l'originalitat dels recursos emprats i la seva adequació a l'obra treballada, i la valoració global del *booktrailer*. Cada ítem es podia valorar en una escala de l'1 al 5. Aquesta rúbrica va ser usada pel professorat i per l'alumnat, que l'empenava després de la presentació del *booktrailer* a l'aula. L'activitat de tancament de l'experiència va consistir en una posada en comú a l'aula que en un dels grups es va complementar amb una valoració qualitativa feta a partir de la tria de tres adjectius.

Conclusions

El canvi de l'exposició oral per la construcció d'un *booktrailer* ha suposat, a més d'una lectura atenta del llibre, la capacitat d'interpretar l'obra i l'habilitat d'establir connexions híper-/inter- i multitextuals entre les imatges, la música i els textos presentats en la seva elaboració.

Com és sabut, el sentit de cada obra s'enriqueix quan els lectors en comparteixen l'experiència lectora. Amb la creació de *booktrailers* hi afegim la construcció de nous coneixements mitjançant activitats creatives que mostren les seves interpretacions, emocions i aprenentatges significatius. Així, amb el projecte de creació de *booktrailers* basats en les lectures que presentem s'hi treballen simultàniament diverses capacitats: la competència en comunicació lingüística i audiovisual, la competència artística i cultural, el tractament de la informació i competència digital, la competència d'aprendre a aprendre i la competència en autonomia i iniciativa personal.

Així, tal com assenyala Rosa Tabernero (2013), el *booktrailer* a més de constituir un mitjà de promoció del llibre infantil i juvenil molt adequat per utilitzar un entorn virtual on el lector del segle XXI es mou de forma natural, s'avé molt a les característiques de l'àlbum il·lustrat, pels seus trets genèrics d'hibridació de gèneres i llenguatges. Per aquestes raons, la tria d'aquesta eina, a més de ser un bon mitjà per a l'avaluació de la competència literària, pot esdevenir una bona eina de promoció de la lectura en la Web 2.0.

L'alumnat ha respost molt positivament a la proposta i s'observa una coincidència en la comparació de les valoracions dels ítems proposats en la rúbrica per part de l'alumnat i del professorat.

La dimensió multimodal dels *booktrailers* ha aportat noves possibilitats d'analitzar la lectura hipertextual i ha potenciat la cooperació del lector amb el text i amb altres lectors. El procés de la presa de decisions per construir aquesta eina multimodal ha contribuït a la construcció del coneixement d'una manera interactiva i compartida i ha incidit en la millora de la competència literària dels futurs mestres. Podríem dir que l'alumnat ha millorat tant la competència literària com la capacitat de construir eines multimodals per afavorir el gust per la lectura dels lectors infantils. I, com és sabut, la mediació en la formació literària es basa en el coneixement de l'obra i en el disseny d'intervencions didàctiques basades en la creació de

propostes estimulants que promoguin el desig d'endinsar-se en la lectura i la implicació emotiva de l'alumnat.

La presentació de les diferents propostes de *booktrailers* va mostrar que la majoria d'alumnes havien fet una bona lectura de les obres i que havien estat capaços de transferir els resultats de l'anàlisi literària al llenguatge visual i musical de tal manera que van obtenir productes força interessants i adients per a la incitació a la lectura.

El fet d'haver compartit les rúbriques amb els estudiants des del principi de l'experiència va facilitar la creació d'un marc per a l'autoavaluació, la reflexió i la revisió entre iguals. No obstant, es considera interessant que en un futur part de les rúbriques siguin elaborades pels estudiants. Aquest fet suposaria una millor comprensió de la tasca amb el contingut global de l'activitat.

Bibliografia

Arbonés, C. (2013). Booktrailers: minificción y multitextualidad para el aula de LE. Dins P. Cancelas et al. (coord.) *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* (p. 69-79). Cádiz: Grupo Editorial Universitario.

Arbonés, C., Muñoz, S., Mendoza, A., Prats, M., Sanahuja, E. (2015). Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación. Dins J. M. De Amo, O. Cleger, i A. Mendoza (eds.), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital* (p.97-120). Barcelona: Octaedro.

Duke, N. i Pearson, D. P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Dins A. Farstrup, i S. J. Samuels (eds.), *What research has to say about reading instruction* (p. 205-242) Newark: International Reading Association.

Fielding, L. i Pearson, D. P. (1994). Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51(5), 62-67.

Genette, G. (2001). *Umbrals*. Madrid: Siglo XXI.

Gunter, G. i Kenny, R. (2008). Digital booktalk: Digital media for reluctant readers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8 (1), 84–99.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? Dins M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson i R. Barr (eds.), *Handbook of reading research*. (Vol. III, p. 545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Serafini, F. (2004). *Lessons in comprehension: Explicit instruction in the reading workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Tabernero, R. (2013). El booktrailer en la promoción de la lectura del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, vol. XVIII, 211-222.

Qüestions i/o consideracions per al debat

- L'ús d'una eina multimodal en l'avaluació de la competència literària comporta canvis que suposen l'avaluació de la competència digital. Caldria treballar amb professorat de noves tecnologies per afinar les noves rúbriques d'avaluació?

- Per a la implicació de l'alumnat en la valoració de *booktrailers*, és necessari haver fet un seminari previ dels llibres que seran el punt de partida per a la seva elaboració?
- Observació més generalitzable: què cal haver treballat sobre un tema per estar capacitat per avaluar-lo?
- Com s'integra la contribució de l'alumnat de les tasques que es posen en comú a l'aula al pla docent de l'assignatura?
- En quina mesura es podria fer implicar el propi alumnat en l'elaboració de les rúbriques d'avaluació d'alguna activitat d'aprenentatge?

ID 26. ANÁLISIS DE DISTINTOS ASPECTOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO (TFG) EN LAS NUEVAS TITULACIONES: ORGANIZACIÓN, TUTORIZACIÓN Y EVALUACION

Carmen Solsona Martínez
Universidad de Zaragoza
csolsona@unizar.es

Resumen

El Trabajo Fin de Grado (TFG) supone un requisito indispensable que deben superar todos los alumnos para la obtención de su título de Graduado. Se trata de una asignatura con características especiales y diferenciadas respecto de otras asignaturas cursadas durante la titulación. La experiencia acumulada en estos pocos años en el TFG hace que sea necesario y conveniente un análisis de los distintos aspectos organizativos, de tutorización y de evaluación que permitan determinar cuáles son las deficiencias y las dificultades percibidas y qué propuestas se ofrecen para corregir esos aspectos de cara a un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles.

1. Introducción

El objetivo principal de este trabajo es analizar los distintos aspectos que intervienen en el TFG relativos a organización, tutorización y evaluación. Como objetivos secundarios y derivados del anterior, se trata, por un lado, de destacar las deficiencias y problemas que se han ido percibiendo a lo largo de la experiencia acumulada en estos primeros años de existencia de este Trabajo y, por otro, de mostrar distintas sugerencias y propuestas de mejora para los problemas reseñados, lo que redundará en beneficio de la titulación y en un mayor aprovechamiento de los recursos. Nuestra propuesta se ha desarrollado en relación con el TFG del Grado en Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza.

2. El TFG dentro de las Enseñanzas universitarias oficiales de Grado

En el RD 1393/2007, Capítulo III (Enseñanzas universitarias oficiales de Grado) Artículo 12.3., se aborda el Trabajo fin de Grado (TFG). En dicho artículo se dice que “Estas enseñanzas [universitarias oficiales de Grado] concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo fin de Grado” y más adelante, en 12.7., se detalla que “deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”. Con la implantación de los Grados se exige, por tanto, este trabajo, que constituye un requisito imprescindible para que el alumno obtenga su título de Graduado. Esta exigencia, que constituye una novedad, necesita un tiempo de aclimatación, que pasa necesariamente por una revisión, valoración, análisis y debate de las dificultades y deficiencias encontradas y de propuestas que den una solución adecuada a dichos problemas.

2.1. Características principales del TFG

El Trabajo Fin de Grado constituye una asignatura especial y claramente diferenciada de cualquier otra asignatura cursada durante la titulación. Los elementos distintivos son varios: se trata de un trabajo que se adecua al aprendizaje basado en competencias, en el que el alumno debe demostrar que ha asimilado e integrado las competencias adquiridas durante la titulación (tanto las específicas como las genéricas); se trata de un trabajo individual en el que

el alumno asume un papel activo y principalmente autónomo y que cuenta con la dirección de un tutor; el contenido de esta asignatura es diferente para cada alumno; lo que se evalúa se materializa en un proyecto o memoria escrita de un número limitado de palabras por crédito; el trabajo debe ser defendido públicamente ante un tribunal. Al mismo tiempo, se trata de una asignatura más del Grado, una asignatura Obligatoria, y, en este sentido, ha de cuidarse que se respete y no se sobrepase la carga exigida en cuanto a número de créditos, horas de dedicación y nivel de exigencia⁵.

2.2. El TFG en el Grado en Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza se imparten 10 grados. El TFG tiene una carga en créditos diferente según el grado (10 créditos ECTS en los grados en Historia y en Estudios Clásicos; 7, en Geografía y Ordenación del Territorio y en Historia del Arte y, 6, en todos los demás). Los primeros TFG se defendieron en el c.a. 2011-12 en tres titulaciones; en el c.a. 2013-14 se sumaron el resto de titulaciones y, hasta la fecha, se han defendido 420 TFG.

Nuestro trabajo forma parte de un proyecto más amplio, pues se trata de un proyecto multidisciplinar que estamos desarrollando en la Universidad de Zaragoza un grupo de profesores de centros diferentes (Facultades y Escuelas), que imparten docencia en distintas titulaciones dentro de la Universidad, pertenecientes a las macroáreas biomédicas, científicas, técnicas, sociales y humanísticas (Grupo AprenRED-Unizar, <http://aprenred.unizar.es/>).

Para las titulaciones que no cuentan con la tradición y experiencia en este tipo de trabajos, el TFG supone un reto sobre el que la Universidad en general y nuestra titulación en particular estamos invitados a reflexionar. Este es el objetivo de nuestra aportación: hacer un análisis de las dos primeras promociones en TFG en la titulación de Grado en Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza, partiendo de las informaciones facilitadas por los tutores y miembros del tribunal evaluador que han participado en estas dos promociones, con el deseo y la responsabilidad de que los problemas y deficiencias señalados se subsanen y se tengan en cuenta las sugerencias y aportaciones de estos agentes en relación con las competencias que deben evaluarse, los agentes que han de participar en la evaluación, las fases del TFG que deben evaluarse y los indicadores y criterios de evaluación.

La contribución que presentamos se ha desarrollado en la Universidad de Zaragoza, en concreto en el Grado en Filología Hispánica, en el que participan dos departamentos (Filología Española y Lingüística General e Hispánica) y ha consistido en: (1) elaborar un cuestionario sobre el TFG, (2) pasar el cuestionario a los distintos profesores de la titulación para que indicaran, por un lado, los problemas, deficiencias o dificultades que habían encontrado –bien como directores de los Trabajos o como miembros del Tribunal evaluador– y, por otro, para que hicieran propuestas y sugerencias para solucionar dichos problemas (se aclaró que podían hacer referencia a distintos aspectos del Trabajo y a los distintos agentes participantes), (3) analizar y presentar los resultados.

3. Resultados: dificultades percibidas y propuestas de mejora en el TFG

La titulación de Grado en Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza comenzó su andadura en el curso académico 2010-11. Los primeros TFG se defendieron en el c.a. 2013-14 (19 trabajos) y, en el 2014-5, hasta la fecha, se ha defendido un único TFG, si bien están

⁵ Los alumnos, al tiempo que realizan su TFG, pueden estar cursando las últimas asignaturas de su titulación. En la Universidad de Zaragoza, el TFG puede realizarse si se tienen pendientes de superar, como máximo, 12 ECTS de la titulación.

matriculados 64 alumnos en esta asignatura⁶. De las cuatro convocatorias a lo largo del año, la más solicitada es junio, seguida de septiembre y, las menos, febrero y diciembre.

Un total de 17 profesores respondieron al cuestionario. Comenzaremos con las dificultades reseñadas, que organizamos en función de tres aspectos principales: organización, tutorización y evaluación.

En relación con la organización, algunos de los problemas guardan correspondencia con la experiencia limitada en este tipo de trabajo, tanto para alumnos como para profesores. Se lamentan de una falta de información más detallada a los alumnos sobre qué puede constituir un TFG, así como se solicitan directrices para tutores y para el tribunal evaluador que permitan marcar unos criterios claros y objetivos para el desarrollo y la evaluación del trabajo. Las cuatro convocatorias o periodos de defensa del TFG las consideran algunos profesores excesivas y poco útiles para la poca demanda. Se señala un desequilibrio en cuanto a los profesores que son escogidos por los alumnos para desempeñar la función de directores de los TFG, algunos nunca desempeñan esta labor y otros están con demasiados trabajos al mismo tiempo. Se critica la excesiva parafernalia en la defensa pública (similar, se señala, a la desplegada en una tesis doctoral), siendo que todos los alumnos tienen que pasar por ello, lo que hace que sea costoso en cuanto a tiempo, recursos y organización.

En lo relativo a la tutorización, las dificultades señaladas hacen referencia principalmente al hecho de que los alumnos no tienen claro el tiempo de dedicación que requiere un trabajo de este tipo y piensan, por lo general, que es menor del que realmente es, lo que da lugar a retrasar su comienzo, a subestimar el esfuerzo que este requiere y a resolverlos, en algunos casos, en el periodo previo al depósito, sin la reflexión y revisión final que serían deseables. Se lamentan de que los alumnos no siempre mantienen las reuniones periódicas que el tutor sugiere para cumplir los plazos referentes a la convocatoria escogida por el alumno para presentar su trabajo. También señalan los profesores encuestados que para bastantes estudiantes es difícil compaginar las asignaturas finales de la titulación con la realización del TFG.

En cuanto a la evaluación del TFG, existe un solo agente evaluador, que es el Tribunal, formado por tres profesores de la titulación, si bien el tutor, una vez que el alumno ha finalizado el trabajo y lo deposita, elabora un informe donde hace sus valoraciones y otorga una calificación, que puede ser tomada en consideración por el tribunal. En nuestra titulación, en relación con los hitos o momentos de evaluación, solo se tiene en cuenta la evaluación del resultado escrito del TFG y de su presentación oral, si bien algunos profesores encuestados han expresado que evaluar el TFG en distintas fases de su elaboración sería más coherente con el proceso de evaluación continua. Tanto los profesores que han participado en el tribunal evaluador del TFG como los tutores señalan que la calidad académica de los TFG que se han defendido hasta la fecha es muy alta y que el nivel de exigencia en este tipo de trabajos es elevado, lo que impide algunas veces que el alumno pueda graduarse en el cuarto año de sus estudios. La mitad de los profesores encuestados insiste en el hecho de que hay que considerar el TFG una asignatura más de la titulación y no guiarse por los criterios de trabajos de épocas pasadas, como el Diploma de Estudios Avanzados o la antigua tesina de licenciatura. Asimismo, se quejan de los siguientes aspectos: que la calificación otorgada por el tutor es meramente una sugerencia para el tribunal evaluador; que recaiga el peso de la evaluación solo sobre el tribunal, y que existan divergencias significativas entre la valoración hecha por el tutor en su informe y la calificación otorgada por el tribunal.

Pasemos a mostrar las propuestas ofrecidas para corregir las deficiencias detectadas:

En relación con el primer apartado, se sugiere ofrecer una mayor información a los alumnos que se encuentran en su cuarto año sobre las características que debe reunir un TFG, sobre los posibles temas, las líneas de investigación en las que trabajan los distintos

⁶ Cada Universidad dispone de su normativa para el TFG (Universidad de Zaragoza <http://wzar.unizar.es/servicios/primer/2matricula/academica/trabajo.html>) y cada titulación publica su guía docente (Grado en Filología Hispánica <http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/28043/index14.html>).

profesores de la titulación para, de este modo, eliminar la angustia que para algunos alumnos supone la realización y defensa de este trabajo, para evitar la concentración de estudiantes con algunos profesores, y para que confluyan los deseos e intereses de los alumnos con los profesores y sus líneas de investigación. De las convocatorias de defensa, se sugiere eliminar la convocatoria de febrero (y dejarlas en tres) y/o que la de febrero sea la cuarta y no la primera de las convocatorias.

En cuanto a la tutorización y evaluación del TFG⁷, un alto porcentaje de los profesores encuestados ha expuesto su deseo de que se rote en el desempeño de estas funciones –para que el reparto sea equitativo entre los docentes de la titulación– y que la calificación sea compartida entre tutores (con un peso del 30 al 50%) y tribunal evaluador, de modo que se evalúe tanto el proceso (tutor) como el resultado final (tribunal).

El empleo de una rúbrica en la que se hagan explícitos de forma clara los aspectos evaluables y su grado de consecución en el TFG es una propuesta formulada por bastantes docentes con objeto de evitar excesivas divergencias entre los distintos tribunales y para guiar tanto a alumnos como a profesores. Entre los principales beneficios de la rúbrica⁸ para el TFG están: a) la evaluación se fundamenta en evidencias de aprendizaje que son identificables, b) supone una definición reflexionada sobre los niveles mínimos de consecución (y su progresión hasta el nivel más alto) para cada una de las competencias que se evalúan, y c) favorece la autorregulación del alumno, ya que este puede conocer de antemano y con detalle los indicadores, criterios y grados de consecución de las competencias con los que se va a evaluar su trabajo.

Los docentes desean, asimismo, una entrevista previa con los alumnos antes de que se decida quién es el tutor de un TFG, una regulación en cuanto a las tutorías mínimas que el alumno ha de mantener con el tutor y una responsabilidad por parte del alumno con los plazos marcados por el tutor para las revisiones del trabajo. Asimismo se aboga por una defensa más ágil que permita ahorrar tiempo y simplificar la organización del acto de defensa.

4. Conclusiones

El profesorado que ha participado en los TFG en el Grado en Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza, tanto los tutores como el tribunal evaluador, ha expuesto los problemas con los que se ha encontrado a lo largo de las dos primeras promociones de TFG y ha ofrecido sugerencias y propuestas interesantes que mejorarán la realización del trabajo y el nivel de satisfacción de los agentes participantes en tres aspectos principalmente: organización, tutorización y evaluación. Como aspectos más relevantes se extrae lo siguiente: la satisfacción en cuanto al nivel de calidad de los TFG presentados, la necesidad de diálogo entre tutores y tribunal para repartir las responsabilidades de la evaluación del TFG, y la necesidad de utilizar instrumentos objetivos que permitan tutorizar y evaluar el TFG, como las rúbricas. Compartir y debatir las soluciones que se adoptan en los distintos centros de universidades diferentes es una medida que, sin duda, nos beneficia a todos.

Bibliografía

Bonilla Priego, M. J. *et al.* (2012). Análisis del proceso de evaluación del Trabajo Fin de Grado en las nuevas titulaciones. *educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, nº3, pp. 5-21.

Ferrer, V. *et al.* (eds.) (2012). *El Trabajo fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw-Hill.

⁷ Véase García Sanz y Martínez Clares (coords.) (2012: 351-382) en relación con el aspecto de la evaluación del TFG.

⁸ Véanse a este respecto las aportaciones de Moreno Oliver *et al.* (2012) y Bonilla Priego *et al.* (2012: 19-21) para la evaluación del TFG a través de la herramienta de la rúbrica.

García Sanz, M. P. y Martínez Clares, P. (cords.) (2012). *Guía práctica para la realización de Trabajos fin de Grado y Trabajos fin de Máster*. Murcia: Editum-Universidad de Murcia.

Moreno Oliver, V. *et al.* (2012). Uso de rúbricas para el seguimiento y evaluación de los Trabajos fin de Grado. Recuperado 2 mayo 2015
<http://repositori.upf.edu/handle/10230/19801>

Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22, 2, pp. 179-193.

Cuestiones para el debate

- ¿Está suficientemente definido el TFG en la guía docente de la titulación?
- ¿Cómo evaluar la adquisición de las competencias de la titulación en el TFG?
- ¿Conviene implicar a tutores y tribunal en la evaluación? ¿Qué responsabilidad ha de tener cada uno?
- ¿Es conveniente utilizar escalas de medida para evaluar el TFG?
- ¿Qué fases se deben evaluar?

ID 32. ¿POR CONTENIDOS O POR COMPETENCIAS? ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN EN LAS ASIGNATURAS DE UN GRADO EN BIOLOGÍA

Alfonso María
Carreras Egaña
Universidad de Jaén
Facultad de Ciencias
Experimentales
acarrera@ujaen.es

Pedro
Lorite Martínez
Universidad de Jaén
Facultad de Ciencias
Experimentales
plorite@ujaen.es

Carmen Raquel
Caballero Águila
Universidad de Jaén
Facultad de Ciencias
Experimentales
raguila@ujaen.es

Encarnación
Ruiz Ramos
Universidad de Jaén
Facultad de Ciencias
Experimentales
eruiz@ujaen.es

Gracia María
Liébanas Torres
Universidad de Jaén
Facultad de Ciencias
Experimentales
gtorres@ujaen.es

Paloma
Arranz Mascarós
Universidad de Jaén
Facultad de Ciencias
Experimentales
parranz@ujaen.es

Ginés Alfonso
de Gea Guillén
Universidad de Jaén
Facultad de Ciencias
Experimentales
gadegea@ujaen.es

Francisca
Sánchez Espejo
Universidad de Jaén
Facultad de Ciencias
Experimentales
fsespejo@ujaen.es

Fermín
Aranda Haro
Universidad de Jaén
Facultad de Ciencias
Experimentales
faranda@ujaen.es

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo revisar los sistemas de evaluación utilizados por el profesorado de las asignaturas del grado en Biología impartido en la Facultad de Ciencias Experimentales de la Universidad de Jaén, y analizar si con su aplicación el alumnado no solo está aprendiendo los conocimientos teóricos y prácticos previstos para cada asignatura, sino que se asegure que realmente se están adquiriendo las competencias indicadas en la memoria verificada del grado. Asimismo, se han revisado los instrumentos de evaluación aplicados para la evaluación de las competencias generales, transversales y específicas en las asignaturas básicas e instrumentales, fundamentales y optativas del grado.

Objetivos

La adquisición de competencias, así como los procedimientos utilizados para asegurar que estas competencias están siendo realmente conseguidas por parte del alumnado a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, son parte fundamental de la planificación y desarrollo de las enseñanzas de los grados, y del seguimiento y gestión de la calidad de los mismos (European Communities ECTS Users' Guide), (Ministerio de Educación y Ciencia, RD 1393/2007), (Poblete, 2009).

El modelo de formación y evaluación por competencias implica la evaluación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de cada competencia (Villardón, 2006, Perez-Pueyo *et al.*, 2009). En este contexto, uno de los objetivos claves en la implantación de los grados ha sido desarrollar sistemas de evaluación en el que esta se realice desde la perspectiva de la formación competencial. En este sentido, el profesorado de los grados no está teniendo problemas en la aplicación de los instrumentos y herramientas de evaluación previstas en este sistema. Pero tras el seguimiento realizado por la Facultad se ha observado que no siempre es posible distinguir si estas evaluaciones están únicamente basadas en la adquisición de los contenidos o si realmente están basadas en que se han alcanzado las competencias, pues las segundas están íntimamente entrelazadas con los primeros.

Por esta razón, el principal objetivo de este trabajo ha sido el de realizar un estudio estimativo entre el profesorado del Grado en Biología de nuestra Facultad con el propósito de

distinguir y analizar, por un lado, en qué medida la evaluación de las asignaturas del grado se está llevando a cabo en función del aprendizaje de los contenidos y en cuál en función de la adquisición de las competencias, y, por otro, qué instrumentos están siendo utilizados para evaluar y garantizar la adquisición de las competencias generales, transversales y específicas contempladas en la memoria del grado.

Desarrollo y resultados

La recogida de información sobre los sistemas e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado en cada una de las asignaturas del Grado se ha llevado a cabo mediante la realización de un cuestionario que se ha remitido a los coordinadores de las mismas para su cumplimentación.

Para la elaboración de este cuestionario se ha hecho una revisión previa y minuciosa de las guías docentes de las asignaturas del grado y se ha elaborado un listado recopilando, resumiendo y agrupando las diferentes metodologías de evaluación propuestas. Esto ha permitido elaborar un cuestionario específico que incluye los sistemas/herramientas propuestos y elegidos por el profesorado para la evaluación de estas asignaturas.

El cuestionario se ha organizado en dos partes orientadas a valorar distintos aspectos de la evaluación. En la primera parte del mismo se solicitaba al profesorado de cada asignatura que, a la vista de lo indicado en la guía docente y de su experiencia docente en cursos anteriores, hiciesen una estimación sobre el porcentaje en el que la evaluación de los contenidos por un lado, y la evaluación de las competencias por otro, contribuían en la nota final de la asignatura. Para facilitar la cumplimentación y procesamiento de estos datos se les solicitó que eligieran el porcentaje %contenidos/%competencias que más se aproximaba, de entre las siguientes opciones: 0%/100%, 20%/80%, 40%/60%, 60%/40%, 80%/20% y 100%/0%. En la segunda parte del cuestionario se les pedía que indicaran qué sistemas/instrumentos de evaluación, de los seleccionados en la lista, utilizaban para la evaluación de las competencias de la asignatura, distinguiéndose en este caso, el tipo de competencia que en cada caso se estaba considerando.

El procesamiento de los datos obtenidos se ha llevado a cabo en función del tipo de asignatura, distinguiendo entre asignaturas básicas e instrumentales, asignaturas fundamentales y asignaturas optativas. Dentro de cada uno de estos grupos de asignaturas se han analizado los sistemas e instrumentos empleados por el profesorado para la evaluación de las competencias generales, transversales y específicas señaladas en la guía docente de cada una de ellas.

Para el grado en Biología, se ha obtenido una participación del 85 % del profesorado de las asignaturas del grado, que por grupos corresponde a un 100% de participación en el caso de las asignaturas tanto básicas e instrumentales y en las asignaturas fundamentales, y de un 67% en el caso de las asignaturas optativas.

Los resultados de la primera parte del cuestionario remitido al profesorado en la se solicitaba una estimación sobre qué porcentaje de la nota final de la asignatura se debía a la adquisición de contenidos y cuál a la de competencias, indican que el peso de la evaluación de competencias se mueven en un abanico entre el 20 y el 60% para las asignaturas fundamentales y optativas, que se amplía entre el 20-80% en el caso de las asignaturas básicas e instrumentales. Con un peso porcentual medio de la evaluación de competencias en la nota final de la asignatura del 46,8%, siendo ligeramente superior en el caso de las asignaturas fundamentales (52,7%) y ligeramente inferior en el caso de las optativas (41,7%). El resto de la evaluación hasta completar el 100% de la misma correspondía, lógicamente, a la

evaluación basada en la adquisición de contenidos y a otros aspectos explicitados en las guías docentes.

En la segunda parte del cuestionario se solicitaba que se indicasen qué instrumentos de evaluación utilizaban para evaluar y garantizar la adquisición de las competencias generales, transversales y específicas de la asignatura. Los resultados de este segundo apartado muestran que, en general, los instrumentos utilizados con mayor frecuencia son la “evaluación de los aspectos teóricos y prácticos de la asignatura”, así como la “integración y aplicación de los conocimientos teóricos”, seguidos en frecuencia de uso por la “asistencia y participación”. En el caso concreto de la evaluación de la adquisición de las competencias específicas, se indicaban, además de las anteriores, la “realización y exposición de trabajos” y el “trabajo en equipo”. Y en el caso de la evaluación de las competencias transversales, además de las anteriores, se utilizaban también la “resolución de problemas y casos prácticos” y el “dominio del material y técnicas de laboratorio”.

Para facilitar el análisis de los instrumentos propuestos y utilizados para la evaluación de la adquisición de competencias, estos se han agrupado por similitud en tres grandes grupos:

- Grupo A: que evalúan la adquisición de competencias en base a los aspectos teóricos, su integración y aplicación práctica.
- Grupo B: que evalúan la adquisición de competencias en base a los aspectos prácticos.
- Grupo C: que evalúan la adquisición de competencias en base a la exposición y debate de trabajos realizados en equipo.

Al analizar el peso de cada uno de estos grupos en la evaluación de las asignaturas, se observa que, en general, la evaluación de competencias recae en gran parte en instrumentos de evaluación incluidos en el grupo A, basados en la utilización práctica de los contenidos teóricos de la asignatura. Pero el tipo de instrumentos de evaluación usados en segundo lugar varía en función del tipo de asignatura y el tipo de competencias que se evalúan. Así, en el caso de asignaturas del módulo básico e instrumental, cuyos contenidos son fundamentalmente prácticos, son los instrumentos del grupo B los que le siguen en frecuencia de utilización. Mientras que para la evaluación de las competencias generales y transversales, de las asignaturas del módulo fundamental y de las asignaturas optativas, son los instrumentos del grupo C los que le siguen en frecuencia de utilización, mientras que para la evaluación de las competencias específicas en estas mismas asignaturas, lo son los instrumentos del grupo B los que con más frecuencia aplica el profesorado.

Conclusiones

Los resultados de este estudio apuntan a que, aunque la adquisición de competencias es un aspecto importante que el profesorado tiene en cuenta a la hora de evaluar una asignatura, los contenidos teóricos y prácticos clásicamente utilizados como criterios únicos en las antiguas licenciaturas, siguen teniendo un peso muy importante en la evaluación final, aunque, a diferencia con estas, también se consideran otros aspectos directamente relacionados con la adquisición de competencias, como son la aplicación práctica de estos conocimientos en la resolución de problemas y casos prácticos. Asimismo se observa una utilización adecuada de las herramientas de evaluación, ya que se observan variaciones en su uso según se trate de un tipo u otro de asignaturas y según se estén evaluando un grupo u otro de competencias.

También es importante, como manifiesta el propio profesorado, que sea cual sea el instrumento utilizado en la evaluación, y debido a la íntima relación que existe entre los contenidos teóricos de las asignaturas y la aplicación práctica de los mismos, es muy difícil

separar la evaluación de la adquisición de una competencia y la evaluación de los contenidos necesarios para la consecución de la misma.

Bibliografía

European Communities, “ECTS Users’Guide”. Recuperado 11 febrero 2015 desde: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf.

Ministerio de Educación y Ciencia, “REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales”, BOE núm. 260, de 30 octubre 2007, pp. 44037-44048. Recuperado 29 abril 2015 desde: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Pérez Pueyo, A., Julián, J. A. y López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.

Poblete, M. (2009). Evaluación de competencias en la Educación Superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores. Tentativas de respuesta. Universidad de Deusto. Recuperado 16 de febrero 2015 desde: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIA01.htm>.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de Competencias. *Educatio Siglo XXI* 24, 57-76. Recuperado 4 febrero 2015 desde: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Aunque la adquisición de competencias se va implantando de forma adecuada en la docencia y evaluación de las asignaturas de los grados, aún quedan aspectos no del todo resueltos y en los que hay que seguir trabajando para poder garantizar que los egresados han adquirido todas las competencias del título.

Esta reflexión nos lleva a plantear las siguientes cuestiones: ¿Qué sistemas/instrumentos de evaluación son los más adecuados para evaluar la adquisición de competencias? Y por otro lado, a la hora de evaluar las asignaturas ¿es posible discriminar entre contenidos y competencias?, sobre todo en aquellas que tienen un importante componente práctico como son las de ciencias experimentales.

La adquisición de las competencias específicas está garantizada con la superación de las asignaturas básicas e instrumentales, y asignaturas fundamentales del grado, pero ¿se está evaluando realmente la adquisición de las competencias generales y transversales? y por otro lado ¿cuándo y cómo se debería evaluar la adquisición de estas competencias generales y transversales?

ID 33. EL PORTAFOLIO ELECTRÓNICO MEDIANTE MOODLE PARA EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO FINAL DE GRADO

Dolors Celma Benaiges
TCM-UPF
mdcelma@tecnocampus.cat

Noemí Ruiz Munzón
TCM-UPF
nrui@tecnocampus.cat

Esther Martínez García
UDG
esther.martinez@udg.edu

Resumen

Utilizando la plataforma Moodle y las directrices de los e-portafolios se ha diseñado un modelo de seguimiento y evaluación de los Trabajos Finales de Grado (TFG) en los estudios de la ESCSE-TCM, centro adscrito a la UPF. Los resultados muestran que su utilización es especialmente útil para registrar la mayoría de evidencias generadas durante la realización de las tareas implícitas en un TFG. Asimismo, la utilización de las rúbricas como elemento de valoración permite una evaluación más objetiva y consistente a la vez que permite tener un abanico muy amplio de ítems que recojan todos los aspectos necesarios para evaluar tanto contenidos como competencias del estudiante aplicados en el TFG.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es presentar la aplicación del portafolio electrónico, utilizando la plataforma Moodle, para el seguimiento y evaluación del Trabajo Final de Grado en los estudios de Grado de la Escuela Superior de Ciencias Sociales y de la Empresa (ESCSE)-TCM.

Desarrollo

El portafolio aplicado a los procesos de enseñanza-aprendizaje es una metodología de trabajo que consiste, fundamentalmente, en recopilar las producciones de los estudiantes para evaluar sus aprendizajes entorno a una temática específica. De esta forma, los trabajos recogidos por el estudiante en el portafolio ofrecen una imagen de la evolución de su aprendizaje, permitiendo una evaluación no solo del producto, sino también del proceso (Guash, 2009). En ese contexto el portafolio tiene la doble función de recoger y reflejar las experiencias de aprendizaje y logros más significativas de un estudiante de forma continuada e informar de forma clara sobre su nivel de competencia a lo largo de su aprendizaje (Barberá, 2009).

El desarrollo progresivo de tecnologías de la información ha permitido en las últimas décadas el uso de portafolios electrónicos o e-portafolios, de manera que su utilización puede contribuir a mejorar y adecuar las metodologías de evaluación requeridas en las titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior, inspirado en las demandas de la sociedad del conocimiento. Asimismo, el uso de plataformas virtuales como Moodle, plataforma educativa cada vez más extendida en el sistema universitario, facilita la creación de portafolios electrónicos.

Así pues, utilizando la plataforma Moodle y las directrices de los e-portafolios se ha diseñado un modelo de seguimiento y evaluación de los Trabajos Finales de Grado (TFG) en los estudios de la ESCSE-TCM, donde esta asignatura equivale a 14 créditos ECTS y se

ejecuta a lo largo de todo un curso académico. Esta asignatura se trabaja como grupo clase y no es una asignatura especial donde cada alumno se matricula siguiendo su ritmo de evolución, como ocurre en otros estudios, como por ejemplo, las ingenierías. Este hecho condiciona el seguimiento de la asignatura a un ritmo establecido por el profesor y los tutores que está predeterminado.

El uso del e-portafolio es especialmente interesante en el seguimiento y evaluación de los TFG ya que, tal como indica la Agencia de Calidad universitaria de Catalunya (AQU, 2009), conviene que el estudiante aplique un registro sistemático que le permita clasificar y guardar todas las evidencias generadas a partir de la realización de las tareas implícitas en su TFG (informes valorativos del tutor o tutora, autorreflexiones, documentación consultada, modificaciones introducidas, etc.). Asimismo estas evidencias recogidas sistemáticamente pueden constituir la base del análisis evaluador del TFG.

La estructura del e-portafolio para el seguimiento y evaluación del TFG dentro del aula virtual de Moodle, permite un proceso de evaluación continua acumulativa a lo largo del curso en el que cada estudiante puede ser consciente de la evolución de su proyecto y puede realizar mejoras a lo largo de su realización mediante un sistema de feedback regular. En la experiencia que se presenta, el seguimiento y evaluación del TFG se establece a diferentes niveles:

- Presentación de 3 memorias sobre el proyecto de TFG que se realiza en tres momentos clave. Durante el primer trimestre del curso se trabaja la memoria 1 en la que se desarrolla la primera fase del proyecto en la que cada estudiante elige y planifica la investigación que llevará a cabo en su TFG. A final del segundo trimestre, el estudiante presenta una memoria 2 (memoria intermedia del TFG) que contiene la redacción de la primera parte del proyecto y a final de curso se presenta la memoria 3 (memoria final del TFG) donde queda plasmado el proyecto de investigación final. Cada una de estas memorias es seguida por un/a tutor/a que sigue el proyecto mediante tutorías presenciales y virtuales y finalmente las evalúa, tanto en su contenido como en su forma.
- Asimismo, como una competencia importante a trabajar en los TFG es la capacidad de presentar y defender públicamente los resultados de la investigación, cada una de las tres memorias elaboradas se presenta ante sendos tribunales (formados por tutores y especialistas diferentes del tutor del proyecto).
- El proceso de evaluación es acumulativo y permite una mejora continua dado que la presentación mediante diferentes iteraciones durante el curso, permite incorporar las apreciaciones realizadas por el/la tutor/a y por los tribunales de seguimiento y ser incorporadas de cara a la mejora de la memoria final y el tribunal final del proyecto.
- Finalmente, el e-portafolio del TFG incorpora un espacio de seguimiento del tutor donde quedan registradas todas las reuniones y apreciaciones que hace cada tutor con respecto a la investigación que está tutorizando y que sirve como registro de compromisos que van adquiriendo el tutor y el estudiante a lo largo de todo el proceso.

Una característica diferencial de la asignatura de TFG en los estudios universitarios es que estos trabajos suponen el desarrollo de un proyecto, la mayoría de veces realizado de forma individual, en la que cada estudiante desarrolla su propio proyecto de investigación. Pero a la vez, es una asignatura en el cual suelen intervenir muchos profesores y otros agentes evaluadores que ejercen de tutores y tribunales de estos proyectos, que necesitan establecer mecanismos para garantizar la aplicación de los mismos criterios de evaluación y seguimiento. Para ello, la utilización de Moodle constituye un elemento clave puesto que permite el acceso a una misma aula virtual de diferentes profesores que pueden compartir, visualizar y comentar el

seguimiento de los proyectos de sus estudiantes, a la vez que garantiza el acceso individual de los estudiantes sólo al seguimiento de su propio proyecto.

Asimismo, para unificar criterios en el seguimiento y evaluación de los diferentes proyectos, se establece un sistema de rúbricas (para cada memoria presentada y para cada tribunal) en el que se estandarizan toda un serie de ítems que permiten evaluar todos los proyectos de forma objetiva y consistente mediante una escala que mide las habilidades y desempeño del estudiante. Las rúbricas son un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño (Simon et al., 2001). Son útiles porque muestran a los estudiantes los diferentes niveles de logro que pueden alcanzar, proporcionando los aspectos que deben cumplir para obtener niveles altos de calificación. Además, dado que estas rúbricas están disponibles para los alumnos, esto posibilita que ellos puedan evaluar sus propios avances en su proyecto de TFG. Así pues, las rúbricas no sólo sirven como elementos de evaluación final sino que ayudan al estudiante a aprender más y a mejorar sus productos finales con base a una autoevaluación. Asimismo, cuando el tutor y/o el tribunal registra los resultados de aprendizaje en la rúbrica, el alumno sabe qué hizo bien y sobre qué tiene que trabajar para mejorar el proyecto en cada estadio.

Todas la evidencias del seguimiento y evaluación del TFG (documentos de las memorias del proyecto, documentos preparados para las presentaciones públicas, rúbricas de evaluación de las memorias y tribunales, informes de seguimiento de los tutores) quedan registradas en el e-portafolio del aula virtual de Moodle, de manera que en cualquier momento se pueden consultar para tener un indicador del estado de la investigación.

Conclusiones

La utilización del e-portafolio para el seguimiento y evaluación del TFG es especialmente adecuada dado que se trata de un trabajo autónomo por parte del alumno que éste realiza fuera del ámbito de clase y que a la vez necesita ser evaluado desde diferentes ópticas. La posibilidad que da el e-portafolio de registrar la mayoría de evidencias generadas a partir de la realización de las tareas implícitas en su TFG facilita el análisis evaluador del TFG por parte de todos los agentes implicados en la evaluación así como la autoevaluación por parte del propio alumno.

La utilización de las rúbricas como elemento de valoración permite una evaluación más objetiva y consistente a la vez que permite tener un abanico muy amplio de ítems que recojan todos los aspectos necesarios para evaluar tanto contenidos como competencias del estudiante aplicados en el TFG.

Finalmente, el hecho de utilizar la plataforma Moodle para el desarrollo del e-portafolio supone una ventaja para unificar criterios por parte de todos los tutores y agentes que intervienen en el seguimiento de los TFG de cada grado, puesto que en una misma aula virtual todos los agentes evaluadores pueden compartir, visualizar y comentar el seguimiento de los proyectos de los estudiantes.

Bibliografía

AQU (2009) Guia per a l'avaluació de competències en el Treball Final de Grau en l'àmbit de les ciències socials i jurídiques. Consultado el 24/02/2015 en <http://www.aqu.cat>

Barberá, E. et al. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VIII.- 30 de Abril de 2009. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. Consultado el 24/02/2015 en <http://www.um.es/ead/red/M8>

Guasch, T. et al. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VIII.- 30 de Abril de 2009. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. Consultado el 24/02/2015 en <http://www.um.es/ead/red/M8>.

Hartman, C. & Calandra, B. (2007). Diffusion and reinvention of ePortfolio design practices as a catalyst for teacher learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(1), 77-93.

Simón M, Forgette-Giroux R (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assesment, Research and evaluation*. Consultado el 24/02/2015 en <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n4/e6.html>

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Después de la aplicación de esta experiencia se nos plantean algunas cuestiones y consideraciones:

1. La evaluación mediante rúbricas permite analizar un amplio abanico de ítems pero, ¿se consigue realmente evaluar todos los aspectos relacionados con las competencias asociadas al Trabajo Final de Grado? ¿Y se consigue evaluarlos de forma adecuada y objetiva?
2. La plataforma Moodle es una herramienta que se está utilizando cada vez más en el entorno educativo para generar un campus virtual. No obstante, a pesar de las ventajas aportadas anteriormente, esta plataforma no ha sido creada para desarrollar portafolios virtuales, con lo cual nos planteamos si otras plataformas alternativas podrían ser mejores para el seguimiento de un proyecto como el TFG.
3. Las características de los centros y los planes de estudios también condicionan en mayor grado el tipo de seguimiento del TFG. Así no existe unanimidad en el enfoque del TFG en todas las universidades, de manera que difieren unas de otras en número de créditos, curso en el que se tiene que realizar, forma de organizarlo (ya sea libremente cuando el estudiante quiere o sujeto a una organización estándar de asignatura, como es nuestro caso). Esto hace que no exista unanimidad en la forma de plantear y mucho menos en la forma de realizar el seguimiento del TFG.
4. Por otra parte, el seguimiento que hemos planteado, con un feedback acumulativo a lo largo de todo el curso y con diferentes iteraciones ¿hasta qué punto puede ser sostenible con un número muy elevado de estudiantes? En nuestro caso, en este curso 2014-15 hemos estado trabajando con una media de 110 proyectos en los Grados de Administración de empresas y de Turismo, respectivamente, pero nos estamos planteando si el mismo modelo será viable ante la perspectiva futura de un número de estudiantes muy superior.
5. En cuanto a los modelos de TFG, tampoco existe unanimidad en los tipos de trabajos de investigación que tienen que llevarse a cabo dentro de cada estudio. Aunque desde las agencias de calidad universitaria se han definido modelos generales por amplias áreas de conocimiento, nos encontramos que incluso dentro de un mismo grado universitario coexisten tipos de estudios que difícilmente puede ser evaluados siguiendo los mismos

critérios. Por ejemplo, en nuestro caso, para el Grado de Administración de Empresas de la ESCSE hemos establecido modelos de TFG que definimos como “proyectos de investigación de base científica” y “proyectos de investigación de emprendizaje” que necesariamente tienen que ser evaluados con rúbricas diferentes. Este dilema se nos plantea ahora dentro de la escuela donde además se imparten grados de Márqueting, Turismo y Logística, con lo cual se nos plantea la duda de las subáreas que tenemos que plantear para definir los tipos de TFG a realizar e incluso para generar diferentes modelos que exijan el mismo nivel de dificultad.

6. Finalmente, se nos plantea cuál tiene que ser el papel del tutor en el proceso de seguimiento del TFG. Existen diferentes opciones que se están aplicando en el sistema universitario español, desde un papel simplemente de orientador hasta un papel en el que se convierte además en el principal agente evaluador del TFG. En nuestro caso, el tutor hace todo el seguimiento del TFG pero además evalúa un 45% de la nota del TFG, mientras que un tribunal (en el cual no puede intervenir el tutor) evalúa el 55% restante.

ID 36. COM AVALUAR I FOMENTAR L'APRENDRE A APRENDRE? UNA PROPOSTA DES DE LA NOCIÓ D'IDENTITAT D'APRENT

Julie Waddington
Universitat de Girona
julie.waddington@udg.edu

Laura Lázaro Lasheras
Universitat de Girona
laura.lazaro.lasheras@gmail.com

Carina Siqués
Universitat de Girona
carina.siques@udg.edu

Moisés Esteban-Guitart
Universitat de Girona
moises.esteban@udg.edu

Resum

Un dels reptes que té l'educació del segle XXI és promoure la capacitat dels estudiants per "aprendre a aprendre". La pregunta que ens fem és: com podem construir eines d'avaluació que ens ofereixin un marc per desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre? La comunicació presenta una eina d'avaluació, els *diaris d'aprenentatge* (DA), com a proposta per a l'anàlisi. També s'esbossa la pertinència que poden tenir les tècniques d'avaluació vinculades a la narració de les experiències d'aprenentatge per al desenvolupament d'identitats d'aprenent *agencials* i de l'aprenentatge autoregulat, aspectes clau del desenvolupament de l'aprendre a aprendre.

Text de la comunicació

Introducció

Segons Tedesco (2003) l'anomenada Societat de la Informació no implica només canvis profunds en l'economia, la societat i la cultura sinó també, i molt especialment, en l'educació. En aquest sentit i, recuperant l'esperit de l'anomenat Informe Delors de la UNESCO (VV.AA, 1996), Tedesco reivindica els reptes que té davant seu l'educació. Entre altres, s'hi enumeren l'aprendre a conèixer i, més concretament, l'aprendre a aprendre com a competència bàsica que possibiliti un aprenentatge al llarg de la vida (Tedesco, 1996: 36). En aquesta comunicació ens volem centrar en un d'aquests reptes, l'anomenat "aprendre a aprendre".

La nostra proposta per al debat es basa en la descripció i anàlisi d'una eina d'avaluació formativa que s'utilitza en el marc de dues assignatures del Grau de Mestre en Educació Primària d'una Universitat catalana. A partir d'aquesta comunicació i del debat posterior voldríem arribar a relacionar aquests tres elements: les característiques de disseny d'aquesta eina en el context d'aprenentatge específic, la repercussió que el seu ús pot implicar en la construcció i reconstrucció d'identitats d'aprenent marcades per l'*agencialitat*, i les potencialitats que pot tenir per al desenvolupament de l'autoregulació de l'aprenentatge com a part del desenvolupament de la competència d'"aprendre a aprendre". En aquesta comunicació farem una descripció de l'eina d'avaluació i provarem de posar els fonaments teòrics per a un anàlisi posterior. Amb tot plegat tenim l'objectiu de contribuir a millorar l'eina com a instrument que fomenti aquesta competència crucial per a l'aprenentatge al llarg de la vida que és l'"aprendre a aprendre".

Clarificació de conceptes i constructes

L'"aprendre a aprendre" és un concepte que transcendeix la concepció segons la qual la tasca educativa és un simple mitjà de transmissió i absorció d'informació, i implica una superació d'aquesta visió a partir d'un model que reivindica i prioritza el procés d'aprenentatge com a tal, l'ofici d'aprendre en sí mateix.

En aquesta comunicació prenem el concepte de l'aprenentatge autoregulat (*self-regulated learning*) com a base teòrica per entendre la capacitat d'autonomia per a l'autogestió de l'aprenentatge a què es refereix la competència d'"aprendre a aprendre", tot i que som

conscients que aquest concepte, propi de la psicologia educativa, no cobreix necessàriament tots els aspectes que aquesta competència pot implicar. En concret ens interessa l'afirmació, que defensen algunes autores, que una de les característiques principals d'una estudiant que regula el seu propi aprenentatge és que *es veu a sí mateixa* com agent del seu propi comportament respecte l'aprenentatge (Torrano i González, 2004: 4). Tal com defensem, aquesta *visió agencial* d'una mateixa com a aprenent és una *representació* d'una mateixa que està configurada per una sèrie de creences i significats sobre la pròpia posició respecte l'aprenentatge. Aquestes creences i significats es construeixen i prenen sentit en el sí d'elaboracions discursives més complexes que integren concepcions sobre els contextos d'aprenentatge, les situacions d'interacció en les activitats d'aprenentatge, els objectes d'aprenentatge, les característiques assumides sobre què és un aprenent competent, i un llarg etcètera. En aquesta comunicació ens interessa tan sols prendre la idea, en el marc del constructe teòric de la Identitat d'Aprenent, que hi ha significats i discursos que les aprenents construeixen en processos de reconeixement i en els contextos i activitats d'aprenentatge, que impliquen visions més o menys estables sobre sí mateixes en tant que aprenents, configurant identitats d'aprenent marcades per l'*agencialitat*, i que poden potenciar les competències relacionades amb l'aprenentatge autoregulat.

Coll i Falsafi defineixen la identitat d'aprenent com un conjunt de significats construïts en el marc de processos reconeixement d'una mateixa en tant que aprenent i en el sí de contextos i activitats d'aprenentatge (Coll i Falsafi, 2011: 84). En aquest sentit, diem que la identitat d'aprenent funciona com un procés de reconeixement i està mediatitzada pels recursos culturals presents en cada configuració contextual on els processos de reconeixement d'una mateixa com a aprenent es duen a terme.

Seguint Bruner, creiem que l'explicitació narrativa de les situacions i processos d'aprenentatge viscuts (on afloren aquests significats, creences i discursos implicats en els processos de reconeixement de les aprenents en tant que aprenents) és una eina constitutiva d'identitat (Bruner, 2004). Entenem també que la legitimitat, i fins i tot la intel·ligibilitat de les construccions narratives identitàries té per condició de possibilitat una "cultura" (Bruner, 2004)⁹ i un "sistema interpretatiu" que en possibilita el reconeixement (Taylor, 1989, 1994, citat a Falsafi i Coll, 2011: 7).

En coherència amb la capacitat constitutiva d'identitat que té la narració, creiem que l'explicitació narrativa dels processos d'aprenentatge aporta autoconeixement, fent aflorar els significats i creences implicades en les configuracions de les identitats d'aprenent. Per altra banda, pensem que el propi procés d'explicitació narrativa pot implicar la transformació de significats i creences cap a visions més *agencials* d'una mateixa com a aprenent, afectant de retruc en el grau d'autoregulació de l'aprenentatge de les aprenents. Les premisses de les quals partim són: i) que les aprenents es reconeixen a sí mateixes en tant que aprenents per mitjà de significats, creences i discursos, ii) que aquests discursos, creences i significats tenen una influència en les visions de les aprenents de sí mateixes com a agents del seu propi procés d'aprenentatge, iii) que aquestes visions *agencials* d'una mateixa estan relacionades positivament amb el desenvolupament de comportaments dirigits a autoregular el propi aprenentatge (i en definitiva, el desenvolupament d'estratègies d'aprendre a aprendre), i que, iv) l'explicitació narrativa i reflexiva sobre les creences i significats que resulten del reconeixement d'una mateixa com a aprenent pot contribuir a la transformació d'aquestes creences i significats cap a identitats d'aprenent marcades per l'*agencialitat*.

⁹ Assumim la postura de Bruner sobre la capacitat constitutiva d'identitat que atribueix a la narració: "In the end, we become the autobiographical narratives by which we 'tell about' our lives", i el caràcter cultural (i estereotipat) de les narratives: "Given their constructed nature and their dependence upon cultural conventions and language usage, life narratives obviously reflect the prevailing theories about 'possible lives' that are a part of one's culture." (Bruner, 2004: 694).

L'avaluació formativa en els Diaris d'Aprenentatge

Tenint això en compte, i basant-nos en una experiència dut a terme a una Universitat catalana, proposem els *diaris d'aprenentatge* (DA) com a dispositius a través dels quals les estudiants expliciten les seves experiències d'aprenentatge. Es defineix el DA com una col·lecció de notes, observacions, pensaments i altres informacions rellevants al voltant de l'experiència d'aprenentatge en un període de temps particular. En el cas de les dues assignatures en què s'ha aplicat aquesta proposta d'avaluació, parlem d'un diari d'aprenentatge redactat durant el període sencer de l'assignatura (un trimestre) amb una freqüència il·limitada.

L'experiència en qüestió ha estat duta a terme dins el marc dels estudis de Grau en Mestre/a d'Educació Primària; concretament amb l'alumnat que està cursant la menció en llengua estrangera. Fins ara, els DA han estat introduïts com a eina d'avaluació individual en dues de les assignatures d'aquesta menció: "Didàctica de la llengua estrangera", de tercer curs, i "Aprenentatge integrat de llengües i continguts en llengua estrangera", de quart curs.

L'objectiu principal de la redacció d'aquest diari és la millora de la qualitat de l'aprenentatge a partir de l'explicitació (i reconstrucció) d'allò que cada ú ha reconegut com els aprenentatges propis al llarg de l'assignatura. Com a objectiu secundari, la redacció constitueix una activitat pràctica de l'expressió de l'anglès com a llengua estrangera que ofereix a l'aprenent l'oportunitat d'utilitzar aquesta llengua en un context autèntic per expressar les seves opinions, desenvolupar arguments i explicar les seves experiències.

L'explicitació de les experiències d'aprenentatge passa per una narració personal i subjectiva, de forma que aquests diaris estableixen un marc de lliure expressió de les creences, preferències i estil narratiu propis. En relació amb els mètodes d'avaluació, partim de la premissa que la forma i contingut d'aquestes narracions pot utilitzar-se com a eina d'avaluació i de transformació de les visions que les aprenents tenen de sí mateixes en tant que aprenents.

Amb finalitats avaluatives, es té en compte un seguit d'aspectes dels DA, tals com: a) evidència de desenvolupament gradual, dedicació constant del temps i esforç, és a dir, que no sigui una compilació feta a finals de curs o de l'assignatura, b) claredat en la presentació de les idees i opinions, c) rellevància i adequació de les entrades (relació amb els cursos, vincles amb les teories), d) evidència de pensament crític, e) evidència de l'autonomia i cerca de fonts documentals més enllà de les lectures proposades, f) autoavaluació i autoconeixement, g) aplicació de diferents habilitats o competències (síntesi, avaluació, comparació, anàlisi).

Els Diaris d'Aprenentatge com a forma d'aprendre a aprendre

Martín i altres autores que cita, afirmen que l'avaluació formativa és una de les eines a utilitzar de cara a fomentar l'"aprendre a aprendre" (Martín, s.d.: 5).

Precisament, un dels aspectes centrals de la competència d'"aprendre a aprendre" és la presa de consciència de l'alumnat respecte el seu procés d'aprenentatge (les estratègies que segueix i prefereix, les necessitats, les oportunitats, etc.) (Comissió Europea, 2007: 8). En consonància amb aquesta dimensió d'autoconsciència, Martín afirma que l'aprendre a aprendre implica conèixer-se en tant que aprenent (Martín, s.d.:2).

Per altra banda, segons alguns models de comprensió de l'aprenentatge autoregulat, fortament basat en l'autoconsciència de l'aprenent, el desenvolupament d'actituds autoregulades integra accions relacionades amb l'autoconeixement i l'auto-comprensió. Seguint el model de Pitrich, Torrano i Gonzalez esmenten algunes d'aquestes accions, com l'auto-observació de la comprensió (la consciència metacognitiva) i del comportament, la consciència sobre la pròpia motivació, la planificació per a l'auto-observació de la conducta, la presa de consciència sobre l'esforç, l'ús del temps i la necessitat d'ajut, el coneixement dels propis judicis avaluatius, les atribucions sobre les causes que expliquen els resultats obtinguts, o l'observació de les reaccions a aquests judicis (Torrano i González, 2004: 5).

El nexa entre la narració sistematitzada de les pròpies experiències d'aprenentatge i la presa de consciència en àmbits relacionats amb les capacitats d'autoregulació de l'aprenentatge sembla obvi. Allò que no és tan clar és quins aspectes del disseny de les eines

d'avaluació narratives i reflexives potencien la transformació d'identitats d'aprenent i l'aparició d'aspectes relacionats amb l'autoregulació de l'aprenentatge.

Conclusions i prospectiva

La principal aportació del treball que aquí es presenta consisteix a oferir un instrument, els Diaris d'aprenentatge (DA), que pot permetre que l'alumna prengui consciència de les representacions de sí mateixa en tant que aprenent així com la seva eventual avaluació.

Creiem que la noció d'IA i alguns conceptes de l'aprenentatge autoregulat permeten operativitzar el repte d'*aprendre a aprendre* atès que emfatitza els mecanismes i procediments implicats en el procés d'aprenentatge, més que els resultats o continguts en sí mateixos.

Tot i que la noció IA ens sembla prometedora, sabem encara poques coses al voltant de la seva construcció, així com sobre la pròpia noció d'aprenents competents en el segle XXI. En aquest sentit, futurs treballs són necessaris amb l'objectiu d'aprofundir en la conceptualització i utilització educativa del concepte IA.

Bibliografia

Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71 (3): 691-710.

Coll, L. i Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.

Coll, L. i Falsafi, L. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz. Coordinadas espacio-temporales. Dins de C. Monereo i J. I. Pozo (coord.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Barcelona: Narcea.

Comissió Europea (2007). *Competencias clave para el Aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

Martín, E. (s.d.) *Aprender a Aprender: una Competencia básica entre las básicas*. Recuperat el 18 d'abril de 2015, a <http://www.cece.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf>

Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. Dins VV.AA, *Debates de educación*. Fundació Jaume Bofill: UOC. Recuperat el 16 de març de 2015, a <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Torrano, F., i González, M^aC., (2004). Self-regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-34.

VV.AA (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO. Recuperat el 20 de març de 2015, a http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Qüestions i/o consideracions per al debat

Si assumim que l'*aprendre a aprendre* avui és una realitat inevitable i desitjable, com podem fomentar aquesta competència per mitjà d'eines d'avaluació? Què hauria d'incloure un

Diari d'Aprenentatge per tal de facilitar l'explicitació de les identitats d'aprenent i alhora fomentar-ne la transformació cap a visions d'una mateixa com a aprenent marcades per l'*agencialitat*? Què podria incloure un Diari d'Aprenentatge que tingui l'objectiu de fomentar un aprenentatge autoregulat? Per altra banda, com podem avaluar la competència d'aprendre a aprendre a partir d'una avaluació basada en la narració de la pròpia experiència d'aprenentatge?

ID 37. COMPONENTS AFAVORIDORS D'UNA AVALUACIÓ CONTINUADA COHERENT I SOSTENIBLE

Artur Parcerisa Aran
Universitat de Barcelona
artur.parcerisa@ub.edu

Ernest Abadal Falgueras
Universitat de Barcelona
abadal@ub.edu

Montserrat Busquets Abió
Universitat de Barcelona
mbusquets@ub.edu

Victòria Girona Brumós
Universitat de Barcelona
vgirona@ub.edu

Jordi Ortín Rull
Universitat de Barcelona
jordi.ortin@ub.edu

Rosa Nonell Torres
Universitat de Barcelona
rnonell@ub.edu

Max Turull Rubinat
Universitat de Barcelona
mturull@ub.edu

Antoni Vallès Segalés
Universitat de Barcelona
antonivalles@ub.edu

Resum

A partir de les experiències d'innovació en avaluació continuada desenvolupades en dotze assignatures de titulacions i facultats diferents, s'han identificat components que afavoreixen processos coherents i sostenibles d'avaluació continuada. Aquests components es refereixen a la participació i valoració d'aquest sistema d'avaluació per part de l'alumnat, als mètodes d'avaluació, *feedback*, indicadors, seqüència formativa, qualificació i resultats d'aprenentatge, i equip docent. Alguns d'aquests components requereixen encara un major aprofundiment i altres susciten qüestions complexes sobre les quals cal reflexionar.

Text de la comunicació

Objectius

Des del curs 2009-2010 s'està desenvolupant un treball d'innovació docent en set titulacions universitàries que té com a finalitat millorar i innovar en les pràctiques d'avaluació continuada dels aprenentatges dels estudiants. En concret, es pretén:

- a) extreure models de bones pràctiques.
- b) identificar els components que poden ajudar a establir un sistema coherent i sostenible d'avaluació continuada.

En aquesta comunicació s'exposa l'experiència desenvolupada i les conclusions al voltant d'aquest segon objectiu. Aprofitant l'enfocament transversal i multidisciplinari del grup d'innovació, s'ha cercat identificar trets comuns i components que apareixen en pràctiques consistents d'avaluació continuada i que són transferibles a altres assignatures.

Per fer aquesta identificació s'ha procedit de manera inductiva: els components que es donen en experiències d'avaluació continuada s'han anat identificant a partir de l'anàlisi d'aquestes experiències. Aquesta identificació és útil per analitzar i pensar com es podrien millorar altres pràctiques d'avaluació continuada. A la vegada, la reflexió sobre els components identificats ajuda a anar al fons de la qüestió en alguns temes clau de l'avaluació continuada, començant pel sentit profund d'aquest concepte.

Desenvolupament del treball

El Grup transversal d'innovació docent sobre Aprenentatge Autònom (TRANS.EDU) és constituït per professorat de vuit facultats de la Universitat de Barcelona: Biblioteconomia i Documentació, Biologia, Dret, Economia i Empresa, Educació, Farmàcia, Física i Medicina.

Al llarg de sis cursos s'han anat implementat experiències d'avaluació continuada i s'ha analitzat i reflexionat sobre aquestes experiències, en una perspectiva d'investigació - acció¹⁰.

¹⁰ Els projectes portats a terme han comptat amb el suport de la Universitat de Barcelona (PID 2009 i PID 2010) i amb un ajut de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (MQD 2010).

Les conclusions provisionals del grup sobre aquests components es van contrastar en un seminari amb altres grups d'innovació interessats en la mateixa temàtica.

La trajectòria del grup respecte de les qüestions abordades es pot resumir de la següent manera:

- Concepte i importància de l'avaluació continuada (seminari intern amb estudi de referències bibliogràfiques): Gibbs i Simpson, 2009; Stufflebeam i Shinkfield, 1987; Parcerisa, 2010; Bain 2006; Giné i Parcerisa, 2003.

- Experiències d'avaluació continuada en diverses titulacions: possibilitats i limitacions. Estratègies i tècniques per a la innovació en el marc de l'avaluació continuada. Categories i indicadors afavoridors de l'avaluació continuada

- Recull de l'opinió d'alumnat i professorat

- Estudi de temes complexos: taxes de rendiment, nombre d'activitats, dedicació docent, retroalimentació (*feedback*), activitats d'avaluació en les diverses fases de la seqüència formativa.

- Components afavoridors d'una avaluació continuada coherent i sostenible.

Una vegada treballades les qüestions anteriors, el grup d'innovació va considerar interessant ampliar les experiències desenvolupades en set assignatures impartides per components del grup, amb experiències de cinc assignatures d'altres titulacions. D'aquesta manera, es va recollir la narració d'un total de dotze casos d'avaluació continuada corresponents a assignatures de les següents titulacions: graus de Belles Arts, Bioquímica, Educació social, Dret, Economia, Estudis anglesos, Farmàcia, Física, Informació i documentació, Medicina, Nutrició humana i dietètica i Llicenciatura d'Història¹¹. Aquestes són les experiències que va analitzar el grup d'innovació.

Components i aspectes identificats

L'anàlisi de les dotze experiències es va emmarcar en un concepte d'avaluació continuada que considera com a qüestió clau que l'avaluació dels processos d'aprenentatge -a banda de la seva funció acreditativa- ha de respondre a una funció formativa o de facilitació de la regulació de l'acció docent i a una funció formadora o d'autoregulació per part de l'estudiant.

Tot i que sovint només es diferencia entre la funció acreditativa i la funció formativa de l'avaluació, considerem important fer referència també a la funció formadora. Aquest terme va aparèixer a la dècada de 1970 al Canadà per referir-se a una avaluació dirigida cap a l'autoregulació per part de l'estudiant. El 1980, la UNESCO va constituir un grup d'experts que va rebre l'encàrrec d'elaborar mètodes que afavorissin el desenvolupament de conductes autònomes d'aprenentatge. Més endavant, han aparegut nocions que van en aquesta mateixa línia, com la d'aprendre a aprendre o com la de la metacognició en el procés educatiu.

L'anàlisi de les dotze experiències ha portat a identificar una sèrie d'aspectes i de qüestions presents en bones pràctiques d'avaluació continuada. Tot seguit s'especifiquen les principals.

Participació i valoració per part de l'alumnat

- En les experiències analitzades el percentatge d'estudiants que han realitzat aquest tipus d'avaluació ha estat elevat (més del 80% i, en molts casos, superior al 90%).
- Per analitzar la percepció dels estudiants sobre l'avaluació contínua en set ensenyaments es va passar un qüestionari a un total de 1.705 estudiants. Els resultats obtinguts posen de manifest un grau elevat de satisfacció global de l'alumnat amb l'avaluació continuada. Només un 2,4% dels estudiants valoren globalment amb un suspens les activitats d'avaluació continuada mentre que més del 82% les valora per sobre del notable.

Mètodes d'avaluació

¹¹ Aquestes experiències han estat publicades a: Parcerisa, A. (2014).

- Per a l'avaluació continuada es fan servir estratègies molt diverses (per exemple: treball en grup, proves d'autocontrol, pràctica amb tutorials, anàlisi d'un cas, pràctica de laboratori, rúbrica, etc.).
- En algunes experiències es contempla una activitat d'exposició del treball realitzat per l'alumnat. Es tracta de treballs que es van assessorant i tutoritzant al llarg del procés.
- En la meitat de les experiències analitzades hi ha tasques d'avaluació que es realitzen en petit grup. El paper de les tasques d'avaluació grupals i de les tasques d'avaluació individuals no és una qüestió senzilla.
- En la meitat de les experiències analitzades (molt majoritàriament, assignatures de sis crèdits) s'han demanat tres evidències d'avaluació i, en la resta de casos, entre quatre i sis, tot i que l'entitat d'aquestes evidències és molt variable. Aquest tema té una relació molt directa amb les possibilitats de proporcionar retroalimentació o *feedback*.

Feedback

- Una majoria àmplia de les experiències contemplem una retroalimentació bastant ràpida que en més de la meitat dels casos li serveix a l'alumnat per poder millorar l'activitat realitzada o/i per poder fer millor una activitat posterior.
- En el que es refereix al professorat, els resultats d'avaluació serveixen per reorientar la pràctica però en la majoria dels casos només es veu possible fer-ho en el següent curs, al tornar a preparar l'assignatura.

Indicadors d'avaluació

- En la majoria de les experiències els indicadors d'avaluació estan clarament especificats però no sempre és així.
- Els indicadors (o resultats esperats) haurien de tenir una clara relació amb les competències que serveixen de referència. Aquesta és una qüestió que encara té recorregut de millora, especialment en el tema de les competències transversals.

Seqüència formativa

- En tots els casos hi ha relació entre el sistema d'avaluació i el sistema d'organització i la metodologia docent. Replantejar el sistema d'avaluació comporta modificar també la metodologia.
- En el nostre treball hem optat per considerar el procés d'ensenyament - aprenentatge com una seqüència formativa (Giné i Parcerisa, 2003), amb tres fases (inicial, desenvolupament i tancament), cadascuna d'elles amb característiques i requeriments didàctics específics. Hem constatat que les necessitats des de la perspectiva de l'estudiant (per facilitar-li l'autoregulació del procés d'aprenentatge) reben encara una atenció insuficient. Així mateix, també s'hauria de prestar més atenció a les activitats d'avaluació inicial.

Qualificació i resultats d'aprenentatge

- Les funcions formadora i formativa de l'avaluació es complementen amb una funció acreditativa o de qualificació que està present en la immensa majoria d'activitats d'avaluació.
- En la majoria de les experiències es contempla una prova d'avaluació final (amb una tipologia molt diversa), però la seva ponderació varia del 10% al 73%. Aquí sorgeix una altra qüestió complexa: la relació entre les evidències d'avaluació recollides al llarg del procés i la evidència recollida en l'activitat final (Delgado y Oliver, 2006: 5).
- Els resultats acadèmics dels estudiants han estat positius en totes les assignatures, amb una taxa de rendiment (aprovat sobre presentats) molt elevada: més del 80% de mitjana. La distribució de qualificacions mostra una mitjana de més del 50% de notable. La taxa d'èxit (aprovat sobre matriculats) se situa en una mitjana propera al 80%.

Equip docent

- L'avaluació continuada és més complexa que l'avaluació única. Per dotar-la de coherència i de sostenibilitat, requereix d'una bona planificació i de treball en equip

docent, en el sentit de treball col·laboratiu del professorat (Ortín, 2010: 67). En la majoria de les experiències analitzades es treballa en equip docent i es dona una planificació detallada.

Conclusions

La identificació de components i aspectes que apareixen en bones pràctiques d'avaluació continuada proporciona orientacions de cara a la millora i la innovació en aquest tipus d'avaluació i porta a plantejar algunes qüestions sobre les que cal aprofundir.

Una de les conclusions generals més interessants és que les experiències analitzades comparteixen molts aspectes, tot i la diversitat d'assignatures, titulacions i d'estratègies d'avaluació.

De cara al futur, a banda d'aprofundir en alguns aspectes, ens sembla interessant desenvolupar un treball més específic sobre l'aprenentatge autònom de l'estudiant universitari.

Referències bibliogràfiques

- Bain, K. (2006) *El que fan els millors professors universitaris*. Universitat de València.
- Delgado, A.; Oliver, R. (2006) "La evaluación continua en un nuevo escenario docente" a *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 3, 1, pp. 1-13, UOC.
- Gibbs, G.; Simpson, C. (2009) *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: ICE UB – Octaedro.
- Giné, N.; Parcerisa, A. (2003) *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Grup TRANS.EDU-Parcerisa, A. (coord.) (2014) *Experiencias de evaluación continuada en la Universidad*. Barcelona: Octaedro - ICE UB.
- Ortín, J. (2010) "El trabajo docente en equipo... difícil, pero imprescindible" en Parcerisa, A. (coord.) (2010) *Ejes para la mejora docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE UB, pp. 65-71.
- Parcerisa, A. (coord.) (2010) *Ejes para la mejora docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE UB
- Stufflebeam, D. L.; Shinkfield, A.J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós - MEC.

Qüestions i/o consideracions per al debat

. De les consideracions exposades anteriorment, se'n poden extreure algunes qüestions que requeririen ser debatudes i aprofundides. Proposem les següents:

- Tasques d'avaluació en grup i tasques d'avaluació individuals: criteris
- Nombre d'evidències i feedback
- Possibilitats d'autoregulació del procés d'aprenentatge i de regulació de l'acció docent
- Indicadors d'avaluació i coherència amb les competències
- Avaluació i qualificació. El paper de la prova final
- Avaluació continuada i resultats

ID 38. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE UNA ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO QUE USA EL ENTORNO PORTAFOLIOS DIGITAL-PLE

Francesc Martínez-Olmo
Universitat de Barcelona
fmartinez@ub.edu

M. José Rubio
Universitat de Barcelona
mjrubio@ub.edu

Cristina Galván
Universitat de Barcelona
cgalvan@ub.edu

Resumen

Se ha diseñado un instrumento para medir el grado de autopercepción del alumnado en el desarrollo de tres competencias transversales: planificación del aprendizaje, selección de información y reflexión sobre el proceso de aprendizaje, tras el uso del entorno portafolios digital-PLE, Carpeta Digital. La muestra piloto es de 61 estudiantes de 3 titulaciones de las universidades de Vic y de Barcelona. Se ha analizado la fiabilidad y la validez de constructo y se han obtenido tres escalas adecuadas (Planificación, Selección y Reflexión). Se muestran las dimensiones e indicadores de las escalas para orientar acciones de mejora.

Texto de la comunicación

I. Introducción

El aprendizaje del estudiante a través de la educación superior es complejo, multidimensional, y necesita valorarse a través de diferentes formas (Murphy, 2006). Por otro lado la universidad necesita orientarse al desarrollo de competencias complejas demandadas por la sociedad y necesarias para los futuros profesionales.

Un enfoque de evaluación basado en competencias es adecuado, por un lado, para asegurar que tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la evaluación están guiados por los resultados de aprendizaje pretendidos; por otro lado, para facilitar la concesión de créditos por la competencia adquirida en otros contextos; y para ayudar a los estudiantes a comprender lo que se espera de ellos, así como para informar a otras personas interesadas sobre el significado de una calificación determinada.

La herramienta que proponemos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado universitario, Carpeta Digital ©, es un *entorno mixto entre portafolios y PLE* que se orienta al desarrollo de competencias sociocognitivas básicas necesarias para desarrollarse como futuros profesionales (Monereo, 2003) como son la planificación, la selección de información y la reflexión, ofreciendo herramientas para el desarrollo de dichas competencias: calendario, marcaje de adquisición de competencias, lectura de redes sociales y RSS, entre otras (Rodríguez Illera, Galván, Martínez-Olmo, 2013; Rodríguez Illera, Rubio, Galván, Barberà, 2014).

La competencia de planificación supone el establecimiento de metas a alcanzar con las tareas de aprendizaje, la activación del conocimiento previo y metacognitivo sobre la materia, la planificación del tiempo y el esfuerzo que se va a emplear en las tareas y la activación de las percepciones respecto a las tareas (Pintrich, 2000).

Diferentes autores y organismos han incidido en la importancia de las habilidades relacionadas con el manejo de la información, y coinciden en definir la alfabetización informacional como la capacidad para localizar, acceder, evaluar, adaptar y utilizar la información de una variedad de fuentes para satisfacer una necesidad de información (Fuentes, 2006).

La reflexión sobre la propia práctica está en la base del desarrollo profesional. En la práctica autorreflexiva (o discusión metacognitiva), los alumnos reflexionan sobre el proceso de aprendizaje que se ha seguido, evalúan el rendimiento obtenido, analizan las causas de los éxitos y fracasos, los puntos fuertes y flojos del proceso de aprender, y la efectividad de las estrategias, modifican, en el caso de que sea necesario, la perspectiva utilizada, y realizan ajustes y estrategias de mejora para crear un ambiente más favorable para su aprendizaje, y planean las acciones que llevarán a cabo en el futuro para mejorar (Printich, 2000, Barberá, 2005, Villardón, 2006).

Objetivos

Para evaluar la capacidad del portafolios digital con un entorno PLE integrado en el desarrollo de competencias se procedió a diseñar un instrumento de recogida de datos que permitiera conocer si las competencias que puede potenciar (planificación, reflexión y selección de información) se desarrollaban más después de usar el portafolios, desde la percepción del propio alumnado que lo había usado en sus asignaturas.

El objetivo de esta comunicación es mostrar la validez y fiabilidad del instrumento diseñado para medir el grado de percepción del alumnado en el desarrollo de las tres competencias transversales: planificación del aprendizaje, reflexión sobre el aprendizaje y selección de información, tras el uso del entorno portafolios digital-PLE.

Poder contar con instrumentos válidos y fiables para medir el desarrollo de competencias transversales es una finalidad además que permitirá la aplicación de estos instrumentos en otros contextos universitarios.

II. Metodología

Se diseñaron tres escalas tipo *Likert* con cinco niveles de respuesta: 1) mucho menos que antes del uso de Carpeta digital, 2) menos que antes del uso de Carpeta digital, 3) igual que antes del uso de Carpeta digital, 4) más que antes del uso de Carpeta digital, 5) mucho más que antes del uso de Carpeta digital. Para la construcción de la escalas se hizo una revisión bibliográfica de los constructos *planificación, selección información, reflexión*, desde el enfoque de los procesos de autoregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2002; Wolters, 2003; Pintrich, 2004; Rosário et al., 2012). Desde esta perspectiva se revisaron tres escalas relacionadas con el objeto de estudio: *Inventario de estrategias de autoregulación del aprendizaje* (Rosário et. al, 2005), la *Escala de Estrategias relacionadas con el Procesamiento de la Información* (Fuentes, 2006) y la escala *Study Process Questionari* (Biggs, 2001).

Los elementos clave identificados en la literatura se tomaron como indicadores del instrumento y su identificación se realizó a través del acuerdo entre los miembros del grupo de investigación sobre las dimensiones y componentes analizados en profundidad de las fuentes documentales. El análisis interpretativo de la información obtenida se ha basado en el análisis de contenido de las fuentes documentales consultadas. En la tabla 2 se pueden consultar los ítems de cada escala y sus respectivas dimensiones.

Las tres escalas se aplicaron a una muestra piloto de 61 estudiantes que durante el curso 2014 habían usado el portafolios digital-PLE en alguna de sus asignaturas. Concretamente la muestra la integraron estudiantes procedentes de tres estudios universitarios: Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Vic (19,7%), Educación Social de la Universidad de Vic (34,4%), Master en Abogacía de la Universidad de Barcelona (45,9%). La media de edad del alumnado de la Universidad de Vic es de 25,3 años y su sexo es principalmente femenino (72,2%) dada la orientación educativa de dichos estudios, y la

media de edad del alumnado de la universidad de Barcelona es de 23 años, siendo mujeres en un 60,7%.

Se analizó la fiabilidad (alfa de Cronbach) y la validez de constructo (análisis factorial).

III. Resultados

Las escalas de Reflexión y Selección de la información obtuvieron índices de fiabilidad adecuados (0,74 y 0,84 respectivamente), pudiendo aumentar si se elimina algún ítem de cada escala (Tabla 1). La escala de Planificación obtuvo una fiabilidad moderada (0,65), que aumentaría ligeramente con la eliminación de un ítem.

Tabla 1. Fiabilidad de las escalas

Escala	Alfa	Alfa si se elimina un elemento
Planificación	0,65	0,66 si se elimina el ítem 10
Reflexión	0,74	0,82 si se elimina el ítem 9
Selección de la información	0,84	

Para identificar la estructura de los constructos se realizó un análisis factorial (Componentes Principales con Rotación Varimax) para cada una de las escalas (una vez eliminados los ítems señalados anteriormente). El test de Bartlett confirmó que el análisis factorial era procedente en las tres escalas ($p=0,000$).

Todos los ítems cargaron más del 0,40 en el factor relevante y menos del 0,30 en los no relevantes. Las escalas de Planificación y Selección de información muestran una estructura de tres factores, mientras que la de Reflexión posee una estructura bidimensional. En los tres casos la varianza explicada con dichos factores supera el 60 % (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis factorial de las escalas

Planificación (Varianza explicada 66 %)	Saturación
Factor 1	
Me preocupo por saber de qué me servirá cada tema estudiado en mi futuro profesional	,85
Redacto objetivos personales orientados a la realización de cursos y otras actividades para conseguir ciertas competencias	,76
Factor 2	
Entrego las actividades en la fecha que toca	,65
Planifico bien las asignaturas	,81
Sé gestionar mi tiempo de dedicación al estudio	,62
Tengo presente el programa docente durante toda la asignatura	,62
Me planifico para saber cómo conseguir las competencias que necesito para la asignatura	,49
Factor 3	
Hago listas de aquello que necesito tener o conocer para realizar las actividades	,87
Me planifico en una agenda las fechas para la realización de actividades de la asignatura	,83
Reflexión (Varianza explicada 62 %)	
Factor 1	
Mi reflexión es de carácter constructivo	,82
Mi reflexión es de carácter autocrítico	,74
Me tomo el tiempo necesario para reflexionar	,57
Soy consciente de la utilidad de la reflexión	,61
Reflexiono aunque el docente no me lo pida	,45
Factor 2	
Reflexiono sobre las metas a alcanzar para saber que necesito para conseguirlas	,71
Reflexiono sobre mis logros y mis errores en el aprendizaje	,56
Reflexiono sobre las estrategias que me pueden ayudar a mejorar el aprendizaje	,85
Reflexiono sobre las competencias que ayudan a conseguir las actividades de aprendizaje	,75
Selección de información (Varianza explicada 65 %)	
Factor 1	
Sé seleccionar redes sociales adecuadas para hacer las actividades de aprendizaje	,83
Sé seleccionar páginas web adecuadas para hacer las actividades de aprendizaje	,79
Sé seleccionar información relevante para hacer las actividades de aprendizaje	,72
Factor 2	
Sé discernir entre la información válida y la no válida para hacer las actividades de aprendizaje	,79
Sé identificar fuentes fiables de información para las actividades de aprendizaje	,71
Sé descartar la información que no necesito para hacer las actividades de aprendizaje	,70
Sé navegar por la red sin perder mi objetivo inicial para las actividades de aprendizaje	,57
Sé valorar la calidad de la información encontrada para hacer las actividades de aprendizaje	,54
Factor 3	
Sé seleccionar lo que quiero tener en mi carpeta digital	,91
Sé seleccionar lo que he de mostrar en las actividades de aprendizaje	,55

Conclusiones

Se concluye que el instrumento elaborado para medir el grado de autopercepción del alumnado en el desarrollo de competencias de planificación, selección de información y reflexión tiene un grado de fiabilidad adecuado para ser utilizado en el entorno universitario en el que se ha aplicado.

Por otra parte, el análisis de la validez permite definir la tabla de especificaciones del instrumento tal como se muestra en la Tabla 3. Las dimensiones e indicadores se corresponden a aquellos encontrados en la literatura revisada desde el enfoque de los procesos de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2002; Wolters, 2003; Pintrich, 2004; Rosário, 2006), lo cual le confiere un grado de adecuación buena para la medición de los constructos propuestos.

Estos resultados permiten al mismo tiempo ofrecer un instrumento adecuado para la medición de competencias transversales en otros contextos universitarios diferentes de aquél en el que se ha aplicado, pues las escalas han demostrado ser adecuadas y fiables.

Tabla 3. Tabla de especificación de las escalas

Competencia	Dimensión	Indicador
Planificación	1. Del futuro profesional	Redactar objetivos sobre actividades a realizar para conseguir determinadas competencias útiles para la profesión
	2. Del presente en los estudios	Coordinar programa de la asignatura con objetivos educativos
	3. Gestión de la planificación	Hacer listas de lo que se necesita para conseguir objetivos y competencias y llevar una agenda con fechas relevantes
Reflexión	1. Actitud ante la reflexión	Reflexionar para ser constructivo, autocrítico, con autonomía y responsabilidad
	2. Acciones de la reflexión	Reflexionar sobre logros, dificultades y estrategias de mejora
Selección de información	1. Búsqueda de información	Buscar información en diferentes espacios
	2. Valoración de la pertinencia de la información	No perder el objetivo de la búsqueda. Discernir entre la información relevante y la superflua. Identificar fuentes fiables
	3. Selección de evidencias de aprendizaje	Seleccionar lo que se va a mostrar en el portafolios

Bibliografía

Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas. *EDUCERE*, 31, 497-504.

Biggs, J., Kember, D., y Leung, D.Y. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal Educational Psychology*, 71, 133-149.

Fuentes, M. (2006). *Estratègies de cerca i selecció d'informació a Internet. Anàlisi de les modalitats de cerca i selecció d'informació a Internet dels estudiants de quart curs d'educació secundària obligatòria*. Tesis Doctoral:UAB.

Monereo, C. (2003). Competencias para convivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 13-18.

Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. or self-regulated academic learning]. *Anales de psicología*, 28, 37-44.

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Rodríguez Illera, J. L., Galván Fernández, C. y Martínez Olmo, F. (2013). El portafolios digital como herramienta para el desarrollo de competencias transversales en el alumnado. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(2), 157-177 Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/10218/10627

Rodríguez Illera, J.L., Rubio, M.J. Galván, C. & Barberà, E. (2014). Diseño de un entorno mixto e-portfolio/ple centrado en el desarrollo de competencias transversales. EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47. Disponible en http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/n47_Rodriguez-Rubio-Galvan-Barbera.html

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44.

Rosário, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Almeida, L., Soares, S., y Rúbio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del Modelo 3P de J. Biggs. *Psicothema*, 17,20-30.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias, *Educatio siglo XXI*, 24, 57 – 76.

Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.

Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

La constatación del desarrollo de competencias transversales como planificación, selección de la información y reflexión requiere de instrumentación variada que permita triangular los resultados obtenidos.

La escala elaborada ofrece la perspectiva del propio alumnado sobre el desarrollo de estas competencias en relación al uso de un entorno de portafolios+PLE, aunque su aplicación requiere un cierto esfuerzo del alumnado por recordar su situación inicial para compararla con la final.

Los indicadores mostrados en la tabla de especificación podrían ser tratados en actividades docentes al inicio de los cursos con el fin de potenciar su desarrollo.

ID 45. EVALUACION DE LA EMPATIA EN ESTUDIANTES DE MEDICINA

Armand Grau
Universidad de Girona
Hospital de Figueres
grauma@comg.cat

Pere Toran
Universidad de Girona
ptoran.bnm.ics@gencat.cat

Alberto Zamora
Universidad de Girona
azamorac.zamora@gmail.com

Miquel Quesada
Universidad de Girona
mquesadas@gmail.com

Carme Carrión
Universidad de Girona
carrioncarme@gmail.com

Esther Vilert
Universidad de Girona
evilert@ssibe.cat

Antoni Castro
Universidad de Girona
acasgu@gmail.com

Carlos Cerezo
Universidad de Girona
ccgoyeneche@gmail.com

Susanna Vargas
Universidad de Girona
varxer@comg.cat

Bibiana Gali
Universidad de Girona
bibigalipla@gmail.com

Ferran Cordon
Universidad de Girona
fcordon@me.com

Resumen

Estudio longitudinal prospectivo con intervención y sin grupo control, que valora los niveles de empatía en estudiantes de segundo curso de Medicina antes y después del módulo de Comunicación y Entrevista Clínica de un mes de duración. La empatía se midió con puntuación del 1 al 10 y mediante el cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal. La empatía percibida basal fue de 7,3 y los niveles de Toma de perspectiva (empatía cognitiva) fueron superiores a los referentes. Después del curso aumentaron la percepción de empatía (7.7) y las dimensiones cognitivas de empatía sin cambios en las dimensiones emocionales.

Texto de la comunicación

INTRODUCCIÓN

La empatía está considerada cómo una cualidad básica para una adecuada relación médico paciente. Podemos definirla cómo la capacidad de una persona para transmitir comprensión hacia las emociones de otros individuos, lo cual implica una capacidad para comprender cómo se siente la otra persona y para hacerle saber que existe esta comprensión (Borrell, 2004). La empatía de los profesionales sanitarios se ha asociado a mayor satisfacción del paciente (Kim, Kaplowitz y Johnston, 2004), mayor adherencia a las recomendaciones médicas, mejores resultados clínicos y a una menor conflictividad, incluyendo menos reclamaciones legales. Además, el entrevistador empático es capaz de obtener mayor información del paciente y de mejor calidad (Hojat, Gonnella, Nasca, Mangione, Vergare y Magee, 2002; Stepien y Baernstein, 2006).

En este trabajo nos planteamos tres objetivos:

- 1- Conocer el nivel de Empatía intrínseco de los estudiantes de segundo curso de la Facultad de Medicina de la UdG, antes de que profundicen en el estudio de la Entrevista Clínica y de las herramientas de comunicación en la relación con los pacientes y en la relación interprofesional.
- 2- Conocer la percepción del estudiante sobre su capacidad de Empatía y compararlo con los valores obtenidos en las cuatro dimensiones de un cuestionario de medida de la Empatía validado.
- 3- Evaluar si el contenido docente de un módulo de Entrevista Clínica y Comunicación modifica el grado de Empatía de los estudiantes medido mediante un cuestionario validado, o si modifica la percepción del estudiante cuantificada por autoevaluación de su nivel de Empatía.

METODOLOGIA

Se trata de un estudio longitudinal prospectivo con intervención y sin grupo control, que valora los niveles de empatía antes y después de la intervención.

La muestra estaba integrada por los alumnos de segundo curso de la Facultad de Medicina de la Universidad de Girona matriculados en el Módulo 9 (Comunicación, Entrevista Clínica y Historia Clínica) durante los años académicos 2013-2014 y 2014-2015, que aceptaron voluntariamente participar, después de ser informados sobre el contenido y los objetivos del estudio.

Los estudiantes cumplimentaron el primer y el último día lectivo de la asignatura un cuestionario de datos que incluía una codificación en clave para la identificación anónima del alumno, la edad y el sexo. Se les pidió que autoevaluaran su nivel de empatía del 0 al 10, mediante la instrucción "Indica cuál crees que es tu nivel de empatía, si 0 significa nada empático y 10 totalmente empático", después de cumplimentar el cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) en su versión validada en lengua castellana (Mestre, Frias y Samper, 2004).

El Índice de Reactividad Interpersonal es una escala compuesta por 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: *Toma de perspectiva*, *Fantasía*, *Preocupación empática* y *Distrés o malestar personal*, con siete ítems cada una de ellas. Las subescalas *Toma de perspectiva* y *Fantasía* evalúan los procesos más cognitivos, mientras que las subescalas *Preocupación empática* y *Distrés personal* miden las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros. La puntuación en *Toma de perspectiva* indica los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona. La subescala de *Fantasía* evalúa la tendencia a identificarse con personajes del cine y de la literatura, es decir, la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias. En la subescala *Preocupación empática* se miden los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros (se trata de sentimientos «orientados al otro»), en la subescala *Distrés o malestar personal* se evalúan los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás (se trata de sentimientos «orientados al yo»). En las instrucciones del instrumento se le indica al participante que debe contestar a una serie de afirmaciones relacionadas con sus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones, solicitándole que puntuen de 0 a 4, según el grado en que dicha afirmación le describa.

La intervención consistió en el desarrollo del curriculum de la asignatura Módulo 9 (Comunicación, Entrevista Clínica y Historia Clínica) durante un mes, mediante 9 sesiones de trabajo en grupos de 10 personas con la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas para la resolución de 3 casos problema; tres seminarios de Entrevista Clínica y tres seminarios de Historia Clínica; una videograbación de cada alumno en el rol de médico ante una situación simulada en una consulta con pacientes y acompañantes actores, con posterior elaboración de un informe analizando el contenido de la videograbación; y una experiencia clínica real acompañando durante un día a un médico de Atención Primaria en la consulta, con posterior informe evaluativo de la misma. El concepto Empatía formaba parte del contenido teórico del temario, pero no fue potenciado o destacado.

Los resultados se expresan como N (%) y media (dt). Se realizó, test de la T para una muestra, correlación de Pearson y el test de la T de Student para muestras relacionadas mediante el paquete estadístico SPSS v 15.

RESULTADOS

Participaron 136 alumnos (14 fueron excluidos por carecer de una de las valoraciones), 72% del sexo femenino, con una edad media (dt) de 20,3 (3,3) años. Los valores

totales en *Toma de perspectiva* fueron 17,2 (4,0), 16,5 en hombres (H) y 17,5 en mujeres (M); en *Fantasía* de 15,1 (5,0) en total, 14,1 en H y 15,5 en M; en *Preocupación empática* 16,0 (5,6), 14,9 en H y 16,4 en M; en *Distrés personal* 10,0 (3,2), 9,2 en H y 10,3 en M; y en empatía autoevaluada de 7,3 (1,1), 6,9 para los H y 7,4 para las M.

Comparado con la población adolescente en la muestra de validación española del cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal (N= 1285; media de edad de 15 años), los varones puntuaron más alto en *Toma de perspectiva* (valor referencia de 14,3; $p < 0,001$), y menos en *Preocupación empática* (valor 16,7; $p = 0,015$) y *Distrés personal* (10,4; $p = 0,011$), sin diferencias en *Fantasía* (13,4; $p = 0,22$). Las mujeres puntuaron más alto en *Toma de perspectiva* (valor referencia de 16,3; $p = 0,011$), y menos en *Preocupación empática* (valor 19,9; $p < 0,001$) y *Distrés personal* (12,4; $p < 0,001$), y también menos en *Fantasía* sin alcanzar diferencias significativas (16,5; $p = 0,067$).

La empatía autoevaluada en los hombres no correlacionó significativamente con ninguna de las dimensiones del Índice de Reactividad Interpersonal (r de 0,119 con *Toma de perspectiva*, 0,217 con *Fantasía*, 0,108 con *Preocupación empática* y -0,028 con *Distrés personal*), en las mujeres alcanzó correlaciones bajas con significación estadística con *Toma de perspectiva*, *Fantasía* y *Preocupación empática* (r de 0,327, de 0,263 y de 0,222 respectivamente) y no correlacionaba con *Distrés personal* (r de 0,041).

En la comparación de los valores obtenidos previa y posteriormente a la intervención educativa se observaron incrementos en las puntuaciones totales de *Toma de perspectiva* (17,8 en la segunda medida; $p = 0,036$), de *Fantasía* (16,1; $p = 0,001$) y en la empatía percibida autoevaluada (7,70; $p = 0,001$), sin diferencias en *Preocupación empática* (16,1; $p = 0,54$) ni en *Distrés personal* (9,7; $p = 0,25$). Por sexos, los hombres aumentaron en *Toma de perspectiva* (17,8; $p = 0,005$) y las mujeres en *Fantasía* (16,7; $p = 0,001$), y en ambos sexos aumentaba la percepción de ser empáticos (7,4 en la evaluación posterior a la intervención en H; $p = 0,009$ y 7,8 en M; $p < 0,001$).

Discusión y Conclusiones

Los estudiantes de medicina de segundo curso de la UdG expresaron unos niveles de empatía con diferencias respecto a la muestra nacional utilizada para la validación española del cuestionario. En ambos sexos la dimensión cognitiva *Toma de perspectiva* era superior, mientras que las dimensiones emocionales *Preocupación empática* y *Distrés personal* eran inferiores, dato relevante atendiendo a que *Toma de perspectiva* se considera la habilidad empática más importante para los clínicos (Shanafelt, West, Zhao, Novotny, Kolars, Habermann y Sloan, 2005) y que altos niveles de *Distrés personal* podrían afectar a la salud mental del profesional. Se ha asociado la empatía con diversos atributos, como el sentido del deber, la conducta prosocial y el razonamiento moral (Hojat et al, 2002). La empatía está considerada como una de las cualidades personales que define el profesionalismo en medicina y es un requisito para la atención centrada en el paciente (Quince, Parker, Wood y Benson, 2011). Por estos motivos se ha incluido la valoración de la empatía en las pruebas de selección de estudiantes de medicina en algunas universidades anglosajonas (Hemmerdinger, Stoddart y Lilford, 2007). En este contexto, que los estudiantes de medicina muestren un valor de empatía cognitiva superior a la media es deseable y puede estar indicando una asociación entre la vocación profesional y los rasgos de la persona. Sin embargo, los valores de *Toma de perspectiva* de nuestros estudiantes son similares a los normativos de USA, Bélgica (De Corte, Buysse, Verhofstadt, Roeyers, Ponnet y Davis, 2007) o Chile (Fernández, Dufey y Kramp, 2011), y quedan por debajo de los observados en estudiantes de medicina en Brasil (Paro, Silveira, Perotta, Gannam, Enns, Giaxa, Bonito, Martins y Tempski, 2014) y Gran Bretaña (Quince et al, 2011), o en residentes de USA (Shanafelt et al, 2005).

La autoevaluación de Empatía basal se movió alrededor de 7, un punto correcto pero con margen de mejora. La percepción de empatía estuvo más asociada a *Toma de perspectiva* y nada asociada a *Distrés personal*.

Las mujeres expresaron mayor nivel de Empatía, un aspecto ya conocido (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008; Mestre et al, 2004) que obliga a comunicar los resultados segmentados por sexo.

La intervención educativa conseguía un incremento en la percepción de ser empático en ambos sexos, que se acompañaba de un incremento en *Toma de perspectiva* en los varones hasta igualar a las mujeres y un aumento de *Fantasía* en las mujeres. Los incrementos se produjeron en las dimensiones cognitivas manteniendo sin cambios las dimensiones emocionales. La empatía está considerada como un rasgo constitucional relativamente estable, aunque puede estar influida por circunstancias externas, de modo que las experiencias educativas pueden incidir sobre el desarrollo de la empatía en los estudiantes. Las evaluaciones sobre la modificación de la empatía en el transcurso de los años de estudio de medicina han mostrado resultados contradictorios con descensos, ascensos y no variaciones (Paro et al, 2014). Una revisión recopiló 6 estudios donde se comunicaron incrementos de la empatía mediante la enseñanza de habilidades comunicativas, y en dos de ellos se demostró la persistencia de este incremento en los siguientes meses (Stepien y Baernstein, 2006).

Bibliografía

- Borrell, F. (2004). *Entrevista clínica. Manual de estrategias prácticas* (1a ed.). Barcelona: Semfyc.
- De Corte, K., Buysse, A., Verhofstadt, L.L., Roeyers, H., Ponnet, K. y Davis, M.H. (2007). Measuring empathic tendencies: reliability and validity of the dutch version of the interpersonal reactivity index. *Psychologica Belgica*, 47, 235-260.
- Fernández, A.M., Dufey, M. y Kramp, U. (2011). Testing the psychometric properties of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) in Chile. Empathy in a different cultural context. *European Journal of Psychological Assessment* 27(3), 179–185.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24, 284-298.
- Hemmerdinger, J. M., Stoddart, S.D.R. y Lilford, R. J. (2007). A systematic review of test of empathy in medicine. *BMC Medical Education*, 7, 24. Recuperado 28 de febrero de 2015 en <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/7/24>
- Hojat, M., Gonnella, J.S., Nasca, T., Mangione, S., Vergare, M. y Magee, M. (2002). Physician empathy: definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *The American journal of psychiatry*, 159, 1563-1569.
- Kim, S., Kaplowitz, S. y Johnston, M.V. (2004). The effects of physician empathy on patient satisfaction and compliance. *Evaluation and the health professions*, 27, 237-251.
- Mestre, V., Frias, M.D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.

Paro, H.B.M.S., Silveira, P.S.P., Perotta, B., Gannam, S., Enns, C. Giaxa, R.R.B., Bonito, R.F., Martins, M.A. y Tempiski, P.Z. (2014). Empathy among medicals students: is there a relation with quality of life and burnout?. *PLOS ONE* 9 (4), e94133.

Quince, T.A., Parker, R.A., Wood, D.F. y Benson, J.A. (2011). Stability of empathy among undergraduate medical students: a longitudinal study at one UK medical school. *BMC Medical Education*, 11,90. Recuperado 27 de febrero de 2015 en <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/11/90>

Shanafelt, T.D., West, C., Zhao, X., Novotny, P., Kolars, J., Habermann, T. y Sloan, J. (2005). Relationship between increased personal well-being and enhanced empathy among internal medicine residents. *Journal of general internal medicine*, 20,559-564.

Stepien, K.A. y Baernstein, A. (2006). Educating for empathy. A review. *Journal of general internal medicine*, 21,524-530.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Al tratarse de una intervención genérica sin contenido específico para modelar la empatía ¿Podemos valorar el incremento empático conseguido como exitoso?

¿Aumentar la empatía percibida del alumnado implica conseguir un mayor comportamiento empático?

¿El aumento de empatía cognitiva ha de ser el único objetivo docente? ¿Es adecuado no incrementar la dimensión *Preocupación empática* de empatía emocional?. En el caso de *Distrés personal* es evidente que un nivel alto afectaría a la salud mental del profesional.

ID 46. EVALUACIÓN FORMATIVA VIRTUAL EN ASIGNATURAS BÁSICAS CON GRUPOS MASIFICADOS

David Cabedo Semper
 Universidad Jaime I de
 Castellón
 cabedo@cofin.uji.es

Amparo Maset Llaudes
 Universidad Jaime I de
 Castellón
 maset@uji.es

Nuria Segarra Adell
 Universidad Jaime I de
 Castellón
 nsegarra@uji.es

Resumen

El presente trabajo analiza el uso de la autoevaluación en un entorno virtual como método de evaluación formativa en la asignatura de Matemáticas de las Operaciones Financieras. Dicha asignatura es una materia de Formación Básica de primer año que todos los alumnos tienen que cursar obligatoriamente en los grados universitarios de Economía, Contabilidad y Finanzas y Administración de Empresa. El análisis empírico presentado tiene como objetivo analizar si la participación en dicho proyecto contribuye a que los alumnos se presenten al examen final de la asignatura, y si además tiene influencia en que los alumnos superen o no la asignatura.

Texto de la comunicación

La asignatura de matemática de las operaciones financieras

Estructura de la asignatura

La asignatura de Matemáticas de las Operaciones Financieras (en adelante, MOF) es una asignatura de formación básica de 6 créditos, que se imparte en el segundo semestre del primer curso de los grados de Finanzas y Contabilidad, Economía y Administración de Empresas. Dicha asignatura cuenta aproximadamente con 700 alumnos, que se reparten entre 9 grupos de teoría, 16 grupos de problemas (clase de prácticas), 32 grupos de laboratorio y 16 grupos de tutorías. Si a esto se añade que es impartida por 15 profesores, podrá fácilmente deducirse la complejidad de implementar un sistema homogéneo, efectivo y sencillo de evaluación y seguimiento del trabajo de los alumnos a lo largo del semestre.

Cada grupo de teoría se divide en varios grupos de problemas, laboratorios y tutorías según el esquema de la figura 1.

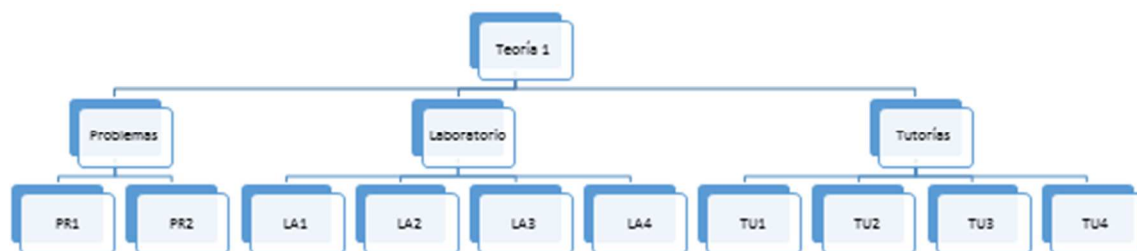


Figura 1: Estructura de un grupo de la asignatura Matemáticas de las Operaciones Financieras

La asignatura, de acuerdo con las horas presenciales y horarios asignados, se imparte durante 13 semanas, según el cronograma que muestra la figura 2.

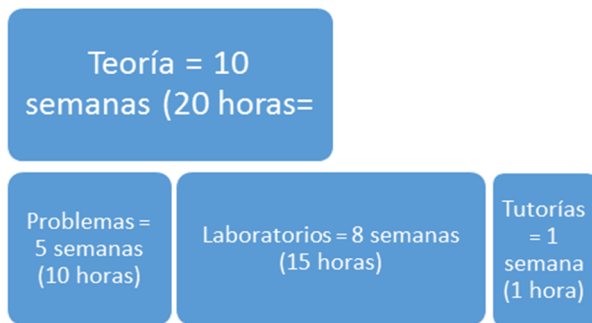


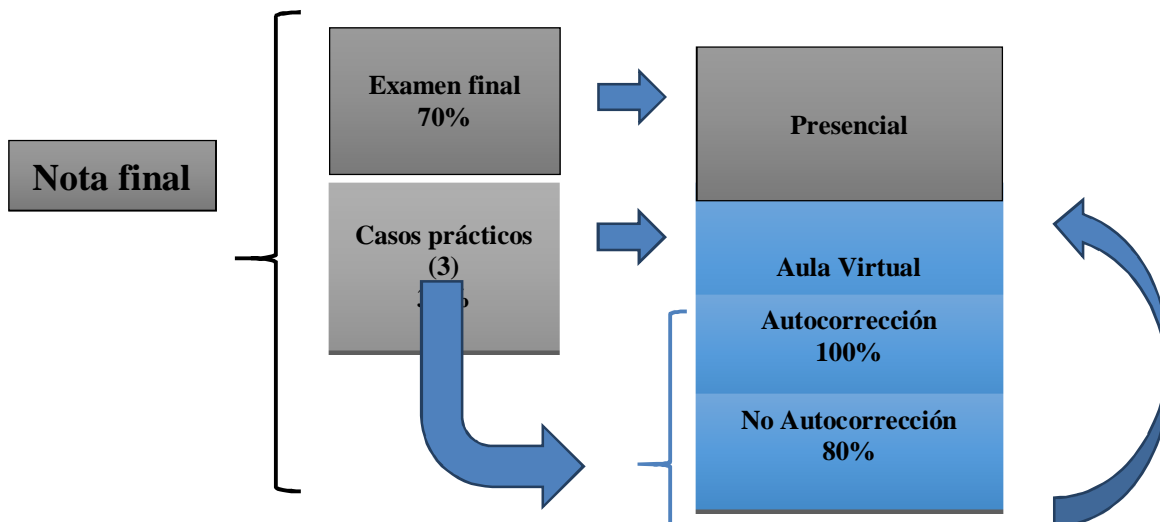
Figura 2: Cronograma de clases

Durante las primeras cinco semanas de docencia, cada alumno/a tendrá semanalmente dos horas de clase de teoría y dos de prácticas. Las clases teóricas son magistrales y las prácticas consisten en la resolución de problemas trabajados en papel y en la pizarra. Las siguientes cinco semanas, cada alumno/a tendrá dos horas de teoría y dos horas de laboratorio. En dichos laboratorios se practicarán los contenidos teóricos con ejercicios resueltos usando ordenadores, normalmente una hoja de cálculo. Las últimas tres semanas los alumnos no tienen clase de teoría, sólo laboratorio. La última semana hay una hora de laboratorio y una hora de tutoría, que consiste en la explicación de un caso práctico que integra las matemáticas financieras con la contabilidad financiera.

Desarrollo de la asignatura y evaluación

La estructura de la asignatura y el mecanismo de evaluación de la misma es el siguiente:

Figura 3: Evaluación de la asignatura



Planteamiento del proyecto piloto

Los cambios introducidos en la docencia por la Declaración de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior han llevado a la paulatina sustitución de las clases magistrales por nuevas metodologías que exigen al alumno un trabajo más autónomo, basado en la evaluación continua y la enseñanza práctica. La aplicación de las técnicas de seguimiento

individualizadas y continuas suelen tener lugar a través del e-learning, como es el caso de la plataforma Moodle utilizada por la Universitat Jaume I para desarrollar su Aula Virtual.

En MOF hemos aplicado las nuevas metodologías de enseñanza a través del e-learning con el fin de implicar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje reflexivo y continuo, utilizar instrumentos de evaluación basados en la formación más que en la calificación e implementar técnicas de seguimiento individualizado que proporcionen un feedback eficaz y oportuno en el tiempo en grupos masificados.

Para ello, se ha procedido a utilizar la herramienta “Taller” del Aula Virtual de la Universitat Jaume I de Castellón, programando la autocorrección individual de actividades, y optándose por la entrega de la actividad y la autocorrección por parte del estudiante de una forma automática, sin intervención alguna del profesor (más allá, claro está, de la programación de la actividad).

Estructura del caso práctico

Las etapas del mecanismo que utilizan los alumnos a través de la herramienta “Taller”, son las siguientes:

- Realizan el caso práctico fuera de las horas de clase.
- Pueden llevar a cabo consultas entre ellos y con el material que consideren oportuno. El inconveniente que podría presentarse al respecto es el de copiar los ejercicios, pero aun así no les sería posible superar la asignatura porque para aprobarla, independientemente de que hagan la autocorrección de los casos o no, debe superar el 40% del examen final.
- Suben la solución al aula virtual, para lo que cuentan con un periodo de siete días.
- Posteriormente, por el mismo medio, se les facilita tanto la solución como los criterios de corrección.
- Los alumnos tienen dos opciones:
 - 1- No se autocorrigen. En este caso el profesor corrige el caso práctico y pone nota en el Aula Virtual. El alumno sólo podrá optar el 80% de la nota total del caso práctico.
 - 2- Se autocorrigen (disponible sólo para los alumnos participantes en prueba piloto). Para lo que tienen una semana de plazo. El alumno compara su ejercicio con la solución proporcionada, y si considera que su respuesta no es correcta, tiene que justificar por qué a la vista de la solución proporcionada por el profesorado. El alumno opta al 100% de la nota (80% del ejercicio y 20% como incentivo por haber optado por la autocorrección).
- En la siguiente etapa tiene lugar la corrección del profesor, que será diferente en función de la opción elegida por el alumno:
 - 1- Si el alumno no se autocorrigió, el profesor revisa la solución aportada y corrige directamente el caso práctico.
 - 2- Si el alumno se autocorrigió, el profesor revisa la autocorrección, y cambia la nota si el alumno no se ha corregido la pregunta correctamente. El profesor sustituirá la nota que se ha puesto el alumno en el Aula Virtual si es necesario.

Para que la actividad sea plenamente eficaz el estudiante debe recibir un feedback adecuado y oportuno. Sin embargo, el procedimiento descrito en el párrafo anterior no lo garantiza si el alumno no se autocorrigió, dado que:

- Los estudiantes no consultan la solución del caso práctico cuando se publica. En ocasiones lo hacen cuando preparan el examen final, meses después o ni siquiera lo hacen,

- El profesor no puede dar un feedback individualizado debido a los problemas de masificación de la asignatura,
- El profesor no puede corregir en un plazo corto, y en consecuencia al alumno recibe la calificación varias semanas después, debido también a los problemas ya comentados de masificación.

Por el contrario, el mecanismo de evaluación continua con autoevaluación que propone el proyecto piloto incluye las siguientes ventajas:

- Se consigue que el estudiante reciba, si bien indirectamente, un feedback individualizado cuasi inmediato. La clave de ello es la obligación de introducir un comentario para justificar por qué el resultado que han presentado no ha sido el correcto.
- Aunque no mejore el tiempo de corrección del profesor, esto deja de tener importancia dado que el feedback que reciben los alumnos es independiente de la duración de dicho periodo de corrección.

Resultados del proyecto piloto

La recogida de datos tuvo lugar a lo largo del segundo semestre del curso 2013-14 entre todos los estudiantes matriculados en la asignatura de MOF, y se refieren a la participación o no en la realización de tres talleres obligatorios y la participación en la autoevaluación de aquellos que tuvieron acceso a ella. Además también se tiene en cuenta otra información, como si se presentaron o no al examen final y si aprobaron o no dicho examen. Con estos datos, se analizará si la participación en dicho proyecto influye en que los alumnos se presenten al examen final de la asignatura, y si la participación en el proyecto piloto tiene influencia en que los alumnos superen o no la asignatura.

Datos generales de los estudiantes participantes en el proyecto piloto de autoevaluación

Para responder a la primera de las cuestiones, en primer lugar se describen los datos generales de los estudiantes que han participado en el proyecto piloto.

Tabla 1: Datos generales de los estudiantes que han participado en la prueba piloto de autoevaluación

	Num.	%
Inscritos en la asignatura	698	100,00%
Inscritos en los grupos dentro de los que se ha llevado a cabo la experiencia piloto	214	30,66%
Inscritos en los grupos dentro de los que se ha llevado a cabo la experiencia piloto	214	100,00%
Presentan actividades	154	71,96%
Se autocorrigen alguna actividad	98	45,79%
Se autocorrigen alguna actividad (de 1 a 3)	98	100,00%
Se autocorrigen todas las actividades que presentan (de 1 a 3)	80	81,63%
Se autocorrigen 2 o tres actividades	34	34,69%

Tal y como se aprecia en esta tabla, la asignatura cuenta con un elevado número de alumnos: 698 estudiantes matriculados. De ellos, el 30,66% pertenece a los grupos en los que se llevó a cabo la experiencia piloto. Estos estudiantes (214) tuvieron la posibilidad de participar en la autocorrección de una, dos o tres actividades, dependiendo del grupo. No obstante, de ellos, sólo el 45,79% se autocorrigió alguna de las actividades presentadas. Entre estos estudiantes se han formado dos grupos, sobre los que se ha focalizado el análisis de resultados:

- El primero está formado por los que se han autocorregido las tres actividades: 80 estudiantes. Alguno de ellos se ha autocorregido sólo una (porque formaba parte de un grupo de prácticas al que sólo le correspondió una actividad de autocorrección); otros dos (porque a su grupo de laboratorio le correspondió ese número de actividades); y los menos, 3 (aquellos que formaron parte de un grupo de prácticas y de uno de laboratorio en los que se implementó la experiencia piloto). Se ha escogido a estos estudiantes porque se implicaron en las actividades de autocorrección, aunque debe señalarse que aquellos que solo autocorrigieron una de las actividades no tuvieron continuidad en el proyecto piloto hasta final de curso. De este primer grupo de estudiantes, 72 (90%) se presentaron a alguna de las dos convocatorias finales para aprobar la asignatura y 8 (10%) no lo hicieron.
- El segundo está formado por los estudiantes que se autocorrigieron al menos las dos últimas actividades: 34. Éstos también se implicaron en la prueba piloto y además tuvieron la oportunidad de seguir hasta final de curso. De este segundo grupo, 33 (97%) se presentaron a alguna de las dos convocatorias finales para aprobar la asignatura y 1 (3%) no lo hizo.

¿Influye el hecho de autoevaluarse a la hora de decidir presentarse al examen final?

De las anteriores cifras destaca el elevado porcentaje de estudiantes que decidieron presentarse a las convocatorias para aprobar la asignatura: por encima del 90% en ambos casos. Es decir, la tasa de abandono en los estudiantes que se implicaron en la prueba piloto es muy baja (menor del 10%) y contrasta con la total de la asignatura, que fue del 29%.

No obstante, lo que interesa conocer es si el haber participado en la experiencia piloto influye en la superación de la asignatura. Para ello tomamos dos grupos objetivo (estudiantes de los grupos anteriormente definidos, que se presentaron al examen final) y dos grupos de referencia (el de todos los estudiantes de la asignatura y el de los grupos en los que se puso en marcha la experiencia piloto):

- Estudiantes que se han implicado en las actividades de autocorrección (grupo objetivo 1): los que se han autocorregido todas las actividades en las que pudieron participar y que se presentaron al examen (72).
- Estudiantes que se han implicado en las actividades de autocorrección y las han utilizado de forma continuada (grupo objetivo 2): los que se han autocorregido al menos las dos últimas actividades y se han presentado al examen (33).
- Todos los estudiantes de la asignatura (grupo de referencia 1).

- Estudiantes de los grupos en los que se ha pasado la prueba piloto (grupo de referencia 2). Son los estudiantes de los grupos de teoría a los que se adscriben los estudiantes que han participado en la prueba piloto.

¿Es relevante el hecho de autocorregirse a la hora de aprobar el examen final?

En las tablas 2 y 3 se compara el porcentaje de estudiantes que han superado la asignatura, respectivamente, de los grupos objetivo 1 y 2, con el de los grupos de referencia.

Tabla 2: Porcentaje de estudiantes que han superado la asignatura Grupo objetivo 1 vs. grupos de referencia

	Grupo Objetivo 1		Grupo Referencia 1		Grupo Referencia 2	
	Num.	%	Num.	%	Num.	%
Superan la asignatura	52	72,22%	315	63,51%	168	65,12%
No superan la asignatura	20	27,78%	181	36,49%	90	34,88%
Presentados	72	100,00%	496	100,00%	258	100,00%

Tal y como se puede apreciar en estas tablas, la proporción de estudiantes que superan la asignatura es claramente superior en los grupos objetivo (72 y 82%) que en los grupos de referencia (en los que el porcentaje se sitúa un poco por encima del 60%). Luego los datos parecen indicar que aquellos estudiantes que se han implicado en labores de autocorrección tienen una mayor probabilidad de superar la asignatura.

Tabla 3: Porcentaje de estudiantes que han superado la asignatura Grupo objetivo 2 vs. grupos de referencia

	Grupo Objetivo 2		Grupo Referencia 1		Grupo Referencia 2	
	Num.	%	Num.	%	Num.	%
Superan la asignatura	27	81,82%	315	63,51%	168	65,12%
No superan la asignatura	6	18,18%	181	36,49%	90	34,88%
Presentados	33	100,00%	496	100,00%	258	100,00%

No obstante, con el fin de confirmar si las diferencias detectadas entre los grupos resultan significativas desde un punto de vista estadístico, las proporciones observadas se han comparado utilizando el test de la chi cuadrado. La hipótesis nula contrastada es que la proporción de estudiantes que superan la asignatura en el grupo objetivo es igual a la proporción en el grupo de referencia. La hipótesis alternativa es que dicha proporción en el grupo objetivo es mayor que la del grupo de referencia. Los resultados figuran a continuación.

Tabla 4: Contraste de diferencias en la proporción de estudiantes que superan la asignatura: Grupo objetivo 1 vs. grupos de referencia

	Grupo Objetivo 1	Grupo Referencia 1		
	%	%	Chi-cuad.	p-val.
Superan la asignatura	72,22%	63,51%	2,0881	0,07423

	Grupo Objetivo 1	Grupo Referencia 2		
	%	%	Chi-cuad.	p-val.
Superan la asignatura	72,22%	65,12%	1,2791	0,129

En la tabla 5 se observa que las diferencias en la proporción de estudiantes que superan la asignatura son estadísticamente significativas (por debajo del 10%) cuando se comparan los estudiantes que se han implicado en el proyecto de autocorrección con el total de estudiantes. Sin embargo, no resultan significativas desde un punto de vista estadístico cuando se comparan los estudiantes implicados en la autocorrección y el total de estudiantes de los grupos de teoría en los que se han seleccionado los grupos para el proyecto piloto.

Tabla 5: Contraste de diferencias en la proporción de estudiantes que superan la asignatura: Grupo objetivo 2 vs. grupos de referencia

	Grupo Objetivo 2	Grupo Referencia 1		
	%	%	Chi-cuad.	p-val.
Superan la asignatura	81,82%	63,51%	4,5391	0,01656

	Grupo Objetivo 2	Grupo Referencia 2		
	%	%	Chi-cuad.	p-val.
Superan la asignatura	81,82%	65,12%	3,6919	0,02734

Los resultados de la tabla 5 resultan contundentes, dado que para los dos grupos de referencia las diferencias con el grupo objetivo resultan altamente significativas (por debajo del 5%). Es decir, la proporción de estudiantes que se han implicado de forma continuada en el proyecto y que superan la asignatura es superior a la proporción en el total de estudiantes de la asignatura y superior también a dicha proporción en el total de estudiantes de los grupos de teoría en los que se han seleccionado los grupos para el proyecto piloto.

En conclusión, la implicación en el proyecto piloto de autoevaluación, mejora las posibilidades de aprobar la asignatura y esta mejora resulta especialmente significativa cuando dicha implicación se mantiene de forma continuada hasta el final del curso.

¿Qué resultados obtuvieron los alumnos que, teniendo la oportunidad, no se autocorrigieron?

En el análisis llevado a cabo hasta este punto se han comparado los resultados en grupos anidados: en efecto, los grupos objetivo forman parte de los grupos de referencia. Sin que ello invalide las conclusiones alcanzadas, resulta también interesante comparar los resultados obtenidos con los de aquellos estudiantes que, formando parte de los grupos en los que se implantó la experiencia piloto, decidieron no implicarse en las labores de autocorrección. En total fueron 56 estudiantes, de los que se presentaron al examen final 40. Esto proporciona una tasa de abandono cercana al 29%, similar a la tasa global para la asignatura. Con estos estudiantes se ha conformado un grupo de control, definido como estudiantes que no quisieron implicarse en las actividades de autocorrección (grupo de control 1). Se trata de los estudiantes que, formando parte de los grupos en los que se implantó la

experiencia piloto, decidieron no implicarse en las labores de autocorrección y se presentaron a las pruebas finales para superar la asignatura (40).

En la tabla 6 se presenta la proporción de estudiantes que superan la asignatura en este grupo de control frente a los que lo hacen en los grupos objetivo 1 y 2. Tal y como se puede apreciar, en el grupo de control el porcentaje de estudiantes que superan la asignatura está alrededor del 50%, mientras que en los grupos objetivos dicho porcentaje es claramente superior.

Tabla 6: Porcentaje de estudiantes que han superado la asignatura Grupo control 1 vs. grupos objetivo

	Grup Objectiu 1		Grup Objectiu 2		Grup Control	
	Num.	%	Num.	%	Num.	%
Superan la assignatura	52	72,22%	27	81,82%	21	52,50%
No superan la assignatura	20	27,78%	6	18,18%	19	47,50%
Presentados	72	100,00%	33	100,00%	40	100,00%

Para comprobar si estas diferencias detectadas resultan estadísticamente significativas, las proporciones reseñadas se contrastan a través del test de la chi-cuadrado, en el que la hipótesis nula es que las proporciones son idénticas, dos a dos, entre los grupos objetivo y el de control, y la hipótesis alternativa es que la proporción es mayor en el grupo objetivo. En la tabla 7 se recogen los resultados alcanzados.

Tabla 7: Contraste de diferencias en la proporción de estudiantes que superan la asignatura: Grupos objetivo vs. grupo control

	Grup Objectiu 1		Grup Control		Chi-cuad.	p-val.
	%	%	%	%		
Superan la assignatura	72,22%	52,50%	4,4089	0,0179		

	Grup Objectiu 2		Grup Control		Chi-cuad.	p-val.
	%	%	%	%		
Superan la assignatura	81,82%	52,50%	6,9022	0,004304		

La hipótesis nula contrastada se rechaza. Esto es, la proporción de estudiantes que superan la asignatura en los grupos objetivo es superior (en términos estadísticos) a la de los estudiantes del grupo de control. Es decir, el hecho de participar en las actividades de autocorrección (especialmente de forma continuada) aumenta la probabilidad de superar la asignatura.

Conclusiones

Con este proyecto se pretende que, a través de la resolución y autocorrección casi inmediata de casos prácticos en un entorno virtual, los alumnos entiendan mejor la asignatura, reflexionen sobre sus errores y tengan un aprendizaje más autónomo y duradero a largo plazo. En general, se considera que la realización de casos prácticos fuera de las aulas puede acercar al alumno a un entorno semejante al profesional y fomentar el aprendizaje colaborativo. Con respecto a las conclusiones derivadas directamente de esta experiencia piloto, puede afirmarse que:

- Es imprescindible un feedback del profesor individualizado e inmediato, usualmente inviable en grupos masivos. En el caso presentado éste se obtiene a través del Aula Virtual con la autocorrección.
- Los estudiantes que han llevado a cabo esta autocorrección tienen una mejor disposición a presentarse al examen final que los que no la han hecho.
- Cuando se presentan al examen final, los estudiantes que se autocorrijen tienen mayor probabilidad de aprobar MOF que los estudiantes que no eligen esta opción.

Referencias

- Benito, A. (2005). Nueva claves para la docencia universitaria. Madrid: Narcea
- Larraeta, B. (2006). La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Facultad de Actividad Física y del Deporte de la Universidad Europea de Madrid: Madrid.
- Gibbs, G.; Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Cuadernos de docencia universitaria 13. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- López, G.; de Oña, R., Garach, L., Calvo, F.J., de Oña, J. (2010): El nuevo rol del alumno como “grupo profesor” como herramienta para alcanzar algunos de los objetivos perseguidos en Bolonia. En Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES. (p. 153 – 158). Granada: Godel Impresores Digitales S.L.
- López, P. (2008). Desarrollo de competencias en el EEES: evaluación y percepción de alumnos y profesores. V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Villaviciosa de Odón, Madrid: UEM.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010). La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de educación superior. www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- Sanz, J.J. (2011): Metodología Bolonia y evaluación de competencias en la asignatura de Economía Análisis Matemático. WP-11-02. European Community Studies Association

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Tras la experiencia obtenida en la realización de la prueba piloto, se plantean una serie de cuestiones sobre las que merece la pena reflexionar.

Una primera es la de dar un incentivo para que el estudiante se autocorrija. Este incentivo pasaría por otorgar a la autocorrección de casos prácticos un porcentaje de la nota total de la actividad. La bibliografía existente así lo sugiere.

Una segunda cuestión es la del plazo dado a los estudiantes para resolver la actividad. La intención de la actividad es que el estudiante tenga un plazo suficiente para resolver la actividad, pero probablemente un plazo más corto sería adecuado. Esta reflexión se fundamenta por la experiencia y opinión convergente de los tres profesores participantes en la prueba piloto.

Otra cuestión es la relativa a la simultaneidad en la realización de la actividad en los distintos grupos. En el proyecto piloto, la actividad se programó cuando finalizaron las clases

de teoría que el caso práctico requería. Debido a festivos, en cada grupo se programó una fecha diferente para la actividad. La ventaja de esta forma de proceder es obvia: el estudiante, una vez tiene los contenidos teóricos necesarios, realiza la actividad. No obstante, el fijar una fecha única para todos los grupos también tiene sus ventajas. En la medida en que dicha fecha es conocida al principio del curso, el estudiante puede ir planificando sus tiempos y necesidades para llegar al momento de la resolución del caso práctico en las mejores condiciones posibles.

En todo caso, una última cuestión que de cara al futuro sería conveniente valorar es la percepción de los estudiantes sobre esta actividad. Además, como esa percepción puede verse influida por el profesorado que imparte la asignatura, también podría ser interesante conocer la opinión de dicho profesorado, así como su actitud y su grado de implicación en la autoevaluación.

En el curso 2014/15 se han extendido las actividades de autocorrección a todos los grupos de la asignatura y las anteriores cuestiones ya se han tomado en consideración. No obstante, en el momento de escribir este artículo todavía estamos en proceso activo de docencia de la asignatura y por ello no contamos con los datos para poder evaluar resultados.

ID 49. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PSICOMOTRICES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Dolors Cañabate Ortiz
Universitat de Girona
Dolors.canyabate@udg.edu

Lurdes Martínez Mínguez
Universitat Autònoma de Barcelona
Lurdes.martinez@uab.cat

Resumen

El objetivo de la comunicación es conocer la valoración que hacen los estudiantes de Grado de maestro (infantil en la UAB y primaria en la UdG) en relación a su proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales psicomotrices a través de una evaluación formativa y compartida entre estudiantes, la profesora de la facultad y los maestros/as de escuelas especialista de psicomotricidad,

Para poder conocer el grado de adquisición y satisfacción de los estudiantes, se han aplicado dos instrumentos de evaluación. De los resultados obtenidos se desprende una valoración positiva en general. Reconocen la efectividad del proceso en el desarrollo de competencias profesionales.

Introducción

La comunicación forma parte de un proyecto de investigación (2014-ARMIF-00031) de (AGAUR) de Cataluña que tiene como factores clave las metodologías docentes y los sistemas de evaluación para facilitar la adquisición de competencias profesionales referidas a la educación psicomotriz en la formación inicial de los maestros.

La propuesta surge con el interés de poder responder a preguntas como: ¿Los maestros de Infantil y Primaria adquieren en su formación inicial las competencias necesarias para impartir la psicomotricidad en las escuelas? ¿Cómo las aprenden? ¿Existe una buena interacción en la formación inicial entre conocimientos teóricos y prácticos? ¿Cómo aprenden y se evalúan las competencias profesionales del psicomotricista?...

Para intentar dar respuesta a estas preguntas se construyó un programa de asignatura basado en competencias, con contenidos bien seleccionados y actividades de aprendizaje y evaluación que permitan comprobar la relación teoría-práctica en contextos reales. Denominamos a estas actividades como “buenas prácticas”. Sobre este término existe abundante bibliografía en el ámbito educativo (Gutiérrez, Yuste, Cubo y Lucero, 2011; López-Yáñez, 2010; Zabalza, 2012). Alejandro (2011) denomina así a las prácticas docentes que facilitan actividades de aprendizaje eficaces y que sirven de modelo para otras actuaciones. Según Zabalza (2012), las “buenas prácticas” deben describir y narrar de forma detallada la experiencia y pretender alcanzar un carácter transformador vinculado a la mejora. Por otra parte la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012), en coincidencia con la UNESCO en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations), concreta que una buena práctica educativa se caracteriza por ser: (a) *innovadora*, al desarrollar soluciones nuevas o creativas; (b) *efectiva*, cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora; (c) *sostenible* al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y (d) *replicable*, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos.

Objetivos

Conocer las valoraciones de los estudiantes de formación inicial del profesorado, respecto a las orientaciones metodológicas y sistemas de evaluación formativa y compartida utilizados en una asignatura a través de una actividad de “buena práctica”, y su relación con las competencias profesionales adquiridas.

Método

Este proyecto de investigación combina tanto metodologías de investigación cuantitativas como cualitativas, que nos facilitan ampliar y profundizar en la obtención y análisis de datos.

Muestra

Este estudio comprende dos asignaturas, dos titulaciones y dos universidades. Por un lado *la Educación Psicomotriz en los centros de Educación Infantil de 4º curso del Grado en Educación Infantil de la UAB* y por otro *Educación Física I de 2º curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la UdG*. Las dos asignaturas son obligatorias. En la UAB se imparte a unos 140 estudiantes y en la UdG a unos 80, repartidos en dos grupos que actuarán como muestra del estudio.

Planteamiento de la propuesta

La actividad de intervención consiste en que los estudiantes, después de realizar una inmersión teórica sobre el tema, así como después de llevar a cabo diferentes actividades de aprendizaje en el aula universitaria, y haber recibido diferentes tipos de feedback por parte de la profesora y de los propios compañeros, han tenido que diseñar a través de grupos cooperativos, una sesión de psicomotricidad.

Se dedicó una parte de las sesiones prácticas del módulo a que los alumnos pudieran poner en práctica sus sesiones. En esta fase del proyecto los alumnos reciben valoraciones de su sesión por parte de sus compañeros y de la profesora, con el objetivo de llevar a cabo propuestas de mejora, produciéndose un proceso de aprendizaje dinámico y enriquecedor que permite la reflexión crítica y la mejora de forma continuada (Martínez-Minguez, Martín y Capllonch 2009; Martínez-Minguez y Flores, 2014).

La sesión diseñada y mejorada se contextualiza con el maestro/especialista de la escuela donde la podrán en práctica.

El siguiente paso es llevar a la práctica la sesión en la escuela en un grupo clase (este tipo de intervención normalmente no se realiza en la formación inicial fuera de la asignatura de Practicum, a pesar de que es fundamental para mostrar el proceso de adquisición de las competencias profesionales necesarias).

Se dispone de los centros específicos de los maestros/psicomotricistas investigadores de este proyecto para poder realizar las sesiones.

Los alumnos son evaluados por el maestro/psicomotricista el día de su intervención en la escuela a través de una rúbrica ad-hoc previamente elaborada. También son co-evaluados por sus compañeros (en la sesión de la Facultad) y por el profesorado de la Universidad de todo el proceso de aprendizaje.

Instrumentos

Para conocer y analizar las opiniones del alumnado en relación al proceso llevado a cabo se han utilizado dos instrumentos de investigación-de tipo cuantitativo y un informe final de la asignatura con datos tanto cuantitativos como cualitativos. Los datos cuantitativos se han analizado con el programa informático *SPSS (v 12) y los cualitativos con NudistVivo (v 8).

El *Cuestionario estructurado anónimo* sobre la experiencia de la sesión de psicomotricidad y su evaluación ha sido cumplimentado por el alumnado, y el informe final estructurado de “buenas prácticas” en docencia universitaria por las profesoras de la asignatura en la universidad.

Ambos instrumentos han sido elaborados y validados previamente por la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria. El origen de esta Red de carácter interuniversitario y pluridisciplinar hay que situarlo en el curso académico 2004-2005, en torno al Grupo de Evaluación Formativa de la E.U. de Magisterio de Segovia y también gracias a las iniciativas individuales y colaborativas que, con respecto a la misma temática, el profesorado de diversas universidades españolas desarrollaba en sus respectivos centros . López, Martínez y Julián, 2007; Buscà, Pintor, Martínez, Martínez y Peire, 2010).

El Informe final estructurado se centra en la descripción de “buenas prácticas” llevadas a cabo en las asignaturas impartidas en la universidad y la opinión de las profesoras sobre los resultados obtenidos tras su aplicación.

El *Cuestionario estructurado anónimo de “buena práctica” y su evaluación* lo cumplimenta el alumnado de las materias objeto de estudio al finalizar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este instrumento se facilitó a los estudiantes a través del Moodle para facilitar su respuesta mediante un enlace web y en formato google drive. Las preguntas se refieren tanto a la buena práctica (utilidad, si la actividad y su evaluación ayudan a adquirir competencias profesionales, cómo valoran las ayudas del profesorado y compañeros, su grado de satisfacción con la actividad y su evaluación y el grado de dificultad) como a la asignatura de forma global (a través de manifestar su grado de acuerdo sobre afirmaciones relativas a la evaluación de la asignatura como: tipo de aprendizaje, importancia del proceso ante resultados, motivación, justicia de la calificación, valoración trabajos en equipo, tutela académica, calidad trabajos exigidos, relación teoría-práctica, feedback, dinámica de trabajo, grado de exigencia y dificultad, etc.).

Este instrumento pretende recoger información para valorar el proceso y los resultados obtenidos y apuntar propuestas de mejora para el próximo curso. Para la elaboración de dicho informe las principales técnicas de recogida de datos son: el *cuestionario estructurado anónimo de “buena práctica”* del alumnado y los resultados sobre la calificación de los estudiantes de cada clase. Las principales categorías en que se organiza dicho informe son:

- 1-Datos del contexto;
- 2-Actividades de aprendizaje planteadas y su relación con el sistema de evaluación (instrumentos y técnicas empleados, cuándo se aplica cada uno y cómo se hace; criterios de evaluación y criterios de calificación, etc.);
- 3-Ventajas encontradas;
- 4-Inconvenientes y problemas que surgen y como se solucionan (o habría que solucionar);
- 5-Rendimiento académico y valoración del mismo.
- 6-Carga de trabajo: recogida sistemática de datos sobre las horas de trabajo que supone la asignatura para el alumnado y para el profesorado, tanto los totales como la distribución temporal de dicha carga.
- 7-Conclusiones.

Resultados

La valoración tanto por parte del alumnado como de las profesoras es muy buena en general. Se reconoce que la dedicación temporal y de esfuerzo es alta, pero se devuelve en forma de satisfacción y compensa por los resultados obtenidos.

Poder contar con escuelas y maestros.psicomotricistas es un lujo y el feedback de estos profesionales es riquísimo.

Las principales ventajas encontradas por los estudiantes de esta “buena práctica” se refieren a: la relación teoría-práctica, su alto grado de utilidad, les permite ponerse en la piel del maestro-psicomotricista, enriquece a nivel profesional y personal, permite ver y valorar la importancia del proceso, el feedback constante y de diferentes profesionales y compañeros es de una altísima calidad, desarrolla la competencias profesionales académicas, pedagógicas, inter e intrapersonales.

Los inconvenientes detectados se refieren a: asignatura demasiado densa, no conocer a los niños a los que realizan la sesión práctica, mejorar la coordinación entre profesora universidad y maestros-psicomotricistas,

Las diferencias que se han encontrado entre los estudiantes de las 2 universidades se refieren a inconveniente de grupos más numerosos y dedicar poco tiempo a la documentación en la UAB.

Conclusiones y prospectiva

Los estudiantes valoran positivamente el haber tenido una oportunidad de llevar a cabo una actividad de aprendizaje, tutorizada tanto por la profesora de la Facultad como por el maestro/a de la escuela fuera del periodo de prácticum; por llevar a cabo un aprendizaje cooperativo a tres bandas, (grupo de alumnos-profesora-maestro/a); por llevar a cabo una evaluación formativa en la práctica y contextualizada; donde la propia actividad de enseñanza y aprendizaje acoge a lo largo del proceso diferentes metodologías, así como formas de intervención; es innovadora en el proceso propio de evaluación y de recogida de información así como en la documentación a presentar que les ha permitido desarrollar soluciones nuevas y/o creativas; reconocen su efectividad en el desarrollo de competencias profesionales; reconocen el alto valor de la co-evaluación; valoran positivamente la efectividad del acompañamiento de los maestros especialistas, antes, durante y después de la intervención en el aula, así como en la presentación de la exposición final en la Facultad (a través de la documentación presentada, y las valoraciones y comentarios de los compañeros).

Los comentarios negativos giran en relación del desconocimiento de los estudiantes de los niños de la escuela y la alta cantidad de tiempo y la necesidad de buena coordinación por parte del alumnado y las profesoras y maestros, aunque los resultados compensan.

Una vez valoradas y extraídas las conclusiones es nuestro deseo seguir trabajando en esta línea de cooperación entre profesionales de la educación y a través de un proceso de evaluación formativa y compartida.

Bibliografía

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. Recuperado 1 de octubre de 2014 en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/planesyprogramas/Foro_Innovacion/1357906471648_ideas_claves_buenas_practicas.pdf
- Alejandro, J.L. (2011). *Buenas prácticas en docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2011*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez-Mínguez, L., Martínez, F., Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *ESE – Estudios Sobre Educación*, 18, 255-276. Recuperado 1 de octubre de 2014 en http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9829/2/ESE_18_11.pdf
- Gutiérrez, P., Yuste, R., Cubo, S. y Lucero, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Revista de currículum y formación del profesorado* 15 (1), 180- 194. Recuperado 1 de octubre de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469013>
- López Pastor, V., Martínez Muñoz, L. F., y Julián Clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior. Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados [Versión Electrónica]. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1-19. Recuperado el 1 de octubre de 2014 en http://www.um.es/ead/Red_U/2/lopez_et_al.pdf
- López-Yáñez, J. (2010). La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 1-5. Recuperado 1 de octubre de 2014 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187059>
- Martínez-Mínguez, L., Martín, M. y Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de educación física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *C&E Cultura y Educación*, 21 (1): 95-106.

DOI:10.1174/113564009787531226. Recuperado 1 octubre 2014 en <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564009787531226>

Martínez-Mínguez, L. y Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. En *RIDU. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8 (1), 29-50. Recuperado el 1 de octubre de 2014 en <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/371/344>

Zabalza, M.A. (2012). El estudio de la “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 19 (1), 17-42.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Existe una buena interacción en la formación inicial entre conocimientos teóricos y prácticos para un buen desarrollo de competencias profesionales?

¿Cómo aprenden y cómo evaluamos las competencias profesionales?

ID 50. ÉS POSSIBLE IMPLICAR AGENTS EXTERNS EN ELS PROCESSOS AVALUATIUS DELS ESTUDIANTS UNIVERSITARIS UTILITZANT LES XARXES I ELS ENTORNS EN LÍNIA?

Jordi Simon i Llovet
Universitat Ramon Lull –
FPCEE Blanquerna
jordisl@blanquerna.url.edu

Raul Bermudez Ventura
Universitat Ramon Lull –
FPCEE Blanquerna
raulbv@blanquerna.url.edu

Resum

L'article sorgeix de l'experiència en les assignatures d'Utilització Didàctica de les TIC i d'Internet i de Gestió de la Informació i TIC del Grau en Educació Primària i grau en Educació Infantil de la Facultat de psicologia ciències de l'educació i l'esport Blanquerna de la Universitat Ramon Lull. L'objectiu principal és comprovar si existeix una participació d'agents externs a l'àmbit universitari que contribueixin a l'avaluació dels estudiants, quan aquests estudien en un entorn d'aprenentatge connectivista i comparteixen el seu aprenentatge públicament. A través de l'anàlisi de les dades obtingudes, es conclou que si que hi pot haver participació externa, que la seva qualitat i quantitat depèn de la plataforma en que es treballa i que el treball en la Wikipedia el més prolífic, tan en la quantitat com en la qualitat dels retorns als estudiants per part d'agents externs a la Universitat.

Introducció i Objectius

Des de fa 10 anys en els estudis de mestre de la Facultat de psicologia, ciències de l'educació i l'esport Blanquerna de la Universitat Ramon Lull s'imparteixen diferents mòduls i assignatures que publiquen a la xarxa totes o part de les tasques que realitzen els estudiants (Simon & Alomar, 2013a). Algunes d'aquestes experiències ja han estat presentades en aquest mateix congrés, en les edicions del 2009 (Alomar et al, 2009) i 2013 (Simon & Alomar, 2013b)

En aquest cas es pretén anar més enllà i aprofundir en com és produeix el retorn que rep l'estudiant per part d'agents aliens a l'àmbit universitari, quan aquest publica a la xarxa el seu aprenentatge i quins són els diferents tipus de feedbacks que s'hi donen.. Entenem aquest retorn com una part del seu procés d'avaluació, i integrat en el seu procés de formació.

Així doncs l'objectiu principal d'aquesta comunicació és analitzar com és produeix aquest tipus de retorn, i els objectius específics són:

- Avaluar les contribucions de les xarxes en l'avaluació dels estudiants.
- Identificar les xarxes socials o entorns on-line més adequats per avaluar als estudiants.
- Descriure els feed-back que proporcionen els agents externs en els processos d'avaluació.

Desenvolupament

L'avaluació formativa i el connectivisme són els eixos fonamentals d'aquesta proposta.

No s'entén l'avaluació com un procés formalitzat que bàsicament serveix per qualificar als alumnes, malgrat que aquesta existeix i és necessària en la universitat. L'avaluació formativa (Pastor, 2008), és aquella que és produeix al llarg del procés d'aprenentatge i no solament al final, i és la que avalua per a l'aprenentatge enlloc d'avaluar l'aprenentatge. En l'avaluació formativa avaluem per a l'estudiant i no a l'estudiant, és la que ajuda a l'estudiant en el seu procés de formació i s'integra dins les activitats d'ensenyament/d'aprenentatge.

Dins d'aquesta concepció de l'avaluació, també estariem propers, malgrat que no es segueix en totes les seves vessants, al que anomenem avaluació autèntica ja que l'avaluació en aquesta experiència no només s'aproxima a la realitat sinó que es dona en contextos reals, per exemple, quan un estudiant escriu a la Wikipedia, qui li fa un retorn, no és el seu professor sinó un agent extern al sistema universitari qui avalua la seva producció. En aquests sentit es va més enllà d'inventar "modos de enseñar y evaluar más auténticos, es decir, más próximos a la realidad" (Pozo & Monereo, 2007, P.90)

La concepció de l'avaluació per part del connectivisme està d'acord amb l'avaluació formativa, tal com diu Siemens "Evaluation is part of the teaching and learning process" (Siemens, 2009, P.9)

El connectivisme, promou treballar en obert, per a tota la comunitat i en xarxa, aquests aspectes donen forma a aquesta experiència. Així, per a poder recórrer a la comunitat com a agent avaluatiu, cal publicar en obert. No cal veure-ho com a negatiu ja que aquesta pròpia exposició pública, implica més responsabilitat per part de l'estudiant i que vagi conformant una identitat digital lligada a la matèria d'estudi i que posteriorment podrà ser reconeguda per la comunitat, augmentant així la seva reputació digital.

Per acabar aquesta argumentació no es vol deixar de destacar que aquesta comunicació està escrita entre un estudiant i un professor, cosa que també ens entronca amb el connectivisme, que posa en valor el paper actiu de l'estudiant i la producció col·laborativa (Elliot, 2008) i entronca també amb l'Univest II que va tractar el paper de l'estudiant a la universitat. Creiem que tasques reals, com aquesta comunicació, són un bon estimul per a l'estudiant i també per al professor.

Els participants i les activitats realitzades

Les dades recollides inclouen tres grups classe de dues assignatures que són Gestió de la informació i TIC de primer curs (Assignatura A i B) i Utilització didàctica de les TIC i d'Internet de tercer curs (Assignatura C). Els estudiants d'aquestes assignatures utilitzen la blogosfera per compartir el seu aprenentatge, participen com a escriptors a la Wikipedia tractant temes propis de la seva professió futura i fan ús de Twitter per difondre les seves reflexions.

Dins la denominació xarxa, s'ha inclòs: Twitter, blogosfera, Wikipedia. Tots tres tenen especificitats diferents però tenen en comú que hi ha un grup de persones que interactuen en elles a modus de xarxa.

Metodologia i resultats

Aquest és un estudi transversal amb dades del curs 2014/15. S'han recollit dades quantitatives que fan referència al número i tipus de retorn que s'ha produït a cada xarxa. També s'han recollit dades qualitatives relatives a la qualitat dels continguts i a l'experiència del professor i dels estudiants. Aquestes ajudaran a matisar les dades quantitatives.

Totes les dades es refereixen a aportacions d'agents externs a la Universitat i no recullen altres tipus d'interaccions. Per exemple entre estudiants o professor i estudiant.

Els resultats es mostraran a partir de taules de dades.

Aquesta comunicació, des del punt de vista d'una recerca científica, té limitacions metodològiques, això implica que en cap cas es podran generalitzar els resultats obtinguts i aquests es referiran sempre a aquesta experiència en concret.

Resultats referents a la publicació a la blogosfera

Taula 1: Número d'entrades i comentaris rebuts pels estudiants.

Assignatura	Blocs creats	Blocs comentats	Entrades escrites	Comentaris rebuts
A	41	0	1458	0
B	40	0	1292	0
C	26	2	89	10
Total	67	2	2839	10

D'aquest resultat, cal destacar que el fet de publicar en un blog, no garanteix que la comunitat faci un retorn a l'estudiant, ja que només hi ha comentaris en dos d'aquests blocs i aquests han estat creats per estudiants de tercer curs (assignatura C). Un anàlisi més acurat mostra que la qualitat d'aquests blocs és elevada i que els autors han fet tasques de promoció.

El contingut dels comentaris són: Missatges d'aprovació, de conformitat amb el que expressen i també d'ànims. Tots ells de persones externes a les classes.

S'ha de destacar també, el baix número de comentaris en relació a la quantitat d'entrades

Resultats referents a la publicació a Twitter

Taula 2: Número de piulades, repiulades i favs

Assignatura	Piulades fetes	Repiulades rebudes	Piulades marcades com a fav
C	147	41	19

Els resultats mostren que twitter és una xarxa que té més retorn que la blogosfera però de menys qualitat ja que si bé veiem que les piulades fetes pels estudiants han estat repiulades per agents externs. S'ha de dir, però, que una repiulada, en comparació a un comentari en un bloc dona poca informació a l'estudiant. A més no s'han establerts diàlegs amb agents externs. El mateix podríem dir del fet que una piulada sigui marcada com a fav, malgrat que aquesta implica un nivell d'aprovació per part de la comunitat superior a que si tan sols es retuiteja. També és valora que aquests retorns impliquen una millora en la identitat digital de l'estudiant

Resultats referents a la publicació a Wikipedia

Taula 3: Número de retorns per part de boots i de persones

Assignatura	Articles escrits	Acció de boots	de Eliminació de continguts	de Correcció de continguts	de Ampliació de continguts
A+B	49	110	22	118	71
C	11	34	4	33	12
Total	60	144	26	151	93

Wikipedia és la xarxa que amb diferència ha demostrat produir un major nombre de retorns als estudiants ja siguin fets per boots o per persones que eliminin, corregeixin o ampliïn continguts escrits pels estudiants, cosa que ja li dona molta informació de si ha realitzat correctament la tasca o no. De fet una bona escriptura a la Wikipedia requereix que l'estudiant faci un seguiment del seu article interactuant amb la resta d'usuaris fins que els continguts proposats són acordats amb la comunitat.

D'aquestes dades destacar que en 60 articles treballats pels estudiants (això significa normalment diferents processos d'escriptura) aquests han rebut 151 correccions en diferents moments, cosa que significa una relació de, gairebé, 3 retorns per article.

També cal destacar dues coses més en relació a la Wikipèdia:

En primer lloc la mala acceptació que té entre els estudiants que algú forani al sistema li elimini continguts escrits per ell. És tasca del professor, estudiar cada cas i treballar amb l'estudiant les causes d'aquest esborrat de continguts.

En segon lloc la dificultat que té l'estudiant de prendre consciència del feedback que li aporta la Wikipedia degut sobretot, al propi funcionament del sistema.

Com a nota negativa, cal dir que a Wikipedia no existeixen, normalment, els missatges d'aprovació cap els estudiants, cosa que si que es dona a les altres dues xarxes.

Conclusions

Contestant a la pregunta formulada en el títol i a la vista dels resultats, només el treball a Wikipedia podríem considerar que avalua realment la tasca feta per l'estudiant.

No podríem parlar d'avaluació en la blogosfera i en Twitter, malgrat que aquest últim els ha donat pistes sobre l'acceptació o no, per part de la comunitat, de les propostes i tasques dels estudiants

Avaluant amb més cura les dades qualitatives, el retorn per part de la xarxa a twitter o blogosfera, solament succeeix si, prèviament, hi ha una intenció de rebre aquest retorn, cosa que posa en marxa diferents mecanismes de resposta. Tot i així el retorn no sempre es dona.

En xarxes com la blogosfera i twitter té molt de pes la qualitat dels continguts produïts i la rellevància social dels emissors, cosa que no succeeix en la wikipedia que està més centrada en el contingut enciclopèdic en el que no es rellevant la identitat de qui el produeix, i que funcionaria mes com una intel·ligència col·lectiva.

Prospectiva

En escriure aquesta comunicació, veiem que una part important del retorn o de la manca d'aquest, ve donat pel tipus de xarxa. Una tasca a fer de cara el futur seria treballar les especificitats de cada xarxa i veure quins són els element que propicien aquest retorn.

Un segon element que caldria experimentar és si en xarxes més orientades a l'educació, és possible aconseguir que el retorn de la comunitat sigui més reflexiu i aportí més dades a l'estudiant per a poder millorar la seva tasca.

Un tercer element seria estudiar les maneres de com aprofitar els retorns que produeix la comunitat, no només com una avaluació, sinó com a punt de partida per la construcció de coneixements.

Bibliografia

Alomar, E., Calabuig, F., Martí, M., Pérez, M., Simón, Q., & Simon, J. (2009). El wiki: un nou entorn afavoridor del treball en grups d'aprenentatge cooperatius. In II Congrés Internacional UNIVEST 09: Claus per a la implicació dels estudiants a la universitat. Girona: Universitat de Girona.

Elliott, B. (2008). Assessment 2.0: Modernising assessment in the age of web 2.0. *Scottish Qualifications Authority, Retrieved on, 28.*

Pastor, V. M. L. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Narcea Ediciones.

Pozo, J. I., & Monereo, C. (2007). Carta abierta a quien competa. *Cuadernos de pedagogía*, 370.

Simens, G., (2009). Learning, assessment, outcomes, ecologies « Connectivism. Retrieved March 5, 2015, from <http://www.connectivism.ca/?p=57>.

Simon, J., & Alomar, E. (2013a). Aprender a la universitat sota un prisma connectivista. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(1).

Simon, J., & Alomar, E. (2013b). Dels Wikis als Pearltrees. Organitzar un espai d'ensenyament/aprenentatge col·laboratiu on-line amb noves eines i nous fonaments teòrics. In UNIVEST 2013 IV Congrés Internacional: estratègies cap a l'aprenentatge col·laboratiu. Girona: Universitat de Girona.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Val la pena seguir treballant en obert si veiem que en algunes xarxes, el retorn que ens fa la societat és més aviat escàs?

Fins a quin punt podem parlar d'avaluació en aquests entorns tant poc pautats i formals com són les xarxes socials, però que potser son activitats més autèntiques i que sense dubte s'acosten més a un model connectivista d'ensenyament i/o aprenentatge on l'alta personalització de l'aprenentatge també implica una falta de models concrets.

Treballar en situacions reals on l'estudiant és avaluat per la societat, és una bona idea de cara el futur?

Quina xarxa i quin tipus de feedback interessa més a l'estudiant?

És hora de buscar alternatives a les xarxes esmentades per altres on realment la implicació dels agents externs sigui de més qualitat?

Podem aprofitar aquest retorn en un futur com a part de l'avaluació "oficial" en els estudis universitaris?

ID 53. L'AUTOAVALUACIÓ I L'AVALUACIÓ ENTRE IGUALS APLICADES EN EL TREBALL EN EQUIP EN DIFERENTS ESTUDIS DE LA UNIVERSITAT DE GIRONA

Rosa Maria Fraguell
Sansbelló
Universitat de Girona
rosa.fraguell@udg.edu

Lidia Feliu Soley
Universitat de Girona
lidia.feliu@udg.edu

Francesc Castro Villegas
Universitat de Girona
francesc.castro@udg.cat

Anna Planas Lladó
Universitat de Girona
anna.planas@udg.edu

Gerard Arbat Pujolras
Universitat de Girona
gerard.arbat@udg.edu

Joan Pujol Planella
Universitat de Girona
joan.pujol@udg.edu

Joan Josep Suñol Martínez
Universitat de Girona
joanjosep.sunyol@udg.edu

Resum

La Xarxa d'Innovació Docent sobre Avaluació (UdG) ha estudiat l'aplicació de l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals en el treball en equip en 6 assignatures de 5 Graus. En totes les assignatures els estudiants han realitzat una activitat en equip, han avaluat el funcionament d'aquest equip i la implicació dels diferents membres, i han respost una enquesta sobre la percepció d'aquest sistema d'avaluació. S'ha observat que els factors principals que influeixen en la valoració del treball en equip i en la percepció són l'experiència del professorat i dels estudiants en aquest tipus d'activitats avaluatives, l'àmbit disciplinar i el curs en el que està matriculat l'estudiant.

Objectius

Fomentar la participació i la implicació de l'alumnat en l'avaluació del seu propi treball i la dels seus iguals.

Utilitzar una eina a través de la qual es pugui avaluar i qualificar de forma més justa la participació de cada estudiant en el treball en grup.

Aportar més coneixements sobre l'avaluació entre iguals del treball en equip.

Analitzar el grau d'acceptació per part dels estudiants d'aquest mètode d'avaluació.

Desenvolupament

L'avaluació entre iguals és un sistema d'avaluació que, de forma progressiva i moltes vegades experimental, s'ha anat implantant a l'àmbit universitari [1,2]. Consisteix en l'avaluació que realitzen els estudiants sobre l'activitat d'un altre o d'uns altres companys [3]. L'avaluació entre iguals també s'ha emprat per valorar el treball en equip dels estudiants. El treball en equip és considerat com una competència transversal a l'àmbit universitari, inclosa als plans d'estudi de moltes titulacions de Grau. Alguns autors han fet aportacions i estudis sobre l'avaluació entre iguals del treball en equip. Per exemple, Carson i Glaser han aplicat l'avaluació entre iguals a una assignatura, reportant uns bons resultats d'aquesta metodologia i una bona percepció dels estudiants [4]. Neus proposa un sistema de coavaluació de treballs en grup, en què cada alumne qualifica els seus companys de grup i en el que s'obté cada nota individual a partir de la mitjana de les qualificacions de cada alumne i de la nota de grup establerta pel professor [5].

Aquesta comunicació presenta els resultats obtinguts de l'experiència realitzada per la Xarxa d'Innovació Docent sobre Avaluació (XIDAV), de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona (UdG), sobre avaluació entre iguals del treball en equip per part d'estudiants matriculats en aquesta universitat durant el curs 2012 – 2013. Es presenta també la percepció de l'alumnat d'aquest sistema d'avaluació.

Amb l'objectiu de garantir l'aplicabilitat de les eines docents generades en aquest treball a assignatures de diferents àmbits i tipologia, en aquest estudi hi han col·laborat tots els membres de la XIDAV, professors de quatre centres diferents: tres facultats (Educació, Lletres i Ciències) i una escola d'enginyeria (Escola Politècnica Superior). L'estudi s'ha realitzat en sis assignatures de cinc graus i ha implicat la participació d'un total de 243 estudiants (Taula 1).

Assignatura	Disseny de projectes	Turisme, territori i medi ambient	Aspectes socials i legals de la biotecnologia	Projecte de programació	Estructures	Empresa
Grau	Educació social	Geografia, ordenació del territori i gestió del medi ambient	Biotecnologia	Enginyeria informàtica	Enginyeria agroalimentària	Enginyeria agroalimentària
Àmbit	Ciències socials	Humanitats	Ciències	Enginyeria	Enginyeria	Enginyeria
Curs	Segon	Tercer	Tercer	Segon	Segon	Primer
Nº d'estudiants totals que realitzen l'activitat	58	29	59	38	32	27
Nº d'estudiants que varen respondre l'enquesta	32	29	23	33	19	27
Nº de grups	15	9	12	14	8	10
Activitat	Treball en grup	Treball en grup	Presentació oral	Projecte de programació	Elaboració d'un full de càlcul	Treball en grup (pla d'empresa)
% en la nota final	45%	20%	5%	50%	5%	20%
Experiència prèvia en activitats de coavaluació	Si	No	Si	No	No	No
% de grups que es reparteixen la nota desigualment	40	67	33	57	0	10

Taula 1. Assignatures considerades en l'estudi

Malgrat l'heterogeneïtat d'assignatures, a totes elles s'ha seguit una mateixa metodologia:

1. Elaboració conjunta entre tots els membres de la Xarxa dels documents a proporcionar als estudiants per a la realització de l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals del treball en equip.

2. Realització d'una activitat en equip en cada assignatura.

3. Qualificació de l'activitat per part del professorat.

4. Avaluació individual i grupal del treball en equip per part dels estudiants. Per facilitar la reflexió i l'avaluació del procés i treball realitzat se'ls proporciona una rúbrica i dos informes per a l'avaluació: un d'individual i l'altre, grupal.

5. Repartiment de la qualificació de l'activitat entre els membres de cada grup a partir del treball reflexiu realitzat en els informes individuals i grupals. Per exemple, si la nota final del treball en equip és un 7 i l'equip està format per 4 estudiants, el grup disposarà de 28 punts a repartir entre els membres de l'equip. Els grups tenen autonomia per decidir de forma consensuada si la qualificació és la mateixa per a tots els membres o si s'ha de diferenciar a partir del grau d'implicació i del treball de cadascun d'ells. Un cop decidit, han de lliurar al professorat una acta amb el repartiment de punts. La nota de l'acta és la que s'atorga a cada estudiant com a qualificació final del treball en equip.

6. Resposta d'una enquesta anònima per part de cada estudiant sobre la seva percepció de l'avaluació del treball en equip.

7. Recopilació de les qualificacions i dels resultats de les enquestes dels estudiants de cada assignatura.

8. Anàlisi i discussió dels resultats de totes les assignatures de forma conjunta entre tots els membres de la Xarxa.

L'anàlisi de les respostes a l'enquesta (Figura 1) demostra que, en general, els estudiants tenen una bona opinió sobre l'avaluació entre iguals del treball en equip. De fet, la puntuació mitjana de totes les preguntes de l'enquesta és superior a 2'4 i la mitjana global de totes les assignatures és de 3'03, amb una oscil·lació entre 2'63 i 3'27 (en una escala Likert d'1 a 4, on 1 equival a totalment en desacord i 4 a totalment d'acord). A més, l'elevada puntuació mitjana de totes les assignatures de la pregunta 9 (3'41), relativa a si estan d'acord amb la nota que han obtingut de l'activitat, també corrobora que la majoria d'estudiants són partidaris del mètode.

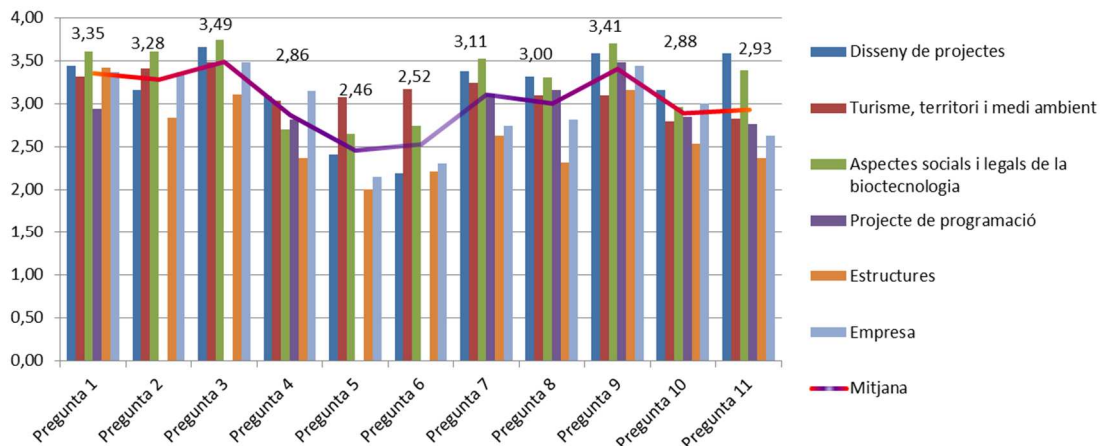


Figura 1. Resultats de l'enquesta per assignatures

La bona opinió dels estudiants sobre el sistema s'explica per l'experiència prèvia de la majoria dels professors de la Xarxa en aquests tipus d'activitats. Valoren molt favorablement la capacitat del professorat en explicar amb claredat el procediment (pregunta 2) i en posar al seu abast els instruments suficients (pregunta 3) per poder realitzar una avaluació del treball en equip eficaç. De fet aquesta darrera pregunta ha obtingut la puntuació mitjana més elevada (3'49) del conjunt de les preguntes de l'enquesta.

En general, s'observa una certa concordança entre l'opinió que tenen els estudiants de l'avaluació entre iguals i l'opció que prenen en el repartiment de la nota obtinguda del treball en equip. Així, en les assignatures dels primers cursos del Grau d'Enginyeria Agroalimentària, amb manca d'experiència universitària i d'utilització de sistemes d'avaluació no convencionals, hi ha una major proporció de grups que opten per un repartiment igual de la nota del treball en equip (Estructures, el 100% dels grups i Empresa, el 90%) i, a més, tenen una opinió menys favorable de l'avaluació entre iguals (puntuació mitjana de totes les preguntes de l'enquesta de percepció: 2'63 i 2'95, respectivament). En conseqüència, els estudiants d'Estructures són els que han puntuat més baix les preguntes 2 i 3 (2'84 i 3'11, respectivament), relatives a si el professorat ha explicat amb claredat el procediment i ha posat al seu abast els instruments suficients per poder realitzar una avaluació del treball en equip eficaç. També són els que estan menys d'acord amb la pregunta 4 (2'37), referent a si l'avaluació del treball en equip els hi ha representat molta responsabilitat. Alhora, tant els estudiants de l'assignatura d'Estructures com d'Empresa són els que han puntuat més baix la pregunta 5 (2 i 2'15, respectivament), relativa al fet de si saber que els seus companys els avaluaran els ha fet implicar més en el treball en equip. Així mateix, els estudiants de l'assignatura d'Estructures són els que han puntuat més baix la pregunta 7 (2'63), corresponent a si l'avaluació del treball en equip els hi ha permès afrontar les aportacions dels companys i les crítiques de forma constructiva. Tant els estudiants de l'assignatura d'Estructures com d'Empresa són els que estan menys d'acord amb la pregunta 8 (2'32 i 2'81, respectivament), referent a si el repartiment de punts els hi ha permès obtenir una nota individualitzada del treball en equip més justa. També, els estudiants de

l'assignatura d'Estructures són els que han puntuat més baix la pregunta 10 (2'53), relativa a si creuen que aquest tipus d'avaluació els pot ajudar a desenvolupar capacitats útils en el seu futur professional. Finalment, aquestes assignatures són les que atorguen la puntuació més baixa a la pregunta 11 (2'37 i 2'63, respectivament), i, en conseqüència, aquests estudiants són els que menys recomanen la continuïtat del mètode de l'avaluació entre iguals en aquestes i altres matèries de la titulació. Els estudiants que cursen Estructures i Empresa són dels primers cursos d'Enginyeria Agroalimentària i entre ells no hi ha tanta competitivitat per obtenir una nota més elevada com la que hi ha entre altres estudiants que realitzen cursos superiors i, per tant, hi ha una major solidaritat entre ells.

A les assignatures dels Graus de Biotecnologia i d'Educació Social hi predominen els grups d'estudiants que han optat per fer un repartiment equitatiu de la nota (67% i 60%, respectivament). Aquests estudiants tenen experiència prèvia en l'avaluació entre iguals, així com una opinió molt favorable de l'aplicació d'aquest sistema per a la valoració del treball en equip i molta responsabilitat. Són els que es veuen més capacitats per desenvolupar l'activitat i tenen una percepció molt positiva d'aquesta metodologia. En conseqüència, aquestes assignatures són les que han obtingut la puntuació mitjana de totes les preguntes de l'enquesta de percepció més elevada (3'27 i 3'18, respectivament). Per aquesta raó, els estudiants de l'assignatura del Grau de Biotecnologia són els que han puntuat més alt la pregunta 1 (3'61), referent a si han estat capaços d'avaluar als seus companys en el procés del treball en equip; i també la pregunta 2 (3'61), relativa a si el professorat ha explicat amb claredat el procediment de l'avaluació entre iguals. Alhora, aquests estudiants juntament amb els del Grau d'Educació Social són els que estan més d'acord amb la pregunta 3 (3'74 i 3'66, respectivament), referent a si el professorat ha posat al seu abast els instruments per poder realitzar una avaluació entre iguals eficaç. Els mateixos estudiants d'ambdós Graus també són els que han puntuat més alt la pregunta 7 (3'52 i 3'38, respectivament), relativa a si l'avaluació del treball en equip els hi ha permès afrontar les aportacions dels companys i les crítiques de forma constructiva; així com la pregunta 8 (3'30 i 3'31, respectivament), referent a si el repartiment de punts els hi ha permès obtenir una nota individualitzada del treball en equip més justa; i la pregunta 9 (3'70 i 3'58, respectivament), relacionada amb si estan d'acord amb la nota que han obtingut en l'activitat del treball en equip. Alhora els estudiants del Grau d'Educació Social són els que estan més a favor de la pregunta 10 (3'16), la qual qüestiona si aquest tipus d'avaluació els ha ajudat a desenvolupar capacitats que els hi seran útils en el seu futur professional. Finalment, els estudiants d'ambdós Graus són els més favorables en recomanar la continuïtat del mètode en les diferents matèries de la titulació, essent els que han valorat més positivament la pregunta 11 (3'39 i 3'59, respectivament).

D'altra banda, els estudiants de l'assignatura del Grau d'Enginyeria Informàtica, que realitzen un treball en equip amb una nota amb un pes considerable de la nota final, i també els estudiants de l'assignatura del Grau de Geografia, Ordenació del Territori i Gestió del Medi Ambient, que a més es troben en la darrera etapa dels seus estudis amb una forta competitivitat entre ells per obtenir un bon expedient, valoren molt positivament que cada estudiant obtingui la nota que li correspon. En conseqüència, són les assignatures amb una major proporció de grups que opten pel repartiment desigual de la nota obtinguda del treball (57% i 67%, respectivament). Així, els estudiants del Grau de Geografia són els qui puntuen més alt la pregunta 5 (3'07), referent a si el fet de saber que els seus companys els avaluaran els ha fet implicar més en el treball en equip. Tanmateix, són els qui valoren més alt la pregunta 6 (3'17), relativa a si el fet de saber que es realitzarà una avaluació entre iguals del treball en equip ha fet implicar més als seus companys. No obstant, són els que puntuen més baix la pregunta 9 (3'10), referent a si estan d'acord amb la nota que han obtingut en l'activitat del treball en equip. Cal considerar que els estudiants que formen part dels grups que han optat per un repartiment desigual de la nota i han estat penalitzats pels seus companys no estan satisfets amb la nota obtinguda i, per això, puntuen més baix aquesta pregunta.

D'entre totes les assignatures analitzades, els estudiants de l'àmbit tecnològic són els que es mostren més crítics amb el mètode. El seu argument es basa en què la responsabilitat d'avaluar ha de recaure en el docent i en el fet de que l'avaluació entre companys els hi pot generar problemes de convivència a l'aula. Aquests estudiants estan acostumats a procediments d'avaluació tradicionals bastant rígids i no se senten còmodes amb activitats en què es valoren aspectes comunicatius o cooperatius.

Conclusions

El procés d'autoavaluació i d'avaluació entre iguals del treball en equip contribueix a que els estudiants prenguin consciència tant del procés realitzat com de la importància d'un treball en equip eficaç. L'experiència en l'aplicació d'aquests tipus de metodologies avaluatives ens indica que tenen una bona acollida per part dels estudiants, perquè els hi permet obtenir la nota que els hi correspon pel seu procés d'aprenentatge i per la seva implicació en el treball en equip.

L'estudi realitzat demostra que l'experiència prèvia tant del professorat com dels estudiants en processos d'avaluació participatius és necessària per aconseguir uns bons resultats. A més, també s'aprecia que és molt convenient explicar molt bé l'aplicació del procés i posar a l'abast dels estudiants rúbriques i fitxes de reflexió que els ajudin en el procés d'avaluació. L'estudi també posa de manifest la importància de demanar als estudiants que justifiquin de forma raonada les seves valoracions i el repartiment final de notes. Finalment, cal considerar que aquest procés requereix un volum de treball important, tant per als estudiants com per al professorat.

Bibliografia

- [1] Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer-assessment: an attempt to deepen learning?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 221-230.
- [2] Wen, M.L., and Tsai, Ch-Ch. (2006). University students' perception of and attitudes toward (online) peer-assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.
- [3] Topping, K. (2009). Peer-assessment. *Theory into Practice*, 48, 20-27.
- [4] Carson, K. M., and Glaser, R. E. (2010). Chemistry is in the news: assessing intra-group peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 381-402.
- [5] Neus, J. L. (2011). Peer assessment accounting for student agreement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 301-314.

Qüestions i/o consideracions per al debat

L'avaluació entre iguals millora la motivació i la qualitat dels aprenentatges dels estudiants?

L'avaluació entre iguals augmenta la capacitat d'anàlisi crítica dels estudiants?

L'avaluació entre iguals afavoreix la participació i responsabilitat dels estudiants en els processos d'aprenentatge cooperatiu?

L'avaluació entre iguals és una bona metodologia per obtenir una nota individual més justa en relació a la contribució i participació de cada estudiant en el treball en equip?

Annex 1. Enquesta sobre la percepció dels estudiants de l'avaluació del treball en equip.

QÜESTIONARI SOBRE LA PERCEPCIÓ DE L'ACTIVITAT D'AVALUACIÓ DEL TREBALL EN EQUIP

Valora d'1 a 4 cadascuna d'aquestes afirmacions tenint en compte que:

1= gens d'acord 4=molt d'acord

	1	2	3	4
1. He estat capaç d'avaluar els meus companys en el procés del treball en equip				
2. El professorat ha explicat amb claredat el procediment a seguir per poder realitzar una avaluació de treball en equip eficaç				
3. El professorat ha posat al meu abast els instruments per poder realitzar una avaluació de treball en equip eficaç				
4. L'avaluació del treball en equip m'ha representat molta responsabilitat				
5. Saber que els meus companys m'avaluaran m'ha fet implicar més en el treball en equip				
6. Saber que es realitzarà una avaluació del treball en equip ha fet implicar més els meus companys				
7. L'avaluació del treball en equip m'ha permès afrontar les aportacions dels companys i les crítiques de forma constructiva				
8. El repartiment de punts a través de la reflexió ha permès obtenir una nota individualitzada del treball en equip més justa				
9. Estic d'acord amb la nota que he obtingut en l'activitat de treball en equip				
10. Aquest tipus d'avaluació m'ha ajudat a desenvolupar capacitats que em seran útils en el meu futur professional (avaluació de CVs, comunicació proactiva, ...)				
11. Recomanaria la continuïtat del mètode en aquestes i altres matèries de la titulació				
Anomena dos aspectes que consideris que són positius d'aquesta experiència d'avaluació de treball en equip				
Anomena dues dificultats o limitacions que hagis tingut en el procés d'avaluació de treball en equip				
Què canviaries de les rúbriques?				

ID 54. USO DE TECNOLOGÍA EN UN MODELO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Alfonsa García López
Universidad Politécnica de Madrid
alfonsa.garcia@upm.es

Francisco García Mazarío
Universidad Politécnica de Madrid
francisco.garciam@upm.es

Resumen

En este trabajo se describe un modelo de evaluación adaptado a las directrices del Espacio Europeo de Educación (EEES) para una asignatura de Análisis Matemático, cursada por estudiantes de Ingeniería, que incluye: cuestionarios online con retroalimentación, portafolio con entregas semanales, exámenes con uso de software matemático y un proyecto realizado en grupos de dos o tres estudiantes. El modelo se viene depurando desde 2009 y en el curso 2014-15 se ha añadido como experiencia piloto la creación de una comunidad virtual de aprendizaje, basada en Google+, que entre otras cosas se ha utilizado para un experimento de evaluación por pares de proyectos realizados por los alumnos.

Introducción y objetivos

La adaptación al EEES plantea un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y basado en competencias e implica nuevas reglas para la evaluación. La competencia se define (Weinert, 2001) como la *habilidad de llevar a cabo tareas de manera efectiva y adaptada a cada situación, usando conocimientos destrezas y actitudes*. Junto a competencias específicas de las materias, los planes de estudios de los títulos de grado recogen competencias genéricas o transversales y en consecuencia el profesorado se ve en la obligación de diseñar actividades que permitan el desarrollo y evaluación de estas competencias.

En la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Sistemas Informáticos (ETSISI) de la UPM, se inició el curso 2011-12 un *Plan piloto de evaluación de competencias transversales*. Se revisó el mapa competencial, se definieron las distintas competencias transversales y se estableció una plantilla para la evaluación de cada una de ellas, que deben llevar a cabo varias asignaturas a lo largo del grado. La información completa se puede consultar en <http://educacion.eui.upm.es>. A la asignatura Análisis Matemático se le asignó la evaluación de la *Capacidad de Análisis y Síntesis*.

Las asignaturas de Matemáticas de los grados de Ingeniería suelen estar cargadas de contenidos, por lo que es difícil administrar el tiempo de clase y de trabajo del estudiante. Muchos profesores, por falta de tiempo, son reacios a innovar y a evaluar competencias. En el estudio realizado en García et al. (2013) se ve que la gran mayoría de las asignaturas de Matemáticas de los grados de Informática de universidades españolas proponen evaluar las competencias transversales con las mismas actividades usadas para evaluar las matemáticas. Esto puede ser válido si se definen adecuadamente indicadores de cada competencia.

En Díaz et al. (2011) y en Tuning (2006) se puede ver cómo actividades usuales de aprendizaje matemático ayudan al desarrollo de competencias transversales, tales como *Resolución de Problemas*, *Capacidad de Comunicación*, *Análisis y Síntesis* o *Razonamiento Crítico*. En García et al. (2012) se relacionan estas competencias transversales con las competencias matemáticas definidas en el KOM Project (Niss & Højgaard, 2011) (Figura 1). Partiendo de esta relación, es posible diseñar actividades para desarrollar y evaluar simultáneamente ambos tipos de competencias.

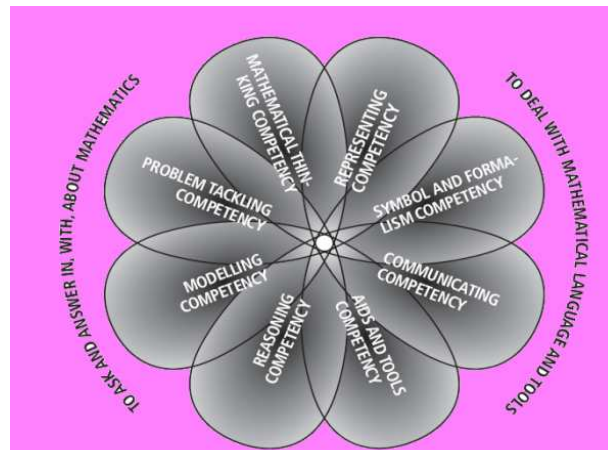


Figura 1: Competencias matemáticas (KOM Project)

Un buen modelo de evaluación es fundamental para un aprendizaje efectivo y debe contemplar, junto a la componente sumativa (necesaria para asignar una nota), la componente formativa, mediante estrategias de retroalimentación en las que la tecnología puede ayudar.

En García et al. (2014) se muestra la utilidad de integrar software matemático en actividades de evaluación. Por otra parte, los beneficios de la evaluación online han sido identificados en numerosos trabajos. Trenholm (2007) destaca la importancia de la componente formativa en la evaluación online. Limniou y Smith (2014) comprueban experimentalmente la mejora que supone la retroalimentación dinámica y posibilidad de nuevos intentos. En Gikandi et al. (2011) se presenta un informe que señala el potencial de la tecnología para:

- Ayudar a clarificar los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación.
- Facilitar el desarrollo de actividades de auto-evaluación.
- Proporcionar a los estudiantes información de calidad, y retroalimentación inmediata.
- Facilitar la comunicación entre estudiantes y profesores.
- Ofrecer la oportunidad de corregir deficiencias de formación previa.
- Facilitar al profesor la recogida y tratamiento de datos.

En este trabajo presentamos un modelo de evaluación formativa concebido con el objetivo de desarrollar y evaluar tanto las competencias específicas de la asignatura Análisis Matemático, como las transversales (principalmente *Análisis y Síntesis*). El segundo objetivo es aumentar la confianza matemática de los estudiantes, aprovechando las posibilidades de la tecnología.

Desarrollo

El modelo de evaluación diseñado, experimentado y depurado tiene en cuenta estrategias clave de la evaluación formativa:

- Los objetivos de aprendizaje y criterios de calificación deben ser claros y explícitos en cada actividad.
- La retroalimentación dinámica incide positivamente en el aprendizaje y propicia la comunicación entre profesores y alumnos.

Desde el inicio del grado (2009-10), venimos usando un entorno virtual basado en Moodle, herramienta que presenta entre otras las siguientes ventajas:

- Facilidad de acceso y de uso.
- Variedad de recursos para gestionar las actividades.
- Soporte institucional.

- Amplia difusión.

A continuación describimos someramente las actividades de evaluación.

Cuestionarios Moodle (CM): Para cada tema hemos preparado un CM del siguiente modo:

- Se definen los resultados de aprendizaje y se establecen unos diez indicadores.
- Para cada indicador se preparan seis o siete preguntas tipo test.
- Para cada pregunta se redacta la retroalimentación que justifica la respuesta correcta y se mostrará en la corrección automática, tanto en caso de acierto como de fallo. (Se puede acertar con un razonamiento incorrecto.)
- Se elabora el CM con una pregunta por indicador, que se elige aleatoriamente entre las disponibles.

Los CM son una herramienta de aprendizaje, con algo de recompensa en la nota, que se aplica del siguiente modo: una vez explicada la teoría de un tema, durante dos o tres días se permite a los estudiantes hacer ensayos de autoevaluación, después se señala un momento concreto para que, conectados online, todos hagan el CM (diferente para cada estudiante). Pueden hacer dos intentos y se considera el mejor de ellos. La incidencia de cada CM en la nota final es 0.5%, si aciertan al menos el 80% de las preguntas.

Portafolio: A lo largo del curso los estudiantes realizan, a veces individualmente y otras en equipo, una colección de pequeñas tareas, unas en el aula con ayuda del profesor y otras fuera de ella. Todas se devuelven corregidas y tienen una incidencia global de un 16% en la nota final. Además no se puede aprobar por evaluación continua sin haber hecho al menos el 70% de estas tareas.

Pequeño proyecto (PPG): Los estudiantes, trabajando en equipos de dos o tres personas, tienen que llevar a cabo un trabajo de grupo, que eligen entre diferentes ofertas e incluye:

- Leer un documento técnico para aprender algún nuevo concepto, técnica o algoritmo.
- Usar software matemático (wxMaxima) para implementar procedimientos que permitan aplicar la técnica estudiada a la resolución de problemas.
- Resolver un problema concreto, asignado en función del DNI del coordinador del grupo.
- Redactar una memoria.

La calificación del PPG supone el 10% de la nota final y el proceso de evaluación, tras sucesivas mejoras, consiste en:

1. Corregir, calificar y devolver la primera versión de los PPG, de acuerdo con una matriz de criterios publicada a priori.
2. Dar la oportunidad a los alumnos de mejorar su calificación con una segunda versión del trabajo, en la que incorporen sugerencias y corrijan errores.
3. Ponderar la nota de la segunda versión con la de una prueba de validación individual realizada presencialmente.

Entrenamiento dirigido y obligatorio: El 70% de la nota se obtiene con exámenes. Pero se han diseñado actividades de entrenamiento para potenciar el aprendizaje significativo. Para cada uno de los tres módulos en los que se divide la asignatura, se les propone una amplia actividad de entrenamiento, en la que se especifican los objetivos de aprendizaje y para cada objetivo se incluyen cuestiones teóricas, ejercicios y problemas para resolver (en algunos casos usando software). Esta actividad la van realizando a lo largo del periodo de docencia del módulo. Para poder hacer el examen correspondiente, el estudiante debe entregar la actividad de entrenamiento completamente resuelta.

Experiencia piloto de la comunidad virtual APLICA_MATES

En el curso 2014-15 hemos creado una comunidad virtual de aprendizaje basada en Google+ en la que los estudiantes han participado de modo voluntario. Se trata de una *comunidad privada* creada con el objetivo de facilitar herramientas de trabajo colaborativo, permitir el intercambio de ideas, el comentario de noticias y otras actividades, así como dar mayor relevancia al trabajo de los estudiantes. Como experimento, los alumnos que han querido han compartido sus PPG, que han sido evaluados por alguno de sus compañeros. El trabajo de evaluación lo han realizado después de acabar el semestre, con reconocimiento de un crédito de actividades diversas. En este proceso se ha asignado a cada estudiante un PPG de tema diferente al realizado por él mismo y se le ha proporcionado una ficha de evaluación, en la que se incluyen tres preguntas de contenido académico, para evaluar la asimilación de los conceptos presentados.

También se ha utilizado la comunidad para llevar a cabo un concurso de proyectos, incluyendo una votación virtual entre los dos finalistas.

Datos y resultados

A continuación se ofrecen algunos datos correspondientes al curso 2014-15. El número de alumnos matriculados ha sido 372. Junto al modelo de evaluación continua, y por imperativo legal, se ofrece la alternativa de evaluación mediante examen único, que los alumnos pueden solicitar hasta el 30 de octubre. Lo han solicitado 64, de los que sólo se han presentado 15 y no ha aprobado ninguno. De los 308 que han seguido la opción por defecto (evaluación continua), 242 han completado el mínimo de tareas requeridas y 143 han aprobado.

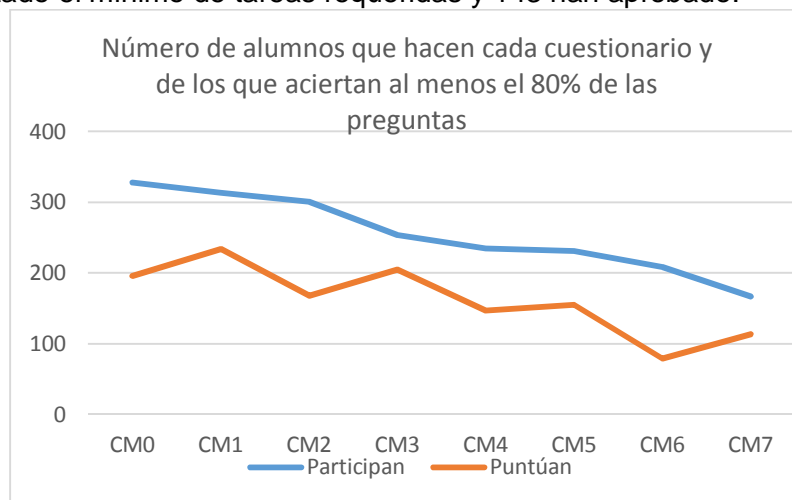


Figura 2: Resultados de los CM

La participación en los CM (ver figura 2) se mantiene, aunque decae, a lo largo del curso. El número de alumnos que puntúan permite identificar los temas conceptualmente más difíciles. Aunque la contribución a la nota final de esta actividad es pequeña, su incidencia es significativa, ya que más del 75% de los estudiantes que puntúan en cinco o más CM aprueban la asignatura.

El trabajo de grupo (PPG) lo han realizado 240 alumnos. La media de las calificaciones de los documentos escritos ha sido 6,08. Tras la prueba de validación individual, 78 alumnos mejoran su nota y 142 la empeoran. Hay equipos en los que no todos los miembros han alcanzado los objetivos. Aprueban el PPG 116 alumnos, de los que 91 aprueban la asignatura.

La comunidad privada *APLICA_MATES* está formada por 68 miembros (incluyendo dos profesores y 44 alumnos de Análisis Matemático). La participación de los estudiantes ha sido poco activa. Han subido 18 PPG y 17 estudiantes han completado la tarea asignada de evaluar un PPG. Las respuestas a las tres preguntas de contenido académico de la ficha de evaluación han sido satisfactorias, lo que indica que, junto con competencias transversales, al evaluar los PPG han ampliado conocimientos. Las calificaciones finales asignadas por los estudiantes (ver figura 3) difieren poco de las asignadas por los profesores. Un análisis de la varianza muestra (con un p-valor de 0.9) que no hay diferencias significativas.

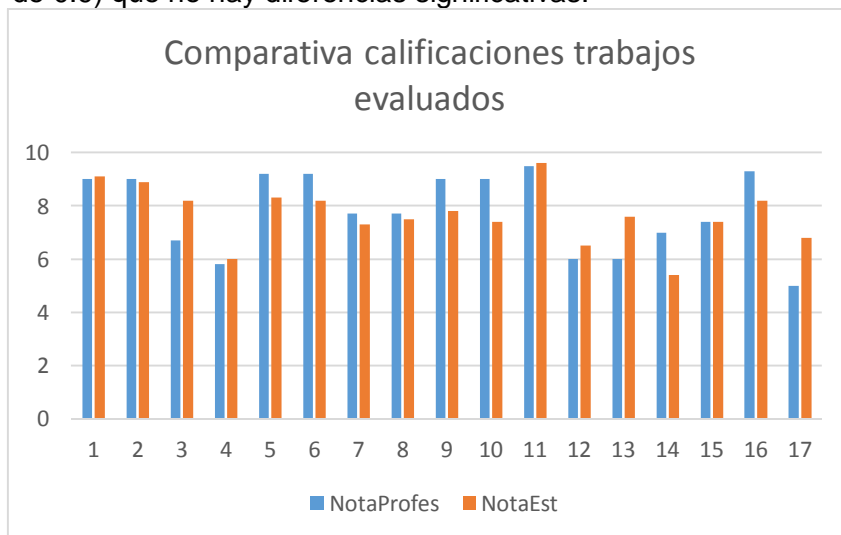


Figura 3. Evaluación por pares

En el concurso de proyectos, los participantes compartieron sus propuestas y usando una *encuesta* hicimos una votación virtual entre los dos proyectos finalistas, en la que participaron 44 de los 68 miembros de la comunidad. En la figura 4 se muestran los resultados.

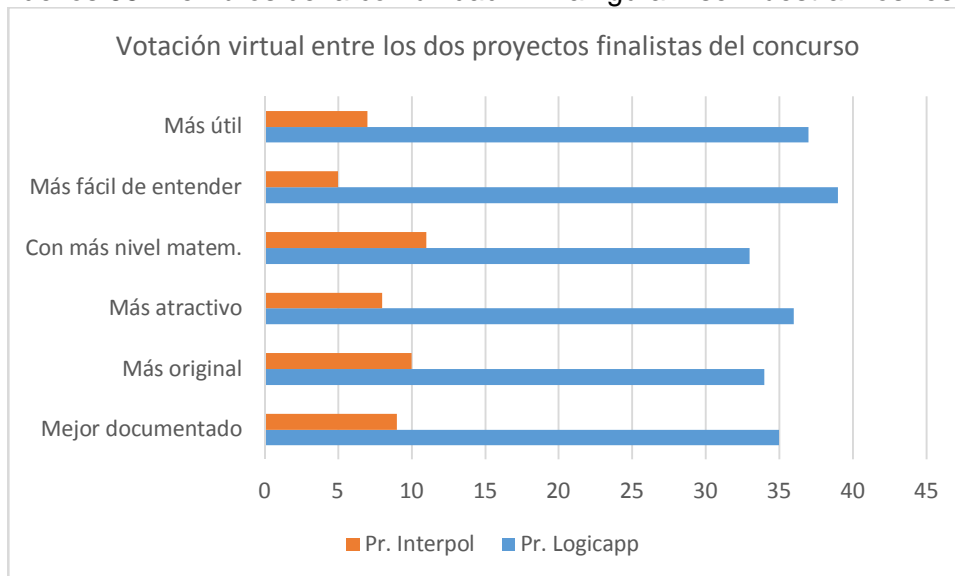


Figura 4: Encuesta realizada en la comunidad *APLICA_MATES*

Conclusiones

Las tecnologías actuales permiten reforzar la componente formativa de la evaluación.

La comunidad virtual de aprendizaje facilita procesos de evaluación por pares, permite dar relevancia a los trabajos de los estudiantes y puede ser entorno adecuado para algunas tareas del portafolio.

Las calificaciones otorgadas por los estudiantes en la evaluación por pares son fiables, pero hay que ser prudentes, debido al carácter voluntario de la actividad.

Nuestro reto actual es generalizar el espíritu “estudiante 2.0”, que saca partido de los entornos virtuales, publica sus proyectos en abierto y usa herramientas de aprendizaje colaborativo.

Bibliografía

Díaz, A. et al. (2011) An example of learning based on competences: Use of Maxima in Linear Algebra for Engineers. *The International Journal for Technology in Mathematics Education* 18(4), 177-181.

García, A. et al. (2013) Tratamiento de Competencias Genéricas en las Asignaturas de Matemáticas para Grados de Informática en las Universidades Españolas. *Actas del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Innovación y Competitividad, CINAIC*, 375-380.

García, A. et al. (2014) Changing assessment methods: New rules, new roles. *Journal of Symbolic Computation*, 61, 70-84.

García, A. et al. (2012) Learning and Assessing Competencies: New challenges for Mathematics in Engineering Degrees in Spain, 16th *Seminar Mathematical Education of Engineers, SEFI. Salamanca (Spain)*.

Gikandi, J.W. et al. (2011) Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers and Education*, 57, 2333-2351.

Limniou, M., Smith, M. (2014) The role of feedback in e-assessments for engineering education. *Education and Information Technologies*, 19(1), 209-225.

Niss, M., Højgaard, T. (eds) (2011) Competencies and Mathematical Learning. *IMFUFA 485-2011, Roskilde University*.

Trenholm, S. (2007) An investigation of assessment in fully asynchronous online math courses. *International Journal for Educational Integrity*, 3(2), 41-55.

Tuning Educational Structures in Europe (2006) *Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes*. Accesible (28-04-2015) en <http://www.unideusto.org/tuningeu/teaching-learning-a-assessment.html>

Weinert, F.E. (2001) Concept of competence: A conceptual clarification, in Ryehen, D. and Salganik, L., *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle: Hogrefe and Huber.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Qué ventajas e inconvenientes presentan los procesos de evaluación online?

¿Qué peso deben tener en la evaluación sumativa las actividades no presenciales, frente a las presenciales?

¿Qué papel pueden desempeñar las redes sociales en la evaluación?

ID 57. EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS DE TRABAJOS INTERDISCIPLINARIOS

María José Luesma
Bartolomé
Universidad de Zaragoza
mjuesma@unizar.es

Fernando Soteras Abril
Universidad de Zaragoza
fsoteras@unizar.es

Ana Rosa Abadía Valle
Universidad de Zaragoza
arabad@unizar.es

Resumen

La realización de trabajos comunes a dos asignaturas del primer curso del Grado de Óptica-Optometría de la Universidad de Zaragoza, pertenecientes a dos departamentos distintos, lleva inherente la dificultad en su calificación. Tras la resolución en grupo de los problemas comunes a ambas asignaturas, los estudiantes presentan un portafolio que es evaluado por el profesorado de cada asignatura por separado. Se ha diseñado una rúbrica común para evaluar los contenidos, la documentación, las actas, la presentación y la originalidad de los trabajos y se han analizado los resultados de su aplicación observando una elevada homogeneidad en las calificaciones correspondientes a cada asignatura.

Introducción y objetivo

Si consultamos el Diccionario de la lengua española acerca de la “interdisciplinariedad”, la define como “cualidad de interdisciplinario” y, a su vez, “interdisciplinario” lo describe como “dicho de un estudio o de otra actividad: que se realiza con la cooperación de varias disciplinas”. En cuanto a la “cooperación” (“acción y efecto de cooperar”), supone “obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin” (Real Academia Española, 2001).

El trabajo que se presenta a continuación es, de hecho, una experiencia “interdisciplinaria”, pues muestra cómo los profesores de dos asignaturas del primer curso del Grado de Óptica y Optometría de la Universidad de Zaragoza (UZ) proponen a sus estudiantes un trabajo común a ambas asignaturas con el fin de transmitir y facilitar la integración de conocimientos.

Las asignaturas Anatomía e Histología Ocular y Fisiología Ocular y del Sistema Visual pertenecen a dos áreas de conocimiento distintas y a dos departamentos diferentes. La primera de ellas (Anatomía) tiene carácter anual, mientras Fisiología se imparte únicamente en el primer cuatrimestre. La interrelación de sus contenidos resulta evidente, pues la Anatomía se centra en la estructura del ojo, y la Fisiología se encarga del estudio de su función. Y, sobre esta base, y a pesar de las dificultades inherentes a su asignación temporal, desde el curso 2012-2013 se programan trabajos comunes a ambas asignaturas.

Una de las preocupaciones del profesorado implicado en esta experiencia es la evaluación común de los trabajos presentados por los estudiantes. Estamos de acuerdo con Amparo Fernández (2010) cuando señala que “en la medida que las tareas de evaluación se diversifican para favorecer el desarrollo de las competencias, también se precisa de instrumentos adecuados para evaluar y puntuar con garantías los nuevos productos” y “son diversos los instrumentos utilizados en la denominada evaluación del desempeño... ..pero entre las distintas herramientas las rúbricas, por su versatilidad y su potencialidad didáctica han recibido más atención, tanto desde el punto de vista teórico como práctico”

Por ese motivo se ha planteado la elaboración de una rúbrica y la realización del análisis de los resultados de la aplicación de la misma, objetivo de este trabajo.

Desarrollo del trabajo.

Contexto. Como se ha señalado anteriormente, las asignaturas “Anatomía e Histología Ocular” y “Fisiología Ocular y del Sistema Visual” del primer curso del Grado de Óptica y

Optometría de la UZ proponen la realización de trabajos comunes a los estudiantes matriculados en ambas asignaturas. El número de estudiantes que cursan simultáneamente ambas materias es del orden de 60. Al tratarse de asignaturas de primer curso es más fácil establecer los grupos de trabajo, ya que los estudiantes a tiempo completo tienen que matricularse inicialmente de todas las asignaturas. Sólo en el caso de los estudiantes repetidores puede darse la circunstancia de que sólo estén matriculados en una de ellas.

Los trabajos los tienen que realizar en grupos de tres estudiantes. La **formación de los grupos** se realiza por riguroso orden de lista. A cada estudiante se le asigna un rol dentro del grupo, que deberá rotar en cada uno de los trabajos sucesivos. Los roles que deben desempeñar son: Director (responsable máximo del trabajo), Secretario (encargado del sistema de comunicación en su concepto global) y Redactor (responsable de la elaboración del portafolio y su entrega en los plazos señalados) (Luesma, et al. 2014)

En el primer cuatrimestre del curso académico, único periodo común para ambas asignaturas, se presentan cinco problemas comunes a ambas asignaturas, que deben resolver utilizando la **metodología** del Aprendizaje Basado en Problemas.

Una vez presentado el enunciado del problema, los estudiantes disponen de 15 días naturales para su resolución y la entrega del producto final. En este periodo los estudiantes pueden utilizar la bibliografía recomendada por cada disciplina y todos los recursos que estimen oportunos, mencionándolos adecuadamente en el trabajo.

El producto final del trabajo realizado es un portafolio, que se entrega por vía telemática, y debe incluir: la solución razonada del problema, el contenido teórico relacionado con el mismo, las fuentes bibliográficas, las actas de las reuniones de trabajo y todo aquello que estimen oportuno en relación con el problema planteado, sin límite de extensión ni contenidos.

La evaluación de cada portafolio es realizada de forma independiente por el profesorado de cada una de las asignaturas. Esta evaluación conjunta exige una concreción y una explicitación de los criterios de evaluación que permita una estandarización que, al mismo tiempo que evita subjetividades, sirva a los estudiantes como una guía clara, concisa y operativa de los puntos que van a ser evaluados y los criterios de su calificación.

Inicialmente, los criterios de evaluación se elaboraron de manera independiente, y se observó la existencia de un paralelismo en la valoración de las dos asignaturas en todos los portafolios menos en el último, debido al perfil mucho más fisiológico del problema planteado. (Luesma, et al. 2014) No obstante, se vio la necesidad de homogeneizar los criterios utilizados en ambas asignaturas para la elaboración de los trabajos, ya que la contribución a la calificación final, si bien se ha modificado en la medida de lo posible, continúa suponiendo un porcentaje diferente entre ellas.

Para conseguir esa homogeneización se elaboró una **rúbrica de evaluación** que contempla aspectos relacionados con la resolución de los problemas, las actas de las reuniones de trabajo de los estudiantes, la presentación del trabajo y su originalidad.

La **evaluación** de las dos asignaturas es diferente entre sí, así como la contribución del trabajo común realizado por los estudiantes en cada una de ellas. La calificación de Anatomía e Histología Ocular incluye la evaluación teórica (50%), prácticas de microscopía y disección (20%), participación en el foro (5%), y el 25% restante es la contribución a la calificación final de esta asignatura del trabajo común objeto de este estudio. En el caso de la asignatura Fisiología Ocular y del Sistema Visual, la puntuación obtenida en el trabajo común contribuye en un 40% a la calificación final, mientras el examen final de la asignatura supone un 50%, y el 10% restante está relacionado con las prácticas realizadas durante el curso. Aun siendo asignaturas complementarias, la especificidad de cada una de ellas requiere de metodologías diferentes que se traduce en la propuesta de actividades de evaluación y su ponderación en la calificación final de las asignaturas.

El **análisis de los datos** se ha realizado sobre los 23 portafolios entregados por los estudiantes matriculados en ambas asignaturas del curso 2014-2015. Se han comparado las

calificaciones otorgadas por cada asignatura a cada uno de los portafolios aplicando la prueba t de Student para muestras dependientes o apareadas.

Resultados y discusión

La Tabla 1 muestra la rúbrica diseñada para la evaluación común de los portafolios.

Se ha optado por una rúbrica que contiene tres niveles de valoración para cada uno de los criterios: “Flojo”, que equivaldría a una puntuación entre 0 y 3.5 en una escala de 10 puntos; “Normal”, equivalente a una puntuación entre 3.7 y 7 y “Bien”, que, en una escala decimal, supondría la asignación de entre 7 y 10 puntos.

Así mismo, se ha ponderado la contribución de cada criterio en la calificación final, de forma que todos los aspectos relacionados con la resolución de casos suponen un 50% de la calificación de cada trabajo; las actas y la presentación contribuyen con un 20% cada una y, finalmente, se reserva un 10% de la calificación para aquellos trabajos que muestren originalidad en su elaboración.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación.

VALORACIÓN	0-3,5 FLOJO	3,5-7 NORMAL	7-10 BIEN	PUNTOS
RESOLUCIÓN DE CASOS				50%
Contenidos	Los productos han sido realizados incorrectamente, sin organización, ni cronología en el desarrollo de la materia.	Los productos han sido realizados correctamente pero con escasa organización y/o cronología en el desarrollo de la materia.	Los productos han sido realizados correctamente, organizados en forma lógica, congruente y cronológica en el desarrollo de la materia.	
Documentación	Fuentes de consulta utilizadas poco fidedignas, de escasa originalidad en los recursos con escaso rigor y falta de corrección en las citas bibliográficas	Escasa variedad en las fuentes de consulta (bibliografía, profesionales, los profesores de otras disciplinas, etc), no del todo fidedignas y contrastadas, no excesivo rigor y corrección en las citas.	Variedad en las fuentes de consulta (bibliografía, profesionales del sector, profesores de otras disciplinas, etc), fidedignas y contrastadas. Muestra rigor y corrección en las citas.	
ACTAS	Acta no ajustada a norma. Ausencia de rotación de los roles y falta de asunción de los mismos. Falta de responsabilidad individual de cada parte de la tarea. Ausencia injustificada en la asistencia de los miembros.	Acta relativamente ajustada a norma. Rotación de los roles y asunción de los mismos en casi todas reuniones. Relativa responsabilidad individual de cada parte de la tarea. Más de una ausencia sin justificar	Acta bastante ajustada a norma. Correcta rotación de los roles y asunción de los mismos en casi todas reuniones. Responsabilidad individual de cada parte de la tarea en casi todas las ocasiones. No más de una ausencia sin justificar	20%
PRESENTACIÓN				20%

Formato adecuado	El texto no contiene todos los datos de autores y título. Este no hace referencia al contenido del trabajo. Escasa organización. Faltas ortotipográficas. Texto ilegible e incoherente.	El texto contiene nombre de los autores, título del caso presentado. Correcta organización del trabajo académico. Texto legible sin faltas ortotipográficas.	El texto contiene nombre de los autores, título del caso presentado. Correcta organización del trabajo académico; desglose en apartados como introducción, desarrollo y conclusión/resultado. Texto legible sin faltas ortotipográficas.	
Expresiones gráficas y textuales	El portafolios no contiene elementos gráficos y textuales que ayudan a la comprensión del texto	El portafolios contiene algún elemento gráfico y textuales que ayudan a la comprensión del texto	El portafolios contiene elementos gráficos y textuales que ayudan a la comprensión del texto propiciando su correcta asimilación y comprensión	
ORIGINALIDAD				10%
Originalidad	Copia de otro trabajo o partes de éste, abuso de citas textuales y párrafos "pegados/bajados" de la Red u otras fuentes.	Redacción sin abuso de citas textuales ni párrafos "pegados/bajados" de la Red u otras fuentes.	Coherencia en la redacción, sin excesivos tecnicismos, sin abuso de citas textuales ni párrafos "pegados/bajados" de la Red u otras fuentes.	

Resultados de la aplicación de la rúbrica.

Una vez elaborada la rúbrica, procedía analizar los resultados obtenidos y se comprobó que, como era de esperar, el profesorado de ambas asignaturas, al evaluar de forma independiente el mismo trabajo, asignaba habitualmente una calificación similar. De hecho, no se observaron prácticamente diferencias significativas ni en la calificación final de los trabajos, ni en los distintos apartados de la rúbrica.

Cabe señalar que, tras la evaluación de los portafolios del primer trabajo presentado, se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p = 0.018$) en el criterio relacionado con la "originalidad". La calificación otorgada en la asignatura de Anatomía fue mayor que la asignada por el profesorado de Fisiología. A pesar de ello la calificación final no mostró diferencias significativas, tomando valores de 6.13 puntos sobre 10 en Fisiología y 6.40 en Anatomía. No obstante, en el resto de los trabajos realizados por los estudiantes a lo largo del curso no se volvió a observar la existencia de diferencias significativas en la calificación de la originalidad entre el profesorado de ambas asignaturas.

También, en los portafolios correspondientes a la resolución del segundo problema planteado, se observaron diferencias significativas en la calificación final ($p = 0.033$), siendo los puntos asignados 7.67 por el profesorado de Fisiología y 7.35 en el caso de Anatomía. Esta diferencia estuvo relacionada con los aspectos relativos a la resolución del problema. Hay que tener en cuenta que, aunque se propone la realización de trabajos comunes a ambas asignaturas, estrechamente relacionadas entre sí, en ocasiones el contenido de los mismos puede decantarse en mayor medida por una de ellas, y esta podría ser una explicación del resultado señalado.

Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos, y a modo de conclusión, podemos señalar que la evaluación de trabajos comunes, que ha de ser realizada por profesores diferentes, encuentra en la utilización de una rúbrica un elemento homogeneizador de las calificaciones obtenidas. De hecho, cuando el profesorado de dos asignaturas diferentes ha utilizado una rúbrica, prácticamente no se han encontrado diferencias significativas en la puntuación de las diferentes dimensiones de la rúbrica en los cinco trabajos comunes realizados por los estudiantes.

Agradecimientos

A los Proyectos PIIDUZ_13_490 y PIIDUZ_14_298, de la UZ. Abadía y Soteras pertenecen al Grupo de Investigación GIDIU reconocido por el Gobierno de Aragón.

Bibliografía

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Tomo 2. (22a ed.). Madrid: Espasa Calpe, S.A.

Luesma, M.J.; Soteras, F.; Abadía, A.R. (2014) Una experiencia de docencia integrada. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información TESI*, 15, 36-55.

Fernández March, A. (2010) La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, 11-34.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

La rúbrica como elemento inductor de la reflexión sobre la evaluación del profesorado.

ID 58. L'AUTOAVALUACIÓ DE L'APRENTATGE CLÍNIC COM INSTRUMENT DE REFLEXIÓ I CREIXEMENT ACADÈMIC?

Carlos Nebot Bergua
Campus Docent Sant Joan de Déu
cnebot@santjoandedeu.edu.es

Núria Roca i Caparà
Campus Docent Sant Joan de Déu
nroca@santjoandedeu.edu.es

Resum

La titulació del Grau en Infermeria té per objectiu formar estudiants que siguin competents per fer front a situacions de complexitat humana i tecnològica. L'autoavaluació de l'aprenentatge clínic és un instrument que ens permet valorar el grau de reflexió i autocrítica que assoleixen els estudiants. L'objectiu de la comunicació és presentar els resultats de l'autoavaluació i els resultats acadèmics dels estudiants des d'una perspectiva comparada. Els resultats indiquen que no existeix una disparitat significativa entre les qualificacions acadèmiques obtingudes i l'autoavaluació que fan els estudiants, fet que demostra la seva maduresa i autocrítica.

Objectius

Analitzar l'autoavaluació dels estudiants matriculats a les assignatures d'aprenentatge clínic.
Comparar l'autoavaluació en relació als resultats acadèmics obtinguts.

Desenvolupament

Introducció

La disciplina Infermera es basa en una pràctica de qualitat sustentada en coneixements teòrics que abasten diferents àrees de coneixement.

Les assignatures d'aprenentatge clínic són fonamentals en la formació dels estudiants, que han de ser capaços d'integrar i demostrar els coneixements teòrics adquirits, per poder tenir cura de les persones i grups de manera holística. Un dels elements clau de l'aprenentatge és la seva avaluació per part dels docents i alhora, l'autoavaluació que els mateixos estudiants realitzen del seu aprenentatge.

L'avaluació docent es troba a l'eix de l'aprenentatge. S'avalua el resultat del mateix però alhora genera nous reptes en l'assoliment dels objectius docents i competències professionals. L'avaluació continuada que realitzem durant tot el procés de l'aprenentatge clínic permet al tutor i als professionals assistencials introduir canvis perquè els estudiants puguin reorientar aquells aspectes que presenten major dificultat amb la finalitat d'integrar nous coneixements, habilitats pràctiques i actituds. L'avaluació ha de permetre als estudiants prendre consciència del seu nivell de competències, reforçant punts febles i potenciant punts forts (Cano, 2008). Entenem que docents i discents han de dialogar sobre l'aprenentatge avaluant com s'integren nous coneixements, com es realitzen les cures i procediments i de quina manera es produeix la relació amb l'equip, l'usuari i la família.

D'altra banda, l'autoavaluació, com a complement de l'avaluació, és un exercici de pensar-se a si mateix tot reflexionant sobre el compromís, responsabilitat i interès mostrats durant el procés. Es tracta d'una anàlisi que retroalimenta a l'estudiant ja que el fa conscient dels seus potencials i de les seves mancances i debilitats. Reflexionant sobre ells mateixos aprenent a tenir criteri

professional, a prendre consciència de les seves destreses, a reconèixer allò que han de millorar i a ser més crítics.

Aprenentatge clínic i avaluació:

Les assignatures d'aprenentatge clínic es desenvolupen a segon, tercer i quart curs, de manera que els estudiants assoleixen de forma progressiva els coneixements, les habilitats i les actituds més rellevants de la pràctica professional. Les competències generals que s'han d'adquirir responen a les que ha definit ANECA: associades als valors de la professió i al paper de la Infermeria; a la pràctica infermera; la comunicació, el treball en equip i les relacions interpersonals; i la implicació i el compromís professional, així com amb el desenvolupament personal i professional. També treballem les competències transversals de la Universitat de Barcelona: compromís ètic, capacitat d'aprenentatge i responsabilitat, capacitat comunicativa, capacitat creativa i emprenedora, sostenibilitat i treball en equip.

Per assegurar que els estudiants realitzen unes pràctiques de qualitat i assoleixen les competències i objectius d'aprenentatge marcats, la formació prèvia que reben i els recursos didàctics emprats són els següents: classes d'Habilitats clíniques, tallers de Simulació, sessions informatives a l'aula i sessions d'acollida als centres de pràctiques. A més a més disposen d'un Dossier d'Aprenentatge clínic amb tota la informació per al desenvolupament de les pràctiques.

Durant les pràctiques clíniques la tutorització és directa i individual per a cadascun dels estudiants. Cada estudiant té assignat un tutor/a que tutoritza l'estudiant en el centre de pràctiques. Aquesta tutorització permet una avaluació continuada i formativa perquè orientem, corregim, donem suport i facilitem que l'estudiant vagi assolint de manera progressiva els objectius i competències proposats per a cadascun dels pràcticums.

Considerem que l'avaluació continuada de l'estudiant en pràctiques passa necessàriament per comentar i revisar amb els professionals el procés d'aprenentatge. Ho fem periòdicament, cada vegada que visitem a l'estudiant a les unitats on realitza les pràctiques, perquè són els professionals d'infermeria qui estan en el dia a dia ensenyant als nostres estudiants amb la seva pràctica professional. Es tracta d'examinar conjuntament les dificultats i progressions perquè els estudiants puguin reforçar tots els aspectes necessaris de cara a assolir els objectius i competències proposats. Els ítems que avaluem són: compliment de la normativa de pràctiques, actitud, coneixements i habilitats, procés d'Atenció d'Infermeria, diari reflexiu i competències professionals.

D'altra banda considerem fonamental que els estudiants s'autoavaluin. Volem que l'autoavaluació sigui un exercici de reflexió sobre l'acció perquè els estudiants preguin consciència de l'adquisició de competències i de les seves capacitats, però sobre tot es formin amb pensament crític i humà. Els ítems que autoavaluen són: actitud durant les pràctiques, coneixements assolits, habilitats desenvolupades, actitud i coneixements demostrats durant la realització dels PAIs i actitud durant la realització del diari reflexiu. Actualment, aquesta autoavaluació no forma part de la qualificació global de les assignatures.

Amb la finalitat de cercar la millora constant en el procés d'ensenyança-aprenentatge i de potenciar la reflexió dels estudiants, volem introduir l'autoavaluació en les rúbriques d'avaluació dels estudiants perquè formi part de la nota final de cada assignatura pràctica. En aquest sentit, hem considerat necessari fer una anàlisi prèvia sobre l'autoavaluació que realitzen en les diferents assignatures clíniques per conèixer com s'avaluen a ells mateixos i veure si existeixen divergències significatives amb les qualificacions obtingudes.

Metodologia:

S'ha realitzat un estudi quantitatiu de tipus descriptiu. Els participants han estat tots els estudiants del Grau en Infermeria de segon, tercer i quart curs. D'una banda s'han analitzat els resultats acadèmics de tots els estudiants matriculats a les assignatures d'aprenentatge clínic i, de l'altra, s'ha analitzat l'autoavaluació anònima feta pels estudiants en finalitzar cada assignatura. S'ha realitzat una anàlisi comparativa entre ambdues.

Resultats:

Com es pot observar a la taula 1, s'han recollit 573 enquestes d'autoavaluació d'un total de 594 estudiants matriculats a les assignatures d'aprenentatge clínic en el curs 2013-14. El nombre més alt d'enquestes recollides correspon a les assignatures Estadets Clínicos I (segon curs) i Practicum (quart curs). Ambdues assignatures tenen dos períodes de pràctiques i les enquestes d'autoavaluació es passen a cada període. Pel que fa a les qualificacions acadèmiques, les més altes les obtenen els estudiants de l'assignatura Estadets clínicos II (tercer curs) que realitzen les pràctiques a les unitats de malalts en situació crítica, seguits pels estudiants del Practicum (quart curs) que fan dos períodes d'aprenentatge clínic, un en unitats de maternal o pediatria i l'altre a psiquiatria, geriatria o cures pal·liatives. Les qualificacions més baixes les obtenen els estudiants de segon curs, a Estadets Clínicos I (unitats d'hospitalització d'adults) i els de tercer curs a Estadets clínicos III (atenció primària).

Els estudiants de l'assignatura Estadets clínicos I (segon curs) són els que s'autoavaluen més baix. D'altra banda, els estudiants que fan les Estadets clínicos III (tercer curs) s'autoavaluen millor que els estudiants de les Estadets clínicos II (mateix curs). Entenem que el grau de dificultat percebut a hospitalització és més alt que a atenció primària. Pel que fa als estudiants de quart curs, els que s'autoavaluen més baix són els estudiants de Erasmus i els que realitzen les pràctiques a pediatria. L'autoavaluació més baixa del conjunt dels estudiants és la dels Erasmus.

Comparativament, els estudiants de segons curs s'autoavaluen baix, coincidint amb les qualificacions obtingudes, sent l'autoavaluació més baixa, numèricament, que la qualificació obtinguda. El promig de l'autoavaluació és de notable i en canvi les notes obtingudes es situen entre el notable (50% del total), l'excel·lent (45.7%) i la matrícula d'honor (1.4%). Entenem que al tractar-se de les primeres pràctiques la percepció de dificultat és alta. Els estudiants de tercer curs s'autoavaluen de manera similar a la qualificació obtinguda, tant en les pràctiques hospitalàries com comunitàries. Pel que fa als estudiants de quart curs (veure taula 2), els que s'autoavaluen més alt són els que realitzen pràctiques a geriatria, amb un promig d'excel·lent (9.35), seguit dels estudiants que fan materno, també amb mitja d'excel·lent. A la resta d'especialitats se situa entre el 8.05 dels Erasmus i el 8.73 de Psiquiatria. Els estudiants de quart curs obtenen qualificacions de notable (32%), excel·lent (64.1%) i matrícula d'honor (3.9%), dades que indiquen una alta similitud amb l'autoavaluació mitja que és de 8.70.

Creiem que les dades analitzades ens indiquen, com assenyala Castillo (2002), que amb l'autoavaluació els estudiants aprenen a valorar les seves dificultats i assoliments. També assumeixen més responsabilitat i compromís en les seves accions (Castillo, Cabrerizo, 2003) i participen més activament del procés d'aprenentatge. L'autoavaluació ens permet conèixer com els estudiants perceben el seu aprenentatge. Com assenyalen Brown i Glasner (2003), l'avaluació ha de ser per als estudiants i ha de ser una part formativa de la seva experiència d'aprenentatge.

Taula 1: Dades sobre qualificacions de les assignatures d'aprenentatge clínic i autoavaluació

Assignatura	Qualificacions obtingudes	Promig autoavaluació segons ítems avaluats	Promig autoavaluació
ESTADES CLÍNiques I (2º curs)	n = 140 Aprovats: 0% Notables: 50.0% Excel·lents: 45.7% Matrícules d'Honor: 1.4% No presentats: 2.9%	n = 229 Actitud: 8.85 Coneixements: 8.4 Habilitats: 8.35 Plans de cures: 8.45 Diari reflexiu: 8.3	n = 229 8.58
ESTADES CLÍNiques II (3er curs)	n = 151 Aprovats: 0.7% Notables: 28.5% Excel·lents: 67.6% Matrícules d'Honor: 3.3% No presentats: 0%	n = 52 Actitud: 8.95 Coneixements: 8.7 Habilitats: 8.7 Plans de cures: 8.75 Diari reflexiu: 8.5	n = 52 8.73
ESTADES CLÍNiques III (3er curs)	n = 150 Aprovats: 0.7% Notables: 64% Excel·lents: 33.3% Matrícules d'Honor: 2.0% No presentats: 0%	n = 36 Actitud: 9.1 Coneixements: 8.65 Habilitats: 8.70 Plans de cures: 8.8 Diari reflexiu: 8.8	n = 36 8.80
PRACTICUM (4art curs)	n = 153 Aprovats: 0.0% Notables: 32.0% Excel·lents: 64.1% Matrícules d'Honor: 3.9% No presentats: 0%	n = 256 Actitud: 8.76 Coneixements: 8.7 Habilitats: 8.64 Plans de cures: 8.59 Diari reflexiu: 8.74	n = 256 8.70
	Total estudiants matriculats 594	Total enquestes recollides 573	

n: estudiants matriculats i enquestes recollides

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades analitzades

Taula 2: Dades sobre autoavaluació dels estudiants de l'assignatura Practicum (4art curs) segons especialitat

Especialitat	Promig autoavaluació segons ítems avaluats	Promig autoavaluació
Pediatria (dia)	Actitud: 8.9 Coneixements: 8.5 Habilitats: 8.45 Plans de cures: 8.5 Diari reflexiu: 8.35	8.63
Materno	Actitud: 9 Coneixements: 9.1 Habilitats: 9.1 Plans de cures: 9.2 Diari reflexiu: 9.2	9.1
Geriatría	Actitud: 8.9 Coneixements: 9.4 Habilitats: 9.1 Plans de cures: 9.25 Diari reflexiu: 9.8	9.35
Psiquiatria	Actitud: 9.05 Coneixements: 8.8 Habilitats: 8.7 Plans de cures: 8.4 Diari reflexiu: 8.85	8.73
Cures Pal·liatives	Actitud: 8.8 Coneixements: 9	

	Habilitats: 8.6 Plans de cures: 8.3 Diari reflexiu: 8.45	8.65
Pedatria (nit)	Actitud: 8.9 Coneixements: 8.3 Habilitats: 8.2 Plans de cures: 8.2 Diari reflexiu: 8.2	8.55
Erasmus	Actitud: 7.8 Coneixements: 7.8 Habilitats: 8.3 Plans de cures: 8.3 Diari reflexiu: 8.3	8.05

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades analitzades

Conclusions i prospectiva

Des de fa 8 cursos acadèmics tenim incorporada l'autoavaluació al qüestionari que realitza l'estudiant quan finalitza cada assignatura d'aprenentatge clínic. Es tracta d'un qüestionari anònim que ens dona dades quantitatives sobre la valoració que cada estudiant fa de la preparació prèvia al començament de les pràctiques, el procés de tutorització, el centre de pràctiques i la metodologia d'avaluació. També fan valoració qualitativa sobre aspectes de millora. Els resultats indiquen que no existeix una disparitat significativa entre les qualificacions acadèmiques obtingudes i l'autoavaluació que fan els estudiants, fet que demostra la seva maduresa i autocrítica. L'autoavaluació facilita que l'estudiant sigui un subjecte actiu del seu aprenentatge, no obstant, pensem que no sempre es garanteix que sigui fruit d'una reflexió objectiva. Hem observat que sovint tendeixen a sobrevalorar-se malgrat que, com s'ha vist en les dades analitzades, els resultats d'autoavaluació i rendiment acadèmic són força coincidents en tots els cursos acadèmics.

Entenem que és important reforçar la reflexió dels nostres estudiants perquè la integren com una eina fonamental de la pràctica professional. En aquest sentit, l'autoavaluació de l'aprenentatge clínic és un recurs metodològic que facilita aquesta habilitat i capacitat, i una àrea important en la millora de la qualitat docent. Incorporar-lo a la qualificació acadèmica pot afavorir major responsabilitat i interès en l'aprenentatge, alhora que suposa una innovació en l'avaluació dels estudis universitaris.

Bibliografia

Brown, S., Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Cano, M^a. E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Revista de curriculum y formación del profesorado.

Disponible a: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Castillo, S., Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Capacitat dels estudiants per a autoavaluar-se.
- L'autoavaluació permet millorar l'aprenentatge i té un caràcter formatiu per als estudiants?
- L'autoavaluació motiva als estudiants?
- L'autoavaluació és aplicable a totes les assignatures, siguin teòriques i pràctiques?

ID 60. QUÈ DIUEN ELS ESTUDIANTS UNIVERSITARIS SOBRE L'AVALUACIÓ DE LES ACTIVITATS QUE COMPORTEM LLEGIR I ESCRIURE PER APRENDRE? HI HA DIFERÈNCIES EN FUNCIÓ DE L'ÀMBIT ON ESTUDIEN?

Núria Castells Gómez
Universitat de Barcelona
nuria.castells@ub.edu

Isabel Cuevas
Universidad Autónoma
Madrid
isabel.cuevas@uam.es

Esther Nadal
Universitat de Barcelona
esthernadal@ub.edu

Marta Minguela
Universitat de Barcelona
martaminguela@ub.edu

Eva Lordán
Universitat de Barcelona
eva.lordan@ub.edu

Mariana Miras
Universitat de Barcelona
mariana.miras@ub.edu

Inma Gómez
Universitat de Barcelona
inmagmar@gmail.com

Resum

L'estudi presentat és part d'una recerca sobre les tasques de lectura i escriptura que els estudiants duen a terme per aprendre continguts en l'àmbit científic i humanístic. Hi van participar 349 estudiants dels dos àmbits de coneixement. Mitjançant un qüestionari on-line es van copsar les seves representacions sobre diverses tasques. Es va demanar si els professors les avaluaven, si informaven dels criteris concrets d'avaluació i si oferien ajudes. Els resultats indiquen que, a banda d'existir diferències entre el tipus de tasques que es realitzen en ambdós àmbits de coneixement, també hi ha diferències en la mesura en què s'informa sobre què s'avaluarà i en les ajudes que es proporcionen.

Text de la comunicació

Aquest estudi forma part d'una recerca més àmplia sobre les tasques de lectura i escriptura que professors proposen i estudiants duen a terme per aprendre els continguts de l'àmbit científic-tecnològic i l'àmbit humanístic. Específicament, en aquesta presentació ens centrarem en allò que els estudiants mencionen que realitzen i com es representen les activitats que fan atenent, de manera especial, a com perceben l'avaluació que se'n realitza i les ajudes que s'ofereixen.

El nostre interès per les tasques de lectura i escriptura prové d'una recerca prèvia de Solé et al. (2005) amb una àmplia mostra de professorat i estudiants de diferents facultats, que va mostrar que els professors tendien a proposar tasques que conduïen a aprenentatges simples, que es basaven en la lectura d'un únic text, que en molts casos s'havien d'elaborar de forma individual i s'avaluaven sense exposar clarament els criteris que s'empraven. Ara bé, en el nostre país s'han produït alguns canvis que poden haver incidit en la forma d'ensenyar a la universitat. Entre ells, els més rellevants possiblement serien l'adhesió a Bolonya i el que ha suposat a nivell de reorganització dels estudis, de la metodologia docent i de l'avaluació dels aprenentatges (amb el creixent protagonisme de l'avaluació continuada i de l'elaboració de treballs finals de grau que requereixen de la composició escrita a partir de fonts diverses). Així, d'una banda, ens interessen les tasques de lectura i escriptura per aprendre continguts diversos a la universitat, ja que sabem que els estudiants universitaris necessiten alfabetitzar-se acadèmicament, la qual cosa significa, segons Carlino (2013), que han d'aprendre els gèneres propis d'un camp del saber, tant per escriure i llegir com ho fan els especialistes, com per apropiarse del coneixement de les matèries. Alhora, sabem que hi ha tasques que potencialment permeten assolir aquesta alfabetització d'una manera més adequada que d'altres. Així, les tasques que requereixen de la lectura i de l'escriptura combinades, altrament anomenades tasques híbrides (Nelson, 2008), es reconeixen com a fonamentals per promoure l'elaboració i integració del coneixement (Segev-Miller, 2004). En l'àmbit universitari, moltes de les tasques en què els alumnes s'haurien d'implicar (de manera espontània o per assignació

del professorat) són tasques híbrides: elaborar un resum, fer un treball consultant diverses fonts, respondre preguntes a partir d'un text... Òbviament, no totes són igualment complexes, ni tenen la mateixa potencialitat per l'aprenentatge. Quantes més fonts implica una tasca, i com més obert i extens sigui el producte que exigeix produir, més complexitat revesteix. Però són també aquestes tasques les que maximitzen el potencial epistèmic de la comprensió lectora i la composició escrita.

Ara bé, aquest potencial epistèmic pot quedar matisat pel tipus d'avaluació que el professorat realitzi, pels criteris que expliciti i per les ajudes que ofereixi (Castelló et al., 2012). El paper de l'avaluació ha estat àmpliament estudiat com un element que permet als estudiants encarar les tasques de forma més o menys profunda i que, alhora, els pot servir d'element d'autoregulació sempre i quan els criteris d'avaluació siguin explícits, clars i compartits. Al mateix temps, en la mesura que els estudiants perceben que en les tasques més complexes compten amb l'ajuda dels docents, més probable és que puguin assumir un enfocament profund davant de la mateixa (Pérez-Cabaní, 2001).

Objectius

Tenint en compte les idees exposades, ens hem proposat els següents objectius: identificar si existeixen diferències en les tasques de lectura i escriptura per aprendre que els estudiants dels dos àmbits de coneixement (científic-tecnològic i humanístic), diuen que realitzen, indagar com es representen l'avaluació que es fa d'aquestes activitats i les ajudes que se'ls ofereixen en cadascun dels àmbits.

Desenvolupament

Es tracta d'un estudi "ex-post facto" prospectiu, amb la variable independent àmbit de coneixement.

Els participants van ser 349 estudiants de grau de diferents cursos (200 de l'àmbit de ciències i 139 de l'àmbit humanístic) de les universitats de Barcelona i Autònoma de Madrid, que cursaven diferents assignatures, algunes de caire més social-humanístiques, i altres més científico-tècniques.

Es va elaborar un qüestionari on-line que constava de les següents activitats de lectura i escriptura:

- Llegir un text i identificar les idees principals o informació rellevant
- Llegir un text i respondre preguntes per escrit
- Llegir un text i elaborar un resum
- Llegir un o més textos i elaborar un esquema o mapa conceptual
- Llegir un o més textos per a discutir-los
- Prendre apunts
- Escriure un comentari de text
- Escriure l'opinió personal sobre un tema
- Elaborar un treball sobre un tema concret a partir de la lectura de dos o més textos (monogràfic, síntesi, comparació,...)
- Escriure un informe (laboratori, camp, anàlisi de casos,..)
- Escriure una reflexió al voltant de l'aprenentatge realitzat (carpetes o dossiers d'aprenentatge, portafolis,...)
- Elaborar una presentació multimèdia (Power Point, Prezi,...)

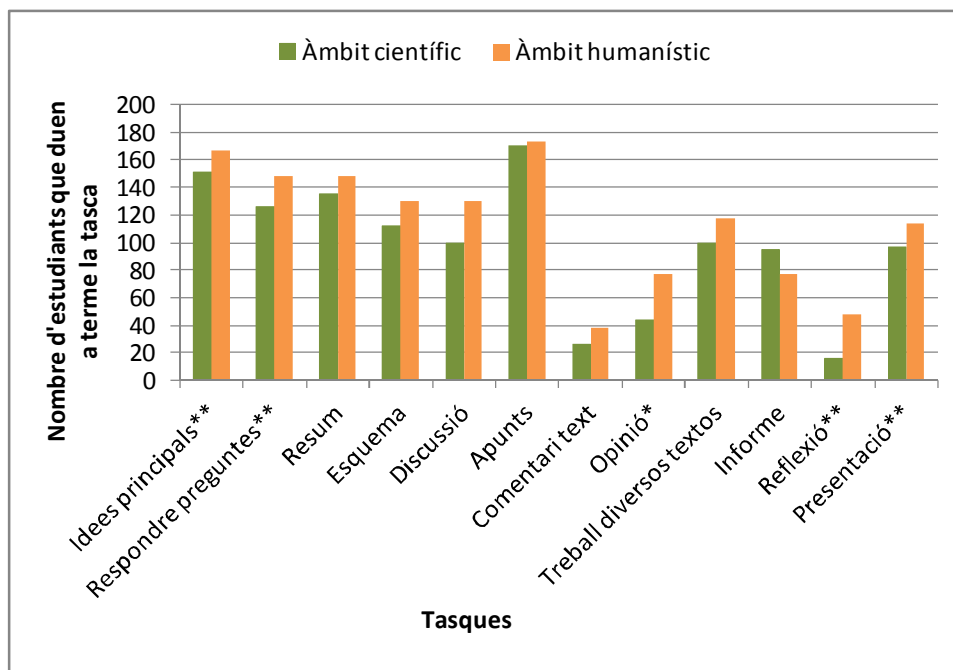
Per a cada activitat els estudiants havien d'indicar, entre d'altres, amb quina freqüència la duïen a terme, si el professor ofería ajudes (a l'aula o a tutories), i si la tasca s'avaluava. En

el cas que els estudiants responguessin que la tasca s'avaluava, llavors es demanava si el professor explicava clarament en què es fixaria per fer-ho.

Per a cadascuna de les dimensions es va establir una escala likert. Per la freqüència de realització, 7 valors (mai, un cop al quadrimestre, un cop al mes, un cop al semestre, un cop a la setmana, diverses vegades a la setmana, diàriament); i per a les ajudes, avaluació i criteris 4 valors (mai, poques vegades, moltes vegades, sempre).

Amb les dades obtingudes s'han dut a terme anàlisis descriptives, ANOVAs univariants, i per aquelles situacions en les quals la prova d'homogeneïtat de les variàncies era significativa, s'ha emprat la prova Brown-Forsythe que és més robusta.

Els resultats posen de manifest que hi ha diferències significatives entre algunes de les tasques que els estudiants dels dos àmbits diuen dur a terme. Així, a l'àmbit d'humanitats, els estudiants mencionen en un percentatge significatiu que moltes vegades identifiquen idees principals i han de respondre preguntes; que moltes vegades elaboren treballs d'opinió personal i de reflexió al voltant d'un tema; i que se'ls proposa que elaborin més presentacions que als estudiants de l'àmbit de ciències. L'única tasca en la qual els estudiants de ciències sobresurten enfront dels de l'àmbit d'humanitats és l'elaboració d'informes, malgrat que aquesta diferència no sigui estadísticament significativa (veure Figura 1).



Nota: ** $p < .001$; * $p < .01$

Figura1. Nombre d'estudiants de cada àmbit que mencionen dur a terme la tasca, i diferències significatives entre àmbits al voltant de la realització de les tasques.

D'altra banda, apareixen algunes diferències significatives respecte de si les tasques s'avaluen amb una freqüència similar en els dos àmbits, tot i que les respostes oscil·len, en gran part, entre que les tasques s'avaluen poques o algunes vegades. Pel que respecta a la tasca de respondre preguntes al voltant d'un text, s'avalua més i de forma estadísticament significativa a l'àmbit d'humanitats que al de ciències [*Brown-Forsythe* (1, 216.04) = 4.73, $p = .031$]. A més, els estudiants d'humanitats mencionen rebre més ajudes del professor a tutoria per resoldre aquest tipus de tasca que els estudiants de l'àmbit de ciències ([*F*(1,250) = 6.083, $MSE = 4.58$, $p = .014$, $\eta^2 = .024$).

De forma similar, l'elaboració d'una reflexió a partir d'un text s'avalua significativament més a l'àmbit d'humanitats [$F(1,48) = 4.37$, $MSE = 3.1$, $p = .042$, $\eta^2 = .084$], i els estudiants d'aquest àmbit també reconeixen rebre més suport per part dels seus professors a tutoria que els estudiants de ciències [$F(1,48) = 10.12$, $MSE = 6.51$, $p = .003$, $\eta^2 = .174$]

Els estudiants d'humanitats també reconeixen que la tasca d'elaborar un esquema s'avalua més i de forma significativa en aquest àmbit de coneixement [*Brown-Forsythe* (1, 58.52) = 9.43, $p = .003$]. El mateix succeeix amb la tasca d'escriure una opinió a partir de la lectura d'un text [*Brown-Forsythe* (1, 84.83) = 5.75, $p = .019$]

L'única tasca que els estudiants de l'àmbit científic mencionen que s'avalua més i de forma significativa enfront dels estudiants de l'àmbit humanístic és la presentació multimèdia [$F(1,204) = 8.69$, $MSE = 4.18$, $p = .004$, $\eta^2 = .041$]

Pel que respecta a la tasca de comentari de text, els estudiants manifesten rebre més ajudes del docent mitjançant tutories a l'àmbit de les humanitats que al de les ciències [$F(1,120) = 5.42$, $MSE = 3.46$, $p = .022$, $\eta^2 = .043$]. Quelcom similar s'observa en les tasques que comporten elaborar un treball a partir de la lectura de diversos textos (activitats que són molt complexes), on els estudiants de l'àmbit d'humanitats perceben que els professors els ajuden més, tant a classe [$F(1,208) = 9.49$, $MSE = 6.04$, $p = .002$, $\eta^2 = .044$], com a les hores de tutoria [*Brown-Forsythe* (1, 189.45) = 5.45, $p = .021$].

Pel que fa a si els docents expliquen clarament en què es fixaran per avaluar les tasques, les percepcions dels estudiants dels dos àmbits varien. La tendència apunta que a l'àmbit de les ciències socials, i per a les tasques més complexes, els estudiants tenen la percepció que els docents els expliquen moltes vegades els criteris que seguiran, mentre que a l'àmbit de les ciències sembla que els estudiants perceben que se'ls explica poques vegades. Aquesta diferència resulta significativa per a la tasca d'escriure una opinió personal [*Brown-Forsythe* (1, 84.83) = 5.75, $p = .019$].

Conclusions

Sembla que els nostres resultats segueixen en la línia dels identificats per altres recerques. Els estudiants posen de manifest que duen a terme un bon nombre de tasques que impliquen llegir i escriure per aprendre, però el volum de tasques híbrides (per tant, potencialment més riques per promoure aprenentatges profunds) continua sent més elevat a l'àmbit de les humanitats.

Una dada curiosa té a veure amb el fet que els estudiants perceben que algunes de les tasques complexes que se'ls proposa s'avaluen poques o algunes vegades, i són els estudiants de l'àmbit humanístic els qui perceben de forma estadísticament significativa que les tasques potencialment més complexes se'ls avaluen més. D'altra banda, sembla que els aspectes que es tindran en compte per avaluar les tasques més complexes s'expliquen, en general, més a l'àmbit d'humanitats, si bé només emergeix una diferència significativa a la tasca d'escriure una opinió personal. Pel que respecta a l'ajuda del docent, són els estudiants d'humanitats els qui interpreten que se'ls n'ofereix més que no pas els de ciències.

Bibliografia

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381.

Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 569-590.

Nelson, N. (2008). The reading-writing nexus in discourse research. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (pp.435-450). New York: Lawrence Erlbaum.

Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-33.

Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., & Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 329-347.

Pérez-Cabani, M.L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios, & C. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 285-307). Madrid: Alianza.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Per què els estudiants de ciències tendeixen a percebre que se'ls expliciten en menor mesura els aspectes que es tindran en compte a l'hora d'avaluar-los tasques que impliquen llegir i escriure per aprendre?

Per què a l'àmbit de les humanitats els estudiants manifesten que duen a terme activitats més complexes que els estudiants de ciències?

Per què els estudiants de ciències tenen la impressió que reben menor ajuda per part dels docents quan han d'encarar-se a tasques de lectura i escriptura d'una certa complexitat?

ID 61. ACCIONS PER L'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES TRANSVERSALS- PLA D'ACCIÓ TUTORIAL A LA FCEE

Gemma Renart
Universitat de Girona
gemma.renart@udg.edu

Laura Serra
Universitat de Sassari
laura.serra@udg.edu

Maria Cervini
EQUALITAS i EDReG
maria.cervini@udg.edu

Carme Saurina
Universitat de Girona
carme.saurina@udg.edu

Resum

Es presenta la implementació i avaluació d'un Pla d'Acció Tutorial (PAT) desenvolupat a la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales de la Universitat de Girona amb l'objectiu de millorar l'èxit acadèmic dels estudiants i contribuir a adquirir i avaluar les competències transversals com l'expressió escrita, la cerca d'informació i la interpretació de dades.

En aquesta comunicació s'expliquen les diferents accions que es realitzen durant els tres primers cursos de grau, així com els processos d'avaluació utilitzats.

Text de la comunicació

L'objectiu d'aquesta comunicació és explicar l'origen, la motivació, la implementació, l'avaluació i els problemes que planteja aquest Pla d'Acció Tutorial.

En els últims anys, la Universitat de Girona s'ha adaptat a l'Espai Europeu d'Educació Superior de la mateixa manera que la resta d'universitats espanyoles. Això ha implicat un canvi de paradigma de manera que l'aprenentatge centrat en l'estudiant i el sistema d'avaluació per competències són ara els nous eixos de l'ensenyament superior. En aquest context sorgeix el PAT implementat a la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales de la Universitat de Girona a partir del curs 2012-13.

Després d'alguns anys observant deficiències en els Treballs Final de Grau, des del deganat de la Facultat es va creure necessari implementar algun canvi docent que ajudés a millorar-ne la qualitat i, sobretot, fes possible l'adquisició de les competències transversals essencials per el bon desenvolupament de l'estudiant. Les principals mancances en competències transversals que es van observar en aquests treballs eren problemes d'expressió escrita, de cerca d'informació i d'interpretació de dades.

A partir de certes accions individuals que s'havien desenvolupat a nivell d'assignatures particulars, es va decidir dissenyar un PAT global que comencés amb els estudiants de primer curs amb la idea d'estendre'l fins als últims anys acadèmics dels estudis de grau.

Els resultats de les activitats desenvolupades en el marc del PAT es recullen en un portafoli de l'estudiant que serveix per avaluar l'assoliment de les competències transversals durant la titulació. La puntuació final del PAT suposa un 20% de la qualificació del Treball Final de Grau.

A continuació es detallen les activitats que es duen a terme en el marc del PAT segons el curs acadèmic:

Activitats primer curs de grau

1. Activitats desenvolupades en assignatures comunes als diferents graus.

Les activitats d'aprenentatge d'algunes competències transversals es realitzen en el marc de dues assignatures de primer curs: Instruments d'Economia Aplicada i Història Econòmica, assignatures comunes a tots els graus que s'imparteixen a la FCEE.

Es treballen bàsicament dues competències: l'expressió escrita i la cerca i interpretació d'informació. A l'assignatura d'Història Econòmica es posa més èmfasi a l'anàlisi de textos, en canvi, a l'assignatura d'Instruments d'Economia Aplicada, es treballa l'anàlisi de dades. Els estudiants han de resoldre uns exercicis que, a més de tenir una incidència sobre la nota de l'assignatura, avaluen directament aquestes competències i s'adjunten al portafoli de cada estudiant.

Per altra banda, també s'inclou en les activitats del PAT de primer curs, un reforç en l'assignatura de matemàtiques per tal d'homogeneïtzar els nivells inicials d'aquesta matèria. Durant el primer quadrimestre, cada quinze dies es programa una hora addicional de classe per treballar les eines bàsiques per la matemàtica.

2. Assistència a conferències

Amb l'objectiu de millorar la capacitat de l'estudiant pel que fa a l'aplicació i comprensió dels coneixements específics del grau, es recomana que assisteixin a un número mínim de conferències sobre temes d'actualitat d'economia i empresa al llarg de tots els cursos del grau. A més, donat que algunes d'aquestes conferències s'imparteixen en anglès es treballa també la competència d'expressió en llengua anglesa

L'assistència a aquestes sessions i la presentació d'algun exercici relacionat s'adjunta al portafoli de l'estudiant.

Activitats segon curs de grau

En el segon curs les actuacions del PAT estan relacionades especialment a potenciar l'aprenentatge de l'anàlisi de dades, cercar i interpretar informació i millorar l'expressió escrita. En concret, aquestes competències es treballen en les assignatures d'Estadística i Economia Espanyola i Mundial, en el cas del grau de CIF i en Estadística i Economia Internacional en la resta de graus.

L'activitat a realitzar consisteix en l'entrega d'un únic treball on s'han d'analitzar i interpretar dades econòmiques utilitzant les tècniques estadístiques estudiades.

L'avaluació d'aquest treball té en compte la cerca, l'anàlisi i interpretació de les dades i la correcció ortogràfica i sintàctica amb la finalitat d'avaluar també la competència d'expressió escrita.

A més d'aquesta activitat, també es demana als estudiants el seguiment de tres conferències, algunes d'elles en anglès, amb el mateix objectiu que el plantejat a primer curs.

Activitats tercer curs de grau

En l'últim curs on tenim programades actuacions del PAT, aquestes es concreten en un curs d'elaboració de textos i expressió escrita que s'organitza en col·laboració amb el Servei de Llengües Modernes de la UdG. Els estudiants han de presentar diversos textos sobre temes d'actualitat que són corregits pel Servei de Llengües i retornats a l'estudiant.

Igual que en els cursos anteriors, també es demana a l'estudiant el seguiment d'algunes conferències organitzades a la Facultat.

L'avaluació del PAT es fa per competències, de manera que a cada curs s'avaluen tres aspectes: l'assistència a les conferències, l'anàlisi de dades i l'expressió escrita. Cada activitat realitzada en el marc del PAT s'inclou en un d'aquests aspectes i la nota final del PAT es pondera de la següent manera: assistència a conferències (20%), anàlisi de dades (40%) i expressió escrita (40%).

Finalment, esmentar que degut a la magnitud que suposa gestionar i coordinar els professors, assignatures i alumnes, es va crear la figura de coordinador del PAT, que és la peça clau per el bon funcionament del mateix.

Conclusions

La implementació d'aquest Pla d'Acció Tutorial ajudarà als estudiants a entendre quines són les exigències bàsiques de la titulació respecte a les competències transversals; a contribuir a l'aprenentatge i la formació integral de l'estudiant i a millorar l'avaluació d'algunes de les competències transversals; a reforçar i homogeneïtzar els nivells inicials en algunes matèries bàsiques i difondre la cultura del treball constant i continuat com a requisit bàsic per a l'èxit acadèmic.

Amb la finalitat de recollir l'opinió dels estudiants, acabat el primer curs es va passar una enquesta de valoració del PAT on es demanava l'opinió sobre la utilitat i el seguiment de les activitats realitzades. A partir de l'anàlisi d'aquesta enquesta s'obté que l'assignatura d'Instrumentos d'Economia Aplicada és la que té un seguiment més regular i les conferències la que té menys seguiment. A més, les activitats associades a les assignatures de Matemàtiques i Instrumentos són les considerades com les que tenen més utilitat per millorar les competències associades. Finalment, a partir d'una anàlisi bivariada, es veu com els estudiants que han mantingut un seguiment més regular de l'activitat, valoren positivament la seva utilitat i, a més, són els que han obtingut millors qualificacions.

En aquest sentit, aquest aspecte ha millorat de forma substancial doncs el PAT ha passat a formar part de la cultura acadèmica de la nostra facultat, els estudiants cada vegada són més conscients de les avantatges que els suposa el seguiment de les activitats contemplades en aquest programa i l'assistència està augmentant. No obstant, ens plantejem administrar una nova enquesta de valoració, tant als estudiants de primer curs, per veure si realment el consideren útil i per detectar possibles aspectes a millorar, com als estudiants que aquest curs finalitzen el tercer curs, per poder recollir les seves opinions durant els tres anys de formació.

L'anàlisi dels resultats d'aquests dos primers cursos d'implementació del PAT mostra diferències significatives entre els estudiants dels graus d'ADE/ECO i els de CiF, essent aquests primers els que obtenen millors qualificacions en totes les activitats realitzades. No obstant això, de forma global els resultats obtinguts han estat bons. L'explicació pot estar relacionada amb que l'oferta de places de la nostra Facultat és major en el cas del grau de CiF, i això implica que els alumnes d'ADE i Economia entrin amb una nota de tall de selectivitat major i obtinguin, de mitjana, millors resultats en la majoria d'activitats.

En el curs 2015-16, els estudiants que facin el Treball Final de Grau seran els primers que hauran completat el PAT. A més d'haver avaluat les seves competències transversals cada any, esperem que incorporin els coneixements que se'ls haurà transmès durant el PAT i es noti

una diferència substancial en la qualitat dels seus treballs. Serà interessant veure quin efecte té el PAT en la formació d'aquests estudiants i en els seus Treballs Final de Grau.

Com a consideració final, comentar que una acció com l'exposada no seria possible sense el suport institucional del deganat de la Facultat i que un dels problemes que planteja la seva continuïtat i extensió és l'existència de recursos que la Facultat pugui disposar per poder reconèixer el treball docent dels professors implicats.

Bibliografia

Baños J., Pérez J. (2005): Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica* 8(4): 216-225.

Carneiro, R. and Draxler, A. (2008). Education for the 21st century: lessons and challenges, *European Journal of Education*, 43, pp. 353-372.

Cano García, M.E. (2008): La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 3. p. 12.

De Miguel, M. (coord.) (2006): Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.

Flores, M. A., Simão V., Carrasco, V. A. M. E. (2012). Tutoring in Higher Education in Portugal and Spain: Lessons learned from six initiatives in place. In J. O'Meara, & M. Spittle (Eds.), *Internationalising Education: Global perspectives on collaboration and change* (pp. 107-124). New York: Nova Science Publishers Inc.

Fretwell, D. (2003) A framework for evaluating vocational education and training, *European Journal of Education*, 38, pp. 290–300.

Halász G. and A. Michel (2011): Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation, *European Journal of Education*, 46-3, pp: 289-306.

Hawes G. (2005): Evaluación de competencias en la Educación Superior. Chile: Universidad de Talca.

Lobato, C; Ilvento, MC. (2013): La Orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*. Número monográfico dedicado a Tutoría y Sistemas de Orientación y apoyo a los estudiantes, 11(2), pp. 17-25.

Mateo, J. A. Escofet, F. Martínez-Olmo, J. Ventura and D. Vlachopoulos (2012): Evaluation Tools in the European Higher Education Area (EHEA): an assessment for evaluating the competences of the Final Year Project in the social sciences, *European Journal of Education*, 47-3, pp. 435–447.

Pepper D. (2011): Assessing Key Competences across the Curriculum — and Europe, *European Journal of Education*, 46, pp. 335-353.

Perrenoud, P. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Salas, M., Sánchez-Martínez, M.T., Rodríguez-Ferrero, N. (2012). Developing Generic Competences in the European Higher Education Area: a proposal for the teaching of the principles of economics, *European Journal of Education*, 47 (3), pp. 462-476

Sanchez, J.L.; Gonzalez, C.S.; Alayon, S. (2011): Evaluation of transversal competences in the final year project in engineering, *Proc. of the 22nd EAEEIE Annual Conference (EAEEIE)*, pp.1-5.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification, in; D. Rychen & L. Salganik (Eds) *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45–66). (Kirkland, Huber-Hogrefe Publishers).

Qüestions i/o consideracions per al debat

- 1.- Avaluació competències transversals en el marc de l'ensenyament superior.
- 2.- L'avaluació del PAT, un percentatge en la qualificació del TFG
- 3.- Necessitat d'avaluar algunes competències, com l'expressió escrita, en el marc de diferents assignatures.

ID 62. COMPETENCIAS Y ACTITUDES: ¿ESTÁN PRESENTES EN LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE?

Manuela Alcañiz Zanón
Universitat de Barcelona
malcaniz@ub.edu

Ramon Alemany Leira
Universitat de Barcelona
ralemany@ub.edu

Catalina Bolancé Losilla
Universitat de Barcelona
bolance@ub.edu

Daniel Ibáñez Vidal
Universitat de Barcelona
danielividal89@gmail.com

Carme Riera Prunera
Universitat de Barcelona
mcriera-prunera@ub.edu

Miguel Santolino Prieto
Universitat de Barcelona
msantolino@ub.edu

Resumen

La mejora competencial es en la actualidad el gran eje vertebrador de la formación que, junto con la adquisición de conocimientos, contribuye al correcto desempeño profesional de los graduados. A partir de una experiencia llevada a cabo en el Grado de Estadística UB-UPC, se muestra de qué modo la adquisición de competencias transversales y una actitud proactiva hacia el estudio revierten en una mejora del rendimiento académico. Sin embargo, no todas las competencias trabajadas tienen repercusión en la nota final del estudiante. Ello debe alertar al docente de la necesidad de transmitir las mejor y de diseñar estrategias de evaluación que las contemplen.

Objetivos

En los últimos años ha aparecido un nuevo factor a tener en cuenta en el ámbito académico: la adquisición de competencias y actitudes por parte del alumno. En esta línea, resulta fundamental descubrir qué competencias y actitudes tienen mayor influencia sobre la calidad del aprendizaje, y cuáles no parecen estar presentes en la evaluación del estudiante, pues no modifican su rendimiento académico. Este conocimiento puede facilitar a los docentes el ejercicio de una labor pedagógica dotada de unos objetivos mejor definidos y centrados en aquello que realmente resulta necesario para garantizar una correcta formación del estudiante. Al mismo tiempo, puede advertirles de la presencia de competencias fundamentales que no están siendo evaluadas. Sobre esta idea se sustenta la presente contribución.

Desarrollo

El estudio se lleva a cabo para el caso particular del Grado en Estadística que imparten conjuntamente la Universitat de Barcelona (UB) y la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). En dicha titulación se constata que numerosos estudiantes presentan un nivel de maduración insuficiente en capacidades esenciales para superar con éxito sus estudios, como son la abstracción y el razonamiento, la autoexigencia o la capacidad de organización (Alcañiz et al., 2013a). Obviamente, las mismas competencias, aún en mayor medida, les serán imprescindibles una vez deban ejercer su profesión en un entorno laboral cada vez más competitivo.

Esta preocupación por la calidad de la enseñanza, alentada por la política docente de la UB, ha ido dando lugar a lo largo del tiempo al diseño e implementación de diversas estrategias docentes (Alcañiz et al., 2013b) orientadas a impulsar el desarrollo de competencias por parte del alumnado, así como una actitud positiva hacia el estudio. Una de dichas estrategias consiste en la programación de actividades específicas, orientadas a la toma de conciencia por parte del alumno de las debilidades de su propio aprendizaje. De este modo, las sesiones teóricas se refuerzan mediante la incorporación de estas actividades a un portafolio personal que recoge las evidencias de aprendizaje, sirviendo de base para una evaluación orientadora y dinámica. Así, el estudiante irá incluyendo las prácticas de la asignatura, dotadas de una estructura secuencial: cada una incluye y amplía los resultados de la anterior, una vez actualizados a partir de los nuevos conocimientos y del *feedback* del profesor. Este último desempeña un papel fundamental en la orientación y tutorización del estudiante que, al ser informado de sus deficiencias competenciales y del modo de superarlas, puede dirigir sus esfuerzos en la dirección correcta.

Esta iniciativa se puso en marcha al inicio del curso académico 2013-14, sustentada por el proyecto 2013PID-UB/004, consistente en medir cuál es la autovaloración que hacen los estudiantes sobre su progreso en competencias y sobre sus actitudes hacia el estudio y en clase. A través de un cuestionario, se les pidió que valoraran su mejora en 20 competencias y 10 actitudes. Todas las variables se midieron en una escala ordinal creciente de 1 a 6. Al final del primer curso académico de aplicación, se dispuso de las respuestas de 131 estudiantes de cuatro asignaturas: 61 de Estadística Descriptiva, 15 de Introducción a la Investigación Operativa (primer curso), 32 de Diseño de Encuestas (segundo curso) y 23 de Econometría (tercer curso). El primer semestre del segundo curso académico (2014-15) añadió 65 estudiantes en Estadística Descriptiva y 34 en Diseño de Encuestas, resultando un total de 230 estudiantes. Dado que la estrategia seguirá desarrollándose durante los próximos semestres, se irá reuniendo mayor número de respuestas.

La metodología de investigación utiliza métodos estadísticos de análisis multivariante así como modelos de regresión lineal múltiple. El cambio más significativo respecto a la técnica estándar es la utilización de matrices de correlación policóricas, ya que la matriz de correlación de Pearson solo es aplicable cuando las variables que se relacionan están distribuidas normalmente. Su utilización en datos ordinales (escala de 1 a 6) puede resultar en una matriz de correlaciones distorsionada. En este contexto se plantea como una opción adecuada el uso de matrices policóricas en el análisis factorial.

Con las valoraciones recogidas, se llevó a cabo un análisis de componentes principales con matrices de correlación policóricas para identificar factores que resuman y agrupen las 20 competencias analizadas, que son aquellas que se trabajaron en las asignaturas mencionadas.

Este proceso revela que el primer factor es suficiente para recoger buena parte de la variabilidad, y que se correlaciona especialmente con competencias como la capacidad de

síntesis, de búsqueda y gestión de la información, de preocupación por la calidad y el trabajo bien hecho, y de autocrítica y motivación por el éxito. En cambio, competencias como la capacidad de trabajar de forma autónoma o de abstracción para resolver problemas aparecen con correlaciones más pequeñas.

Para mejorar la modelización, se incluyó un segundo grupo de variables relacionadas con la autopercepción del estudiante. Se trata de 10 variables que recogen la autoevaluación sobre sus actitudes en relación al estudio, a la realización de prácticas y actividades en grupo, y al comportamiento en clase. El análisis se salda con la selección de dos factores, que recogen el 52% de la variabilidad total de los datos. El primer factor se asocia con la actitud del estudiante respecto al estudio y con el comportamiento en el aula: dedicar tiempo suficiente al estudio, el trabajo autónomo, prestar atención en clase y buen seguimiento de la asignatura. Por su parte, el segundo factor se asocia al trabajo en equipo, dado que las prácticas de las asignaturas (excepto en Econometría e Introducción a la Investigación Operativa) se llevan a cabo en grupo.

Una vez identificados los factores, se analizó la influencia que cada uno de los dos aspectos (competencias adquiridas y actitud) tiene sobre la calificación final del estudiante, así como su relevancia. Se llevó a cabo una regresión lineal múltiple para explicar la nota final del estudiante (previa tipificación de los datos por asignatura). Las variables independientes que se incorporaron fueron el sexo del estudiante (1=Hombre, 0=Mujer), su edad, la nota de acceso a la universidad (sobre 14 puntos), un indicador relativo a la pertenencia de la asignatura a primer curso (Estadística Descriptiva e Introducción a la Investigación Operativa), y los factores obtenidos a través de los análisis de componentes principales anteriores.

Modelo de regresión lineal para explicar la nota final del estudiante en la asignatura

Variable	Coef.	t	p-valor
(Constante)	-3,248	-4,226	3,47e-05
Sexo	0,146	1,150	0,2512
Edad	-0,005	-0,186	0,8529
Nota de acceso	0,210	7,264	6,30e-12
Primer curso	-0,392	-2,939	0,004
Factor 1 competencias	0,105	1,757	0,0802
Factor 1 actitudes	0,137	2,330	0,0207
Factor 2 actitudes	0,087	2,704	0,0074

F=16,17 (P-valor=0,000), R²=33,8%.

Analizando los resultados en relación a las competencias y actitudes estudiadas, puede verse que todas ellas inciden de modo significativo y positivo sobre la nota final que el estudiante obtiene en la asignatura.

Se observa que la adquisición de las competencias recogidas en el primer factor (capacidad de síntesis, capacidad de búsqueda y gestión de la información, preocupación por la calidad y el trabajo bien hecho, y autocrítica y motivación por el éxito) revierte directamente sobre el rendimiento del estudiante en la asignatura. Las competencias que se hayan menos correlacionadas con este factor y con el resto de factores que recogen otras competencias no aportan significación al modelo, con lo que se deduce que no repercuten sobre la nota final del estudiante.

De ello se deriva que los docentes debemos seguir poniendo énfasis en la transmisión y evaluación de habilidades como la de trabajar de forma autónoma o de abstracción en la resolución de problemas. Algunas de ellas son habilidades que presentan una mayor dificultad para ser evaluadas y, por lo tanto, la menor relación con la nota final conseguida por el alumno bien puede deberse a que su evaluación no está diseñada de forma óptima. No debemos olvidar que estamos iniciando este proceso de cambio homogeneizador con los restantes países europeos y tenemos aún mucho camino por recorrer. Es preciso, por tanto, mejorar el diseño de los mecanismos de evaluación de este tipo de competencias y habilidades.

Respecto al resto de variables incluidas, no se observan diferencias de rendimiento por edad ni por sexo. En lo referido a la nota de acceso, se puede observar que es la variable más significativa, como se podía esperar, debido a su relación directa con la actitud y capacidades del alumno antes de entrar a la universidad. El indicador de asignatura de primer curso también es significativo, en este caso con signo negativo, indicando un peor rendimiento en el primer año académico. Ello coincide con un deficiente desarrollo de algunas de las competencias señaladas, como la capacidad de razonamiento y de abstracción.

Aunque, tal y como muestra el estadístico F, el modelo es globalmente significativo, el bajo coeficiente de determinación, R^2 , indica que faltan variables explicativas de la nota final del estudiante. Obviamente, la actitud del estudiante y su superación en materia de competencias, junto con algunas características personales, no determinan completamente la calidad de su aprendizaje. Sin embargo, el ajuste obtenido muestra que otras variables, que no son innatas en el individuo, y que son modificables mediante la mejora de hábitos, la motivación y la acción docente del profesor tienen impacto sobre el rendimiento del estudiante.

Conclusiones y prospectiva

La universidad se enfrenta en la actualidad a nuevos desafíos. Han transcurrido ya algunos años desde que la universidad empezara a introducir en sus planes de estudios el desarrollo de competencias profesionales (ANECA, 2004). Sin embargo, muchos docentes todavía se enfrentan a dificultades para diseñar metodologías de aprendizaje orientadas a un progreso efectivo en esa combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades, que da lugar a un desempeño adecuado y eficaz por parte del titulado, tanto a nivel social como laboral (Purcell et al., 2007). Más difícil incluso resulta medir cuál es el impacto sobre el rendimiento académico de las competencias adquiridas, y de la actitud y motivación del alumno hacia el estudio.

Llevado a cabo el estudio anterior, la adquisición de ciertas competencias durante la trayectoria universitaria del estudiante de Estadística tiene un efecto positivo sobre su rendimiento académico. Destacan especialmente aquellas que se refieren a hechos más observables por el estudiante, como son la capacidad de síntesis, el hecho de preocuparse por la calidad de su trabajo, la motivación por el éxito o la búsqueda y gestión de la información. Se constata de este modo que, tal y como establecen las directivas académicas, no solo los conocimientos propios de la asignatura son evaluados, sino que, de un modo inseparable, también el nivel de competencias alcanzado tiene impacto sobre las calificaciones del estudiante, aunque aún no de forma suficiente, pues hay competencias fundamentales que no se relacionan con la nota final del estudiante. Es cierto que evaluar la adquisición de competencias es y seguirá siendo difícil (Moreno, 2012), pero no por ello debemos renunciar a descubrir nuevas estrategias que nos permitan mejorar la calidad de la evaluación.

Quizá más satisfactorios, aunque también más esperables, son los resultados que muestran que una actitud positiva y proactiva del estudiante hacia su estudio personal y hacia la colaboración con sus compañeros revierten positivamente sobre la nota que obtiene. El hecho de que el estudiante tome conciencia de este hecho puede alentarle a trabajar más y mejor, pues la recompensa de una buena formación es segura.

Como afirma Fink (2003), es responsabilidad del docente diseñar cursos y estrategias que conduzcan al estudiante a un aprendizaje auténticamente significativo. Un estudiante que sabe y ha aprendido a saber hacer, tendrá las puertas de entrada al mundo laboral más abiertas que un estudiante que solo se ha formado en conocimientos. Si, además, ese estudiante sabe automotivarse hacia el éxito, esforzarse y vencer los obstáculos, sin duda logrará encontrar su lugar en una sociedad en la que, a pesar de las apariencias, faltan profesionales competentes que sepan aportar un valor añadido a su labor profesional.

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2004). *Competencias específicas de formación disciplinar y profesional*, ANECA, Madrid.
- Alcañiz, M., Riera, C., i Claveria, O. (2013a). La formació competencial dels llicenciats en economia i empresa: una visió des del seu entorn professional. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE)*, 6, 64-85.
- Alcañiz, M., Riera, C., i Santolino, M. (2013b). Feedback i oportunitats de millora: una avaluació orientada a l'aprenentatge actiu. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 5, 1-8.
- Fink, L.D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass, John Wiley & Sons, Inc., San Francisco.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación, *Sinéctica*, 39, 1-20.
- Purcell, K., Wilton, N., i Elias, P. (2007). Employer assessment of work-related competencies and workplace adaptation. *Human Resource Development Quarterly*, 17, 305-324.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- a) ¿Estamos trabajando realmente las competencias en nuestras asignaturas? ¿Hemos dado el paso a considerarlas de verdad parte del Plan Docente? ¿Qué importancia les damos dentro de nuestra actividad docente?
- b) ¿Estamos evaluando las competencias que corresponden a nuestras asignaturas? ¿Cómo lo hacemos?
- c) ¿Qué peso tendría que tener en la evaluación el desarrollo de competencias?

ID 63. EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

María Matarranz García
Universidad Antonio de Nebrija
matarranzm@gmail.com

Eva Ramírez Carpeño
Universidad Normal del Este de China
y Universidad Autónoma de Madrid
evarcmail@gmail.com

Resumen

Según datos de Eurydice (2012), la etapa de educación obligatoria en Europa es cada vez más larga, provocando que la mayoría de los estudiantes europeos continúen dentro del sistema educativo a los 17 años. En consonancia con este dato la legislación europea ofrece un marco conceptual que cubre las nuevas tendencias educativas y sociales. Los paradigmas educativos que más relevancia están adquiriendo en la Unión Europea basan sus premisas en la formación por competencias. Estas nuevas directrices se alejan de los enfoques tradicionales fundados principalmente en conocimientos teóricos, propiciando que los sistemas educativos se encuentren actualmente en un proceso de adaptación.

Texto de la comunicación

La instauración de las competencias clave como eje principal de los sistemas educativos, la calidad como motor de la educación obligatoria, y la importancia de la evaluación como mecanismo para medir la conexión entre ambos conceptos; son tres ejes vertebradores del sistema educativo actual. La relación entre estos elementos viene mediada tanto por los procesos de globalización en los que nos encontramos inmersos como por la legislación vigente que los regula.

La globalización, entendida como un fenómeno multi-dimensional con diversos círculos de influencia, ofrece continuas y cambiantes relaciones, y comunicaciones entre distintas partes del mundo. Según David Held, en Marco Stiefel (2008), la interconectividad ha crecido de forma extensiva e intensiva, modificando la organización espacial humana hacia patrones transcontinentales o interregionales. Adaptarse a la flexibilidad de las nuevas circunstancias globales conlleva según la Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006), la necesidad de que cada ciudadano adquiriera unas competencias clave, concepto en el ya comenzó a trabajar el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000. (CE, 2000)

El Parlamento Europeo y Consejo acudieron al término “competencias” al juzgar que cubría con mayor rigor el significado pretendido, entendiendo las competencias como desempeños, esto es, aplicación práctica o puesta en marcha de lo ya aprendido. Y dejando en desuso términos que podrían dar lugar a confusión como “habilidades básicas” o “aptitudes básicas”.

Las competencias integran conocimientos, destrezas y actitudes. La conjunción de estos tres elementos conlleva al cometido eficaz de una tarea. La Unión Europea profundizó en las denominadas “competencias clave”, considerándolas como los aprendizajes determinantes para la consecución de otros aprendizajes más complejos. Las “competencias clave”, a diferencia de las denominadas inicialmente competencias, aptitudes o habilidades básicas (basic skills) pueden ser consideradas como llaves maestras que dan acceso a un marco de aprendizaje permanente propio de la sociedad del conocimiento en que nos encontramos.

Este concepto se identifica con los procesos y resultados de aprendizaje centrados en el alumno y la puesta en marcha de los conocimientos que ha adquirido. Por ello, la Unión Europea sitúa las competencias clave como esenciales para el desarrollo de sociedades del conocimiento, de la innovación, la productividad, la competitividad, y como aval para garantizar la flexibilidad de los trabajadores que podrán adaptarse con mayor facilidad a distintos puestos de trabajo.

Esta corriente de Competencias Clave, ha permeabilizado en el sistema educativo español, tanto en la Ley Orgánica de Educación, en adelante LOE (MECD, 2006) como en la actual y polémica Ley Orgánica para la Mejora y la Calidad Educativas, en adelante LOMCE (MECD, 2013). Ambas leyes regulan, a día de hoy, las dos etapas que comprenden la educación obligatoria en España. La LOE, por su parte hace referencia a las “competencias básicas”, mientras que la LOMCE acorde al desarrollo del término, emplea más apropiadamente el término “competencias clave”.

Cabe, por tanto, destacar la necesidad de tomar conciencia sobre la importancia de este nuevo paradigma educativo como una corriente que traspasa las fronteras nacionales, que posiciona al alumno como protagonista de su propio aprendizaje, le invita a transferir lo aprendido a la vida real y abandona el modelo de enseñanza como mera transmisión de conocimientos.

En consecuencia es imprescindible armonizar las relaciones entre los elementos señalados, a saber: proceso de aprendizaje, competencias, evaluación y educación obligatoria, para conseguir sistemas educativos más comprensivos. De esta forma, y como valor añadido, se fomentaría el interés de los estudiantes por la obtención de competencias fundamentales para todo ciudadano, y que hasta el momento no habían sido evaluadas. Los métodos de enseñanza-aprendizaje serían también modificados, generando conocimientos enraizados en esquemas personalizados, y por lo tanto relevantes para la vida futura de los estudiantes. Por estos motivos, apelando a la coherencia interna del proceso educativo, el nuevo modelo de aprendizaje requiere necesariamente de un cambio en el modelo de evaluación.

Villardón Gallego señala que algunas de las críticas más comunes en relación a la evaluación hacen referencia a la parcialidad de las evaluaciones, al centrarse solo en el resultado académico y solo en el alumno, la metodología estereotipada, el uso de instrumentos inadecuados, la falta de información por parte del alumno al ser evaluado, o el hecho de que las evaluaciones sean incoherentes con el proceso de enseñanza –aprendizaje. La evaluación *“No es una simple actividad técnica, sino que constituye un elemento clave en la calidad de los aprendizajes, condicionando la profundidad y el nivel de los mismos”* (Villardón Gallego, 2006, p.58).

La evaluación, no es un elemento aislado al final del proceso educativo, ni es meramente una herramienta clasificatoria. En este sentido Monereo (2009), afirma que la evaluación auténtica, en contraposición a la tradicional, ha de centrarse en el desempeño de lo aprendido (competencias) así como en la justificación de la respuesta dada (comprensión de los aprendizajes) alejándose, de esta forma, del aprendizaje exclusivamente memorístico e instruccional que evaluaba el modelo tradicional.

En el contexto de las competencias clave, la evaluación forma parte del mismo proceso. Las nuevas herramientas de evaluación deberían integrar conocimientos, destrezas y habilidades, respuestas complejas y creativas, reestructuración de los conocimientos en pos de una solución del problema dado y generalización de los conocimientos. Se busca en el alumno una elaboración del conocimiento compleja y no memorística, en contraste a las tradicionales

técnicas de evaluación. A su vez, se han de modificar los criterios de evaluación, analizando los productos obtenidos en base a objetivos medidos en grados, y no siempre, o exclusivamente, medidos en valores numéricos.

Para ello, proponemos las rúbricas como instrumento de evaluación.

La evaluación mediante rúbrica es un modelo relativamente reciente, que nos permite llevar a cabo una evaluación formativa. Entendiendo por evaluación formativa aquella que acompaña el mismo proceso de aprendizaje. En palabras del profesor Oliva Gil (1996, pp.262) *“El objetivo de la evaluación formativa no es clasificar o certificar a un alumno sino más bien ayudar tanto al alumno como al profesor a enfocar los esfuerzos, a fin de conseguir un dominio de los objetivos”*

Las rúbricas son guías de puntuación que permiten realizar una evaluación del desempeño de los estudiantes. La rúbrica describe las características específicas de un proceso de aprendizaje, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el objeto de:

- Describir el itinerario del aprendizaje que cabe esperar del alumno.
- Conocer el proceso de aprendizaje que ha realizado el propio alumno, qué ha logrado y que objetivos le quedan por alcanzar.
- Valorar su ejecución
- Facilitar un feedback al alumno sobre su proceso de aprendizaje.

La puesta en marcha de rúbricas para la evaluación del alumno, está estrechamente vinculada al desarrollo de competencias, entendiendo estas como desempeños ya que representan una aplicación práctica de los que se sabe. Ser competente es “poder hacer” (capacidades) “saber hacer” (conocimientos), y “querer hacer” (actitudes), puestos en acción; lo cual derivará en la resolución de tareas de manera eficiente, esto es en definitiva “hacer”. Se trata por tanto de un saber aplicado y que abarca conocimientos, procedimientos y actitudes.

El modelo de rúbrica, en consecuencia evalúa el desarrollo de aprendizajes y competencias del alumno.

Llegados a este punto, cabe preguntarse, ¿Cómo se elabora una rúbrica? La rúbrica se realiza en una tabla, cuyo eje vertical indica las competencias que se van a evaluar, y cuyo eje horizontal establece el nivel de rendimiento/desempeño.

En dicha tabla se describen las competencias que representa cada nivel en la escala de rendimiento, de forma que el alumno evaluado puede saber en qué momento del proceso de aprendizaje se sitúa y qué aprendizajes le faltan por adquirir.

A modo de ejemplo, a continuación mostramos una rúbrica de evaluación para el desarrollo competencial lingüístico:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprensión auditiva	Reconoce palabras y expresiones muy básicas	Comprende frases y vocabulario cotidiano	Comprende ideas principales cuando el discurso es claro	Comprende casi todas las ideas de discursos extensos.	Comprende con claridad discursos complejos	No tiene ninguna dificultad para cualquier tipo de discurso en cualquier contexto.
Comprensión lectora	Comprende palabras conocidas y textos sencillos	Lee textos breves y sencillos	Comprende textos expresados en lenguaje sencillos sobre temas cotidianos	Lee y comprende artículos e informes actuales	Lee textos largos, novelas o narraciones.	Lee con facilidad todo tipo de textos, narrativa, libros especializados...
Expresión oral	...	...	...	...	...	...
Expresión escrita	...	...	...	...	...	...

Como vemos, en la primera columna encontramos los criterios de evaluación que contienen las competencias a evaluar. Estos son los desempeños fundamentales para el desarrollo competencial. En este ejemplo de competencia lingüística podemos ver que los desempeños fundamentales para el dominio de un idioma son: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

En la primera fila, encontramos los niveles de rendimiento para el desarrollo competencial hemos tomado como referencia el Marco Europeo de Referencia para las lenguas: A1, A2, B1, B2, C1 y C2; siendo A1 el nivel más básico y C2 el nivel más avanzado.

El resto de la tabla ha de ser completada con las descripciones específicas del desarrollo competencial.

Tal y como observamos en el ejemplo, la rúbrica nos permite realizar una estimación de las competencias adquiridas, esto es, de los desempeños del aprendizaje. La evaluación por medio de este instrumento nos indicará la adquisición de los niveles de rendimiento. Es un instrumento muy útil que busca la mejora de las competencias y permite identificar las evidencias e indicadores de su desarrollo

Conclusiones

Existen políticas en materia educativa en la Unión Europea, esta es una primera evidencia del modelo de evaluación por rúbricas. Estas políticas educativas de la Unión Europea se están llevando a cabo a través de acciones concretas que permeabilizan en los países miembros.

Una acción derivada de las políticas educativas de la Unión Europea, es la actual corriente del aprendizaje por competencias materializado en las Competencias Clave. Estas pueden ser consideradas como las "llaves maestras" que dan acceso a un marco de aprendizaje permanente propio de la sociedad del conocimiento en que nos encontramos actualmente. Es más, el desarrollo de las competencias clave tiene como finalidad principal, el logro del objetivo planteado al en el Consejo de Lisboa (CE, 2000): proporcionar oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a los grupos destinatarios en diversas etapas de su vida.

La corriente de las competencias clave, así como la corriente del aprendizaje permanente, no son modas pasajeras, han venido para quedarse, para formar parte de los

procesos de mejora educativa, social, cultural y económica. Tienen su proyección en el programa de acción estrategias 2020, y previsiblemente lo seguirán teniendo de cara a futuro.

Cabe formular, ante esta contextualización y de cara a los próximos años, la necesidad de crear modelos de evaluación por competencias en las aulas escolares actuales.

Más allá de las etapas obligatorias, cabe invitar al profesorado a reflexionar no solo sobre los modelos de evaluación caducos, sino también a buscar nuevas formas de evaluación por competencias en las aulas escolares, y dando un paso más, elaborar, diseñar y poner en marcha programas de aprendizaje que fomenten el desarrollo de las competencias clave.

Bibliografía

- Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
Fecha de acceso: 15 de septiembre de 2014
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
(2006/962/CE) Diario Oficial, serie L, número 394, de 30 de diciembre de 2006
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2012). Cifras clave de la Educación 2012 Evolución de los sistemas educativos europeos durante la última década. Eurydice.
- Marco Stiefel, B. (2008). Competencias Básicas. Hacia un Nuevo Paradigma Educativo. Editorial Narcea. Madrid.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2006). Ley Orgánica de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 206, de 4 de mayo de 2006.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Monereo, C., (2009). La autenticidad de la evaluación. Barcelona: Edebe, Innova Universitat.
- Oliva Gil, J., (1996). Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del curriculum. Madrid: Editorial Playor.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57 – 76.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿La evaluación por competencias es aplicable a todas las materias del currículo escolar obligatorio? Frente al escepticismo / dificultad de algunas áreas de conocimiento para poder evaluar competencias, ¿se podría crear un modelo flexible a todas las disciplinas?
- ¿El modelo de rúbrica es un modelo eficaz? ¿Es aplicable en otros países y culturas?
- ¿Qué consecuencias, tanto para el trabajo en el aula como en relación a la coordinación del profesorado, trae consigo el planteamiento de la evaluación desde el punto de vista de las competencias?
- A debate: ¿Es la corriente de las competencias clave una moda pasajera, o por el contrario, ha venido para quedarse?

ID 68. AVALUANT LA COMPETÈNCIA EN SOSTENIBILITAT

Àngels Hernández i Gómez
Universitat Politècnica de Catalunya
angelsh@cs.upc.edu

Jordi Segalàs i Coral
Universitat Politècnica de Catalunya
Jordi.Segalas@upc.edu

Resum

El treball de recerca que es presenta respon a la necessitat d'avaluar la competència en sostenibilitat dins de l'àrea de l'Enginyeria i l'Arquitectura. Primerament es presenta el procediment d'avaluació de les competències en general. A continuació la competència en sostenibilitat i compromís social (CSCS) es analitzada juntament amb el conjunt de competències més específiques. Posteriorment s'analitza el concepte de resultat d'aprenentatge i la relació amb la CSCS. Finalment es presenta la classificació dels resultats d'aprenentatge utilitzant les taxonomies de Bloom i de Krathwohl. Aquesta classificació és el primer pas per definir una metodologia d'avaluació de la Competència.

1. Procediment d'Avaluació

A (Sanmartí 2007)· es defineix avaluació com el procés de recollida i anàlisi d'informació destinat a descriure la realitat, emetre judicis de valor i facilitar la presa de decisions. A partir de (Martínez and Carrasco 2006)· podem extreure una sèrie de principis essencials a tenir en compte en la conceptualització e implementació de l'avaluació:

És un procés sistemàtic i no improvisat.

Implica un judici de valor sobre la informació recollida de l'objecte a avaluar.

Està al servei d'una presa de decisions (és un mitjà per un fi).

S'han d'analitzar de manera acurada els propòsits de l'avaluació abans.

El propòsit més important es guiar i ajudar a aprendre.

És necessari una avaluació comprensiva de tots els aspectes significatius.

Ha de ser idiosincràtica, adequada a les peculiaritats de cada subjecte i centre.

Els avaluadors han de rendir comptes de l'acció educativa davant dels membres afectats, per això és necessari la interacció amb ells de manera freqüent i informal.

La figura 1 mostra les diferents fases que formen el procediment d'avaluació que es correspon amb el conjunt d'activitats a realitzar pel professorat i l'alumnat per avaluar el nivell d'adquisició de les competències dels estudiants. La primera fase és la definició dels objectius d'aprenentatge que donaran lloc a la definició dels objectius d'avaluació. Aquests seran el punt de partida per l'elaboració de qualsevol activitat d'avaluació. Una vegada realitzada aquesta l'activitat amb una tècnica d'avaluació concreta, les evidències generades seran analitzades utilitzant l'instrument d'avaluació escollit tenint en compte els criteris d'avaluació prèviament establerts. El sistema d'avaluació definit serà revisat posteriorment per corregir o refinar els objectius d'avaluació originals (procés de millora). Aquí s'evidencia que l'avaluació i l'aprenentatge son dos conceptes fortament relacionats entre sí, de tal manera que el procés d'avaluació s'incorpora cada vegada més dins del procés d'aprenentatge (López Pastor 2009).

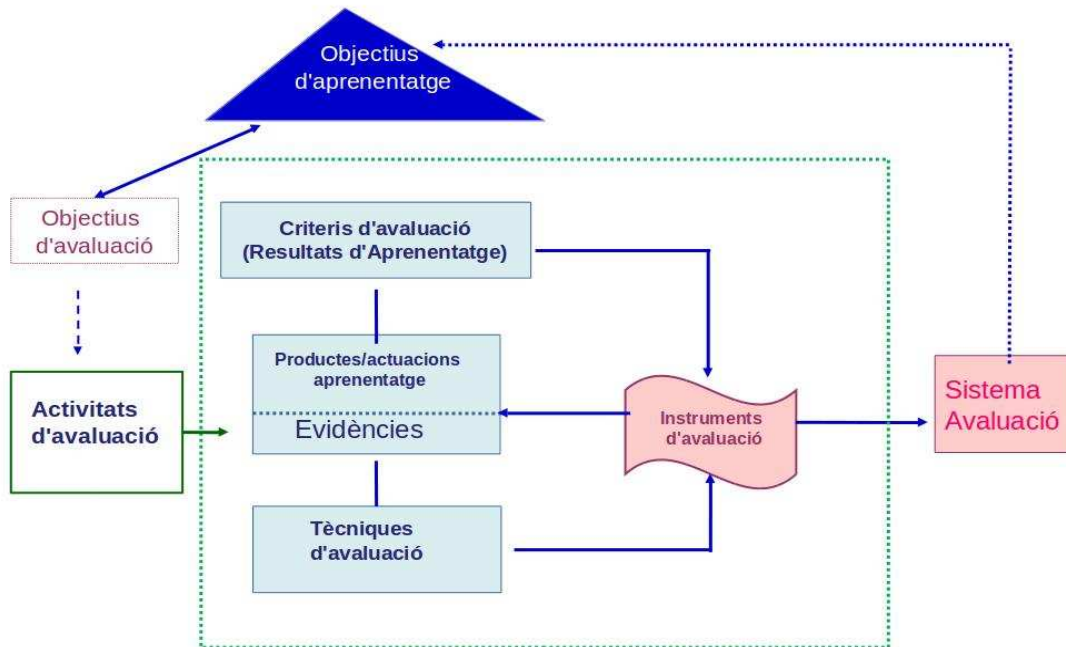


Figura 1: Procediment d'Avaluació (Martínez and Cadenato 2012) · ·

En el procés d'avaluació és important escollir la tècnica més adient depenent de l'activitat d'avaluació. De les diferents classificacions que existeixen, la proposta de (Van Kleef et al. 2007) · classifica les tècniques d'avaluació segons el seu format en:

- Orals :
 - Prova Oral Estructurada
 - Entrevista cara a cara
 - Entrevista amb Tribunal
- Escrites :
 - Opcions múltiples
 - Cert o Fals
 - Buscar Parella
 - Omple els espais buits
 - Resposta Curta
 - Assaig
 - Resolució de problemes

- Examen Estandarditzat
- De Realització :
 - Simulació
 - Presentació
 - Demostració d'habilitats
 - Jocs de Rol
 - Observació
- De Producció :
 - Mostra de Treball
 - Port-foli o Col·lecció d'evidències
 - Auto-avaluació

Una vegada fixats els criteris d'avaluació i la tècnica d'avaluació, aquests elements seran utilitzats per dissenyar l'instrument d'avaluació que s'aplicarà sobre les evidències o productes d'aprenentatge.

2. Competències en Sostenibilitat

En les noves titulacions de grau, la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) ha seleccionat set competències genèriques (aprenentatge autònom, treball en equip, comunicació oral i escrita, ús solvent dels recursos d'informació, accessibilitat, tercera llengua i sostenibilitat i compromís social) per incorporar-les al perfil de tots els seus graduats. La guia (ICE 2011) presenta la Competència en Sostenibilitat i Compromís Social (CSCS) com una exigència que la societat dirigeix a les institucions públiques i privades que tenen un impacte directe en les decisions que configuren el futur professional, econòmic i social. En aquest mateix document es defineix la CSCS com la competència que inclou :

- conèixer, comprendre i actuar sobre la complexitat dels fenòmens econòmics i socials típics de la societat del benestar;
- la capacitat per relacionar el benestar amb la globalització i la sostenibilitat;
- l'habilitat per usar de forma equilibrada i compatible la tècnica, la tecnologia, l'economia i la sostenibilitat.

Dels diferents treballs que analitzen la CSCS s'ha escollit el treball de (Cortés 2011) , on les competències en Sostenibilitat son classificades en dos grups, les denominades *Competències Meta-Trans* i les *Competències Centrals* (Figura 2).

Les **Competències Meta-Tans** son aquelles que engloben tot el procés d'aprenentatge. Permeten que l'individu analitzi les seves competències clau, las millori, las evolucioni i las transformi en altres, per tant aquestes competències cobreixen les Competències Centrals en el seu procés de canvi.

Les **Competències Centrals** son les que cada professional pròpiament dit ha de desenvolupar en la seva especialitat, al mateix temps aquestes competències estan constituïdes per components i criteris avaluables.

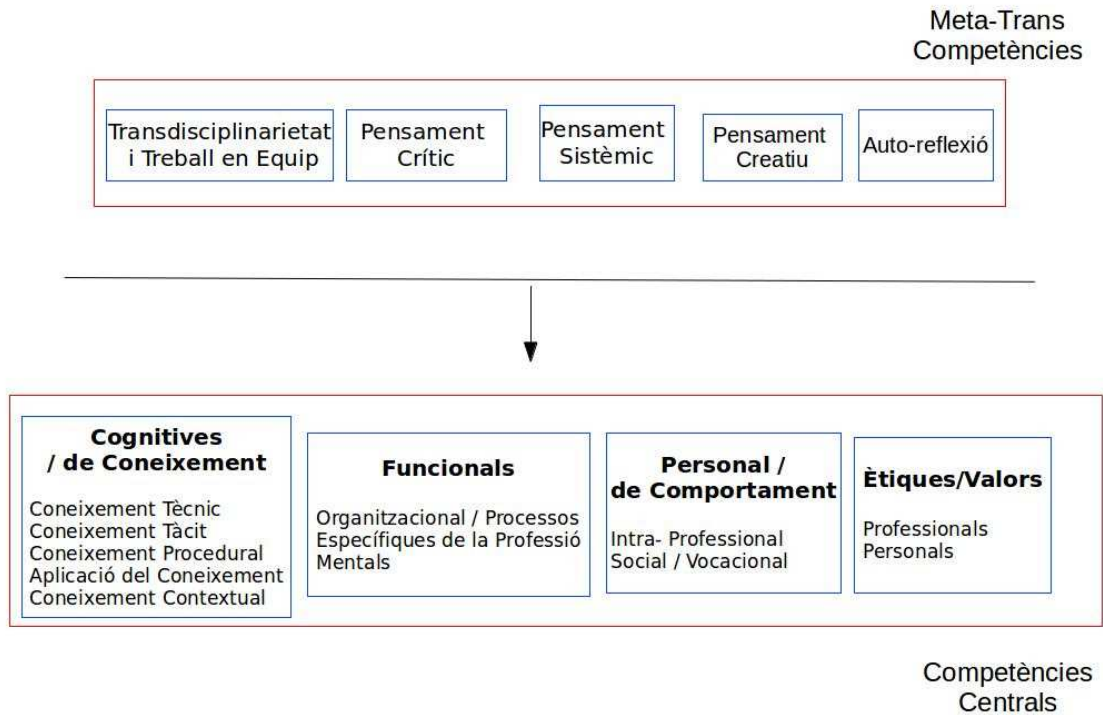


Figura 2: Competències Meta-Trans i Centrals (Cortés 2011)·

Per a cada competència present a la Figura 2 hi ha un conjunt de criteris definits que refinen i especifiquen el contingut de cada una de elles.

3. Competències i Resultats d'Aprenentatge.

A la ponència de (Mateo 2013)· s'emfatitza una sèrie d'aspectes a tenir en compte durant el procés d'aprenentatge/avaluació:

- Les competències no són objectius d'aprenentatge sinó conseqüència de l'aprenentatge.
- L'objectiu principal de l'aprenentatge és el desenvolupament de la competència.
- L'aprenentatge ha d'estar orientat al desenvolupament competencial.

La relació entre els conceptes competència i resultats d'aprenentatge es mostra a la Figura 3. L'aplicació d'aquest esquema a la CSCS, ens obliga en primer lloc a definir les diferents dimensions que inclou la competència. A partir del treball presentat al capítol anterior les dimensions es corresponen amb el conjunt format per les Meta-Trans Competències i les Competències Centrals. Ara bé, també és possible aplicar l'esquema partint d'una sub-competència (competència cognitiva per exemple) obtenint en aquest cas els dominis que inclou. Així doncs, depenen del punt de partida obtindrem resultats d'aprenentatge més o menys específics.

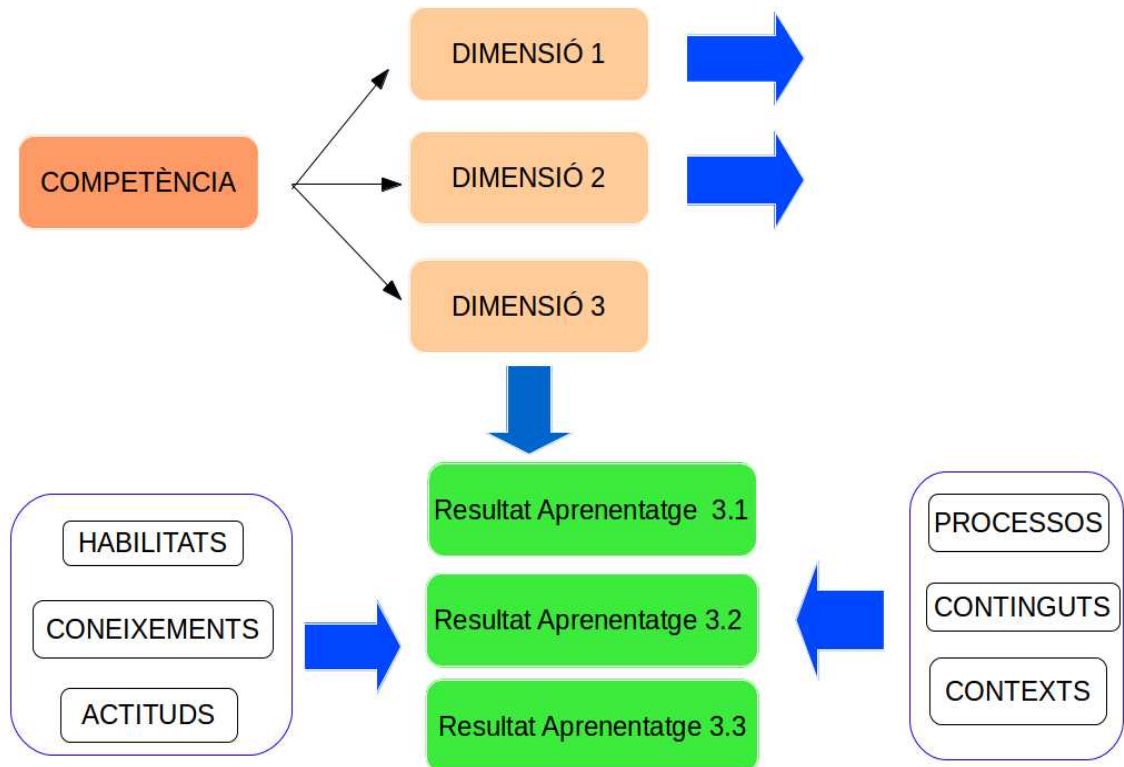


Figura 3: Competència en termes de Resultats d'Aprenentatge (Mateo 2013)•

El segon pas consisteix en redactar per a cada dimensió obtinguda el conjunt de resultats d'aprenentatge que el cobreix. La redacció de cada resultat d'aprenentatge dependrà de si es correspon amb una habilitat, un coneixement o una actitud, per una banda i a més a més, cadascun ha de contenir el procés, contingut i context concret. Entenem per processos el conjunt d'accions que volem que assolixi l'alumnat. Els continguts són els objectes sobre els quals recau l'acció del procés i el context identifica el fi a assolir.

A partir de la *competència cognitiva* i de la dimensió *coneixement tàcit* (fa referència al coneixement que únicament la persona coneix i que és difícil d'explicar a una altra persona), un possible resultat d'aprenentatge és el següent: *"Proporciona una solució integral amb la informació bàsica per cobrir les necessitats de la comunitat"*

En aquest exemple podem identificar les tres components del resultat d'aprenentatge:

- Procés : Proporcionar;
- Contingut : Una solució integral amb la informació bàsica;

- Context : per cobrir les necessitats de la comunitat;

4. Taxonomies

Les Taxonomies de Bloom i de Krathwol son útils per avançar en el disseny del procés d'avaluació, atès que depenen del nivell on es classifiqui un resultat d'aprenentatge en concret serà més adequat una tècnica d'avaluació o una altre.

4.1 Taxonomia de Bloom

En el procés de classificació dels resultats d'aprenentatge la Taxonomia de Bloom utilitzada (Figura 4) és una revisió que incorpora nous comportaments, accions i oportunitats d'aprenentatge que apareixen a mida que les TIC (Tecnologies de la Informació i les Comunicacions) avancen i es tornen cada vegada més omnipresents. Utilitzarem aquesta taxonomia per classificar aquells resultats d'aprenentatge corresponents a coneixements.

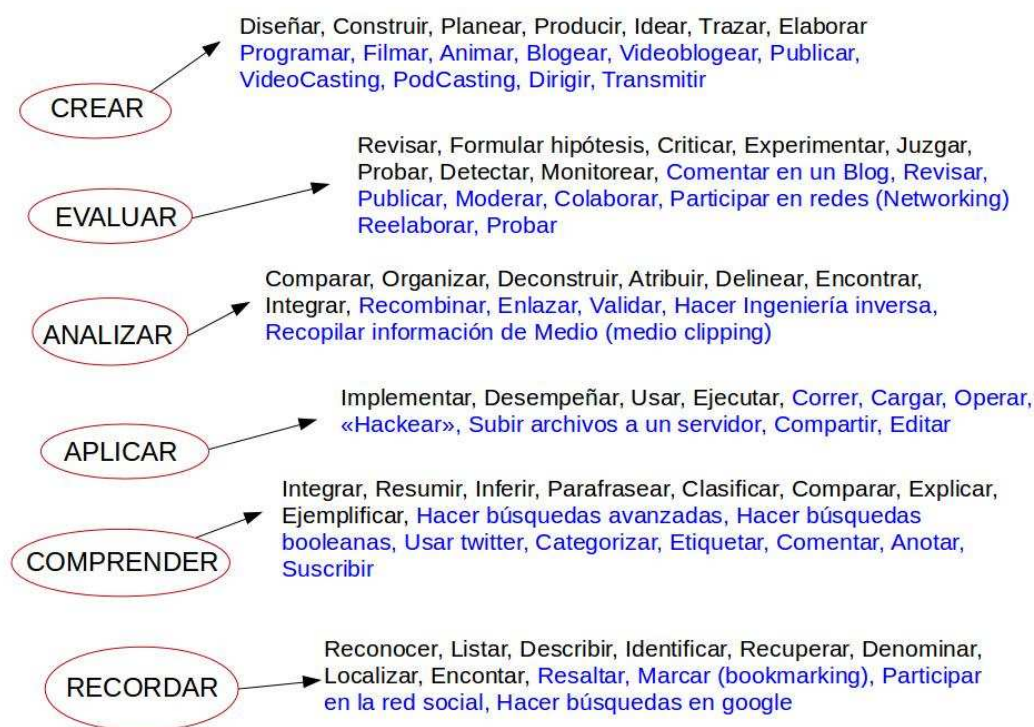


Figura 4: Taxonomia de Bloom para la era digital (Churches 2009)·

4.2 Taxonomia de domini afectiu de Krathwol

A la Taxonomia de domini afectiu de Krathwohl els nivells estan ordenats d'acord al principi d'internalització. Es refereix al procés mitjançant una persona passa del nivell de consciència més general al nivell on l'objecte que l'afecta es interioritzat i guia i controla el comportament de la persona. El diferents nivells que conformen la taxonomia estan representats a la Figura 5.

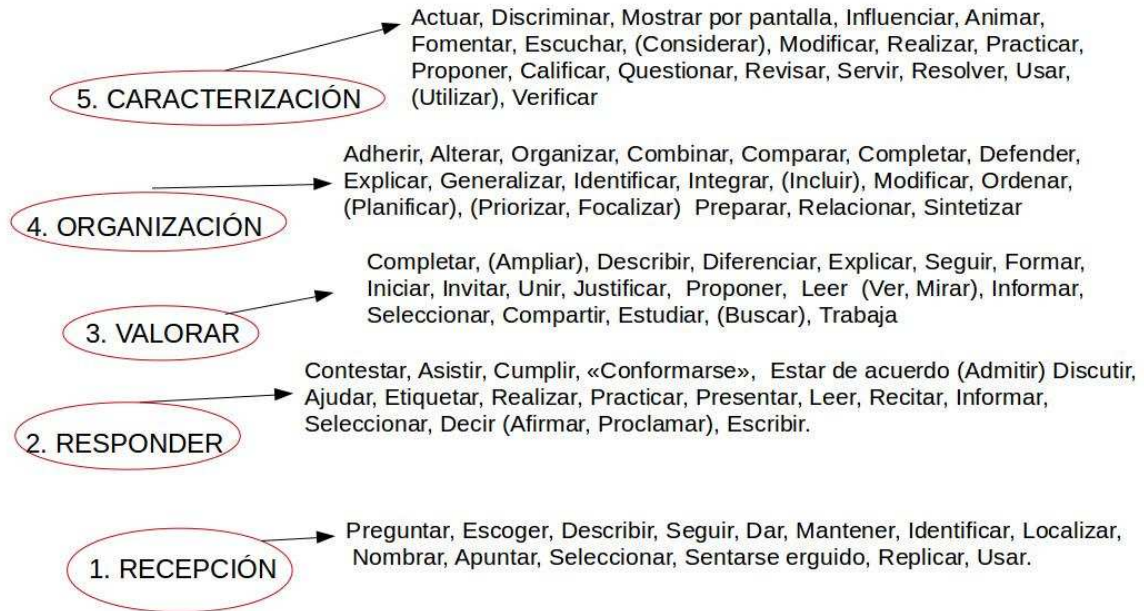


Figura 5: Taxonomia de Domini afectiu (Krathwohl, Bloom, and Masia 1956)·

5. Classificació dels Resultats d'Aprenentatge

A continuació es presenten les diferents classificacions dels resultats d'aprenentatge corresponents a les competències en sostenibilitat. Per a cada resultat d'aprenentatge es mostra la taxonomia a la qual correspon així com el nivell associat.

1.0	TRANSDISCIPLINARIEDAD			
1.1	Entiende como varias disciplinas pueden solaparse de forma constructiva	Entender	2	Bloom
1.2	Integra conocimiento de distintas disciplinas	Integrar	4	Bloom
1.3	Trabaja fácilmente en equipos transdisciplinarios	Trabajar	3	Krathwohl
1.4	Presenta contribuciones en interés de objetivos comunes	Presentar	2	Krathwohl
2.0	PENSAMIENTO CRITICO			
2.1	Aplica habilidades de interpretación, evaluación i inferencia de información de manera apropiada	Aplicar	4	Bloom
2.2	Evalua la fiabilidad de la información antes de actuar	Evaluar	5	Bloom
2.3	Focaliza su atención en la investigación para la evaluación	Focalizar	4	Krathwohl
2.4	Admite errores propios	Admitir	2	Krathwohl
2.5	Defiende el comportamiento justo y/o de mente abierta a la hora de evaluar	Defender	4	Krathwohl
3.0	PENSAMIENTO SISTEMICO			
3.1	Comprende la interacción entre las partes y el todo	Comprender	2	Bloom
3.2	Entiende la estructura y las propiedades de los sistemas en términos de relaciones	Entender	2	Bloom
3.3	Describe interrelaciones utilizando aproximaciones que facilitan pensamientos globalizadores	Describir	1	Bloom
3.4	Identifica que combinación de factores explica el estado de una situación y sus dinámicas	Identificar	1	Bloom
4.0	PENSAMIENTO CREATIVO			
4.1	Produce una abundancia de ideas en un tiempo limitado	Producir	6	Bloom
4.2	Ve un problema desde diferentes perspectivas de forma instantánea	Ver	3	Krathwohl
4.3	Produce conclusiones de manera no prematura	Producir	6	Bloom
4.4	Ordena de forma unívoca factores no relacionados aparentemente	Ordenar	4	Krathwohl
4.5	Amplía y supera los límites de un problema	Ampliar	3	Krathwohl
5.0	AUTOREFLEXION			
5.1	Evalua su conocimiento y pensamientos	Evaluar	5	Bloom
5.2	Identifica problemas en su propio razonamiento	Identificar	1	Bloom
5.3	Conoce maneras de transformar problemas en soluciones de su propio pensamiento	Conocer	1	Bloom
5.4	Analiza objetivamente las acciones llevadas a cabo por él mismo	Analizar	4	Bloom
5.5	Describe un objetivo para sus propios procesos	Describir	3	Krathwohl
6.0	COMPETENCIAS INTRA-PROFESIONALES (DE COMPORTAMIENTO)			
6.1	Discute el análisis del impacto (multicriterio) de sus proyectos con el equipo de trabajo	Discutir	2	Krathwohl
6.2	Justifica las mejoras de la calidad de vida como resultado de sus propuestas de proyecto	Justificar	3	Krathwohl
6.3	Defiende la imparcialidad y tiene una actitud objetiva cuando analiza problemas	Defender	4	Krathwohl
6.4	Considera las críticas y/o sugerencias de los compañeros de otras disciplinas	Considerar	5	Krathwohl
6.5	Entiende el todo como una interconexión de las partes	Entender	2	Bloom
7.0	COMPETENCIAS SOCIALES (DE COMPORTAMIENTO)			
7.1	Anima al comportamiento para la preservación y la conservación del medioambiente en los otros	Animar	5	Krathwohl
7.2	Analiza las necesidades y los deseos de una comunidad determinada	Analizar	4	Bloom
7.3	Considera los pensamientos y las ideas de los demás	Considerar	5	Krathwohl
7.4	Integra el pensamiento de distintas culturas en sus proyectos	Integrar	4	Krathwohl
7.5	Fomentar otros proyectos a incluir pensamientos de culturas diferentes	Fomentar	5	Krathwohl
8.0	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA OCUPACIÓN (FUNCIONALES)			
8.1	Aplica las reglas de las 4R en el trabajo (Reducir, Reutilizar, Reciclar y Recuperar)	Aplicar	3	Bloom
8.2	Incluye análisis de decisión multicriterio en las propuestas de proyecto	Incluir	4	Krathwohl
8.3	Entiende los resultados de evaluaciones integrales holísticas	Entender	2	Bloom
8.4	Conoce formas de trabajar en entornos austeros	Conocer	1	Bloom
9.0	COMPETENCIAS DE GESTION ORGANIZACIONAL DE PROCESOS (FUNCIONALES)			
9.1	Comprende los distintos sistemas de gestión utilizables en la organización	Comprender	2	Bloom
9.2	Planifica antes del desarrollo de cualquier proyecto.	Planificar	4	Krathwohl
9.3	Prioriza el consumo bajo de recursos los procesos intermedios de producción	Priorizar	4	Krathwohl
9.4	Ejecuta de manera efectiva el desarrollo de los proyectos	Ejecutar	3	Bloom

10.0	COMPETENCIAS MENTALES (FUNCIONALES)			
10.1	Entiende la complejidad de los fenómenos económicos y sociales típicos de la "sociedad del bienest	Entender	2	Bloom
10.2	Estudia la literatura de desarrollo de ingeniería ambiental	Estudiar	3	Krathwohl
10.3	Anima a la participación de todos los interesados en los proyectos	Animar	5	Krathwohl
10.4	Da diagnósticos del medio ambiente desde el punto de vista social y económico	Dar	1	Krathwohl
10.5	Conoce los elementos básicos del paradigma de desarrollo humano	Conocer	1	Bloom
10.6	Busca información tecnológica como solución a los problemas sociales	Buscar	3	Krathwohl
11.0	COMPETENCIAS PROFESIONALES (ETICA/ VALORES)			
11.1	Amplía su propia perspectiva más allá de los requisitos legislativos actuales	Ampliar	3	Krathwohl
11.2	Da equilibrio social, ambiental y económico ante cualquier situación dudosa	Dar	1	Krathwohl
11.3	Escoge no sacrificar el impacto ambiental y social en la búsqueda de la reducción de costes de un d	Escoger	1	Krathwohl
11.4	Proclama que si los contaminadores deben contaminar, entonces también deben pagar	Proclamar	2	Krathwohl
11.5	Mira más allá de su propia localidad y futuro inmediato	Mirar	3	Krathwohl
12.0	COMPETENCIAS PERSONALES (ETICA/ VALORES)			
12.1	Se conforma con satisfacer las necesidades de la sociedad a costa de las necesidades propias	Conformarse	2	Krathwohl
12.2	Escoge trabajos que no implican desequilibrio social, perjudiciales para la salud humana y el medio	Escoger	1	Krathwohl
12.3	Utiliza la autocrítica en sus propias suposiciones y en sus valores fundamentales	Utilizar	5	Krathwohl
12.4	Actua con coherencia en sus propios pronunciamientos y prácticas	Actuar	5	Krathwohl
12.5	Admite la responsabilidad de sus acciones personales en el medio ambiente, la sociedad y la econor	Admitir	2	Krathwohl
13.0	COMPETENCIAS DE CONOCIMIENTO PROCEDURAL (COGNITIVAS)			
13.1	Conoce el "know-how" de los procesos cíclicos	Conocer	1	Bloom
13.2	Incluye enfoques "de la cuna a la tumba" (cradle to grave)	Incluir	4	Krathwohl
13.3	Recuerda que las operaciones de separación y purificación deben ser un componente del marco de	Recordar	1	Bloom
13.4	Diseña procesos y sistemas incluyendo la integración de la interconectividad con flujos de energía y	Diseñar	6	Bloom
13.5	Conoce cómo analizar paso a paso de forma sistemática un problema	Conocer	1	Bloom
14.0	COMPETENCIAS DE CONOCIMIENTO CONTEXTUAL (COGNITIVAS)			
14.1	Recuerda las razones que han provocado la situación actual de desequilibrio ambiental y social	Recordar	1	Bloom
14.2	Prioriza la utilización de materiales locales en el diseño de productos	Priorizar	4	Krathwohl
14.3	Evalúa el contexto ambiental	Evaluar	5	Bloom
14.4	Evalúa las posibilidades de desarrollo de proyectos en función de las políticas del gobierno y locales	Evaluar	5	Bloom
14.5	Utiliza el contexto ambiental y social para determinar los costos y beneficios de un proyecto	Utilizar	3	Bloom
14.6	Utiliza el contexto social e histórico para evaluar la viabilidad de un proyecto	Utilizar	3	Bloom
15.0	COMPETENCIAS DE CONOCIMIENTO DE APLICACIÓN (COGNITIVAS)			
15.1	Diseña basandose en materiales renovables y fácilmente disponibles a lo largo del ciclo de vida	Diseñar	6	Bloom
15.2	Diseña para satisfacer las necesidades sociales	Diseñar	6	Bloom
15.3	Considera tantas opciones abiertas futuras como sea posible	Considerar	5	Krathwohl
15.4	Mantiene actualizados sus conocimientos sobre la evolución técnica y de mercado	Mantener	1	Krathwohl
15.5	Afirma que la durabilidad es un objetivo de diseño	Afirmar	2	Krathwohl
16.0	COMPETENCIAS DE CONOCIMIENTO TÁCITO (COGNITIVAS)			
16.1	Da soluciones acerca del rendimiento y la comercialización de la "vida de después" de un producto	Dar	1	Krathwohl
16.2	Conoce la forma de desarrollar proyectos que integren factores sociales, ambientales y económicos	Conocer	1	Bloom
16.3	Comprende proyectos de ingeniería desde una perspectiva de equilibrio	Comprender	2	Bloom
16.4	Elabora soluciones integrales con información básica sobre las necesidades de la comunidad	Elaborar	6	Bloom
17.0	COMPETENCIAS DE CONOCIMIENTO TÉCNICO (COGNITIVAS)			
17.1	Diseña en términos de ahorro de espacio	Diseñar	6	Bloom
17.2	Utiliza herramientas de evaluación del impacto multi- criterios	Utilizar	3	Bloom
17.3	Diseña utilizando la mínima variedad posible de materiales	Diseñar	6	Bloom
17.4	Diseña tecnologías de bajo consumo	Diseñar	6	Bloom
17.5	Fomenta que los materiales utilizados en el diseño sean locales	Fomentar	5	Krathwohl
17.6	Defiende que el diseño del producto minimize el agotamiento de los recursos naturales	Defender	4	Krathwohl
17.7	Diseña tecnologías poco contaminantes	Diseñar	6	Bloom
17.8	Diseña tecnologías de bajo coste	Diseñar	6	Bloom
17.9	Diseña componentes del sistema que maximizan la eficiencia temporal	Diseñar	6	Bloom

A la classificació obtinguda el nombre de resultats catalogats amb la Taxonomia de Bloom son 44 i el nombre de resultats catalogats amb la Taxonomia de Krathwohl son 42 amb la següent distribució per nivells:

	T. Bloom	T. Krathwohl
Nivell 1	11	6
Nivell 2	8	7
Nivell 3	5	9
Nivell 4	4	11
Nivell 5	4	9
Nivell 6	12	--
Total	44	42

Conclusions

S'ha presentat una classificació dels resultats d'aprenentatge associats a la CSCS en termes dels nivells de les taxonomies de Bloom i de Krathwohl. D'aquests resultats es desprèn que tots els nivells de les dues taxonomies han estat coberts. Un anàlisi més exhaustiu ens mostra per una banda que les competències d'Ètica i Valors es corresponen amb nivells que pertanyen a la taxonomia de domini afectiu i de l'altra que les competències cognitives estan associades a nivells corresponents a la taxonomia de Bloom majoritàriament.

El següent pas serà establir les relacions entre els nivells de les taxonomies i les tècniques d'avaluació per poder decidir quin és el conjunt de tècniques més adients per avaluar un resultat d'aprenentatge en concret. D'aquesta manera el disseny d'una activitat d'avaluació vindrà determinat pels criteris d'aprenentatge i per la tècnica d'avaluació que ens permetrà definir l'instrument d'avaluació necessari.

Bibliografia

- Cortés, A.C. (2011). "Towards Education for Sustainability. Mapping Sustainability Competences in Technological Universities." Chalmers University of Technology, Gothenburg, Sweden: AGS Annual Meeting, 23-25 January 2011.
- Churches, A. (2009). "Eduteka - Taxonomía de Bloom Para La Era Digital." <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>.
- ICE. (2011). "Guia per Desenvolupar La Competencia En Sostenibilitat I Compromis Social." <http://www.upc.edu/rsu/la-responsabilitat-social-a-la-upc-1/fitxers/guia-per-desenvolupar-la-competencia-en-sostenibilitat-i-compromis-social>.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. and Masia, B.B. (1956). "Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain (The Classification of Educational Goals)." <http://www.amazon.com/Taxonomy-Educational-Objectives-Handbook-Classification/dp/B000BY2OVI>.
- López Pastor, V.M. (2009). *Evaluación Formativa Y Compartida En Educación Superior: Propuestas, Técnicas, Instrumentos Y Experiencias*. Narcea. <http://www.amazon.es/Evaluación-formativa-compartida-Educación-Superior/dp/842771596X>.

Martínez, M., and Cadenato, A. (2012). "METODOLOGIES D'APRENTATGE ACTIU. Programa de Formació Pràctica I Innovació En Docència Universitària (PIDU'12)."

Martínez, M., and Carrasco, S. (2006). *Propuestas Para El Cambio Docente En La Universidad*. Barcelona: Octaedro.

<http://www.octaedro.com/OCTart.asp?libro=10167&id=es&txt=Propuestas+para+el+cambio+docente+en+la+Universidad>.

Mateo, Joan (2013). "Avaluació de Competències o Avaluació per Competències." Universitat de Barcelona: III Seminari sobre Bones pràctiques d'avaluació per competències a l'ensenyament universitari.

<http://iiiseminarisobrebonespractiques.weebly.com/presentacions.html>.

Sanmartí, Neus. (2007). *10 Ideas Clave: Evaluar Para Aprender*.

http://books.google.es/books/about/10_ideas_clave.html?id=BuAkkhRUtYgC&pgis=1.

Van Kleef, J., S. Amichand, M. Carkner, M. Ireland, K. Orynik, and J. Potter. (2007). "Quality Assurance in PLAR: Issues and Strategies for Post-Secondary Institutions."

Qüestions i consideracions pel debat

- Viabilitat d'aquesta metodologia per grups grans
- Capacitació del professorat per realitzar les activitats d'avaluació
- Avaluació de competències cognitives i metacognitives
- Relacions entre tècniques d'avaluació i el nivells de les Taxonomies.

ID 71. L'ÚS DE LA XARXA SOCIAL *GOODREADS* COM A INSTRUMENT PER A L'AVALUACIÓ D'ACTIVITATS D'EDUCACIÓ LITERÀRIA EN FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES

Elisabet Contreras Barceló
Universitat de Barcelona
econtreras@ub.edu

Margarida Prats Ripoll
Universitat de Barcelona
mprats@ub.edu

Resum

L'experiència d'innovació docent que es presenta a continuació es centra en l'ús d'un entorn virtual, la xarxa social *Goodreads*, com a mitjà per a l'avaluació d'una tasca que ha suposat el 15% de la nota final de l'assignatura. Aquesta xarxa social ha esdevingut l'instrument vertebrador del curs i ha permès introduir l'ús de l'*smartphone* com a eina de treball en la dinàmica del curs. La tasca ha consistit en penjar-hi ressenyes de lectures obligatòries i optatives, recomanar llibres, fer propostes culturals i compartir fotografies fetes amb el mòbil, inspirades en poemes. Amb aquesta experiència docent s'han introduït les noves tecnologies, d'ús quotidià pels alumnes, en l'avaluació.

Text de la comunicació

Objectius

- Fer ús de les noves tecnologies en l'avaluació.
- Utilitzar un entorn virtual, com és una xarxa social, en l'aprenentatge i l'avaluació de l'alumnat.
- Propiciar l'aprenentatge entre iguals.
- Crear un espai de participació i socialització.
- Introduir la utilització de l'*smartphone* en la dinàmica del curs.

Desenvolupament

La present experiència d'innovació docent s'ha dut a terme en un grup de 48 alumnes de l'assignatura Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil, de tercer curs del grau d'Educació Primària, a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, durant el primer semestre del curs 2014-2015. L'actuació s'emmarca en dues línies d'innovació, l'aprenentatge en entorns virtuals i l'avaluació formativa, del grup d'innovació docent consolidat GIDC-DLL del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.

En un moment de consolidació del canvi de paradigma en l'ensenyament / aprenentatge de la literatura, com el que estem vivint, és oportú repensar també les pràctiques docents que es desenvolupen a l'aula, en especial l'avaluació, i relacionar-les amb els mitjans tecnològics que condicionen el nostre dia a dia, per facilitar la creació d'un vincle entre el fet quotidià de l'alumne, la literatura i l'avaluació d'aquesta matèria.

Els joves que s'asseuen a les aules, ja han crescut en una societat *hipercomunicada*, que demana respostes immediates basades en l'emotivitat (m'agrada / no m'agrada), que potencia la *sensacionalitat* i la *dinamicitat*, és a dir, la necessitat d'estímul nous constants (FERRÉS 1999, JOVER 2007). Tots aquests elements dibuixen un nou model de societat que viu sempre comunicada i que el seu dia a dia està fortament condicionat per les noves tecnologies que els permeten o obliguen a viure connectats. Més enllà dels trets positius i trets negatius que es vulguin discutir, aquesta nova societat que viu en xarxa té un gran potencial i el

docent ha d'entomar-ho com un repte. Tanmateix no es pot perdre de vista que “el maneig de les noves tecnologies mai no és un fi en si mateix, sinó un instrument per eixamplar les nostres possibilitats de coneixement i de socialització.” (JOVER 2007: 85).

Emparant-nos en aquest marc de referència vam dissenyar la programació del curs amb un objectiu que articulava la resta: introduir les TIC a l'avaluació d'una tasca de foment de la lectura, a través d'un instrument que fos proper al fet quotidià de l'alumnat, com pot ser una xarxa social com *Goodreads*. A la xarxa social *Goodreads* s'hi pot accedir a través del seu web (www.goodreads.com), i a través de la seva aplicació per a dispositius mòbils (*smartphones*). *Goodreads* és una xarxa social americana, creada al 2006. El seu objectiu, bàsicament, és que l'usuari que es registri creï un perfil a partir de totes aquelles lectures que recordi i que vagi realitzant i que en doni una puntuació del 0 al 5. A més a més, la xarxa permet moltes altres funcionalitats: els usuaris poden fer peticions d'amistats a altres usuaris, crear grups a partir de centres d'interès, marcar-se objectius de lectura, votar els millors llibres de l'any, publicar i llegir crítiques literàries d'altres usuaris, etc.

Per poder tenir un major control i privacitat de tot allò que podia donar de si la tasca i la seva corresponent avaluació, vam crear un grup secret per tenir un espai virtual totalment privat, d'ús exclusiu pels alumnes i la professora.

En un principi es van oferir 10 lectures (5 assajos 5 obres de literatura infantil i juvenil), de les quals se n'havien de realitzar com a mínim 2, fer-ne una ressenya per a cadascuna i compartir-la amb la resta al grup de *Goodreads*, per assolir un aprovat en aquesta tasca que representava el 15% de l'avaluació de l'assignatura. Si aspiraven a treure més nota havien de llegir més llibres, compartir-ne les ressenyes i participar en temes de debat diversos, impulsats per altres companys o pel professorat. Aquests temes de debat podien ser: compartir experiències culturals o recomanar llibres fora de temari, de manera que s'animaven a llegir entre ells, és a dir, que es fomentava el plaer per la lectura entre iguals.

Més endavant, un cop teníem en funcionament el grup i tothom estava registrat, es va introduir una nova activitat. Sota el títol “Poemes per fotografiar”, vam introduir el gènere de la poesia. Cada setmana la professora penjava en el grup de *Goodreads* un poema de diferent autor i època, i els alumnes que volguessin podien fer una fotografia amb el mòbil inspirada en alguns dels versos i compartir-la amb la resta, que podia valorar-la amb un “m'agrada”. Llavors, un dia a la setmana, els autors explicaven el significat de la seva foto. Gràcies a aquesta activitat, vam poder constatar com un mateix poema podia donar peu a múltiples fotos, depenent de si havien fet una lectura més o menys literal, i vam acostar un gènere difícil pels alumnes com és la poesia, gràcies a l'ús d'una eina tan quotidiana com és el mòbil i la seva càmera. Evidentment, el fet de compartir les fotografies inspirades en el poema contribuïa com un element més de participació en l'avaluació de la tasca.

Amb la incorporació d'aquesta nova activitat, l'avaluació de la tasca, que tenia com a objectiu principal el foment del plaer per la lectura i que els estudiants llegissin, va quedar de la següent manera:

La lectura de dues obres amb les seves corresponents ressenyes (correctes) atorgava una qualificació de 5; tres obres, un 6; quatre obres, un 7; cinc obres, un 8; sis obres, un 9; set obres o més, un 10. Llavors a partir de la participació en converses, propostes i comentaris es podia sumar un punt extra; igualment, si els alumnes participaven en l'activitat “Poemes per fotografiar”, podien sumar un altre punt extra.

D'aquesta manera, es va introduir la xarxa social *Goodreads* a principi de curs i se'n va mantenir l'activitat fins l'últim dia del semestre. Al final es van avaluar totes les intervencions a la xarxa de cada alumne, fins i tot d'aquells que per diferents motius s'havien acollit a l'avaluació única, i es va poder valorar el grau de millora en l'aprenentatge, de participació i compromís dels alumnes en una tasca que permet observar l'evolució de l'aprenentatge de l'alumnat.

Conclusions

Al final del semestre es va facilitar una enquesta anònima per valorar l'ús de *Goodreads* com a instrument en l'ensenyament / aprenentatge de la literatura i la seva avaluació i se'n van obtenir uns resultats molt interessants: un 91,6% dels alumnes no coneixia la xarxa; un 66% va descarregar-se'n l'aplicació al mòbil i hi entraven setmanalment. Un 91,5% dels alumnes van conèixer nous autors i llibres gràcies a recomanacions de companys; en un 58,3% els hi ha canviat la visió de la literatura cap a millor i un 75% afirmen que han vist incrementades les ganes de llegir. El 100% de l'alumnat coincideix en el fet que l'ús quotidià d'aquesta xarxa ha contribuït a cohesionar el grup-classe. Pel que fa a la proposta "Poemes per fotografiar", el 91% dels estudiants afirmen que gràcies a aquesta activitat, ara la poesia els és un gènere més proper. Finalment, puntuen amb un 3,41 sobre 5 l'ús de la xarxa com a instrument per a l'avaluació.

Un cop avaluades totes les aportacions dels alumnes a la xarxa, la nota mitjana de l'avaluació va ser de 6,75 (la nota mitjana de les altres tasques van ser: 7,75 del treball en grup, que representava el 30% de la nota final; 6,9 de l'examen final, que suposava el 55% del total de l'avaluació).

El 14,5% dels estudiants va fer exclusivament el mínim necessari per aprovar, però un 85,4% va contribuir més enllà de les dues lectures imprescindibles, ja fos participant en "Poemes per fotografiar" (el 60,4% dels estudiants van compartir fotografies), o aportant comentaris, propostes i recomanacions (el 66,6% dels alumnes ho va fer). El 35,4% de l'alumnat va llegir més de les dues obres necessàries i d'aquest, el 23,5% va llegir pràcticament totes les lectures proposades.

Aquest fet posa de manifest que els estudiants participen molt en tots aquells aspectes propis de la societat *hipercomunicada*, és a dir, en tot allò que permet respostes o aportacions immediates, basades en el sensacionalisme (m'agrada / no m'agrada), la intuïció, la contemplació, etc. En canvi, són més reticents a l'hora de posar-se a llegir, doncs l'estaticisme, la lentitud, el silenci i la reflexió els hi suposen un sobreesforç.

En general, l'experiència docent ha estat molt positiva, ja que hem aconseguit dur a terme amb èxit part de l'avaluació d'una assignatura de literatura en un entorn virtual. Hem introduït l'*smartphone* i s'ha aconseguit fomentar el plaer per la lectura, la creativitat i crear un vincle entre l'alumne i la literatura.

Per acabar la reflexió sobre l'ús de *Goodreads* com a instrument d'avaluació, cal destacar que tot el treball és virtual i consultable des de qualsevol dispositiu; et permet fer un seguiment exhaustiu gràcies a les notificacions i es poden consultar totes les aportacions de cada membre, ordenades cronològicament, amb la qual cosa et permet tenir una visió més acurada de l'evolució de cada alumne. Així mateix, el caràcter virtual de la tasca representa una mesura ambientalment sostenible per l'estalvi de paper que suposa.

Bibliografia

COLOMER, T.

____ (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.

____ (2008). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó.

DÍAZ-PLAJA, A.

____ (2002). Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys. Dins T. Colomer (ed.). *Un segle de literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: ICE de la UAB.

____ (2013). Les edats lectores, abans i ara. *Revista Faristol*, 77, 8-10.

FERRÉS, J. (1999). *Educación en una cultura de l'espectacle*. Revista Temps d'Educació, 21, 285-296. Recuperat el maig de 2015 des de: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126012/246499>

GALVÁN, D. (2004). Elementos para un plan de educación literaria. *Revista de literatura*, LXVI, 132, 537-554.

LLUCH, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Revista Ocnos*.11, 7-20.

JOVER, G. (2007), *Un món per llegir*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

MENDOZA Fillola, A.

____ (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

____ (2002). Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. Dins *Aspectos didácticos de la Lengua y la Literatura*, 12. Zaragoza: Publicaciones ICE Universidad de Zaragoza, 109-140.

PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

TORRE, A. de la (2013) Desenrotllament de les competències amb la creació de relats digitals. *Revista Quaderns de Filologia, Estudis literaris*, vol. XVIII, 223-242.

Qüestions i/o consideracions per al debat

En quina mesura l'ús de les TIC contribueix a motivar els estudiants per participar de manera activa en les activitats d'aprenentatge i avaluació.

L'ús de la xarxa social promou la participació de l'alumnat i fomenta les ganes de llegir, però en molts casos, no es materialitza en la realització d'una lectura.

Caldria mantenir aquest estudi durant uns cursos més per veure si la tendència es manté i comparar-ho amb cursos convencionals de literatura, per veure quin percentatge d'alumnes llegeixen lectures no obligatòria.

En properes ocasions, es podria contemplar la possibilitat que la tasca compti un percentatge més elevat dins l'avaluació de l'assignatura.

Seria interessant conèixer el perfil literari dels estudiants per tal que l'eina s'adeqüi al tipus de lector i permeti millorar la seva actitud envers la literatura.

ID 73. APRENDIZAJE Y TRABAJO EN EQUIPO: UN RETO EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA

Antonio Aguelo Arguis
Autor principal
Universidad de Zaragoza
aaguelo@unizar.es

Teresa Coma Roselló
coautor 1
Universidad de Zaragoza
sandra@unizar.es

Sandra Baldassarri
coautor 2
Universidad de Zaragoza
tcoma@unizar.es

Resumen

Esta comunicación es el resultado de un proyecto de innovación docente, fruto de la preocupación de varios profesores de la Universidad de Zaragoza de distintas áreas por mejorar la experiencia de trabajo en equipo de los alumnos, a través de la evaluación.

Para su desarrollo se han investigado diversas técnicas y modelos de evaluación del trabajo en equipo y se ha diseñado un modelo con diferentes momentos de auto y hetero-evaluación.

En todo momento se ha buscado favorecer que los alumnos vayan “más allá” en el aprendizaje, atendiendo a tres aspectos clave: el compromiso con el desarrollo del proyecto de trabajo, el aprendizaje individual y la contribución en el proceso de trabajo.

Objetivos

Esta comunicación tiene como objetivo principal mostrar el desarrollo práctico de un sistema de evaluación grupal, en diversos ámbitos de la Universidad de Zaragoza y reflexionar sobre la búsqueda de modelos de evaluación que favorezcan que los alumnos se involucren en el aprendizaje, en el ámbito del trabajo en equipo.

En el marco de estos objetivos se proponen diferentes perspectivas o vías de análisis:

- Mostrar las dificultades y perspectivas del trabajo en equipo desde el punto de vista de los alumnos
- Mostrar el detalle de los modelos de evaluación utilizados
- Mostrar los resultados obtenidos respecto al compromiso con el desarrollo del proyecto de trabajo, al aprendizaje individual y a la contribución en el proceso de trabajo

Desarrollo

El proyecto que sustenta esta comunicación surge de la necesidad de que los alumnos, independientemente de la facultad o área de sus estudios, se impliquen de forma responsable en los procesos de investigación-acción sobre una determinada asignatura.

Es un hecho constatado que aunque a lo largo de su trayectoria en la universidad los alumnos trabajan muchas veces por equipos, realmente en muchas ocasiones el trabajo es de grupo o meramente una distribución del trabajo asignado, sin compartir conocimientos ni generar valor añadido. Por ello, el proyecto en su fase inicial partió del análisis de la importancia que tenía para los alumnos del trabajo en equipo, ventajas y desventajas desde su percepción, y expectativas que tenían en el trabajo en equipo que se iba a desarrollar en estas asignaturas.

Por otra parte, hay una necesidad por parte de los profesores de que la evaluación continua se convierta en un motor de aprendizaje para los alumnos y una guía clara para el profesorado. Desde esta perspectiva, hemos querido desarrollar y experimentar un sistema de evaluación grupal atendiendo a tres aspectos clave: el compromiso con el desarrollo del proyecto de trabajo, el aprendizaje individual y la contribución en el proceso de trabajo.

Otro aspecto de relevancia a la hora de elegir las metodologías a aplicar, ha sido el hecho de tener en cuenta algunas de las competencias comunes de las asignaturas involucradas, entre las cuales podemos citar:

- Capacidad para planificar, organizar, dirigir y controlar tareas, personas y recursos.
- Capacidad para resolver problemas y tomar decisiones con iniciativa, creatividad y razonamiento crítico.
- Capacidad de comunicación oral y escrita
- Capacidad para aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.
- Habilidades en las relaciones interpersonales
- Capacidad para trabajo en equipo
- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones

En una primera fase se ha utilizado un cuestionario de opinión para recabar información sobre la percepción de los alumnos en la experiencia de trabajo en equipo, para saber cuáles son sus criterios del buen funcionamiento de trabajo en equipo y tomar conciencia en el grupo. Para ello, la reflexión individual de cada alumno se contrastó en el grupo clase y en las reuniones de inicio de proyecto.

Se incluyen tablas con la recogida categorizada de las 10 opiniones más significativas del alumnado acerca de: “ventajas e inconvenientes del trabajo en equipo”

Ventajas

Exponer diferentes ideas y contrastar las propuestas poniéndolas en común.
 Aparecen mayor número de ideas, el trabajo es más completo, más creatividad
 Mejoran las relaciones personales, lazos y buen clima. Motivación. Mayor interacción de grupo, fomentar el compañerismo
 Mayor eficacia /más rápido
 División del trabajo
 Cooperación y ayuda entre compañeros para que el trabajo sea mejor, más puntos de vista
 Aprender a aceptar las críticas, beneficios tanto personales como grupales
 Se aprende a trabajar en equipo
 Se obtienen mejores resultados
 Buen clima cuando se es eficiente
 Satisfacción de realizar un buen trabajo en común

Inconvenientes

Personas que trabajan más y personas que trabajan menos (vagos, improductivos,..)
 Dificultad para llegar a acuerdos o posibles desacuerdos
 Posible incompatibilidad de horarios con los demás miembros del grupo
 Falta de responsabilidad e interés: aparecen conflictos y hay mal clima
 Dificultad de congeniar cuando el grupo no se elige
 Se pierde más tiempo. Requiere más tiempo.
 Es difícil valorar el trabajo individual

Se necesita mayor control y coordinación, más difícil de organizar, no claras las tareas,...

Si el grupo de trabajo es muy grande, se trabaja peor.

Falta de comunicación con el grupo, miedo a compartir o relacionarse

Posteriormente, durante la fase de desarrollo de proyecto, en el modelo de evaluación generado se han tenido en cuenta diferentes análisis y modelos como base de nuestro desarrollo, así como la reflexión continua sobre el proceso que se estaba llevando a cabo. De una manera explícita destacamos las siguientes referencias:

-El modelo de "las seis cajas" de Weisbord, M. R. (2010)

-Transformar grupos en equipos de Dolan, S.L. y Martín, I. (2000, pp. 109-143)

-El análisis de la eficiencia del grupo publicada por Lewicki, R.J y otros. (1999, pp. 353-358)

-La concepción de **la evaluación como proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora** de Santos Guerra, M. (1993)

-El desarrollo de competencias como eje transversal, de Aguelo, A. y Coma, T. (2015, pp.39-62)

Una vez desarrollado el instrumento para valorar y mejorar el proceso de trabajo, este constaba de cuatro partes:

- Dirección y sentido del trabajo
- Estructura, planificación y recursos internos y externos
- Grado de satisfacción con la dinámica de trabajo en equipo y con el proceso de trabajo compartido.
- Grado de satisfacción con el proceso de aprendizaje

Las reuniones de evaluación se llevaron a cabo con el tutor y en ellas los alumnos realizaron una autoevaluación grupal, que se convirtió en una supervisión para la mejora del proceso. Al final del proceso se reflexiona desde una perspectiva global sobre los mismos apartados y, además, se incluye la valoración de la calidad del proyecto, su aplicación en entornos reales, la presentación oral, el proceso de supervisión, el aprendizaje realizado, y la valoración global del trabajo. Esta valoración se lleva a cabo desde diferentes perspectivas:

- Por una parte el grupo se autoevalúa en los siguientes aspectos: planificación, procesos de interacción en el grupo, resultado obtenido y su posible implementación y valoración global.
- Además, cada integrante del grupo realiza una valoración del cambio de su expectativa del trabajo en equipo y hace una ponderación de la implicación en el trabajo de cada uno de los miembros.
- Por otra parte, cada grupo de alumnos evalúa resto de los grupos en la presentación oral del trabajo atendiendo a los criterios de presentación establecidos, y realizan una valoración global del mismo.

El profesor de cada asignatura también realizó las evaluaciones de seguimiento y final teniendo en cuenta el modelo planteado y considerando criterios específicos en cuanto a la calidad del proyecto escrito, su presentación ante el grupo-clase y su aplicación. Podemos decir que se evaluó tanto el producto (los diferentes "productos") como el proceso de desarrollo del trabajo en grupo.

Como muestra específica de las actividades e hitos realizados, los siguientes puntos recogen las actividades a realizar por el alumnado y momentos de la aplicación del modelo de evaluación del trabajo en grupo en las prácticas de la asignatura:

- Conciencia del valor que supone trabajar en equipo
- Configuración del grupo, definición del proyecto

- Validación y análisis de la dinámica inicial del equipo
- Desarrollo del proyecto de trabajo
- Revisión a mitad del proceso de trabajo
- Continuación de desarrollo del proceso de trabajo
- Presentación del proyecto
- Realización de la evaluación final y la encuesta de satisfacción

Por último, indicar que la muestra de 200 alumnos que han participado en este proyecto, en este caso, coincide con la población, que corresponde a las asignaturas siguientes:

Escuela de Ingeniería y Arquitectura. Grado de Ingeniería Informática

-Asignatura de 4º curso del Módulo Tecnología Específica: Tecnologías de la Información: Diseño centrado en el usuario. Diseño para la multimedia (18 alumnos).

-Asignatura obligatoria de 2º curso: Interacción Persona – Ordenador (Turno Mañana, 45 alumnos).

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Grado de Relaciones laborales y Recursos humanos

-Asignatura obligatoria de tercer curso: Gestión de RRHH: Captación, selección y desarrollo (todos los grupos -3-, 140 alumnos).

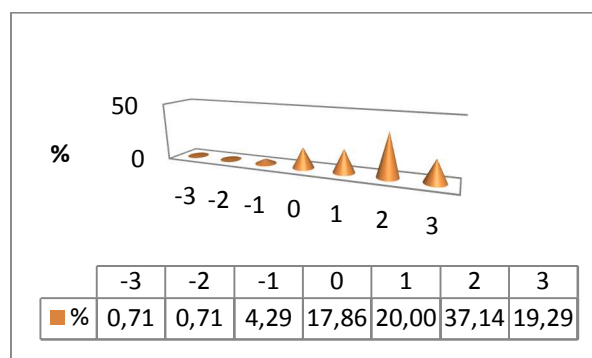
Conclusiones y prospectiva

Los profesores que hemos participado en este proyecto estamos satisfechos de los ámbitos y dinamismo que aborda el modelo que queremos compartir en este Congreso, ya que permite saber la valoración de los alumnos en cuanto al trabajo de sus compañeros, a su propio trabajo (proceso y resultado) y al compromiso respecto a la tarea desarrollada por cada uno de los miembros dentro del mismo. Se incluye también la valoración del profesor y la ponderación de las notas en función de los agentes de evaluación en cada uno de los indicadores.

Se han analizado igualmente, los resultados obtenidos respecto a la percepción del alumnado con respecto al compromiso, aprendizaje y contribución.

Para valorarlo se le pidió al alumnado que hiciera una valoración final anónima sobre la evolución de su opinión sobre el trabajo en equipo. Se le propuso una escala que iba del -3 al +3. Se puede comprobar que la media de los tres grupos es de +1,8; siendo la moda la valoración de “+2” con un 37%.

Es de destacar, como puede observarse en la gráfica que se incluye, que las opciones de signo positivo han agrupado el 76% de los participantes.



Para ilustrar mejor esta mejora notable de su opinión sobre el trabajo en equipo, recogemos una muestra aleatoria de frases literales de los participantes.

Al principio trabajábamos mas por separado, pero al final la experiencia ha sido positiva.

Hemos tenido una buena relación lo que nos ha llevado a un buen trabajo. Lo más complicado ha sido a la hora de quedar, por los horarios de cada uno.

Hemos ido creciendo como grupo poco a poco. Hemos estado en contacto permanente y nos hemos coordinado bien.

Hemos hecho un trabajo conjunto entre todos y hemos aprendido mucho sobre el trabajo.

Me han aportado ayudas y me he sentido apoyado en las cuestiones difíciles

Pensaba que iba a salir un trabajo más individual, por partes, pero no, ha salido un buen trabajo y todo es trabajo de todos.

Cooperación, eficacia, aportación de ideas, aprendizaje y resultados.

No había trabajado nunca con el grupo, pero ha sido muy satisfactorio. He aprendido tanto del trabajo como del trabajo con mis compañeras.

Poco a poco nos hemos ido coordinando y complementando los unos a los otros.

Ha mejorado, al principio no sabíamos cómo comenzar. Luego nos hemos conocido mejor y hemos sabido encontrar nuestro modo de trabajar. Todo mejoró.

Mi opinión sobre el trabajo en equipo era más bien negativa. Gracias a mis compañeras, ha sido realmente un equipo de trabajo.

Hemos trabajado en equipo y hemos obtenido un buen resultado gracias a ello.

El grado de implicación ha ido aumentando con el paso del tiempo, al principio era un poco disperso.

Empezamos siendo un grupo, y hemos acabado siendo un equipo. Hemos trabajado en conjunto y al máximo.

Hemos podido constatar además, que en este proyecto cuando existe una evaluación entre-pares, el resultado de esa evaluación es similar a la propia evaluación realizada el profesor, especialmente en cuanto a la presentación oral del trabajo, calidad del proyecto y aplicación.

Tanto el modelo generado, como la experiencia llevada a cabo, se pueden aplicar a cualquier grupo en cualquier área de conocimiento. El modelo se puede transferir a cualquier asignatura ya que no incide en los contenidos sino en la estructura del sistema de evaluación del trabajo en equipo. Únicamente hemos observado que en cuanto a la aplicación del modelo en otras asignaturas y/o campos de conocimiento, sería necesario realizar algunos ajustes, especialmente en relación a la posibilidad de hacer evaluación entre pares, presentaciones de los trabajos a los compañeros, realizar reuniones intermedias de seguimiento, etc.

Bibliografía referenciada

- Aguelo, A. y Coma, T. (2015). "Las competencias en el eje de la función de RRHH. La competencia... más allá del saber o la experiencia." En Escario, I. y Fernández E. (coords). *La formación y la profesión del graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*. Zaragoza: Prensas de la U. de Zaragoza.
- Dolan, S.L. y Martín, I. (2000). *Los 10 mandamientos para la dirección de personas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lewicki, R.J y otros. (1999). *Desarrollo organizacional*. México: Limusa.
- Weisbord, M. R. (2010) "Organizational Diagnosis: Six places to look for trouble with or without a theory" en Coghlan, D. y Shani, A. B. (Eds.) *Fundamentals of Organization Development*. Four-Volume Set. VOLUME II: PILLARS OF ORGANIZATION DEVELOPMENT Part III: Diagnosing. London: SAGE
- Santos, M. A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Actualmente, la evaluación continua es un reto para el profesorado, y este reto es mayor cuando aumenta la complejidad, como es el caso de la evaluación de equipos de trabajo. Compartir un modelo y la experiencia que estamos planteando en esta propuesta, en la que se da un papel activo al alumnado, puede ayudar a reflexionar sobre el modelo, sobre la percepción que tienen los alumnos sobre el trabajo en equipo y sobre los nuevos retos a abordar en este campo.

ID 74. FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA SOSTENIBILIDAD EN TURISMO. EVALUANDO LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS SOBRE SOSTENIBILIDAD

Juan Ignacio
Pulido-Fernández
Universidad de Jaén
jipulido@ujaen.es

Pablo Juan
Cárdenas-García
Universidad de Jaén
pcgarcia@ujaen.es

Isabel
Carrillo-Hidalgo
Universidad de Jaén
ihidalgo@ujaen.es

Resumen

La sostenibilidad es hoy un aspecto clave en la gestión del turismo. Asumiendo este reto, algunas universidades han empezado a plantearse la necesidad de una formación para la sostenibilidad, que impregne todo el proceso formativo universitario, como elemento de diferenciación en su oferta formativa.

El objetivo de esta comunicación es evaluar el nivel de conocimiento que, en relación al concepto de sostenibilidad, tienen los alumnos del Grado de Turismo impartido en la Universidad de Jaén.

Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de una reorientación de las actividades formativas del Grado de Turismo que fortalezca la formación de estos alumnos en materia de sostenibilidad.

Texto de la comunicación

El objetivo general del presente trabajo es realizar una evaluación integral del nivel de conocimiento sobre sostenibilidad que tienen los alumnos de las asignaturas de Economía del Grado de Turismo impartido en la Universidad de Jaén, que permita, en una segunda fase, formular la trazabilidad que deben recorrer dichas asignaturas para asegurar que las competencias adquiridas por los alumnos que las cursen, además de responder a lo establecido por el Plan de Estudios (ANECA, 2004), fortalecen el compromiso de éstos con un desarrollo turístico ético, que asegure un uso adecuado de los recursos, una mejora de la calidad de vida de los residentes en los destinos, una experiencia de consumo responsable por parte de los turistas y, por supuesto, una inversión rentable para quien decida hacer del turismo un negocio.

Evaluar el nivel de conocimiento en relación al concepto de sostenibilidad turística permite identificar las lagunas que existen en el momento actual y, por tanto, su incorporación al proceso formativo mediante un conjunto de ideas, valores y conductas que transmitan a profesores y alumnos, en un futuro a corto plazo, un modo de pensar sostenible que se termine traduciendo también en su forma de actuar en el ámbito profesional.

En consecuencia, esta evaluación se plantea como paso previo a una propuesta para la incorporación de la educación para la sostenibilidad en la formación de los alumnos del Grado de Turismo impartido en la Universidad de Jaén. Además de este objetivo general, pueden destacarse una serie de objetivos específicos:

- Generar conciencia sobre la sostenibilidad del turismo en profesores y alumnos, que otorgue un nuevo significado al papel de los futuros titulados en las empresas e instituciones públicas.
- Mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y su grado de implicación en el desarrollo del Grado de Turismo.
- Crear materiales y recursos innovadores para reorientar la formación en las asignaturas de Economía del Grado de Turismo hacia la sostenibilidad.

Evaluación del conocimiento en relación al concepto de sostenibilidad

Esta primera etapa, vinculada a la evaluación del concepto de sostenibilidad que tienen los alumnos del Grado de Turismo, se ha desarrollado durante el curso académico 2014/2015, a través de un diagnóstico que permite conocer el nivel de conocimiento que los alumnos tienen acerca del concepto de sostenibilidad, del turismo sostenible y de los principios que rigen su funcionamiento. Para evaluar en qué medida el alumnado ha asumido e incorporado dicho concepto, se ha considerado un cuestionario de evaluación (Bol, Saiz y Pérez, 2013).

Este cuestionario, vinculado al concepto de sostenibilidad, ha sido administrado a un total de 142 alumnos –aquellos matriculados en alguna de las tres asignaturas de Economía Aplicada impartidas en el Grado de Turismo-. La encuesta ha sido respondida por el 91% de los alumnos matriculados en las asignaturas consideradas (Estructura de Mercados -EM- asignatura de carácter obligatorio impartida en segundo curso, Política Económica del Turismo -PET- asignatura de carácter obligatorio impartida en tercer curso y Análisis de Coyuntura Turística -ACT- asignatura de carácter optativo impartida en cuarto curso).

La estructura de la encuesta se divide en dos grandes apartados: el primero, tiene como objetivo caracterizar al encuestado en términos de sostenibilidad (conocimiento, significado e implicaciones de la sostenibilidad en el ámbito del turismo, consideración sobre el papel de los destinos turísticos en materia de sostenibilidad, etc.), el segundo, pretende analizar en qué medida los alumnos perciben que está incorporada la sostenibilidad en el Grado de Turismo en la Universidad de Jaén, si ellos perciben que el profesorado de la Universidad está involucrado con esta cuestión y, sobre todo, la importancia que para los alumnos tendría incorporar la sostenibilidad como un valor transversal en esta titulación.

A continuación, se procede a detallar los resultados obtenidos al evaluar el nivel de conocimiento que tienen los alumnos en relación al concepto de sostenibilidad.

Tabla 1. ¿Qué significa que un destino turístico sea sostenible?

Respuesta múltiple	EM	PET	ACT	Total	%
Que se respeta el medio ambiente y se cuida el entorno	58	58	15	131	34,7
Que las empresas locales se benefician del turismo	11	19	1	31	8,2
Que permita aumentar el número de turistas cada año	6	13	6	25	6,6
Que el turismo mejore el nivel de vida de los que viven aquí	37	43	9	89	23,6
Que el destino puede seguir creciendo (más empresas, hoteles, restaurantes)	10	10	2	22	5,8
Que los residentes del destino pueden decidir sobre el crecimiento del turismo	20	14	1	35	9,3
Que el destino es capaz de satisfacer cualquier necesidad del turista	20	21	3	44	11,7

Como se comprueba en la Tabla 1, el nivel de conocimiento respecto al concepto de sostenibilidad es muy limitado, dado que la gran mayoría de alumnos vinculan dicha noción, de forma mayoritaria, a la dimensión medioambiental, dejando de lado aspectos clave de la sostenibilidad, como la equidad o la eficiencia.

Sin embargo, a la hora de valorar la importancia que tiene la sostenibilidad para los destinos turísticos (Tabla 2), los alumnos incorporan otros conceptos, además de la dimensión ambiental. Por ejemplo, la razón más importante está vinculada al respeto por la población

local. Además, se observa que, a medida que avanzan en sus estudios, aumenta la importancia que los alumnos conceden a la sostenibilidad de los destinos turísticos.

Tabla 2. ¿Por qué es importante la sostenibilidad para los destinos turísticos?

1: nada importante / 7: muy importante	EM	PET	ACT	Total
Es importante para seguir creciendo y crear empleo en esos destinos	5,47	5,89	5,81	5,69
Para que mis hijos pudieran seguir yendo a estos destinos de vacaciones	4,98	5,20	5,69	5,17
Los que han nacido y/o viven en estos destinos tienen derecho a disfrutar de una vida de calidad	6,14	6,42	6,50	6,30
La mayoría de los destinos turísticos tradicionales están seriamente amenazados	5,43	5,81	6,13	5,68

Por lo que respecta a la medida en que los alumnos perciben que está incorporada la sostenibilidad en el Grado de Turismo de la Universidad de Jaén (Tabla 3), en primer lugar, hay que destacar que, en general, existe una percepción muy elevada de la incorporación de la sostenibilidad al ámbito formativo en el que se desarrolla el Grado de Turismo de la Universidad de Jaén. Sin embargo, a tenor de la percepción que manifiestan los alumnos, el profesorado encargado de impartir las distintas materias y, por tanto, el contenido de éstas, deben reorientar contenidos y metodologías docentes, para asegurar que el alumno adquiriera un mayor conocimiento sobre estos aspectos y, con ello, un mayor compromiso con el desarrollo turístico ético y responsable, con el objetivo final de mejorar su formación y actitud de cara al empleo futuro.

Tabla 3. ¿En qué medida percibe que está incorporada la sostenibilidad al ámbito formativo?

1: nada / 7: totalmente	EM	PET	ACT	Total
¿Considera que, en general, la sostenibilidad está bien considerada en el Grado de Turismo de la Universidad de Jaén?	5,47	5,89	5,81	5,69
¿Considera que, en general, el profesorado de la Universidad de Jaén se preocupa por la sostenibilidad durante sus clases en el Grado de Turismo?	4,98	5,20	5,69	5,17
Más allá del Grado de Turismo, ¿cómo valora las actuaciones que realiza la Universidad de Jaén en pro de la sostenibilidad?	5,43	5,81	6,13	5,68

Además, se preguntó a los alumnos por una serie de aspectos que relacionaban su formación en materia de sostenibilidad en turismo con su futuro laboral. En una escala de 1 a 7, los encuestados consideran que la incorporación de la sostenibilidad como un valor transversal en el Grado de Turismo de la Universidad de Jaén: i) sería un valor diferencial para esta titulación respecto a la misma de otras Universidades (5,52); ii) sería un valor diferencial para la incorporación de los alumnos egresados de la Universidad de Jaén en el mercado de trabajo (5,53); iii) daría a los alumnos una visión más dinámica de los procesos que afectan al turismo (5,94); iv) supondría un enriquecimiento personal para los alumnos (6,09); v) permitiría crecer a los alumnos como futuros profesionales (6,04); vi) Favorecería un comportamiento más responsable de los alumnos en su vida diaria (6,06); vii) Favorecería un comportamiento más responsable de los alumnos en su vida profesional (6,07); viii) Mejoraría la imagen de la Universidad de Jaén por su apuesta por la sostenibilidad (6,15).

Conclusiones

Este primer diagnóstico ha permitido realizar una evaluación integral del conocimiento sobre sostenibilidad que tienen los alumnos del Grado de Turismo impartido en la Universidad de Jaén, el cual, permitirá orientar la trazabilidad que, durante los próximos cursos académicos, deben recorrer las asignaturas del Grado de Turismo para asegurar que las competencias adquiridas por los alumnos que las cursen les permitan convertirse en especialistas en turismo sostenible, lo que supone un elemento de diferenciación, en la medida en que la sostenibilidad empieza a ser valorada crecientemente por los turistas (al mostrar una mayor disposición a pagar por productos sostenibles) y, por ende, por la propia oferta turística, lo que supone una ventaja competitiva a la hora de que estos futuros profesionales se incorporen al mercado laboral.

La evaluación realizada en el presente trabajo supone el punto de partida de un proyecto más amplio, que pretende asegurar que las competencias adquiridas por los alumnos, además de responder a lo establecido por el Plan de Estudios, fortalecen el compromiso de éstos con un desarrollo turístico sostenible (FCD, 2004).

Por tanto, a tenor de estos primeros resultados, en una segunda fase, se diseñará una propuesta de actuaciones para el conjunto de asignaturas, desarrollando los contenidos correspondientes a cada una de las acciones propuestas, y se preparará un manual con instrucciones básicas para el profesorado encargado de desarrollar estas acciones, dado que existe, actualmente, una menor preocupación del profesorado en torno al concepto de sostenibilidad en comparación con las valoraciones del resto del ámbito formativo. Esta acción requerirá mantener una reunión con los profesores de las distintas asignaturas, realizando una primera acción formativa con todos ellos, con el objetivo de sentar las bases del “camino común hacia el cambio” en una formación orientada a la sostenibilidad.

En este sentido, la Universidad de Jaén ha mostrado en más de una ocasión una clara vocación en defensa de valores como la sostenibilidad en la puesta en valor de los recursos naturales y culturales, por lo que el desarrollo de este trabajo cumple perfectamente con este objetivo, dado que pretende formar a profesionales que contribuyan a impulsar y dinamizar el proceso de cambio que requiere la gestión sostenible de los destinos turísticos (SEPE, 2011), a la vez que afrontar el creciente debate acerca de la necesidad de modificar las formas de producción y de consumo turístico en el nuevo escenario global. Además, la generalización de este planteamiento al conjunto del Grado de Turismo permitirá, en un futuro, que la Universidad de Jaén disponga de una titulación con una clara vocación hacia la sostenibilidad.

Bibliografía

ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Título de Grado en Turismo, Libro Blanco*. Madrid: ANECA.

Bol, A., Saiz, M.C., y Pérez, M. (2013). *Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior*. *Aula Abierta*, 41(2), 45-54.

FCD – Fundación Conocimiento y Desarrollo (2004). *La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Madrid: FCD.

SEPE - Servicio Público de Empleo Estatal (2011). *Observatorio de las ocupaciones. Características sociodemográficas y perfiles competenciales de los trabajadores del sector turismo*. Madrid: SEPE.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

El tratamiento del concepto de sostenibilidad siempre ha generado importantes controversias dentro del propio sector turístico, dado que, aunque es innegable la necesidad de

que los diferentes destinos avancen en la consecución de este proceso, existen agentes relacionados con la oferta turística que no son partidarios de invertir esfuerzos en avanzar hacia un turismo sostenible, al defender que no obtienen mayores beneficios económicos de esta transición. En este contexto, ¿existe un mayor beneficio económico al invertir en el desarrollo del turismo sostenible que justifique realizar mayores esfuerzos en la formación de profesionales especializados en este aspecto?

La evaluación realizada ha permitido conocer que el nivel de conocimiento actual en relación al concepto de sostenibilidad que tienen los alumnos no se corresponde con la noción que de este concepto tienen los docentes que imparten las diferentes asignaturas del Grado de Turismo. En un futuro, la evaluación realizada a los docentes permitiría concluir sobre el siguiente interrogante ¿las posibles lagunas que los alumnos tienen en relación al turismo sostenible se deben al desconocimiento que de este concepto tienen los propios docentes? Y ¿en qué medida los docentes estarían dispuestos a reorientar sus actividades formativas y metodologías docentes para incorporar con éxito la sostenibilidad como un valor transversal del Grado de Turismo?

La experiencia aportada por el presente trabajo podría ser extrapolada a otras titulaciones en las que se busque la sostenibilidad en el desarrollo de cualquier actividad económica, formando a alumnos que van a tener entre sus principales activos la diferenciación y especialización profesional. Sin embargo, en esos sectores económicos ¿es la sostenibilidad lo que el mercado laboral está demandando? Dicho de otro modo, ¿que los alumnos tengan formación en materia de sostenibilidad les permitirá diferenciarse en el mercado de trabajo y ser contratados con más facilidad que los que no la tienen?

**ID 78. PROYECTO INTRAUNIVERSITARIO DE INNOVACIÓN Y CALIDAD DOCENTE:
LA MEJORA DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL MOODLE**

Vanessa Soria Universitat
Pompeu Fabra
vanessa.soria@upf.edu

Rosa Martí
Universitat Pompeu Fabra
rosa.marti@upf.edu

Olga Monterde Universitat
Pompeu Fabra
olga.monterde@upf.edu

Mercé Lara
Universitat Pompeu Fabra
merce.lara@upf.edu

Pol Capdevila
Universitat Pompeu Fabra
pol.capdevila@upf.edu

Davinia Hernández-Leo
Universitat Pompeu Fabra
davinia.hernandez@upf.edu

Mar Carrió
Universitat Pompeu Fabra
mar.carrio@upf.edu

Fina Alemany Universitat
Pompeu Fabra
fina.alemany@upf.edu

Carles Roca
Universitat Pompeu Fabra
carles.roca@upf.edu

Juan Maria Garrido
Universitat Pompeu Fabra
juanmaria.garrido@upf.edu

José Luís Triviño
Universitat Pompeu Fabra
jose.perez@upf.edu

Bruno Arpino Universitat
Pompeu Fabra
bruno.arpino@upf.edu

Resumen

Durante el curso 2014-2015, se inicia un proyecto piloto de mejora de la evaluación a través del uso de los recursos de Moodle en la Universidad Pompeu Fabra. Esta experiencia es liderada por diferentes agentes de la universidad relacionados con la innovación y la calidad docente. El proyecto intrauniversitario parte de un estudio propio que demuestra como el uso de Moodle, por parte del profesorado, es muy limitado y básico. Paralelamente, a partir del debate entre los agentes implicados, se proponen un conjunto de acciones de mejora, la mayoría de las cuales tienen en común el estar relacionadas con la evaluación de los aprendizajes. En esta conjunción, se propone realizar una experiencia común de mejora de la evaluación a través del Moodle.

Texto de la comunicación

El presente proyecto que se detalla en esta comunicación, parte de la idea de mejorar la evaluación en la educación superior, haciendo uso del Moodle como elemento innovador para medir el logro de aprendizajes. En resumen, es pensar cambios realistas, con impacto y de sencilla aplicación para el estudiantado y alumnado, a través de ofrecer nuevas formas de evaluar en la universidad, (Blanco, 2009; Gibbs, 2010), con el uso de las TICs.

Así, el proyecto pretende mostrar una evolución en el uso del Moodle y en la manera de evaluar, ampliando el abanico de sistemas de evaluación centrados en el examen, a otros como: la evaluación entre iguales, aprendizaje inductivo (Biggs, 1996), rúbricas, cuestionarios digitales, wikis, entre otros, que permitan recoger información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado de forma individual y grupal (Gil Macià, 2013).

En conclusión, nos planteamos este proyecto a través de los interrogantes: ¿Cómo evaluamos?, ¿cómo deberíamos evaluar?, ¿cómo podemos mejorar la evaluación usando el Moodle?

Objetivos del proyecto:

- Recopilar datos y analizar del uso de las actividades de moodle en las aulas globales de la Universidad Pompeu Fabra.
- Detectar las areas de intervención para ampliar el uso de posibilidades de Moodle.
- Elaborar un proyecto intrauniversitario, mediante la constitución de un equipo formado por los responsables de las Unidades de Apoyo a la Calidad e Innovación docente de los centros y profesionales del Centro para la calidad y la innovación docente, que propicie prácticas innovadoras con repercusión en la mejora de la calidad docente.
- Diseñar experiencias que sirvan como buenas prácticas para el resto de profesorado de la UPF relacionadas con el uso de las actividades y recursos de la plataforma moodle y la evaluación como elemento conductor.
- Crear espacios grupales de trabajo y reflexión entre las diversas Unidades de Soporte a la Calidad e Innovación docente (USQUIDS), el Centro para la Calidad e Innovación Docente (CQUID) y informática (e-learning y La Factoria) , fomentando el espíritu colaborativo, en un recorrido continuo de mejora.

Desarrollo:**▪ Contextualización**

En el curso 2014-2015, se inicia un proyecto interdisciplinar, multiprofesional, participativo y cooperativo para la mejora de la evaluación a través del Moodle en la Universidad Pompeu Fabra. Este proyecto parte de la presentación de un plan piloto para el cambio de versión de Moodle 1.9 a Moodle 2.5 en la que participan profesores de todas las titulaciones, a las Usquids y se activa por parte de éstas, que son unidades de referencia para la innovación y la calidad docente que hay en cada Facultad, conjuntamente con el CQUID, Centro para la Innovación y la Calidad Docente, así como un área de Informática denominada e-learning, encargada del desarrollo del Moodle y de La Factoria –unidad de soporte al usuari (Aula Global en la UPF).

El plan piloto de cambio de versión resulta un momento adecuado para realizar un estudio para conocer el uso de las potencialidades de la plataforma Moodle.

Del resultado del estudio y el debate con las Usquids nos proponemos iniciar un proyecto para la potenciación de las posibilidades que ofrece Moodle, en relación con las actividades de evaluación.

El proyecto se compone de tres fases (ver figura 1).

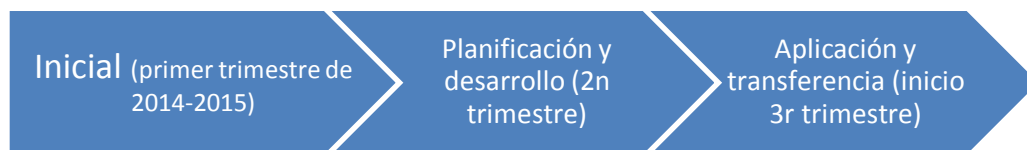


Figura 1. Fases del proyecto USQUIDs2014-15 UPF.

En la fase inicial, se realizó un estudio sobre el uso del Moodle (Aula Global en la UPF), así como un análisis de necesidades por parte de las USQUIDs. Posteriormente con los datos, se procedió a diseñar diversas experiencias focalizadas en cada facultad para la mejora de la evaluación a través del Moodle. Previamente, entre la fase inicial y de planificación fue necesaria una sesión de reflexión sobre la definición de evaluación y los criterios de una evaluación de calidad (Blanco, 2009; Gibbs, 2010). Una vez se determinaron las experiencias, se procedió conjuntamente con informática, visión técnica, y el CQUID, visión pedagógica, a la preparación de los elementos, artefactos, recursos y actividades necesarios para llevar a cabo cada una de las propuestas de buenas prácticas. Actualmente, nos encontramos en dicha fase, iniciando la de aplicación y transferencia durante el tercer trimestre con inicio el 7 de abril de 2015.

A continuación, presentamos con mayor detalle los datos y evidencias extraídos de las primeras fases del proyecto.

- **Primera fase: uso del Moodle en la UPF**

Para iniciar el proyecto se planteó, en el contexto de las USQUIDs y su trabajo diario, qué uso se estaba realizando en la actualidad del aula Moodle en la Universidad Pompeu Fabra.

Resultado del estudio exploratorio y descriptivo aplicado a las aulas globales de las asignaturas de 1r. trimestre del 1r, y 4t cursos de todos los grados del curso 2013-14, puesto que todavía no se podían obtener datos definitivos del curso actual 2014-15. Posteriormente, estamos realizando una ampliación para incluir 2º y 3r cursos. Detección de un uso del Moodle como banco de recursos (ver figura 2, 3, 4 y 5). Es decir, un empleo de la plataforma como repositorio de enlaces o documentos.

Secundariamente, observamos un uso elevado de los foros, aunque cabe destacar que muchos de los foros se activan automáticamente al dar de alta la Aula Global de cada asignatura. Por lo tanto, pese a la mejora periódica de las versiones de la plataforma, el estudio evidencia un empleo primario de Moodle con necesidad de aplicar acciones para ampliar sus potencialidades con repercusión directa en la calidad de la docencia. Para concluir, y como muestran las figuras, estas tendencias no mejoran con el paso de los cursos sino que de 1r a 4t curso hay un uso inferior de la plataforma (ver figuras 3 y 5 sobre accesos).

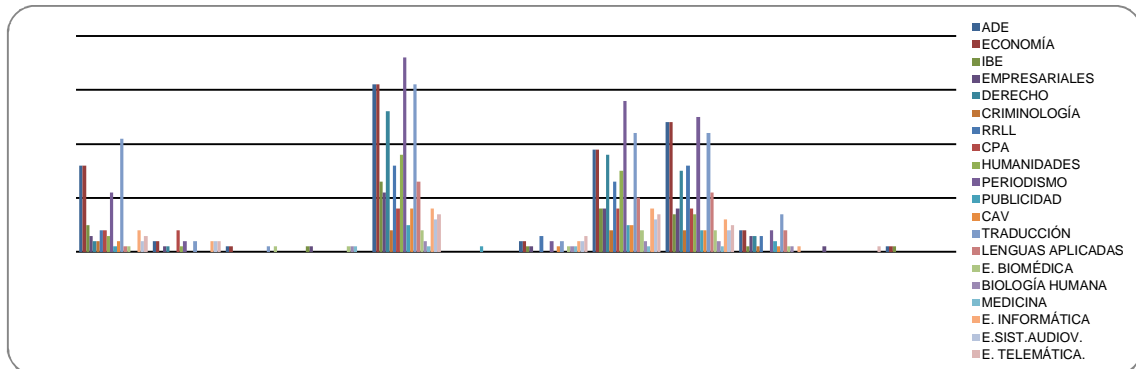


Figura 2. Comparativa de publicaciones en Actividades por Grados. 1r. Curso 1r. Trimestre. Curso 2013-14.

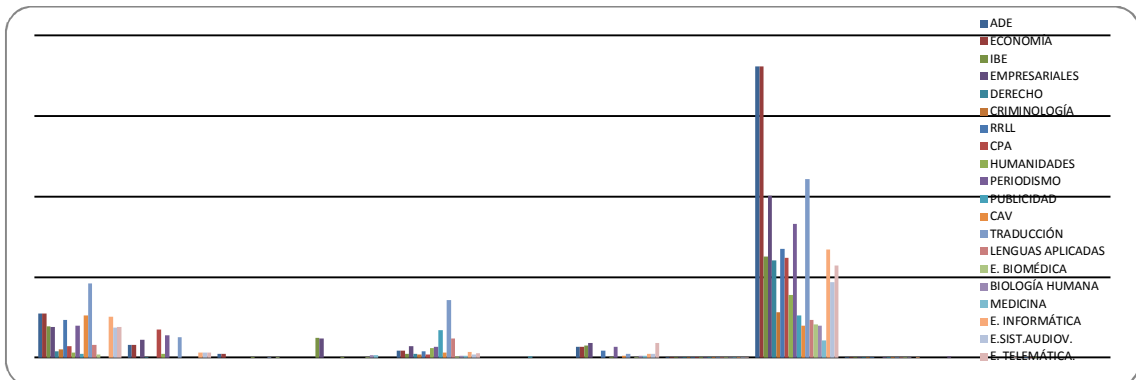


Figura 3. Comparativa de accesos a Actividades por Grados. 1r. Curso 1r. Trimestre. Curso 2013-14.

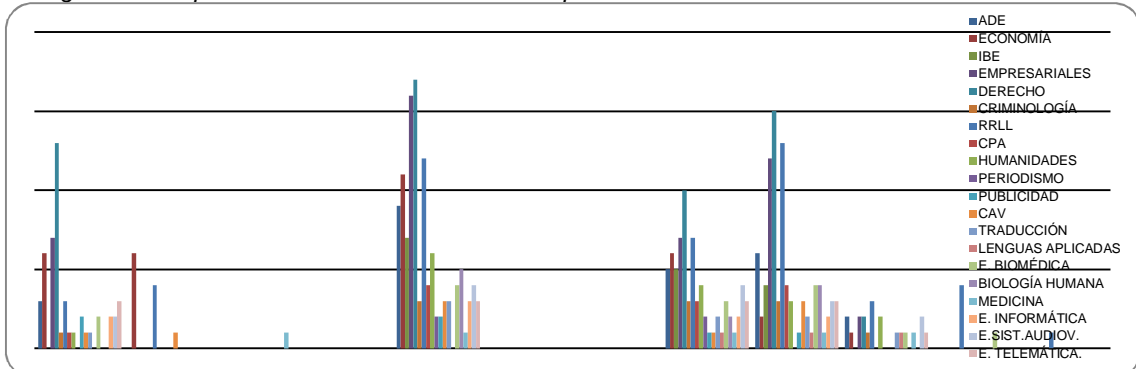


Figura 4. Comparativa de publicaciones en Actividades por Grados. 4t. Curso 1r. Trimestre. Curso 2013-14.

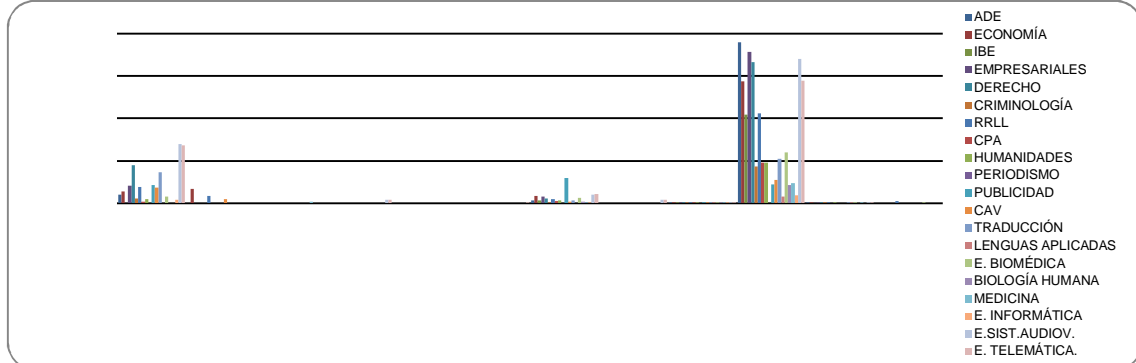


Figura 5. Comparativa de accesos a Actividades por Grados. 4t. Curso 1r. Trimestre. Curso 2013-14.

Paralelamente, se analizaron los planes docentes también tomando como muestra el 1r. trimestre de 1r y 4t curso de todas las titulaciones del grado, que estamos ampliando con la

información de 2º y 3r. para completar el estudio en todos los cursos. Los datos revelaron que la variedad de actividades evaluativas en los planes docentes de las asignaturas de las distintas titulaciones era amplia y, por tanto, que permitía incorporar novedades en la formas de evaluar. Valoramos que a través del uso del Moodle, podíamos mejorar conjuntamente el uso de las TICs y las formas alternativas de evaluación en la UPF. (ver figura 6 y 7).

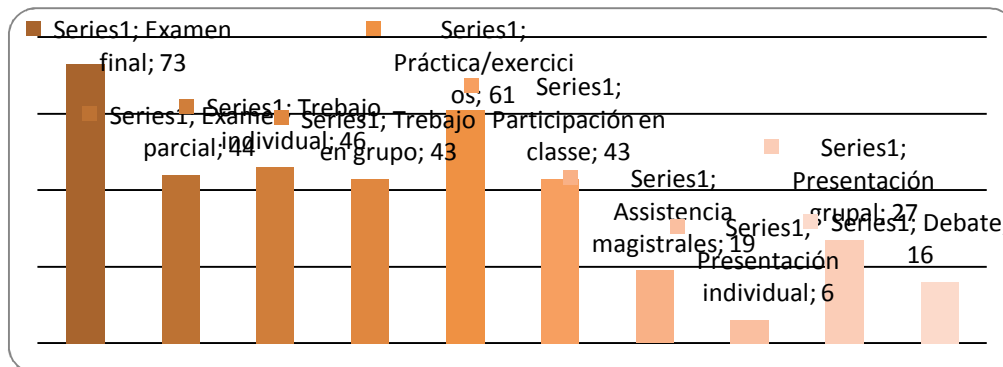


Figura 6. Actividades evaluativas en el 1r. trimestre de 1r curso. Curso 2014-15.

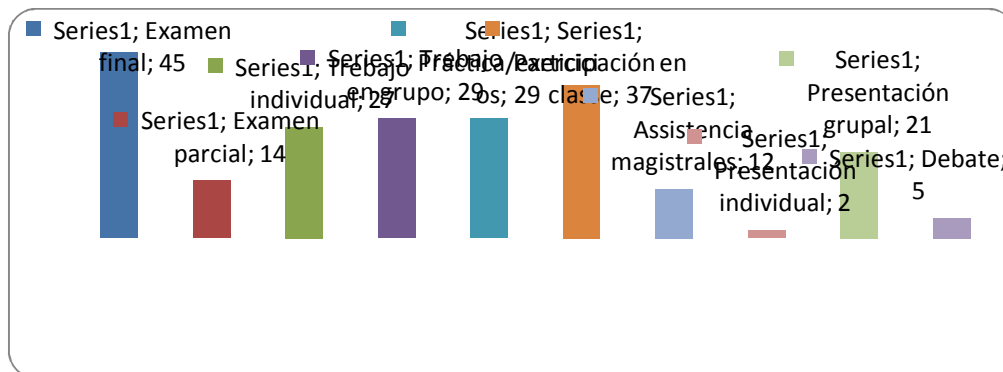


Figura 7. Actividades evaluativas en el 1r. trimestre de 4t curso. Curso 2014-15.

▪ **Primera fase: análisis de necesidades**

Como se ha comentado, paralelamente, se realizó una dinámica participativa a través de paneles para analizar las necesidades de las USQUIDs en su contexto diario (ver figura 8). En los diversos paneles se observó un eje común que podía aglutinar muchas de las propuestas de mejora: la evaluación.

<p>INFORMACIÓN Información, peticiones, consultas del profesorado</p>	<p>PROMOCIÓN Y MEJORA Acciones que pueden mejorar el uso</p>	<p>POTENCIALIDADES Propuestas de desarrollo</p>	<p>ESPACIO COLABORATIVO Propuestas de acciones de dinamización</p>
--	---	--	---

Utilidad pedagógica de las herramientas avanzadas de Moodle •Formación específica funcionalidades (calificaciones, cuestionarios, evaluación de más de un profesor, presentaciones...) •Formación y asesoramiento a profesores noveles •Mejoras técnicas •Usabilidad. •Simplificación •Forums-Facebook. •Copyrights, reutilización de materiales	Vinculación con otros recursos digitales (blogs, videos, facebook) •Mejorar la velocidad de subida de archivos y de Turnitin. •Organizar grupos de trabajo, sesiones de buenas prácticas •Elaboración de FAQ's •Vídeo sobre utilidades nivel básico y medio •Informar en las reuniones de la Facultad	1.Rúbricas 2.Competencias (p.e. 2 por asignatura) 3.Evaluación entre iguales 4.Traspaso de las calificaciones AG > CDS 5.Grupos GGIA y traspaso de los grupos de seminario del GGIA a los metacursos (ESUP) 6.Visualización de las calificaciones 7.Insignias En general las Usquids participarían en grupos de trabajo de nuevos desarrollos.	•Compartir experiencias con materiales, ejemplos de uso de Aula Global •Grupos de trabajo para generar actividades en línea para una asignatura. •Publicar vídeos de expertos inspiradores para la docencia •Crear grupos transversales por temas (TFG, temas educativos diversos) •Proponer FAQ's •Vídeos en youtube
---	--	---	--

Figura 8. Panel resumen del análisis de necesidades realizado con las USQUIDS en el 1r.trimestre del curso 2014-2015

▪ **Primera fase: aproximación a las experiencias**

Finalmente, y para concluir esta primera fase, y con los estudios realizados, detectamos que la evaluación era un elemento que aparecía en la discusión frecuentemente (ver figura 8). Por ello, nos aventuramos en crear una primera aproximación de cómo aplicar la evaluación a través del Moodle (ver figura 9).

Actividad de evaluación	Actividad Aula Global	Herramientas
Examen parcial	Tarea	Rúbrica Evaluación entre iguales
Trabajo individual	Documentos, enlaces Tarea Wiki Lección	Vídeos, animaciones Evaluación entre iguales
Trabajo grupal	Glosario Base de datos Taller Documentos, enlaces Cuestionarios Wiki Fórum	Feedback Rúbrica Evaluación entre iguales Metacurso
Práctica/ejercicios	Tarea Fórum Lección	Clase inversa Vídeos Documentos
Participación en clase	Documentos, enlaces, fórum	Rúbrica
Asistencia clases magistrales	Cuestionario	Autoevaluación

Presentación individual	Tarea Wiki Libro	Rúbrica
Presentación grupal	Taller Fórum Tarea	Rúbrica Autoevaluación Evaluación entre iguales
Debate	Tarea Documentos, enlaces Fórum	Rúbrica Repositorios
TFG	Fórum Taller	Vinculación tutor-estudiante Recogida de evidencias
Prácticum	Fórum	Recogida de evidencias

Figura 9. Primera aproximación de propuesta de tabla relacionando las actividades de evaluación de los planes docentes y potencialidades de Moodle

▪ **Segunda fase: concreción de las experiencias**

Al inicio del segundo trimestre, las reuniones del equipo de trabajo giraron en torno a consensuar la definición de la evaluación y los criterios/indicadores de una evaluación de calidad, así como sobre los escenarios concretos para aplicar la serie de buenas prácticas o prácticas innovadoras.

Actualmente, contamos con propuestas en 6 Facultades que van desde aplicaciones en asignaturas completas a actividades puntuales, grupos de profesorado impartiendo la misma asignaturas o profesores en solitario, aprendizaje inductivo vs deductivo. También, como se puede ver en la figura 10, se realizará uso de varios recursos de Moodle: talleres, rúbricas, evaluación entre iguales, entre otros.

Centro	Propuesta	Temporalidad
Facultat d'Humanitats	Asignatura concreta del grado de Publicidad y RRPP. 90 alumnos que se dividen en dos grupos de 45. aprendizaje deductivo por descubrimiento. Propuesta de evaluación: evaluación entre iguales y el profesor como revisor. USO DE LA ACTIVIDAD TALLER Y RÚBRICAS	3r trimestre 2014-2015 (1r curso)
<u>Facultat de Comunicació</u>	Falta acabar de definir, pero la propuesta gira en torno una actividad puntual de presentación grupal en una asignatura de Teoría y métodos de investigación. USO DE RÚBRICA Y EVALUACIÓN ENTRE IGUALES	3r trimestre de 2014-2015
<u>Facultat de Dret</u>	Dos experiencias: 1. Profesora que hace uso de tests breves (verdadero - falso) 2. Profesor que emplea triviales USO DE ENCUESTAS Y QUIZ	1r trimestre 2015-2016

<u>Facultat de Traducció i Interpretació</u>	Asignatura de 2 profesores que quieren trabajar la co-evaluación en los seminarios de lenguas aplicadas. USO AUTO-EVALUACIÓN	3r trimestre 2014-2015 (4t curso)
<u>Escola Superior Politècnica</u>	Asignatura con 4 profesores. USO DE RÚBRICA Y EVALUACIÓN ENTRE IGUALES	1r trimestre 2015-2016 (1r curso)
<u>Facultat de Ciències Polítiques i Socials</u>	Pendiente de definir. La asignatura es de estadística aplicada y sería buscar alguna actividad para estimular el interés en la materia.	3r trimestre 2014-2015

Figura 10. Propuestas de buenas prácticas o prácticas innovadoras.

Actualmente, nos encontramos en la fase de diseño de las opciones seleccionadas para ser aplicadas en el contexto de desarrollo de las experiencias a partir del 7 de abril de 2015, fecha de inicio del tercer trimestre académico en la Universidad Pompeu Fabra.

- **Tercera fase: implementando las propuestas**

Esperamos poder ofrecer para la presentación de la comunicación más información detallada sobre los diseños concretos y su aplicación.

Finalmente, comentar hemos previsto difundir estas experiencias por diversos canales internos: webs, jornada de buenas prácticas y programa de formación, así como externos: web, repositorio y en formato de comunicaciones

Conclusiones

Del análisis de las actividades realizadas a través del aula virtual se ha comprobado un uso mayoritario de las actividades “Documentación y enlaces” y “Tareas” y en cambio un uso minoritario de actividades más innovadoras pero que quizás plantean mayor complejidad.

De la comparación de las actividades realizadas en el aula global con las que describen planes docentes, detectamos al relacionarlas posibilidades diversas de actuación.

De la recogida de información de necesidades y opiniones de las Usquids, surge claramente la necesidad de tener en cuenta la evaluación como elemento transversal del proyecto y las actividades de moodle como medio para aplicar sistemas diversificados de evaluación en la docencia.

Como hemos comentado con anterioridad, estamos en el inicio de la tercera fase del proyecto. Esperamos poder ofrecer un abanico de experiencias de referencia para el profesorado de la universidad favorable a implementar nuevas formas de evaluar, así como experimentar con las posibilidades de Moodle en esta materia.

Consideramos que este proyecto, promueve el trabajo intrauniversitario entre las USQUIDS y otros departamentos, así como evidencia practicas innovadoras de éxito si son planificadas y fundamentadas. Construir el proyecto juntos suscita el interés por la realización de experiencias tanto en un centro como compartidas entre varios centros

Para finalizar, esta propuesta que presentamos nos ofrece el marco adecuado para mejorar la incorporación de las TICs, ahondar en la calidad docente y avanzar en una cultura institucional y del profesorado basada en la innovación.

Bibliografía

- Gil Maciá, Luís (2013), "El sistema de evaluación en el EEES: la experiencia en el área de Sistema Fiscal", *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* [Recurso electrónico]: Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica, coordinadores, M^a Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Álvarez Teruel, Neus Pellín Buades. Alicante: Universidad de Alicante, 2013. ISBN 978-84-695-8104-9.
- Blanco, A. (2010). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32, 1-18.
- Gibbs, G. (2010). Dimensions of Quality' ...available in hard copy or on line from the HEA. Comprehensive references to evidence.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Valoramos positivamente esta comunicación para el congreso ya que abre muchos interrogantes y campos a debatir. Sirvan las siguientes como ejemplo:

- ✓ ¿Qué uso real se realiza del Moodle?
- ✓ ¿Usamos Moodle en toda su potencialidad? ¿Por qué no?
- ✓ ¿Están ayudando las TICs a mejorar la calidad docente? ¿Y la evaluación?
- ✓ ¿Qué prácticas similares se realizan en otras universidades?
- ✓ ¿Cómo podemos planificar proyectos intrauniversitarios con diversos agentes?
- ✓ ¿Ha mejorado la cultura docente en cuanto a experiencias innovadoras y de calidad con las TICs?
- ✓ ¿Se debería usar diferentes instrumentos de evaluación o evaluar de forma diferente al alumnado de 1º que al de 4º? ¿o dependiendo de las asignaturas?
- ✓ ¿Hay un plan global de evaluación para cada titulación?

ID 80. LA EVALUACIÓN POR PARES COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO

Amor Cumbreño Barreales
Universidad de Valladolid
amor@emp.uva.es

Beatriz Fernández Alonso
Universidad de Valladolid
beatriz@emp.uva.es

Resumen

La enseñanza deseable en el ámbito universitario requiere una alta participación por parte del alumnado y exige al profesor la búsqueda de las mejores herramientas para alcanzar un ambicioso objetivo: transmitir e implantar conocimientos en el alumno fomentando el desarrollo de competencias y habilidades e inspirando su inquietud por una formación continua que deberá acometer durante toda su trayectoria vital.

En este escenario se plantea la evaluación cooperativa como útil idóneo para el aprendizaje y evaluación de contenidos y competencias, utilizando para facilitarla dos herramientas muy distintas: la herramienta “Taller” disponible en Moodle y la celebración de un “Juego de Rol”.

Una nueva forma de aprender, una nueva forma de evaluar

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo la implantación de un sistema educativo universitario en el que el desarrollo y potenciación de conocimientos, destrezas y competencias protagonizan el eje vertebrador de los resultados a alcanzar en el proceso de aprendizaje del alumno. El logro de este vasto objetivo supone un claro desafío para el profesor universitario, quien no debe conformarse con la impartición de clases magistrales y clases prácticas meramente expositivas, en las que la transmisión de su saber se circunscribe a la difusión de sus conocimientos. Su propósito es más amplio y profundo, debe diseñar un método de aprendizaje enfocado a poner en práctica con el máximo realismo los conocimientos teóricos adquiridos. Este método conducirá al alumno a desenvolverse con soltura en el mundo real en situaciones en los que deba aplicar los conocimientos, destrezas y competencias madurados en el ámbito universitario.

En este sentido, las autoras del presente trabajo, profesoras de la asignatura Financiación de PYMEs y Operaciones Comerciales del Grado en Comercio de la Universidad de Valladolid, han planteado distintas actividades a realizar por los alumnos con el reto de conquistar al alumnado con la ejecución de tareas novedosas en su titulación. Con todas ellas se pretende ir alcanzando una serie de objetivos fundamentales en la formación del futuro egresado. En particular en la asignatura se pretende que el individuo adquiera conductas y actitudes analíticas, rigor y trabajo sistemático. Por ello se plantean tareas en las que el estudiante debe reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios meditados y razonados sobre cuestiones relevantes en el ámbito empresarial, potenciando la comprensión de los contenidos de la asignatura como un conjunto de conocimientos interrelacionados esenciales para su aplicación en las PYMES. Especialmente destacable es la introducción del mundo real en el aula mediante el fomento de la búsqueda de información actualizada por parte de los alumnos y la simulación de las relaciones banca-empresa, tan importantes para la buena marcha de las PYMES y fundamentales en las labores de emprendimiento, en las que una de

las principales dificultades estriban en la consecución de la financiación necesaria para acometer el proyecto empresarial.

Construir una herramienta de evaluación que permita valorar adecuadamente no solo los conocimientos adquiridos por el alumnado, sino también y especialmente sus habilidades y competencias es una labor no exenta de dificultades. Pero... ¿y si la resolución de la problemática que conlleva la evaluación la convertimos en parte del método de aprendizaje? Bajo este prisma, se proponen dos herramientas que permiten acometer el aprendizaje y evaluación, un Taller en Moodle y un Juego de Rol.

Taller de Moodle

En el Taller de Moodle los alumnos deberán, en primer lugar, resolver un modelo de caso real que permita aplicar los conocimientos adquiridos sobre el bloque temático de Medios de Pago. En segundo lugar, deberán evaluar las soluciones propuestas por los compañeros de forma anónima. Con ambas tareas se conseguirá que los alumnos busquen información, afiancen conocimientos, justifiquen sus decisiones y reflexionen otras alternativas propuestas, fomentando además el espíritu crítico ante los argumentos expuestos por sus iguales. Con ello se conseguirá entrenar al alumnado para el desempeño de la segunda tarea propuesta, el Juego de Rol, herramienta en la que se consigue integrar el afianzamiento de todos los conocimientos recabados en la asignatura y la evaluación de los mismos.

De los 299 alumnos matriculados en la asignatura (201 en el Grado en Comercio y 98 en el Curso de Adaptación), 213 resolvieron los casos propuestos, un 71'24%, no observándose diferencias entre ambos grupos. Las tareas de los participantes fueron evaluadas por sus pares (solo 4 participantes en la primera parte no hicieron sus evaluaciones), alcanzando una calificación media de 51'85 sobre 65 (79'8%) (ligeramente superior entre los estudiantes del Curso de Adaptación pero sin que la diferencia sea significativa) y con una desviación típica de 10'56. De ello se desprende el alto grado de desempeño llevado a cabo por los estudiantes en la tarea, apreciación corroborada a través de la corrección aleatoria de numerosas tareas por el profesorado.

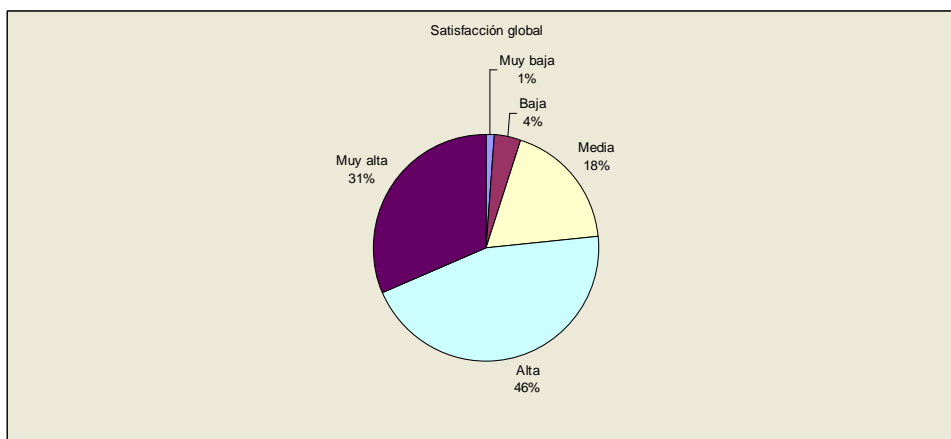
En la segunda fase del Taller, la herramienta de Moodle considera las notas otorgadas por los alumnos para penalizar aquellas evaluaciones muy distantes de la media y premiar aquellas acordes con las valoraciones en torno a la media. En este punto se observa que la calificación media otorgada por el programa informático es 32,45 sobre 35 (92'7%) con desviación típica 20'65. El elevado valor de la media indica que la mayoría de los alumnos proporcionan valoraciones de las tareas de sus compañeros similares. Sin embargo, la desviación típica hace pensar en la existencia de estudiantes que tienden a otorgar calificaciones extremas, pero siempre afinadas en cuanto a la detección de tareas realizadas de forma correcta o incorrecta.

Juego de Rol

El Juego de Rol facilita al alumno la entrada en el mundo de la negociación con las entidades financieras, a través de un juego en el que se simula una situación cuasi-real similar a la que se enfrentará una vez abandone las aulas. Esta herramienta viene utilizándose en la asignatura de Financiación de Pymes y Operaciones Comerciales desde el inicio de su impartición en el curso 2011/2012, ofreciendo resultados claramente destacables. Así, comparando los resultados obtenidos por los estudiantes que participaron en el curso 2013/2014 en el juego de rol con el resto de alumnos, se desprende que no solo el índice de aprobados es mayor, sino que la comprensión y fijación de los conceptos transmitidos en la

asignatura son ampliamente superiores. Por otra parte, para valorar la aceptación del juego de rol entre los alumnos de dicha promoción se realizó una encuesta de satisfacción entre ellos. Los datos recabados (ver figura 1) indican que los estudiantes mayoritariamente reconocieron la utilidad de esta nueva herramienta de aprendizaje y evaluación para afianzar y valorar los conocimientos adquiridos sobre financiación de PYMEs, las habilidades de negociación bancaria y la búsqueda y selección de información a partir de distintas fuentes.

Figura 2. Satisfacción global de los estudiantes en el curso 2013/2014.



Con el deseo de mejorar el desarrollo de esta herramienta se proponen en este curso 2014/2015 una serie de modificaciones que permitan al alumnado adquirir mayores conocimientos. Entre ellas destaca la organización de un Taller previo para que los estudiantes “aprender” a juzgar las decisiones y argumentos de sus compañeros, ya que en ediciones anteriores se han detectado en el juego de rol carencias en este sentido, observándose escasas críticas y explicaciones alternativas de los integrantes del grupo ante decisiones claramente erróneas de sus compañeros.

En la actual edición el juego de rol consiste en la celebración de distintas sesiones de negociación entre alumnos-empresarios y alumnos-empleados bancarios. Los alumnos inicialmente preparan su papel bajo las indicaciones del profesorado, expuestas en distintos seminarios y consultando con expertos del sector correspondiente.

En una primera fase los “empleados bancarios” deben estudiar los productos financieros que ofrecen en función de la plantilla que les será facilitada por el profesor. Buscarán la documentación que consideren necesaria para ofrecerla a sus posibles clientes y para poder argumentar sus decisiones. Además conseguirán información complementaria del resto de entidades para conocer los productos y precios de la competencia. Por otra parte, los “empresarios” deben planificar los tipos de productos o servicios financieros que van a solicitar a los bancos y elaborar la documentación a presentar a las entidades bancarias (plan de empresa, cuentas anuales y análisis de ratios).

En una segunda fase, los “empresarios” ponen a disposición de las entidades financieras de su turno de juego de rol toda la documentación necesaria para que los empleados bancarios puedan analizar la conveniencia de financiar a cada empresa, en qué cuantía y qué productos negociar. Los turnos de juego de rol se celebran con aproximadamente 14 alumnos (7 empresarios y 7 empleados de banca).

La tercera fase consiste en la celebración de la sesión de prenegociación, en la que los “empleados bancarios” explican a los empresarios de su turno qué productos, tanto de activo

como de pasivo, pueden serles de interés y cuáles son las condiciones de partida en que están dispuestos a ofrecérselos.

Dos semanas después se celebra la sesión de negociación, en la que cada empresa y cada entidad financiera debe intentar alcanzar sus objetivos. Para ello cada empresario negocia con los empleados bancarios que le puedan interesar en función de las negociaciones previas realizadas (tanto en la sesión de prenegociación como fuera del aula durante los días disponibles entre prenegociación y negociación). Los empleados bancarios conceden o no financiación en función del análisis exhaustivo de la documentación aportada por los empresarios.

Finalmente, cada alumno entrega al profesor un informe final completo sobre la preparación, desarrollo y conclusiones del juego de rol desempeñado. Los “empresarios” motivarán la financiación solicitada y los acuerdos suscritos, los productos solicitados, los criterios de selección de la entidad financiera con la que trabajar y sacarán conclusiones acerca de la viabilidad del proyecto con la financiación obtenida. Los “empleados bancarios” argumentarán los motivos por los que han concedido (o no) las financiaciones solicitadas, el tipo de productos colocados, los criterios seguidos para la selección de las empresas y las conclusiones sobre la rentabilidad de las operaciones firmadas.

Para evaluar la actividad de juego de rol se valoran diversos aspectos, como la documentación presentada, la calidad del informe de empresa o del informe sobre la valoración del riesgo de las empresas, según el caso, la capacidad de negociación y acuerdo, la adecuación de los productos financieros ofrecidos por las entidades bancarias o de las necesidades de las empresas, el respeto de las normas de protocolo y el informe final.

Conclusiones

Además de la innovación que supone el aprendizaje y la evaluación por parte del profesorado mediante un juego de rol, en la actividad aquí presentada se integran otros aspectos que conviene destacar, como el aprendizaje cooperativo o la evaluación entre iguales.

En concreto, durante el juego existe una responsabilidad compartida entre todos los integrantes del turno de juego correspondiente para que la información que se maneje sea adecuada y suficiente para negociar, ya que cualquier carencia al respecto afectará a la dinámica de todo el grupo. No solo el profesorado primará a los que ofrezcan información más completa, sino que también fomentará que los participantes exijan a sus compañeros poco motivados que realicen modificaciones en sus planteamientos para poder generar un entorno de mercado cuasi-real que no perjudique al resto de los integrantes de la sesión. Con ello se consigue que la evaluación de los conocimientos realizada por el profesorado se vea complementada y enriquecida con las apreciaciones y sugerencias de los estudiantes acerca del desempeño de los integrantes de su grupo.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

El principal aspecto que puede generar debate es el planteamiento del Juego de Rol como una herramienta adecuada para el aprendizaje y/o evaluación, dada su poca implantación en la enseñanza universitaria y sobre todo en el campo de las finanzas. No conocemos experiencias similares, y por tanto, no podemos comparar los resultados con los obtenidos en otros centros universitarios, tanto en España como en otros países.

Por otra parte también planteamos esta forma de trabajo como elemento motivador, ya que observamos que los estudiantes perciben ésta como una tarea amena a pesar de su laboriosidad.

En cuanto al Taller de medios de pago, aunque se realiza de forma totalmente anónima, surgen dudas acerca de la confianza que se puede depositar en las correcciones realizadas por los pares. En primer lugar, puede aflorar cierto corporativismo entre los alumnos que

conduzca a valoraciones indebidamente favorables que el sistema no detecta ni penaliza en la fase de control de las evaluaciones. En segundo lugar, pueden surgir calificaciones incorrectas por el propio desconocimiento del evaluador. En este caso el sistema informático sanciona al evaluador en la fase de control de evaluaciones, pero también penaliza o premia injustamente al autor inicial de la tarea.

Por lo tanto, se plantean las siguientes cuestiones para el debate:

- 1º- ¿Es el juego de Rol una herramienta adecuada para el aprendizaje y/o evaluación?
- 2º- ¿Fomenta el juego de rol la creatividad de los alumnos y los motiva en su formación?
- 3º- ¿Puede evitarse el corporativismo entre alumnos en un Taller realizado a través de Moodle?
- 4º- ¿Sanciona la aplicación informática Moodle a los evaluadores más exhaustivos y premia a ciertos autores?

ID 88. EL RETO DE LA EVALUACIÓN CONTEXTUALIZADA EN FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE RECIENTE INGRESO

Ainhoa Bilbao Martínez
EUM. Begoñako Andra Mari, BAM
(ads. Universidad de Deusto)
abilbao@bam.edu.es

Resumen

La evaluación de competencias exige la adopción de enfoques metodológicos contextualizados que repliquen la actuación en el ámbito profesional, por medio de demandas reales o verosímiles. Frente a las tradicionales tareas teóricas y reproductivas, su diseño y desarrollo incrementa sustancialmente la complejidad del proceso evaluativo desde la perspectiva docente y discente. La presente comunicación analiza dicha dificultad en una muestra de 196 estudiantes del primer curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

Objetivos

- Delimitar condiciones básicas para el diseño y puesta en práctica de sistemas de evaluación contextualizada en el marco de la formación basada en competencias.
- Analizar las dificultades que conlleva al alumnado universitario novel la realización de tareas evaluativas contextualizadas.

Desarrollo

La adopción de las competencias como elemento central de la planificación curricular implica cambios relevantes en la evaluación del aprendizaje (Alsina, 2011; Cano, 2007; Tobón, 2010). El desarrollo de prácticas evaluativas contextualizadas, centradas en demostraciones prácticas y alejadas del clásico patrón conceptual y reproductivo, representa uno de los retos más evidentes en este sentido (Ahumada, 2005; Álvarez & Gómez, 2009; Baartman, Bastiaens, Kirschner & Van der Vleuten, 2007; Biggs, 2005; Brown, 2003; Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Monereo, 2009). Supone proponer al alumnado situaciones evaluativas complejas, próximas a la realidad en la que deberá desenvolverse profesionalmente. Concebidas como tareas de evaluación auténtica o del desempeño, según se apoyen en situaciones reales o verosímiles (Durán, 2009; Meyer, 1992; Torrance, 1995), su resolución exige la activación integrada de recursos y saberes de naturaleza diversa, ofreciendo evidencias empíricas en las que apoyar el juicio sobre el grado de desarrollo de las competencias previstas. “Dado que la competencia sólo puede evaluarse en acción, una evaluación auténtica debe colocar al alumno en situaciones lo más parecidas posible a la vida real y presentarle problemas y desafíos que deberá afrontar en su actividad profesional, para cuya resolución deberá activar un conjunto integrado de conocimientos, de habilidades y de actitudes y saberlas aplicar estratégicamente en contexto concreto” (Sayós, 2010, p. 131).

El desarrollo y la puesta en práctica de sistemas de evaluación contextualizados incrementa sustancialmente la complejidad del proceso evaluativo, tanto desde la perspectiva discente como desde la docente. Para el profesorado conlleva la configuración de tareas y familias de situaciones que reúnan los requisitos sintetizados en la Tabla 4 y, con ello, la

evolució a formats de evaluació més polèmics, basados en el judici professional y la inferencia (McDonald, Boud, Francis & Gonczi, 2000; Villardón, 2006). Para las/os estudiantes, las demandas reales o verosímiles exigen la adopción de estrategias de aprendizaje y trabajo muy diferentes de las empleadas con éxito en la resolución de las tareas teóricas y reproductivas convencionales, generando desconcierto y cierta resistencia (Biggs, 2005). Esta situación se hace especialmente evidente entre el alumnado novel, que acumula dos hándicaps relevantes: el insuficiente desarrollo de recursos y saberes profesionales a movilizar en la resolución de tareas contextualizadas y la apropiación improbable de las nuevas exigencias evaluativas por inexperiencia (Bilbao, 2011; Fernández, 2010).

Tabla 4

Implicaciones de la evaluación contextualizada en el diseño de situaciones de evaluación y aprendizaje (Bilbao, 2015, pp. 277-278)

CONDICIONES PARA EL DISEÑO DE TAREAS EVALUATIVAS CONTEXTUALIZADAS
Deben plantear demandas complejas similares a las requeridas en el contexto profesional
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tareas variadas que exigen la transferencia, no la reproducción. ✓ Tareas que exigen movilización de recursos de naturaleza diversa. ✓ Tareas divergentes que no admiten una única alternativa de solución. ✓ Tareas que exigen juicio y discernimiento.
Deben partir de criterios de evaluación similares a los que se aplican en la práctica profesional real
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tareas fundamentalmente cualitativas, centradas en la calidad del desempeño.
Deben ser relevantes y significativas desde la perspectiva formativa
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tareas justificadas dentro de los objetivos formativos previstos en el programa y la titulación. ✓ Tareas incardinadas en la dinámica del aula, relacionadas con el trabajo efectuado. ✓ Tareas dinámicas, previstas con perspectiva y dilatadas en el tiempo.
Deben desarrollarse en condiciones similares a las que tienen lugar en la práctica profesional real
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tareas que reproducen con la mayor fidelidad posible los contextos de intervención habituales y las relaciones verticales y horizontales que en el mismo tienen lugar. ✓ Tareas apoyadas, en cuya resolución pueden aplicarse las ayudas y recursos habitualmente disponibles en el contexto profesional real.

La presente comunicación analiza estas dificultades en una muestra de 196 estudiantes del primer curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria. La experiencia se desarrolló en el contexto de la asignatura Didáctica General, entre octubre y diciembre de 2012. Intercaladas con demandas evaluativas convencionales (elaboración teórica y aplicación puntual descontextualizada), se diseñaron dos tareas de evaluación del desempeño que planteaban situaciones verosímiles, próximas al cometido profesional de las/os maestras/os. En ambos casos se procuraron demandas complejas y relevantes, acordes al nivel del alumnado y abiertas a alternativas de solución diferentes. Informados los criterios de evaluación, su realización tuvo lugar en equipo y de manera apoyada, es decir, contando con la posibilidad de consulta en fuentes bibliográficas y redes académico-profesionales. Para la primera se advirtió una orientación estrictamente formativa, mientras que la segunda quedó definitiva como actividad sumativa con efecto en la calificación.

Las valoraciones del alumnado fueron recopiladas por medio de un cuestionario de 12 ítems, con escala de respuesta de 1 a 10 y estructurados en cuatro factores: valor formativo de la experiencia, utilidad profesional, grado de dificultad y nivel de motivación. La herramienta finalizaba con una pregunta abierta, llamada a la valoración comparativa de este tipo de tareas y las demandas evaluativas convencionales. Su cumplimentación tuvo lugar de manera individual y anónima, finalizada cada una de las dos tareas y antes de conocer su valoración o calificación.

Conclusiones y prospectiva

Los resultados obtenidos en la muestra ponen de manifiesto que el alumnado reconoce la utilidad y el valor formativo de este tipo de tareas de evaluación, independientemente de que su finalidad sea pedagógica o acreditativa. Considera que le ayudan a aprender, facilitando la conexión entre teoría y práctica y forzando la adopción del rol docente. Sin embargo, advierte en ellas mayor dificultad, especialmente cuando la evaluación es sumativa (ver Tabla 5):

Tabla 5
Síntesis de los principales resultados revelados

FACTORES	ACTIVIDAD	DESCRIPTIVOS			PRUEBA T		
		N	M	s.	t	Sig.	TAMAÑO EFECTO (η^2)
V. FORMATIVO	FORMATIVA	196	7,8418	1,07520	,956	.339	
	SUMATIVA	180	7,7389	1,00605			
U. PROFESIONAL	FORMATIVA	195	7,5419	1,20225	-1,818	.070	
	SUMATIVA	181	7,7532	1,03840			
DIFICULTAD	FORMATIVA	196	8,4864	,97158	-3,736	.000	PEQUEÑO 0,3927
	SUMATIVA	181	8,8066	,67682			
MOTIVACIÓN	FORMATIVA	195	7,5538	1,33455	-21,578	.000	GRANDE 2,2681
	SUMATIVA	181	5,0608	,87735			

Las tareas descontextualizadas predisponen a estrategias de memorización y repetición, poco compatibles con el de aprendizaje profundo (Castejón, Capllonch, González & López, 2009; Scouller, 1998). Aunque menos válidas desde la perspectiva profesional y formativa, son consideradas más “seguras” y asequibles en la muestra. Las demandas evaluativas contextualizadas, en cambio, hacen salir al alumnado de la zona de confort (Forés, Sánchez, & Sancho, 2014) y son calificadas como confusas y complejas.

En consecuencia, el nivel de la motivación asociado a las tareas evaluativas reales o verosímiles varía sustancialmente dependiendo de la finalidad a la que sirvan. En caso de evaluación formativa, se declaran niveles de motivación satisfactorios, significativamente superiores a los registrados cuando se prevé un efecto acreditativo sobre la calificación.

Referencias bibliográficas

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de aprendizaje. *Perspectiva Educativa*, 45, 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>

- Alsina, J. (2011). Las competencias transversales: Cómo evaluar su aprendizaje. En J. Alsina (Coord.), *Evaluación por competencias en la universidad* (Cuadernos de docencia universitaria, 18) (pp. 18-25). Recuperado de <http://www.octaedro.com/ice/cuadernos.htm>
- Álvarez, I., & Gómez, I. (2009). PISA: Un proyecto internacional de evaluación auténtica. Luces y sombras. En C. Monereo (Coord.), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 91-110). Barcelona: Graó.
- Baartman, L., Bastiaens, T., Kirschner, P., & Van der Vleuten, C. (2007). Evaluation assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129. doi: 10.1016/j.edurev.2007.06.001
- Badía, A., & Álvarez, I. (2009). Enseñar y aprender en la educación superior a través de la evaluación auténtica en entornos virtuales de aprendizaje. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e innovación* (pp. 171-192). Barcelona: Edebé.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bilbao, A. (2011). Teoría y práctica del valor estratégico de la evaluación del aprendizaje en la formación básica de maestros: Una experiencia de metaevaluación a cargo de estudiantes. En Universidad de Deusto, Universidad Pontificia de Comillas, & Universidad Ramón Llull, *Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente* (pp. 167-174). Barcelona: Blanquerna Tecnologia i Serveis -Universitat Ramón Llull. Recuperado de <http://www.aristoscampusmundus.net/wp-content/uploads/2013/05/JornadasInteruniversitarias.pdf>
- Bilbao, A. (2015). *Competencia evaluativa del profesorado universitario de los Grados de Educación Infantil y Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Brown, S. (2003). Aplicaciones prácticas de una evaluación práctica. En S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 117-127). Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Castejón, F. J., Capllonch, M., González, N., & López, V. M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 65-91). Madrid: Narcea.
- Durán, D. (2009). GAPPISA, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva PISA. En C. Monereo (Coord.), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 111-124). Barcelona: Graó.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/144>
- Forés, A., Sánchez, J. A., & Sancho, J. M. (2014). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 205-214. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_23_15.pdf
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology, Research and Development*, 32(3), 67-86. doi: 10.1007/BF02504676

- McDonald, R; Boud, D; Francis, J; & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cintefor. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, 41-72. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2122854>
- Meyer, J. H. (1992b). What's the difference between authentic and performance assessment. *Educational Leadership*, 49(8), 39-40.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e innovación* (pp. 15-32). Barcelona: Edebé.
- Sayós, R. (2010). Evaluación continuada. En A. Parcerisa (Coord.), *Ejes para la mejora docente en la universidad* (pp. 126-132). Barcelona. Octaedro-ICE UB.
- Scouller, K. M. (1998). Influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus essay assignment. *Higher Education*, 35, 453-472. doi: 10.1023/A:1003196224280
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- Torrance, H. (Ed.). (1995). *Evaluating authentic assessment: Problems and possibilities in new approaches to assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153/136>

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Las conclusiones presentadas sugieren la necesidad de proyectar la integración coordinada y progresiva de las demandas evaluativas contextualizadas desde el comienzo de la titulación. Las/os estudiantes admiten falta de preparación y hábito para responder a ellas, al tiempo que reconocen su mayor validez profesional e impacto formativo. En consecuencia, demandan apoyo y entrenamiento inicial para su resolución exitosa, en condiciones que no perjudiquen su calificación.

Desde la perspectiva docente, ello requiere el desarrollo de actividades específicas para favorecer la interiorización de los criterios y condiciones de la evaluación entre las/os estudiantes. Tal cometido exige diseñar familias de situaciones reales o verosímiles, venciendo dos grandes barreras: las condiciones prácticas, asociadas a la sobrecarga profesional, y las pedagógicas, ligadas a la dificultad real de crear tareas contextualizadas que respondan al nivel del alumnado, del novel especialmente.

ID 89. L'AVALUACIÓ FORMATIVA COM A ESTRATÈGIA DOCENT PER AL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES EN ELS GRAUS DE MEP I MEI

Eduard Ram3rez Banzo
Universitat de Vic –
Universitat Central de
Catalunya
eduard.ramirez@uvic.cat

Anna M. Se3n3 Mir
Universitat de Vic –
Universitat Central de
Catalunya
annam.sene@uvic.cat

Joan Arum3 Prat
Universitat de Vic –
Universitat Central de
Catalunya
joan.arumi@uvic.cat

Gil Pla Campàs
Universitat de Vic –
Universitat Central de
Catalunya
gil.pla@uvic.cat

Resum

L'estudi presenta el proc3s de desenvolupament d'un projecte centrat en comprovar si l'avaluaci3 formativa contribueix de manera significativa en l'adquisici3 de compet3ncies generals i específiques en estudiants de 4 assignatures del grau de MEP i MEI de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. El proc3s de desenvolupament del projecte consta de 4 fases i 9 sub fases, centrades en detecció de necessitats, disseny d'instruments, implementaci3 i anàlisi. En refer3ncia a les fases de disseny, implementaci3 i anàlisi, l'estudi presenta un disseny quasi experimental pre-post sense grup control i sense seguiment, utilitzant la metodologia quantitativa. Les conclusions que aqu3 es presenten no s3n relatives als resultats obtinguts, sin3 al proc3s, ja que ens ha fet adonar que per a la incorporaci3 de t3cniques compartides d'avaluaci3 formativa als processos d'aprenentatge de diferents assignatures impartides per diferents professors cal un proc3s de consens, planificaci3 i establiment de procediments ben identificats.

Text de la comunicaci3

Introducci3

Tradicionalment, l'avaluaci3 s'ha considerat un element no incl3s en el proc3s d'aprenentatge, sin3 el mecanisme que constata el grau d'aprenentatge de l'alumnat (resultat final) sense contribuir en el proc3s que l'alumne ha de seguir per integrar les habilitats, els coneixements i les compet3ncies (L3pez-Pastor, 2009). En aquest sentit, s'està treballant per desvincular l'avaluaci3 del concepte "qualificaci3", i focalitzar l'atenci3 en l'avaluaci3 entesa com a part del proc3s d'aprenentatge de l'alumnat (Hamodi, L3pez-Pastor i L3pez-Pastor, 2015). L3pez-Pastor (2009), coordinador de la Red de Evaluaci3 Formativa y Compartida, ent3n l'avaluaci3 formativa (AF) com un proc3s integrat en el proc3s d'ensenyament-aprenentatge, centrat en recollir informaci3 de forma continuada que genera un *feedback* a l'alumne que permet poder reorientar i prendre decisions sobre el proc3s que l'alumne segueix, i tenir opci3 de millorar. L'AF no tan sols t3 un efecte directa en l'alumne, sin3 que tamb3 proporciona un *feedback* al professor de l'adequaci3 de les estrat3gies que utilitza, les quals haurien de ser orientades a promoure un aprenentatge independent per part de l'alumne, 3s a dir, que l'alumne tingui un cert control del seu aprenentatge, fet que afavoreix l'autonomia (Ru3, 2009) i el desenvolupament de compet3ncies com la d'aprendre a aprendre.

En aquest sentit i partint de l'evid3ncia en relaci3 a l'AF per part de la Red de Evaluaci3 Formativa y Compartida, s'ha desenvolupat un projecte de recerca emmarcat dins els ajuts en el programa de millora i innovaci3 en la formaci3 de mestres que el Departament

d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha promogut recentment (ARMIF 2014). La recerca parteix de la constatació, àmpliament compartida, que els resultats poc reeixits dels estudiants pel que fa als seus aprenentatges sovint no provenen tant de la complexitat de les pròpies matèries com de les seves dificultats en l'adquisició de dues competències generals i bàsiques. Més concretament, de la manca d'estratègies per a esdevenir aprenents autònoms i de les dificultats dels estudiants en relació a dos instruments bàsics per a l'apropiació dels continguts de les matèries com són la comprensió i la producció de textos propis de l'àmbit acadèmic, és a dir, de la competència comunicativa lingüística.

En aquest estudi volem mostrar i descriure el procés de desenvolupament d'un projecte realitzat per un grup de 7 investigadors/professors de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya que té per objectiu investigar com l'AF contribueix a l'adquisició de les competències generals d'aprendre a aprendre i a la competència comunicativa, així com contribueix a l'adquisició de les competències específiques per matèria i de la competència digital, i contribuir en la millora dels resultats d'aprenentatge de l'alumnat dels Graus de Mestre d'Educació Primària (MEP) i Infantil (MEI).

Objectius

La present recerca es planteja els següents objectius:

Objectiu general:

Analitzar l'efecte de la implementació de l'AF en quatre assignatures dels graus de mestre d'educació primària i infantil, sobre l'adquisició de les competències aprendre a aprendre, comunicativa, digital i específiques.

Objectius específics:

1. Avaluar el nivell d'autonomia, exigència i presa de consciència de l'estudiant envers a l'aprenentatge, i alhora identificar les estratègies que utilitza per incrementar-ne el seu nivell, pre i post a la implementació de l'AF (referent a la competència aprendre a aprendre).
2. Avaluar el nivell de comprensió i expressió oral i escrita dels estudiants, i alhora identificar les estratègies que utilitza per incrementar-ne el seu nivell, pre i post a la implementació de l'AF (referent a la competència comunicativa).
3. Avaluar el grau de competència digital dels estudiants pre i post a la implementació d'estratègies digitals i de l'AF.
4. Identificar el grau de consciència de l'estudiant envers a la importància d'esdevenir un bon professional i la seva implicació social, pre i post a la implementació de l'AF.
5. Analitzar l'associació entre els resultats dels estudiants en les competències específiques i el grau d'adquisició de les competències aprendre a aprendre, comunicativa i digital, segons les estratègies d'AF implementades.

Mètodes i procediment

Mostra

La mostra de l'estudi són els estudiants de tres assignatures (Didàctica del llenguatge I, Didàctica del llenguatge II i Ensenyament de l'Educació Física) de primer i segon curs del grau de mestre d'Educació Primària, i una assignatura (Desenvolupament psicomotor i expressió corporal) de segon curs del grau de mestre d'Educació Infantil ($n=143$) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

Disseny i Metodologia

Centrant l'atenció en el desenvolupament propi del projecte, sense considerar la fase preliminar de detecció de necessitats que es presenta a continuació, el projecte presenta un disseny quasi experimental pre-post sense grup control i sense seguiment, en el qual s'utilitza la metodologia quantitativa.

Procediment: identificació i descripció de les fases del projecte

Degut a la complexitat del projecte per les diferents fases que presenta, que tenen per objectiu la consecució dels objectius de recerca, considerem important descriure el procés de desenvolupament que s'ha seguit, tot identificant-ne els diferents components. En aquest sentit, el projecte presenta 4 fases, les quals s'expliquen a continuació amb les seves conseqüents sub fases (veure Figura 1).

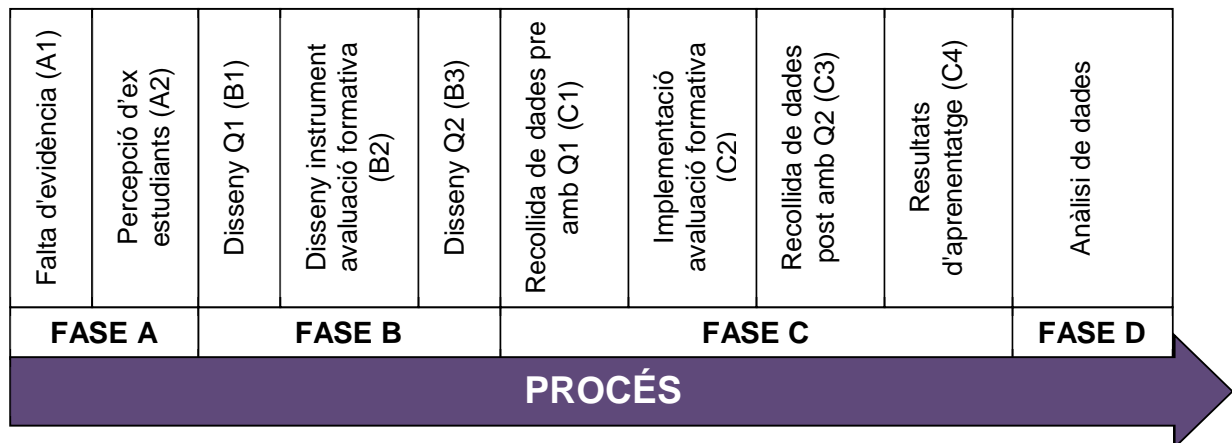


Figura 1. Fases del procés de desenvolupament del projecte ARMIF 14

Fase A: Detecció de necessitats que fomenten el desenvolupament del projecte (preliminar)

Sub fase A1: Detecció de falta d'evidència de les accions en AF

En els darrers 7 anys, l'equip d'investigadors/professors que integrem aquest projecte i formem part del departament de Ciències de l'Activitat Física (UVic-UCC) i alhora de la Red de Evaluación Formativa y Compartida, hem estat implementant l'AF en les assignatures que s'imparteixen en el grau de magisteri. No obstant, tot i tenir el coneixement que l'AF ajuda a

millorar el desenvolupament de competències i els resultats d'aprenentatge tal i com indica la literatura, es va detectar la necessitat de recollir evidències que permetessin avaluar l'efecte que té l'AF en l'aprenentatge dels estudiants, i en quines competències té efecte directament, així com també poder detectar quines són les avantatges de ser participants de l'AF. Paral·lelament i vinculat al fet que darrerament hem detectat certes dificultats en l'alumnat en relació amb la competència comunicativa en els diferents graus de MEP i MEI, es va convidar a participar a la recerca a dues professores del departament de Filologia i Didàctica de la llengua i la literatura (UVic-UCC), per poder-hi contribuir d'acord amb la seva expertesa en relació a estudis vinculats amb la competència comunicativa.

Sub fase A2: Percepció dels ex estudiants de magisteri que actualment exerceixen com a docents, en relació a la presència de l'AF en la seva formació inicial

Tenint en compte que en els darrers 7 anys, part de l'equip d'investigadors/professors que integrem aquest projecte hem estat implementant l'AF, vàrem considerar necessari recollir la percepció d'ex estudiants de magisteri de les darreres 5 promocions (3 promocions de diplomatura i 2 de grau) com percebien i recorden l'aplicació de l'AF envers a l'assoliment de les competències aprendre a aprendre, comunicativa i digital. Per explorar la seva percepció es va realitzar un grup de discussió integrat per 8 ex estudiants de magisteri de la Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya. L'objectiu del grup de discussió era explorar com els participants varen viure i percebre els processos d'avaluació en la seva formació inicial de mestre, i si l'avaluació la percebien com a formativa o no. De forma específica, el grup de discussió es va centrar en explorar: a) com recorden l'avaluació a la universitat; b) com entenen l'AF i com recorden la seva implementació en la seva formació inicial; c) com recorden assolir les competències aprendre a aprendre, comunicativa i digital; d) estratègies que utilitzaven per assolir les competències aprendre a aprendre i comunicativa; e) l'aplicació de les competències adquirides a l'Escola com a mestres (transferibilitat); i f) valoració del grau d'importància i rellevància de les competències en la seva activitat docent actual.

Fase B: Desenvolupament dels instruments d'intervenció i d'avaluació del projecte

Sub fase B1: Disseny i desenvolupament dels qüestionaris d'avaluació: Q1

Amb l'objectiu de recollir dades inicials (pre) en el grup d'estudiants del grau de MEP i MEI, en relació al grau de desenvolupament de cadascuna de les competències (aprendre a aprendre, comunicativa i digital), poder identificar les estratègies que utilitza l'alumnat i el grau de consciència en relació a la dimensió social de la professió de mestre, l'equip d'investigadors del projecte vàrem desenvolupar un qüestionari *ad hoc*. El qüestionari va ser compost per 27 preguntes: 3 preguntes obertes, 10 preguntes tancades que esdevenen una escala de valoració numèrica, entre les quals 2 tenen opció a resposta qualitativa segons el tall de la valoració, 5 preguntes mixtes dicotòmiques nominals amb opció a resposta qualitativa segons la resposta prèvia, 6 preguntes mixtes multi resposta, 1 pregunta tancada politòmica ordinal, i 2 preguntes tancades escala likert.

Sub fase B2: Disseny i desenvolupament de l'instrument per la coordinació del professorat del grau de MEP i MEI en relació a l'AF i el treball per competències.

Per tal de planificar i coordinar el procés d'implementació de l'AF en les 4 assignatures del grau de MEP i MEI, s'ha desenvolupat un instrument que ha permès: a) acordar i unificar terminologies i concepcions en relació l'AF, partint del criteri de la Red de Evaluación Formativa

y Compartida (termes acordats i adoptats: mitjà, tècnica i instrument); i b) planificar i indicar les tècniques d'AF per cadascuna de les assignatures¹².

Sub fase B3: Disseny i desenvolupament dels qüestionaris d'avaluació: Q2

Amb l'objectiu de recollir dades finals (post) relacionades amb el grup d'estudiants del grau de MEP i MEI, sobre el grau de desenvolupament de cadascuna de les competències (aprendre a aprendre, comunicativa i digital), així com la identificació de les estratègies que utilitza l'alumnat en relació a l'AF, i el grau de consciència en relació a la dimensió social de la professió de mestre, l'equip d'investigadors del projecte vàrem desenvolupar un segon qüestionari *ad hoc*. Aquest segon qüestionari incorpora les mateixes preguntes que el primer qüestionari, les quals són necessàries per l'avaluació del canvi pre-post, incorpora noves preguntes relacionades específicament amb la implementació de l'AF, i exclou preguntes del primer qüestionari que eren elaborades específicament per una avaluació inicial i amb finalitats descriptives. El segon qüestionari va ser compost de 21 preguntes: 3 preguntes obertes, 16 preguntes tancades que esdevenen una escala de valoració numèrica, entre les quals 6 tenen opció a resposta qualitativa segons el tall de la valoració, i 2 preguntes tancades escala likert.

Fase C: Implementació i recollida de dades

Sub fase C1: Recollida de dades pre (Q1)

La recollida de dades inicial (pre) mitjançant el Q1, es va realitzar a mitjans de gener (inici del segon semestre del curs 2014-2015). El qüestionari es va respondre a la primera sessió de cadascuna de les 4 assignatures que intervenen el projecte.

Sub fase C2: Implementació de l'AF centrada en el treball per competències.

La implementació de l'AF s'ha realitzat al llarg de les 4 assignatures que intervenen en el projecte, que tenen una durada aproximada de 14 setmanes, iniciant a mitjans de gener i finalitzant a finals de maig de 2015. En aquest cas, el nombre de les sessions de cadascuna de les assignatures ha estat entre 20 a 30 sessions.

Sub fase C3: Recollida de dades post (Q2)

La recollida de dades final (post) mitjançant el Q2, es realitzarà a finals de maig de 2015. El qüestionari s'ha respost a la darrera sessió de cadascuna de les assignatures.

Sub fase C4: Recollida dels resultats d'aprenentatge de l'alumnat

Els resultats d'aprenentatge (les notes finals dels estudiants de cadascuna de les assignatures) es recolliran a mitjans de juny de 2015.

Fase D: Anàlisi de dades i difusió de resultats

¹² Per tal d'ampliar la informació referent a la sub fase *Disseny i desenvolupament del instrument per la coordinació del professorat del grau de MEP i MEI en relació a l'avaluació formativa i el treball per competències*, consultar la comunicació "Instrument per a la coordinació del professorat en l'aplicació del treball per competències i de l'avaluació formativa en el grau de MEP i MEI" dels autors Joan Arumí, Gil Pla, Eduard Ramírez i Anna M. Señé, que es presenta a Univest 2015.

Per la gestió i anàlisi de les dades s'ha començat a utilitzar el programa SPSS 21. Tenint en compte que encara s'està realitzant la recollida de dades, es preveu realitzar un anàlisi descriptiu tant per les variables categòriques (freqüències i medianes) com per les variables quantitatives (mitjana i desviació estàndard). Per la comparació de les puntuacions mitjanes inicials i finals s'utilitzarà la prova de T-Student o la corresponent no paramètrica en cas d'incomplir les condicions d'aplicació. L'associació entre els resultats dels estudiants i les corresponents competències s'analitzarà amb la correlació de Pearson o de Spearman.

Conclusions

Les conclusions que aquí es presenten no són relatives als resultats obtinguts en aquesta recerca, ja que encara es troba en curs, doncs les plantejarem en relació a la temàtica i al procés seguit fins el moment.

La diversitat d'àmbits i experteses del investigadors/professors implicats ha obligat a arribar a acords sobre el disseny de la investigació, les concepcions en relació a l'AF i l'alumnat, i a la forma d'implementar les tècniques d'avaluació vinculades amb l'AF. Aquest ha estat un procés formatiu important per part de cadascun dels professors que l'ha obligat a repensar els sistemes d'avaluació i a incorporar noves estratègies didàctiques en cada assignatura.

Aquesta investigació ens ha fet adonar que proposar un enfocament formatiu a l'avaluació a vegades implica enfrontar-se amb un sistema basat amb una avaluació tradicional no centrada en el procés d'aprenentatge de l'alumne sinó en el resultat final obtingut. Per una implementació de l'AF en la formació inicial de mestres cal un procés de consens, planificació i establiment de processos ben identificats per tot el professorat del grau de mestres.

Qüestions i/o consideracions per al debat

La recerca sorgeix del supòsit que l'AF és una estratègia especialment adequada en la formació universitària. És doncs adequat considerar-la així? La falta d'experiència prèvia de l'alumnat i/o el professorat pot ser un dèficit important per implementar aquest enfocament?

Considerem que l'AF és un enfocament especialment adequat per aquelles assignatures de l'àmbit educatiu. És igualment un enfocament adequat per a altres àrees menys centrades en la la formació de la persona?

Quines podrien ser les estratègies perquè el professorat que imparteix assignatures al grau de mestres contemplés l'avaluació com un mitjà per a l'aprenentatge i no com una mesura de control ?

Bibliografia

Hamodi, C., López-Pastor, V.M. i López-Pastor, A.T. (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. Perfiles Educativos, 37,147: 146-161.

López-Pastor, V.M. (Ed.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

ID 93. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS CURRICULARES

Vendrell Vilanova, A.
Universitat de Lleida
annavevi@aegern.udl.cat

Tena Tarruella, A.
Universitat de Lleida
tenat@aegern.udl.cat

Moltó Aribau, M.
Universitat de Lleida
marga@aegern.udl.cat

Resumen

En este trabajo se muestran unos primeros resultados del rendimiento académico mediante el uso de la rúbrica para realizar la evaluación integral por competencias de las prácticas académicas externas curriculares. Mediante el análisis de los resultados de evaluación de los tres últimos cursos académicos, intentamos determinar el perfil competencial de los estudiantes de las PAEC y encontrar diferencias en la calificación de cada una de las competencias evaluadas en la materia. Hay que destacar que en general las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes son elevadas, con medias siempre superiores a notable. Además, detectamos competencias con resultados especialmente positivos y, por el contrario, algunas competencias sobre las que cabe realizar alguna actuación que podría incidir en la mejora de la calidad de la titulación.

Desarrollo

En este trabajo se realiza un análisis descriptivo de los resultados de la evaluación por competencias de las prácticas académicas externas curriculares (PAEC) en la titulación de Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) a partir de los datos correspondientes a los tres últimos cursos académicos.

Con este propósito definimos los siguientes objetivos:

- Comparar los resultados obtenidos en la valoración de los tres cursos académicos disponibles.
- Detectar la existencia de diferencias significativas en los resultados de evaluación de cada una de las competencias evaluadas.
- Identificar las competencias mejor/peor valoradas.

Una vez realizado el análisis se trasladará dicha información a los órganos de decisión docentes de la Facultad para su utilización en la mejora de la calidad de la titulación.

Una vez realizado el cambio en el método de evaluación de las materias a raíz de la implantación del EEES y disponiendo ya de la información sobre la evaluación por competencias de tres cohortes (cursos 2012-13, 2013-14 y 2014-15) estamos en disposición de realizar un primer análisis de los resultados de este nuevo sistema de evaluación.

La evaluación por competencias, fue diseñada a partir de una matriz/rúbrica de evaluación. El diseño de dicha rúbrica fue pensado para integrar todo el proceso de evaluación consistente en una evaluación continuada en la cual participan diferentes agentes, se evidencian distintos momentos de evaluación y se desprenden diversos informes de

evaluación. El diseño de la rúbrica final se realizó en 4 etapas distintas en las que se desarrollaron los siguientes aspectos (Moltó y otros, 2012):

- Definición y contextualización de las competencias profesionales; identificando las descripciones necesarias para delimitar las evidencias de evaluación.
- Elaboración de los indicadores de evaluación y de la escala de puntuación correspondiente.
- A partir de los indicadores establecidos delimitar los agentes implicados en el proceso de evaluación, combinando un método de autoevaluación del estudiante con la evaluación del resto de diferentes agentes. En este punto se fijan, también, los momentos de evaluación.
- Diseño, propiamente, de la matriz/rúbrica de evaluación del practicum, que permite realizar la evaluación integral.

La rúbrica obtenida facilita y objetiviza el proceso de evaluación para los diferentes agentes evaluadores, a la vez que, permite conocer el logro de las competencias y el progreso individual del alumno.

El primer curso académico en el que se implantó el nuevo proceso de evaluación fue el correspondiente al curso 2012-13. A lo largo de este primer curso se matricularon de dicha materia un total de 59 estudiantes. Este volumen reducido de alumnado facilitó la adopción del nuevo método de evaluación y la gestión del mismo. A partir de este curso el número de estudiantes ha ido creciendo progresivamente como consecuencia de la estabilización de la implantación del grado de ADE. Así pues en el curso 2014-15 disponemos ya de una matrícula de 112 alumnos. Por tanto podemos considerar que estamos en disposición de realizar un primer análisis descriptivo de los resultados del sistema de evaluación por competencias.

Muchos son los estudios dedicados al análisis del rendimiento académico en la universidad a través de las tasas de rendimiento y éxito; algunos de los más recientes son los de: García y San Segundo (2001), Tejedor (2003), Jano y Ortiz (2005), Tejedor y García-Valcárcel (2007), Artunduaga (2008), Bartual y Poblet (2009), Puyalto y otros (2012). La mayoría de dichos estudios basan sus trabajos en el estudio de los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. Que tal y como comentan Tejedor y García-Valcárcel (2007) podrían ser de cinco tipos: variables de identificación (género, edad); variables psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, etc.); variables académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.); variables pedagógicas (definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.) y variables socio-familiares (estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etc.)

También existen gran diversidad de estudios teóricos que plantean, dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las características que debiera tener una evaluación de los aprendizajes por competencias a nivel teórico y proponiendo nuevos procesos evaluativos mediante diseños y propuestas metodológicas específicas de evaluación por competencias como, sin pretender ser exhaustivos, por ejemplo: De Miguel, 2005; López, 2007; Villa y Poblete 2007; Cano, 2008).

Nuestro estudio, a diferencias de los anteriores, evalúa los resultados individuales por competencias, en el entorno universitario. De modo que, partiendo de la calificación final de la materia, proporcionada por la rúbrica integral de evaluación, se obtiene una calificación global para cada competencia (obtenida a través de diferentes evaluadores y momentos de evaluación) y de forma individual para ser analizada en el presente estudio.

La població utilitzada són els estudiants de quart curs de la matèria obligatòria de les PAEC de ADE, de la Universitat de Lleida, per a les cohortes: 2012-13, 2013-14 i 2014-15. En la taula següent (taula 1) se detallen les diferents competències evaluades i el nombre d'indicadors amb les quals han estat evaluades per a aquesta població. Se disposa en total de 50 qualificacions parcials per a cada alumne i curs.

Taula 1: Dades bàsiques del anàlisi

POBLACIÓ					
Curso 2012-13		Curso 2013-14		Curso 2014-15	
60		110		112 (32)	
COMPETÈNCIES	(C1)	Correcció en la expressió oral i escrita			5
	(C2)	Capacitat de anàlisi i de síntesi			6
	(C3)	Capacitat de organitzar i planificar			5
	(C4)	Capacitat de treballar i aprendre de forma autònoma i simultàniament, interactuar adequadament amb els altres a través de la cooperació i col·laboració			8
	(C5)	Actuació en base al rigor, al compromís personal i qualitat			6
	(C6)	Dominio de las TIC			2
	(C7)	Capacitat de crítica i autocrítica			3
	(C8)	Ser capaç de desenvolupar les funcions relacionades amb les diferents àrees funcionals d'una empresa i institució.			9
	(C9)	Obligacions, compromisos i responsabilitats			3
	(C10)	Capacitat de treball en equip i lideratge			3
Nº DE CALIFIC. PARCIALES/ ALUMNO				50	

Fuente: Elaboración propia

Per a realitzar l'estudi s'han aplicat estadístics bàsics com són: la mitjana, la moda i la desviació estàndard. Els resultats obtinguts (veure taula 2) no permeten detectar l'existència de grans diferències en els resultats mitjans d'avaluació de cada una de les competències evaluades. Donat que en general les qualificacions finals obtingudes pels estudiants es situen totes dins del tercer i quart quartil, amb una asimetria major en aquest últim.

 Taula 2: Estadístics descriptius. Cursos del 2012-13 al 2014-15¹³

¹³ Els resultats corresponents al curs 2014-15 mostrats en la taula 2, corresponen a 32 alumnes del total de 112 matriculats, ja que a la data de l'estudi són els alumnes que han finalitzat les pràctiques.

Comp.	Curso 2012-13			Curso 2013-14			Curso 2014-15		
	Media	Moda	Desv.	Media	Moda	Desv.	Media	Moda	Desv.
C 1	8,09	8,60	0,72	7,80	8,20	0,90	7,61	8,20	0,79
C 2	7,94	7,50	0,69	7,57	7,17	0,87	7,66	8,00	0,71
C 3	8,49	8,80	0,60	8,05	8,40	1,09	8,25	8,40	0,75
C 4	8,46	8,25	0,52	8,26	8,25	0,80	8,34	8,75	0,58
C 5	8,58	8,67	0,67	8,16	8,50	0,96	8,32	8,67	0,70
C 6	8,42	9,00	1,02	7,96	8,00	0,98	8,30	8,00	0,96
C 7	8,49	9,00	0,72	8,03	8,00	0,85	7,94	8,00	0,86
C 8	8,90	9,22	0,48	8,56	9,22	0,70	8,72	8,67	0,49
C 9	9,20	9,33	0,76	9,27	10,00	0,89	9,37	10,00	0,76
C 10	9,12	10,00	0,82	8,71	10,00	1,36	8,85	10,00	1,04

Fuente: elaboración propia

Se observa que tanto las competencias mejor valoradas como las peor valoradas a lo largo del período analizado son del tipo *soft skills*.

Concretamente, las competencias mejor valoradas son: “Obligaciones, compromisos y responsabilidades” y “Capacidad de trabajo en equipo y liderazgo” obteniendo una puntuación media de alrededor de 9 puntos sobre 10. Por el contrario las competencias peor valoradas son las de “Capacidad de análisis y síntesis” y “Corrección en la expresión oral y escrita” con una puntuación alrededor de 7,5 puntos. En cualquier caso una calificación cualitativa superior a notable.

Por otro lado, otro aspecto destacable es que la competencia que presenta mayor dispersión en su valoración a lo largo del período analizado es “Capacidad de trabajo en equipo y liderazgo” que a su vez es una de las más valoradas.

Finalmente, atendiendo al cálculo de la moda todas las competencias evaluadas tienen una calificación superior a notable, corroborando los resultados obtenidos con la media.

Conclusiones y prospectiva

El presente estudio es el resultado obtenido a partir de la implementación del sistema de evaluación continuada mediante rúbrica por competencias a lo largo de los últimos tres cursos académicos: 2012-13, 2013-14 y 2014-15 a los estudiantes de cuarto curso de ADE de la Universitat de Lleida en la materia de las PAEC. Y nos permite observar el perfil competencial de dichos estudiantes.

El diseño e implementación de este modelo ha supuesto un cambio radical en el paradigma del sistema de evaluación tradicional. Esto ha requerido un gran esfuerzo por parte de los agentes implicados, tanto en el diseño como en la gestión, lo que se ve gratificado a partir de los resultados obtenidos.

Las principales conclusiones que obtenemos son:

- La rúbrica de evaluación se ha mostrado como un método de recogida de información y análisis de resultados útil y eficaz.
- No se detectan grandes diferencias en los resultados medios de evaluación de cada una de las competencias evaluadas.
- Las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes se sitúan en una

puntuación alrededor de 7,5 puntos.

- Existe coincidencia entre las competencias mejor evaluadas a lo largo de los tres cursos académicos analizados. Siendo las mismas: “Obligaciones, compromisos y responsabilidades” y “Capacidad de trabajo en equipo y liderazgo”.
- Existe coincidencia entre las competencias peor evaluadas a lo largo de los tres cursos académicos analizados. Siendo las mismas: “Capacidad de análisis y síntesis” y “Corrección en la expresión oral y escrita”.

Esta información consideramos que es relevante para los órganos competentes de la universidad a la hora de tomar decisiones para la mejora de la calidad en el grado de ADE.

Por nuestra parte, en el futuro, continuaremos trabajando en el análisis descriptivo de evaluación por competencias para valorar de forma progresiva los efectos de las diferentes actuaciones de mejora de la adquisición de las competencias por parte de los alumnos. Así como en la mejora continua del sistema de evaluación de las PAEC.

Bibliografía

Artunduaga, M. (2008). “Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad”. Universidad Complutense de Madrid. España. Madrid: Departamento: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Bartual, T. y Poblet, C. (2009). “Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía”. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, vol. 2, nº 3, 172-181.

Cano, E. (2008). “La evaluación por competencias en la educación superior”. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 12, nº 3, pp. 1-16 Universidad de Granada. España.

De Miguel, M. (Dir.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.

García, M. y San Segundo, M. (2001). “El rendimiento académico en el primer curso universitario”. X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.

Jano, D. y Ortiz, S. (2005). “Determinación de los factores que afectan al rendimiento académico en la educación superior”. XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Oviedo.

López, M.C. (2007). “Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior”. Granada: Universidad de Granada.

Moltó, M.; Soldevila, A.; Tena, A. y Vendrell, A. (2012). “Diseño de una matriz de evaluación de las competencias en el prácticum de las titulaciones de la facultad de derecho y economía y de la escuela politécnica superior”. Revista de Educación y Derecho, nº 6.

Puyalto, M.J.; Tena, A.; Vendrell, A. y otros (2012). “Incidència de les metodologies docents i dels hàbits d'estudi sobre el rendiment acadèmic: una comparació entre estudiants universitaris

de primer curs de les titulacions LRU i dels Graus de la Facultat de Dret i Economia de la UdL". CIDUI-Revista, 1(1).

Tejedor, F. (2003) "Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios". Universidad de Salamanca. Revista española de pedagogía. Año LXI, n° 224.

Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007) "Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco de la EEES". Universidad de Salamanca. España. Revista de Educación, nº 342.

Villa, A. y Poblete, M. (Dir.) (2007). "Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas". Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

1. Utilidad de la rúbrica como instrumento de evaluación
2. Comparativa de resultados de evaluación por competencias
3. Papel de los órganos de decisión docentes en los resultados de los estudios de evaluación por competencias.
4. Propuestas de mejora del proceso de asunción de las competencias
5. Refinamiento de la evaluación por competencias

ID 96. INSTRUMENT PER A LA COORDINACIÓ DEL PROFESSORAT EN L'APLICACIÓ DEL TREBALL PER COMPETÈNCIES I DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN EL GRAU DE MEP I MEI

Joan Arumí Prat
Universitat de Vic –
Universitat Central de
Catalunya
joan.arumi@uvic.cat

Gil Pla Campàs
Universitat de Vic –
Universitat Central de
Catalunya
Gil.pla@uvic.cat

Eduard Ramírez Banzo
Universitat de Vic –
Universitat Central de
Catalunya
eduar.ramirez@uvic.cat

Anna M. Señé Mir
Universitat de Vic –
Universitat Central de
Catalunya
annam.sene@uvic.cat

Resum

L'experiència que presentem a continuació s'emmarca dins un ajut en el programa de millora i innovació en la formació de mestres (ARMIF 2014). En aquest ajut investiguem com l'avaluació formativa contribueix a l'adquisició de competències generals i específiques de cada matèria. El grup d'investigadors el formem professorat de diverses matèries dels graus de mestres. Primer de tot vam acordar què enteníem per avaluació formativa i com l'aplicàvem per ajudar a que els estudiants poguessin anar assolint les competències. Tot seguit detallam el procés de construcció de l'instrument que ens va permetre unificar significats en relació a l'avaluació formativa i el treball per competències.

Primer pas: creant el significat compartit d'avaluació formativa

El punt de partida d'aquesta comunicació comença quan un grup de set professors dels graus de Mestre d'Educació Primària (MEP) i Educació Infantil (MEI) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya vam rebre un ajut ARMIF 2014 per investigar com l'avaluació formativa contribueix a l'adquisició de competències generals i específiques de cada matèria¹⁴. En les primeres reunions del grup de professors es va constatar les diverses maneres d'entendre l'avaluació que hi havia en el grup. Es podria dir que hi havia tants professors com maneres d'entendre l'avaluació. Els diferents professors del grup es diferenciaven en relació a l'avaluació tant en l'actitud que mostraven envers ella com en els sistemes d'avaluació que utilitzaven. En el grup, i seguint el què expliquen Palacios i López (2013) en un estudi realitzat a 80 professors universitaris que imparteixen classes en la formació inicial del professorat, es podien diferenciar i detectar tres tipus de docents en relació a l'avaluació: el professor innovador, el professor tradicional i el professor eclèctic. En aquesta diversitat inicial de tipus de docents que afrontàvem l'avaluació s'iniciava l'ajut ARMIF i el primer pas a realitzar era crear un significat compartit pels set membres del grup del què era l'avaluació formativa.

Degut a que tres professors del projecte formàvem part de la Red Nacional de Evaluación formativa y compartida en Docencia Universitaria i en coneixíem la base conceptual vam fer nostra la definició de López-Pastor (2009), coordinador de la Red Nacional, que entén l'avaluació formativa com un procés integrat en el procés d'ensenyament - aprenentatge, centrat en recollir informació de forma continuada que genera un *feedback* a l'alumne i que li permet poder reorientar i prendre decisions sobre el procés que segueix i tenir opció de millorar. Aquest mateix autor insisteix en la idea de desvincular l'avaluació del concepte "qualificació" i focalitzar l'atenció en l'avaluació entesa com a part del procés d'aprenentatge de

¹⁴ Per tal d'ampliar la informació referent a l'ajut ARMIF 2014 que va rebre el grup de professors de la UVic - UCC, es pot consultar la comunicació d'aquest Congrés Univest 2015 "L'avaluació formativa com a estratègia docent per al desenvolupament de les competències en els graus de MEP i MEI" dels autors Eduard Ramírez Banzo, Anna M. Señé Mir, Joan Arumí Prat i Gil Pla Campàs.

l'alumnat. Aquestes van ser les primers consignes que el grup de set professors van establir i van deixar clares a través de múltiples exemples.

Establir aquest marc conceptual el grup es va encaminar cap a situacions més pràctiques. El projecte necessitava ser aplicat a dins de les aules dels graus de MEP i MEI i, per tant, que cada professor participant en l'ARMIF 2014 tingués una guia per tal de controlar que les activitats d'avaluació que estava portant a terme s'emmarcaven dins el significat compartit de l'avaluació formativa. El trajecte ens va portar a elaborar un instrument que ens permetés aquest control i és en aquest punt que establím els objectius d'aquesta comunicació:

Objectius de la comunicació

En aquesta comunicació pretenem els següents objectius:

- Presentar un instrument que permet la coordinació del professorat dels graus de Mestre d'Educació Primària (MEP) i Mestre d'Educació Infantil (MEI) en relació a l'avaluació formativa i el treball per competències.
- Mostrar l'aplicació d'un instrument que permeti comprovar la utilització d'estratègies d'avaluació formativa en diversos grups i diversos professors del grau de MEP i de MEI.
- Relacionar estratègies d'avaluació formativa i treball per competències en el grau de MEP i MEI de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

La construcció de l'instrument es va realitzar de forma compartida a través de diverses reunions del grup de set professors. La seva elaboració es va iniciar amb una revisió bibliogràfica que va permetre unificar criteris en relació als aspectes que caracteritzen l'avaluació formativa i les estratègies d'aplicació. Es van establir dos requisits previs a l'elaboració de l'instrument que caracteritzen l'avaluació formativa i que van ser els següents:

- Per tal que hi hagi avaluació formativa és requisit indispensable que els professors que participem en l'ARMIF 2014 realitzem un seguiment de les tasques o evidències d'avaluació que demanarem fer als estudiants al llarg de l'assignatura. Això significa que és imprescindible que hi hagi retorns o *feedbacks* de les tasques d'avaluació i, per tant, que l'estudiant conegui què ha d'anar millorant abans del lliurement final de les tasques d'avaluació.
- El segon requisit per considerar que avaluem formativament és que els estudiants sempre han de conèixer els indicadors d'avaluació abans de fer la tasca o evidència d'aprenentatge. Per tant el professor haurà d'establir prèviament a l'execució de la tasca els criteris d'avaluació.

Establerts aquests dos requisits que caracteritzen l'avaluació formativa es va procedir a clarificar com entenien el grup de set professors els conceptes següents: mitjà d'avaluació, tècnica d'avaluació i instrument d'avaluació. Seguint els criteris de la Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria i en concret de l'article de Hamodi, López-Pastor i López-Pastor (2015) es van entendre els conceptes de la següent manera i es van detallar amb exemples que els professors realitzaven en les seves assignatures:

El concepte de mitjà d'avaluació és la tasca o evidència d'aprenentatge que realitza l'alumne i que serà avaluada. Hi ha tres tipus de mitjans: els escrits, els orals i els pràctics. A continuació, es mostren alguns exemples:

Escrit	Treball Escrit
	Memòria
	Informe
	Qüestionari
	Examen...
Oral	Presentació oral
	Qüestionari oral
	Debat...
Pràctic	Pràctica supervisada
	Demostració, actuació o representació
	Role-playing ...

Les tècniques d'avaluació es van entendre segons les estratègies que utilitza el professor per recollir informació sobre les produccions i evidències creades pels alumnes (dels mitjans). Les tècniques a utilitzar són diferents en funció de si l'alumne participa o no en el procés d'avaluació. Els exemples de tècnica d'avaluació són els següents:

Professor	Anàlisi documental Quan el mitjà és escrit
	Observació Quan el mitjà és oral o pràctic
Alumne	Autoavaluació
	Coavaluació
	Avaluació dialogada

Els instruments d'avaluació són les eines que tant el professor com l'alumne utilitzen per plasmar de forma organitzada la informació recollida i realitzar l'avaluació. Alguns exemples d'instruments d'avaluació són els següents:

Professor / Alumne	Llista de control
	Rúbrica
	Escala valoració verbal
	Escala valoració numèrica
	Fitxa d'observació
	Fitxa de seguiment individual
	Fitxa de seguiment grupal
	Notes de camp

Finalment, i com un aspecte que el grup de professors va considerar oportú a tenir en compte en l'instrument, va ser determinar l'agent responsable d'establir els indicadors d'avaluació: si aquests els estableix el professor de manera unilateral no són considerats tant formatius com si s'estableixen a través d'un acord entre el professor i els alumnes o els estableixen els propis alumnes. En aquest últim cas en què són els propis alumnes que estableixen els indicadors d'avaluació es va considerar que era un procés molt formatiu.

L'últim punt a incloure en l'instrument va fer referència a la relació entre l'avaluació formativa i les competències que els professors treballaven en cada tasca d'avaluació. Es va entendre que la competència aprendre a aprendre, degut a la seva naturalesa processal i de reflexió sobre el propi aprenentatge, es trobava implícita en l'avaluació formativa. Així doncs, en l'instrument

final només es va diferenciar quan l'avaluació formativa s'utilitzava per la competència comunicativa o quan s'utilitzava per la millora de les competències específiques de cada matèria.

L'instrument acordat pels set professors del projecte fou el següent:

		Competència Aprender a Aprender		
		Competència Comunicativa	Competència Específica	
Mitjà (Tasca/Evidència de l'aprenentatge)	Tècnica d'avaluació formativa	Instruments d'avaluació		Establiment dels indicadors d'avaluació
1-				
2-				
3-				

Aquest instrument el comparteixen els set membres del grup i es va realitzar una sessió per tal que tots els components el sabessin omplir de la mateixa manera: en la primera columna s'indica el mitjà que utilitza el professor per avaluar, ja sigui un treball escrit, un examen o una pràctica. A cada fila cada professor ha d'indicar tots els mitjans que utilitza per avaluar de forma formativa l'assignatura. Un cop indicat el mitjà el professor ha d'establir la tècnica d'avaluació que utilitza i si en aquesta tècnica i participa o no l'alumne (si fa autoavaluació, coavaluació o realitza una avaluació dialogada). En la tercera columna el professor escull l'instrument d'avaluació i si utilitza, per exemple, una rúbrica o una llista de control per avaluar l'activitat. I, finalment a la quarta columna, els professors registren com s'estableixen els indicadors d'avaluació per l'activitat, si els determina el professorat, a través d'un pacte o els determinen els alumnes.

Conclusions

La construcció de l'instrument va permetre al grup de set professors que formen part de l'ajut, posar-se d'acord i entendre el significat de l'avaluació formativa i, a la vegada, els va donar confiança i seguretat per aplicar mitjans, tècniques i instruments d'avaluació formativa en l'assignatura. El procés d'elaboració de l'instrument va generar que el grup de professors es comprometés a incorporar estratègies d'avaluació formativa en les seves assignatures des d'una mateixa perspectiva i a registrar-les en l'instrument. El registre de les estratègies d'avaluació formativa en l'instrument permetrà un cop finalitzat el projecte ARMIF 2014 conèixer el número i la tipologia d'estratègies d'avaluació formativa utilitzades pels professors participants cap als alumnes.

A més l'instrument ha representat una bona eina per millorar la docència de cada professor, per innovar en les seves classes, per atrevir-se a proposar activitats d'avaluació que abans no s'havien plantejat i per realitzar un procés de recerca col·laboratiu que ha culminat amb un producte final.

Qüestions i/o consideracions per al debat

El procés de construcció de l'instrument ha estat molt enriquidor per arribar acords entre els set professors sobre què vol dir avaluació formativa i com classifiquem els diferents elements que intervenen en l'avaluació. Ens ha fet obrir perspectives i ens ha aportat alguns interrogants com els que exposem a continuació i que poden ser temes de debat:

-En els graus de Mestres d'Educació Primària i Educació Infantil haurien de consensuar una mateixa visió de l'avaluació? Quin procés s'hauria de seguir per consensuar la mateixa visió de l'avaluació? Qui hauria de liderar aquest procés?

-Ha de ser l'avaluació formativa i la seva condició de ser una avaluació centrada en l'aprenentatge de l'estudiant aplicada en els graus de mestres d'una manera generalitzada? O, per contra, es bo que els estudiants de mestres vegin i experimentin diferents estratègies d'avaluació entre un ventall que pot anar d'estratègies tradicionals fins a estratègies formatives on es potenciï l'autoavaluació, la coavaluació o l'avaluació dialogada?

- Tècniques d'avaluació com l'autoavaluació, la coavaluació i l'avaluació dialogada potencien el treball de la competència aprendre a aprendre o la competència d'autonomia i iniciativa personal?

-Quines podrien ser les estratègies perquè el professorat que imparteix al grau de mestres entengés l'avaluació com un mitjà per a l'aprenentatge i no com una mesura de control ?

Bibliografia

Hamodi, C., López-Pastor, V.M. i López-Pastor, A.T. (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. Perfiles Educativos,147: 146-161.

López-Pastor, V.M. (Ed.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.

Palacios Picos, A., i López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279–305.

ID 99. UNA EXPERIÈNCIA D'AUTOAVALUACIÓ A LA UNIVERSITAT

Janina Espuny Monserrat
Universitat de Barcelona
janinaespuny@ub.edu

Les enseignements traditionnels, y compris les Évangiles,
reposent tous sur une même idée qui est celle d'une croissance
possible de l'être de l'homme et non pas du savoir intellectuel.

ARNAUD DESJARDINS

Resum

En classes universitàries de metodologia vivencial (Espuny 2013), l'avaluació estàndard dels alumnes per part del professor és difícil d'encabir. Els estudiants actuen, s'experimenten i escolten el que hi tenen a dir els que estan en posició de públic. La pròpia vivència i els feed-backs constants, els fan avançar en l'aprenentatge, faciliten el respecte i les ganes de participar en activitats davant i per als altres. Quan el curs acaba, havent compartit tants descobriments personals entre els companys i amb el propi docent, experimentem un sense sentit a l'avaluació tal com la coneixem. Com a complement del procés de transformació i de creativitat (Schratz 2002), l'autoavaluació esdevé sorprenentment útil.

Text de la comunicació

Objectius

L'objectiu principal de la comunicació és donar valor a l'autoavaluació en l'educació universitària, com a acte de responsabilitat, de presa de consciència i de maduresa. És cert que estem acostumats, com a docents i també com a alumnes, a l'avaluació des de fora (el docent avalua). Quan, si posem l'atenció en l'aprenentatge i l'experiència de l'alumne, cobra sentit proposar l'exercici d'una avaluació des de dins (el propi estudiant s'autoavalua). A partir de la descripció d'algunes experiències concretes de classes vivencials, ja portades a terme a la universitat, on hem aplicat l'autoavaluació, mostraré que l'exercici de l'autoavaluació funciona molt bé en classes on la metodologia és vivencial. De fet, la pròpia metodologia basada en l'experiència (Espuny 2013), en el feed-back (André 2006) i en l'apoderament de les persones (González Pérez 2012), sol·licita un enfocament diferent quant als modes d'avaluar, convocant els alumnes a un exercici reflexiu sobre ells mateixos.

Desenvolupament

Primer, descriuré com és el nostre context educatiu universitari a l'aula i els canvis de mirada als quals invita. Ens situem en classes de Grau, d'aprenentatge de llengua estrangera (francès), i en classes de Màster, de formació de professorat de secundària (llengües estrangeres), a la universitat. El sistema universitari permet actualment una heterogeneïtat de nivells de llengua en un mateix grup (de Grau), que en un principi és molt incòmode i antipedagògic per a aprendre a parlar i escriure en llengua estrangera, al menys en l'educació basada en nivells. Pel que fa al Màster, el sistema universitari reagrupa diferents llengües d'aprenentatge minoritari a la nostra universitat (francès, alemany, italià). Davant aquest ambient heterogeni, fem fora els alumnes que no tenen el nivell, o que no tenen la llengua que ensenya el docent? O potser millor els integrem en el grup? Sembla que, ja que ha estat possible la seva matrícula a l'assignatura o grup en qüestió, el docent és invitat a fer malabarismes, o a practicar una educació humanista i a fer els possibles per a realitzar la segona opció. És a dir, el docent és invitat a abandonar la concepció de l'educació per nivells, o

per llengües, i en definitiva, la concepció de l'educació compartimentada i d'instrucció programada (Leonard 2014), o de l'educació com a espai de reproducció (Schratz 2002). És invitat a aplicar una investigació humana a l'aula (Espuny 2014). La qual cosa vol dir que tothom hi té cabuda, des del seu propi nivell (Espuny 2009, Robinson 2010, Doín 2012, González Sagüés 2012).

Forçosament, s'estableix un canvi de perspectiva en l'univers educatiu: el contingut acadèmic és important, i alhora pren una força considerable la realitat davant de la qual es troba el docent, diferents persones, de diferents nivells, de diferents històries, orígens, i totes, admeses en la mateixa aula. *La educación de las facultades puramente racionales solo es la mitad de la enseñanza*, diu George Leonard, que alhora parla d'escoles on *existe otro edificio, dedicado a los recursos humanos, en el que se desarrollan otro tipo de actividades y en donde los estudiantes reciben formación en arte, mitología, creatividad, artes físicas, relaciones interpersonales y servicio* (Leonard 2014, p. 328 i 329). En aquesta situació de diversitat, el treball en grup és molt convenient, amb intercanvis i participacions constants. I de fet, s'apropa més a la realitat de com aprenem una llengua materna, o qualsevol altra 'disciplina' de vida: rodejats de diferents persones, diferents històries, diferents nivells i coneixements, actituds diferents. Aprenem rodejats de diferència, i en interacció constant amb l'ambient (Leonard 2014).

Immersos en aquesta concepció, però sobretot en aquesta realitat, es fa molt difícil avaluar amb notes, que busquen justament lo contrari de la realitat de l'aula, busquen equilibrar i imposar un mateix ritme. Quan l'aula està plena de 'desequilibris' i de ritmes molt diferents, està plena de persones. En un context heterogeni de persones diferents a l'aula, lo qual pot crear una gran inseguretat lingüística, es fa prioritari atendre les "humanitats no verbals" (Huxley 2004), corporals, dels sentits i emocionals que es despleguen en l'aprenentatge de la comunicació amb els altres i amb si mateix. Així, les classes d'humanitats agafen un caire comunicatiu, emocional, personal i humanista (Espuny 2013 i 2014).

Digressió. Me n'adono que utilitzo una situació, l'heterogeneïtat, per a justificar la introducció de la perspectiva humanista a l'aula. Certament, una recerca potser utòpica d'un punt de partida igual per a tothom, i que no trobava en els continguts acadèmics, en ensenyar llengua estrangera davant d'un públic tan divers, me va portar a considerar la persona, la comunicació i la interrelació psicoafectiva, com a punt de partida homogeneïtzador. Quan, a més de desenvolupar el ser intel·lectual de l'aprenent, l'experiència de les capacitats de l'hemisferi dret a l'aula, capacitats creatives, d'interacció, emocionals, intuïtives, és de per si justificable, sigue com sigue el públic.

Exemples d'experiències. En una assignatura de Grau, improvisem un treball en grup amb una estudiant, que tremolava davant la perspectiva de presentar un exercici oral davant alguns alumnes francesos, quan ella apenes acaba de començar amb l'idioma. Em diu insistentment que no vol fer l'exercici. Li proposo que, en lloc d'evitar l'exercici, el face, perquè si no el fa en aquest moment, tinc la forta sensació que no tornarà a classe, donat el seu patiment evident. Demano al grup *Què podem fer per ajudar-la*, i una noia francesa diu espontàniament *Podem copiar el text a la pissarra i llegir-lo entre tots*. L'exercici, aquí, canvia de modalitat en un principi, i esdevé un dictat de l'alumna que pateix perquè no té nivell, a l'alumna que ja té nivell. Després, tots s'aixequen i llegeixen junts. Finalment, el grup ajudador se separa, i ella, sola, ens presenta el seu text. És impressionant el canvi que experimenta la noia. És impressionant com acompanyar facilita el treball, per a algunes persones o situacions. I com aquesta noia torna cada dia a classe, disposada a seguir avançant, agràida.

En un grup de Màster de formació de professors de secundària, hem investigat els sentiments a l'hora de ser professora (érem tot dones), records de quan érem alumnes, adolescents, o infants, o adultes. Hem investigat pensaments, creences, prejudicis o esperances que tenim sobre l'educació, sobre la professió, sobre els professors i alumnes. Hem actuat, hem parlat i intercanviat, i cadascuna es deixava sentir què li produïa, quin impacte, quina informació, quina comprensió, quin trencament de pensaments fixes. Ens hem

posat en situació de fer de professora, i hem deixat sorgir el que sentíem. Després, hem fet feed-backs. Enriquidors, eixampladors de la persona. Ens hem posat en situació d'alumnes que no entenen aquella llengua que ens vénen a ensenyar. A veure quins mecanismes utilitzem per a fer-mos entendre, com a docents. Ens hem posat en situació de persones sentint, de persones amb emocions diverses, davant d'altres persones amb emocions diverses, i ens hem posat en situació d'escolta.

Aquestes experiències demanen un altre tipus d'avaluació. Una vegada passat un curs experiencial, posar les notes habituals i categoritzants, de part del professor, trenca el misteri de l'aprenentatge humanitzant. Certament, el docent té una percepció de cada alumne. Però si volem continuar amb el to de les activitats que promouen una actitud activa, de presència, de consciència, de creativitat, la forma de l'avaluació s'ha de transformar. L'autoavaluació es presenta com una prova del tot indicada.

Les primeres vegades que feia aquest tipus de classes, vaig demanar als estudiants una autoavaluació. Hi va haver resistències, es va ressaltar la dificultat, els alumnes no van voler fer-la pública. Respectant l'impacte d'aquesta novetat, els vaig demanar l'autoavaluació per escrit. Poc a poc, també els hi anat demanant que l'argumenten, i que troben ells mateixos els criteris. L'última experiència que tinc, amb un grup d'alumnes molt petit (de Màster), és que sí la vam fer pública, i cadascuna de les participants va dir la seva. Seguidament, comparteixo els seus punts de vista (amb el seu acord), quan parlem de com avaluar les classes vivencials per les quals han passat. Jo mateixa parteixo del sentiment i així ho expresso, que no puc ni vull qualificar amb un número l'experiència que han viscut. Belkis, *Jo ens posaria una Matrícula a totes, francament. Trobo que ens ho mereixem.* Daniela, *Bffffff, difícil hacer esto, ponnos lo que tú consideres, ya que eres la profesora.* Núria, *Jo penso que totes hem après molt, i cadascuna coses diferents, ens hem implicat, hem vingut, hem sigut molt creatives, ens hem escoltat, no sé això com es puntua.* Mercè, *Ho trobo injust, ara, això, posar una nota, molt injust, gens adient, com a que trenca algo, la manera en què ens hem trobat, la manera d'agafar confiança, de compartir, de créixer.* Judit, *A mi m'ha sorprès molt aquesta manera de fer i de posar l'atenció en lo que sentim. Ja fa temps que sóc professora i no ho havia enfocat mai així, penso que totes hem sentit coses interessants i hem après, totes hem fet un bon treball.* Laura, *Jo fa temps que et conec, i que he passat per l'experiència de l'autoavaluació, al principi m'incomodava moltíssim. Pensava que no tenia res a dir, jo mateixa. Ara ho entenc i ho trobo necessari, he descobert moltes coses de mi, confio més en mi, i sí tinc coses a dir. Gràcies.*

La proposta d'autoavaluació és un exercici complex, suscita reaccions interessants i diverses, fa canviar l'enfocament, tot invitant a l'autoreflexió. És un exercici de reconeixement, al qual els estudiants no estan avesats. Després entenen que ells també hi tenen a dir, ja que són els autors i actors protagonistes de les experiències viscudes a l'aula. Llavors, la majoria dels alumnes fan un exercici d'honestedat i de responsabilització, d'adultesa (Naranjo 2004). L'avaluació d'una experiència vivencial es converteix en una celebració, més que un donar resultats, un disfrutar de l'aprenentatge viscut, més que de la nota, una alegria per l'experiència, per la vida, pels autodescobriments.

Conclusions i prospectiva

Els avantatges d'aquesta manera d'enfocar l'avaluació són diversos. Els participants es prenen més seriosament a ells mateixos. Veient quant han participat, quant han aconseguit atravesar les seves temors, contacten amb les seves emocions i alegries d'haver estat capaços de fer les activitats, i a vegades també amb les seves pròpies resistències. En definitiva, es fan més conscients de si mateixos, de com aprenen, de què poden millorar i en què poden autorecolzar-se. L'autoavaluació és un exercici d'autoreflexió del tot complementari amb el canvi de direcció en la concepció de l'educació, ja no tant enfocada en els resultats, com en la pròpia vivència. Permet sobretot a l'estudiant fer-se autònom, fort, apoderat. Permet

prendre consciència del propi aprenentatge, en lloc d'estar pendent del dictamen del professor. L'avaluació es transforma en autoavaluació, important en la formació d'adults, i no em refereixo tant a l'edat, com a la formació de la persona, adulta per dins.

Bibliografia

- André, Ch. (2006). *Imparfais, libres et heureux*, Éditions Odile Jacob.
- Doín, G. (2012). *La educación prohibida*, Argentina, 2012 (document audiovisual).
- Espuny Monserrat, J. (2009). Gestalt i ensenyament. *II Congrés Internacional UNIVEST09 Claus per a l'implicació dels estudiants a la universitat*, Universitat de Girona, publicació digital.
- Espuny Monserrat, J. (2013). Aprenentatge vivencial a l'aula. *IV Congrés Internacional UNIVEST13 Estratègies cap a l'aprenentatge col.laboratiu*, Universitat de Girona, publicació digital.
- Espuny Monserrat, J. (2014). Investigación humana en el aula. *Congreso Humanizar la educación*. Universidad del País Vasco, publicació digital.
- González Pérez, C. (2011). *Veintitrés Maestros, de Corazón. Un salto cuántico en la enseñanza*. Madrid: Mandala Ediciones.
- González Pérez, C. y Usón, P. (2012). *Entre Maestros*. Alea Docs & Films / ICAA / TVE (document audiovisual).
- González Sagüés, S. (2012). *Un bombero entre mariposas*. Tximeleta.
- Huxley, A. (2004). *Un mundo feliz. Nueva visita a un mundo feliz*. Edhasa.
- Leonard, G. (2014). *Educación y éxtasis*. La Llave.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, La Llave.
- Robinson, K. (2010). *La educación mata la creatividad* (document audiovisual).
- Schratz, M. (2001/2). L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif. *Éducation et sociétés*, n°8. De Boeck Supérieur éditeur, pp. 65-80.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Potser per a algunes persones l'autoavaluació resultarà més fàcil, i potser per a altres, més difícil. Depèn de les personalitats i històries de cadascú. Hi ha persones que necessitaran més aviat saber què pensa el professor, i hi haurà persones que ho necessitaran menys. No vol dir que sempre i arreu, l'autoavaluació ha de substituir l'avaluació que ja coneixem. Sí vol dir que podem tenir en compte els seus beneficis en el desenvolupament de la persona, de l'alumne, i també del professor; en definitiva, de persones totes en constant aprenentatge. És un exercici que apodera, que invita a l'autoreflexió i a la consciència, a l'autonomia. Em semblen tots aspectes necessaris d'incloure en l'educació acadèmica i universitària, i que inviten a ocupar un lloc de consideració, i de respecte. D'autorespecte.

Tot això també té un gran impacte en el professor, que deixa de ser una figura autoritària i jeràrquica. El docent es relaxa. Es posa en un nivell compartit, més motivador i motivat ell mateix. El context educatiu, l'aula, esdevenen un espai ric on experimentar l'aprenentatge, on acompanyar(-se) i empatitzar, un espai de contacte humà.

ID 100. EVALUACIÓN CONTINUA COORDINADA A TRAVÉS DE UNA PLATAFORMA VIRTUAL

Cristina López-Cózar
Navarro
Universidad Politécnica de
Madrid
cristina.lopezcozar@upm.es

Pedro Arias Martín
Universidad Politécnica de
Madrid
pedro.arias@upm.es

Silverio Alarcón Lorenzo
Universidad Politécnica de
Madrid
silverio.alarcon@upm.es

Aurelio Villa Pérez
Universidad Politécnica de
Madrid
aurelio.villa@upm.es

Resumen

Con el propósito de contribuir al diseño de sistemas que permitan valorar correctamente el desarrollo competencial del alumnado, se presenta una experiencia de evaluación formativa realizada a través de la plataforma virtual moodle, especialmente apropiada para lograr una adecuada coordinación aquellos casos en los que la asignatura sea impartida por varios docentes. Los resultados obtenidos muestran que existen diferencias significativas en los resultados de aprendizaje de aquellos estudiantes que participaron en la evaluación continua propuesta respecto a los que no lo hicieron.

Introducción

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España, el gran reto de la enseñanza universitaria es lograr una formación integral del alumnado. En este nuevo escenario, ha sido necesario revisar la función desempeñada por el docente, quien debe, no solo transmitir conocimientos, sino actuar como orientador y ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para que pueda llevar a cabo su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, también es preciso modificar la conducta del alumno, pues tiene que asumir la responsabilidad de aprender; en el actual modelo educativo universitario, la base de la enseñanza se sitúa en su trabajo, por lo que su actitud a lo largo de todo el proceso debe ser mucho más activa y comprometida (Priede y López-Cózar, 2014).

Así, en los últimos años se ha impulsando la utilización de nuevas y diferentes actividades formativas que permitan lograr un desarrollo competencial del alumnado. En consecuencia, también se han tenido que adaptar los sistemas de evaluación para poder valorar tanto los logros académicos, como las habilidades y destrezas que definen el perfil de los futuros egresados (Rullán et al., 2010; Álvarez et al., 2012). Tradicionalmente, la evaluación se ha asociado con la recogida de información, su análisis y la posterior certificación de la tarea realizada (Rubio-Hurtado et al., 2010). Sin embargo, las nuevas tendencias apuntan a un cambio de perspectiva al considerar que la evaluación no puede realizarse como una parte independiente del proceso de enseñanza, sino como un elemento que se sitúa en el centro del mismo (Fernández March, 2010). Como señala Espósito-Langa (2014), la evaluación debe constituirse de manera tal que logre optimizar el aprendizaje. Efectivamente, si se realiza una evaluación participativa, coadyuvante y con una finalidad más formativa que de control, que informe constantemente al estudiante sobre la evolución de su progreso, se logra mejorar la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado (Bordas y Cabrera, 2001; Álvarez, 2009; Martínez-Figueira et al., 2013).

Con el fin de contribuir al diseño de sistemas de evaluación continua, en el presente trabajo se muestra una experiencia de evaluación realizada a través de la plataforma virtual Moodle, coherente con un proceso de aprendizaje activo y en línea con las bases del EEES. Con ello se pretende alcanzar un doble objetivo: por un lado, facilitar la coordinación en aquellos casos en los que la asignatura es impartida en un mismo grupo por varios docentes, así como mejorar la interacción de éstos con el alumnado. Por otro lado, lograr una mayor

implicación del alumnado proporcionándole evidencias de su propio progreso de forma continuada. Para alcanzar este objetivo, el trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se describe brevemente el contexto en el que se ha desarrollado la experiencia; a continuación, se exponen los resultados obtenidos y finalmente, se presentan las principales conclusiones.

Contexto

La experiencia se ha desarrollado en la asignatura “Gestión de empresas”; se trata de una asignatura de cuarto curso del Grado en Ingeniería Alimentaria de la Universidad Politécnica de Madrid. Con el propósito de asegurar que los estudiantes de los dos grupos (mañana y tarde) recibieran exactamente la misma formación, se decidió que los cuatro profesores encargados de la docencia participaran en ambos; así, el mismo profesor explicaba los mismos contenidos en los dos grupos, realizaba las mismas actividades formativas, y era responsable de la valoración de los logros de aprendizaje de su bloque temático. De esta manera, la asignatura sería impartida por cuatro profesores diferentes, por lo que la coordinación entre ellos, tanto de contenidos como respecto a la propia evaluación, era sumamente importante.

Para lograr una evaluación motivadora y que el alumnado se involucre y considere que forma parte integrante del proceso de aprendizaje, es preciso establecer a priori qué objetivos se quieren alcanzar, qué se va a evaluar y cómo va a hacerse. Si el docente presenta los criterios de evaluación de forma clara y explícita, fomenta la motivación del alumnado en el desempeño de las diferentes tareas (Espósito-Langa, 2014). En este caso, la asignatura tiene establecido un sistema de evaluación continua que consta de seis actividades y supone el 20% de la calificación final de la misma. Ésta tiene carácter voluntario, esto es, se le ofrece al alumnado la posibilidad de renunciar a dicha evaluación continua, de tal manera que la calificación de la asignatura esté compuesta por la nota alcanzada en el examen final de la misma; así mismo, se les explica a los estudiantes que aquellos que quieran acogerse a este sistema de evaluación por una única prueba final, tienen que comunicárselo por escrito al profesor responsable de la asignatura durante los primeros días del curso. Las prácticas propuestas por el equipo docente fueron seis, tres individuales y tres colaborativas, y algunas de ellas se realizaban directamente a través de la plataforma Moodle. Todas las tareas tienen el mismo peso en la nota final, e incluían actividades formativas diferentes, tales como aprendizaje cooperativo, estudio de casos o resolución de problemas, según las distintas competencias que se querían desarrollar con cada una de ellas.

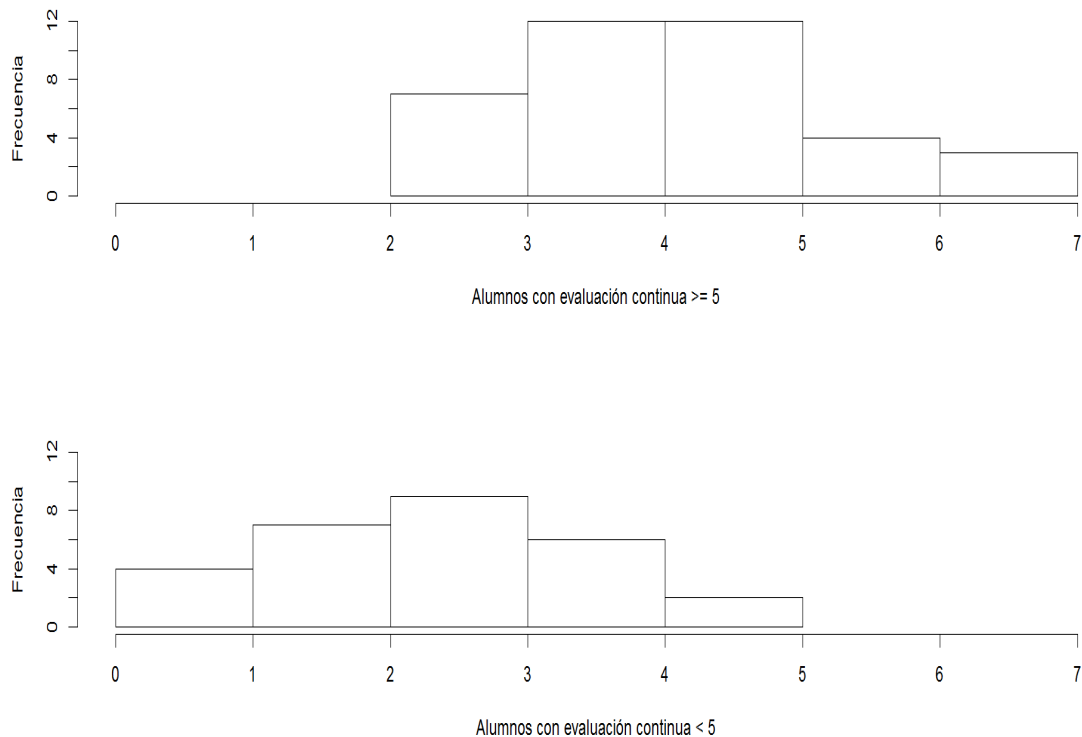
Resultados

Para medir el impacto del sistema de evaluación propuesto, siguiendo a Rubio-Hurtado et al. (2010) se han considerado dos indicadores: en primer lugar, la participación de los estudiantes con éxito en la evaluación continua (aquellos que han optado por acogerse y han obtenido una calificación superior a 5 en las seis actividades realizadas), en relación a los que renunciaron a la misma (o no han llegado a la nota de 5); y en segundo lugar, la calificación final obtenida en la asignatura.

Los alumnos matriculados en la asignatura fueron 96, de los cuales 30 no se presentaron al examen. Los 66 restantes se han clasificado a su vez en dos grupos: aquellos que siguieron con éxito la evaluación continua (38 estudiantes), y aquellos que, o bien no participaron en la evaluación continua o sí lo hicieron, pero con una nota media que no alcanzó la calificación de 5 (28 estudiantes).

Respecto a la nota final de la asignatura, pueden verse los resultados de ambos grupos en la Figura 1 y en la Tabla 1. Los histogramas de la Figura 1 muestran una distribución más desplazada a la derecha de la nota final de los que siguieron con éxito la evaluación continua, lo que indica que obtuvieron mejores calificaciones.

Figura 1. Histogramas de la nota final



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, la Tabla 1 indica que todos los estadísticos son superiores en el primer grupo. Aunque en ambos casos los estadísticos de media y mediana son inferiores a 5 en la nota final, el impacto de la evaluación continua se puede establecer mediante la proporción de alumnos que aprobaron en cada caso. De esta manera, en el grupo compuesto por los estudiantes que siguieron con éxito la evaluación continua han aprobado 19 de 38 alumnos (50%), mientras que en el otro grupo solamente aprobaron 2 de 28 (7,1%).

Tabla 1. Estadísticas de la nota final por grupos

	Mínimo	1er cuartil	mediana	media	3er cuartil	Máximo
Alumnos con evaluación continua ≥ 5	2,00	3,40	4,45	4,34	5,00	7,00
Alumnos con evaluación continua < 5	0,80	1,70	2,75	2,51	3,12	5,00

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la Tabla 2, análisis de la varianza, se muestra también que existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes en cuanto a la nota final de la asignatura obtenida.

Tabla 2. Análisis de la varianza por grupos

Fuentes de variación	gl	Suma de cuadrados	Cuadrado medio	F	p valor
Intergrupos	1	53,97	53,97	35,50	0,00
Intragrupo o residual	64	97,29	1.52		

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En la actualidad, los docentes hemos asumido la responsabilidad de desempeñar una función activa en el desarrollo e implantación de actividades formativas que ayuden a que los estudiantes adquirieran los conocimientos y las competencias vinculadas a nuestras asignaturas, con el objetivo de lograr la mejora constante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una parte fundamental del mismo lo constituye la evaluación, por tanto, debemos utilizar todas las herramientas disponibles para poder realizar una evaluación que contribuya a mejorar el desarrollo integral del alumnado, esto es, una evaluación formativa, con una adecuada retroalimentación, que ayude a corregir las debilidades y que refuerce los logros y los aspectos positivos.

En el presente trabajo se ha expuesto una experiencia en la que se plantea una propuesta de evaluación continua realizada a través de la plataforma virtual Moodle. Los resultados obtenidos evidencian que el grupo que siguió la evaluación continua obtuvo mejores calificaciones finales que el otro grupo; no obstante, también ponen de manifiesto que la nota media general es baja, por lo que será necesario incidir en la importancia del aprendizaje continuado. Los entornos virtuales permiten un seguimiento inmediato y constante del desarrollo del alumno, tanto por él mismo como por el docente, al mismo tiempo que preserva su privacidad, pues cada estudiante solo tiene acceso a su calificación, sin poder acceder a la de los demás.

El hecho de tener claras evidencias de su propia evolución a lo largo del curso, hace que el estudiante cobre conciencia de su progreso, lo cual es un motivo de satisfacción y puede contribuir a incrementar su motivación para continuar mejorando; o en su caso, tener conocimiento de sus carencias, posibilitando una rectificación por su parte que le permita finalmente superar la asignatura. Asimismo, para el profesorado, disponer de esta información puede resultar útil para reorientar la docencia según las necesidades detectadas. Adicionalmente, en el caso particular de la experiencia descrita, dado el número de profesores que participaban en la docencia de la asignatura, su contacto personal con los alumnos era limitado, pero sí fue posible establecer una interacción virtual permanente, que permitió realizar un seguimiento personalizado.

Bibliografía

Álvarez, S., Inda, M.M. y Álvarez, M.R. (2012). El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 76-87.

Álvarez, I.M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 1007-1030.

Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.20.

Espósito-Langa (2014). Desarrollo de una rúbrica para la evaluación de competencias en el trabajo Fin de Grado. XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, el reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad, julio Alicante.

Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34.

Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, 41(2), 23-34.

Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F. y Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 11(2), 373-390.

Priede, T. y López-Cózar, C. (2014). El Desarrollo de la Capacidad Investigadora en Alumnos de Educación Superior. *Higher Learning Research Communications*, 4(1), 57-72.

Rubio-Hurtado, M. J., García-Durán, P., y Millet, M. (2010). Evaluación continua a través de Moodle para involucrar al alumnado en su proceso de aprendizaje. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(1), 46-65.

Rullán, M., Fernández, M., Estapé, G., y Márquez, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 74-100.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Utilidad de la evaluación continua.

Coordinación de varios profesores que imparten la misma asignatura al mismo grupo.

Importancia de establecer un sistema de realimentación constante en la evaluación.

Valoración de las evidencias de progreso.

Evaluación centrada en los aspectos positivos y en los logros.

Involucración del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Seguimiento personalizado.

ID 101. GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE BIOLOGÍA DE LA UPV/EHU CON EL TRABAJO FIN DE GRADO

Irrintzi Ibarrola Bellido
UPV/EHU
irrintzi.ibarrola@ehu.eus

Ana Aguirre Escobal
UPV/EHU
ana.aguirre@ehu.eus

Inés Arana Basabe
UPV/EHU
ines.arana@ehu.eus

Ana Basaguren del Campo
UPV/EHU
ana.basaguren@ehu.eus

María Begoña González Moro
UPV/EHU
mariabegona.gonzalez@ehu.eus

Mercedes Herrera Gallastegui
UPV/EHU
meme.herrera@ehu.eus

Ainhoa Iglesias Ara
UPV/EHU
ainhoa.iglesias@ehu.eus

Mikel Iriondo Orensanz
UPV/EHU
m.iriondo@ehu.eus

Maren Ortiz Zarragoitia
UPV/EHU
maren.ortiz@ehu.eus

Ana I. Puente Martínez
UPV/EHU
ana.puente@ehu.eus

Manuel Soto López
UPV/EHU
manu.soto@ehu.eus

Iñaki Urrutxurtu
UPV/EHU
Inaki.urrutxurtu@ehu.eus

Isabel Salcedo Larralde
UPV/EHU
isabel.salcedo@ehu.eus

Resumen

El Trabajo Fin de Grado (TFG) ofrece la oportunidad de realizar de forma individual un proyecto original en el que desarrollar y evaluar las competencias específicas y transversales adquiridas durante el Grado. Con el fin de valorar el grado de satisfacción de los estudiantes con el proceso de elaboración del TFG en Biología de la UPV/EHU, se ha realizado a los egresados una encuesta estructurada *ad hoc*. Los resultados indican que el alumnado considera la experiencia satisfactoria e instructiva, que les acerca al entorno profesional y a la investigación y les ayuda a valorar el esfuerzo personal y la autonomía. No obstante, algunos aspectos técnicos requieren reflexión y acciones de mejora.

Introducción

De acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, el Trabajo Fin de Grado (TFG) deberá estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. Esta formulación genérica ha sido concretada en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) mediante una Normativa sobre la elaboración y defensa del trabajo fin de grado en la que, entre otras cuestiones, se define la naturaleza del TFG como “la realización de forma individual de un proyecto, memoria o estudio original bajo la supervisión de uno o más directores o directoras, en el que se integran y desarrollan los contenidos formativos recibidos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas durante el periodo de docencia del Grado”. Por consiguiente puede decirse que la defensa del TFG representa la culminación de los estudios de Grado y el momento de demostrar no sólo los aprendizajes específicos adquiridos por cada estudiante sino también el nivel de consecución individual de las competencias transversales definidas en cada titulación.

Conociendo la importancia que se le otorga a esta actividad dentro de los Grados, la mayor parte de las universidades y centros han diseñado procedimientos más o menos complejos para gestionar, desarrollar y evaluar los TFG. En los Grados procedentes de las

antiguas licenciaturas la experiencia en proyectos de fin de carrera es escasa o nula por lo que la implantación de los Grados ha supuesto, generalmente, un importante reto y ha obligado a establecer procedimientos novedosos para la gestión administrativa y académica de los TFG. En este sentido, la UPV/EHU ha desarrollado herramientas informáticas (como ADDI y GAUR) que permiten la gestión administrativa, si bien ha delegado en los Centros las cuestiones académicas relativas al desarrollo y defensa de los TFG. Tal y como se recoge en la Normativa de la UPV/EHU, uno de los temas especialmente relevante en la gestión académica de estos trabajos es la necesidad de unificar criterios y procedimientos para garantizar una actuación homogénea en la planificación y evaluación de los TFG, sin perjuicio de las posibles particularidades de cada titulación.

Esta necesidad de unificar criterios es especialmente compleja en nuestro Centro, la Facultad de Ciencia y Tecnología, donde se ofertan 9 Grados con TFG diversos en estructura y en competencias específicas y transversales, de acuerdo a lo declarado en sus correspondientes memorias. Por ello, el equipo decanal y las Comisiones de Estudio de cada Grado han puesto en marcha diversas iniciativas para facilitar el desarrollo de los TFG y unificar el proceso de evaluación. Así, se han elaborado guías para establecer el marco de actuación durante el desarrollo de los trabajos, se han establecido procedimientos de información para estudiantes y directores, convenios de colaboración con centros externos, etc. A su vez, se ha procedido a redefinir las competencias transversales para los 9 Grados utilizando una formulación clara y concisa (Pizarro 2013) que se ajusta a los objetivos de todos los Grados impartidos en el Centro. Además, durante el curso 2012/13, el equipo decanal ha impulsado la definición de criterios de evaluación consensuados para los 9 grados, tanto para la memoria escrita, como para el acto de exposición y defensa, los cuáles quedan recogidos en las Guías de los Trabajos de cada Grado (ejemplo: Guía del TFG del Grado en Biología). En estos criterios se presta especial atención a la aplicación de los conocimientos adquiridos durante los estudios a los distintos campos del desempeño profesional propios de cada titulación, destacando el de la investigación, y considerando que el TFG puede ser clave para vincular la investigación y la enseñanza (Jenkins et al. 2007, Rowe & Okell 2009).

Con el fin de realizar un seguimiento a todos los procedimientos elaborados y aplicados al desarrollo y evaluación del TFG, la Comisión de Estudios del Grado de Biología (CEGBIOL) de la UPV/EHU se planteó la necesidad de identificar las fortalezas y debilidades del TFG desde el momento de su implantación, considerando el punto de vista de los estudiantes egresados. Para ello, se ha elaborado una encuesta en la que se cuestiona a los egresados sobre diversos ítems relativos al proceso de gestión, desarrollo y evaluación de los TFG. En esta comunicación presentamos los datos más relevantes obtenidos tras la encuesta realizada a los egresados de la primera promoción del Grado en Biología.

Metodología

Durante el curso 2013/14 se defendieron los primeros TFG en Biología en la UPV/EHU, utilizando los criterios establecidos por el Centro. De los 44 alumnos egresados (23 castellano, 12 euskera, 9 inglés), 37 realizaron el TFG en la UPV/EHU, 2 en empresas y 5 estudiantes fueron de intercambio. Dada la novedad y complejidad del proceso, la CEGBIOL ha diseñado una encuesta *ad hoc* utilizando la herramienta web de encuestas *on line* de **encuestafacil.com**, que incluye 27 preguntas cerradas, con valoraciones de 1 a 5 (1: nada, 5: mucho), y dos ítems abiertos en los que se pregunta sobre los aspectos positivos del TFG y sobre cuestiones a mejorar. Los estudiantes fueron invitados a cumplimentar la encuesta una vez finalizadas las defensas de los TFG (finales de julio y finales de septiembre del 2014), a la que respondieron 24 estudiantes, es decir el 55% de los consultados.

Resultados

Resulta llamativo que en la mayoría de los casos (83%) la propuesta surge del director/a. No obstante, cerca del 50% de los estudiantes habían acordado con antelación el trabajo con su director/a, lo cual refleja cierto interés en cuanto al área de conocimiento y temática general en la que trabajar.

La importancia del TFG en el desarrollo y verificación de las competencias transversales ha sido señalada por varios agentes (Ferrer *et al.* 2012) ya que es en este momento cuando el estudiante debe saber actuar y resolver problemas con los recursos personales y saberes adquiridos a lo largo de la titulación. En este aspecto, los estudiantes encuestados reconocen estar satisfechos con la formación previa recibida durante el Grado, en particular en lo referente a la búsqueda de documentación ($\bar{x}=3,5$), comunicación oral ($\bar{x}=3,8$) y redacción de memorias ($\bar{x}=3,0$); pero algo menos en la utilización de las TIC ($\bar{x}=2,8$). Asimismo, los recursos formativos complementarios que se les han ofertado para la realización del TFG (charlas organizadas por la biblioteca, charlas sobre comunicación oral, etc) han sido valorados positivamente ($\bar{x}=3,2$).

Los aspectos de la gestión académica, como son las charlas informativas ofrecidas por la CEGBIOL y por el Centro cuando los estudiantes están en 3^{er} curso (introducción a las peculiaridades de formato y matriculación del TFG) y en 4^o curso (objetivos, convocatorias, etc.) han sido bien valorados: el 95% de los estudiantes han señalado una satisfacción entre 3 y 5 ($\bar{x}=3,6$). En cuanto a la información recogida en la guía docente del TFG, en la que se incluyen las rúbricas que se emplearán en su evaluación, todos los encuestados la consideran adecuada (entre 3 y 5; $\bar{x}=3,8$), a excepción de uno que la considera insuficiente.

El desafío que la implantación de los TFG tiene en cuanto a la gestión administrativa se refleja en el ítem "*Indica si el sistema de gestión para la preinscripción, matriculación y defensa a través de ADDI y GAUR ha sido claro*". Las plataformas desarrolladas por la universidad para gestionar la matriculación, defensa y disponibilidad de las memorias, entre otros, han sido valoradas con la media más baja de toda la encuesta ($\bar{x}=2,7$); ninguno de los encuestados ha elegido la opción 5.

Aunque en el TFG el estudiante es el motor fundamental en su propia formación, el papel tutorial del director/a es fundamental ya que complementa, guía y facilita el camino de aprendizaje del alumnado y su proceso de maduración. Los resultados de la encuesta relativos a la tarea de los directores muestran que la mayoría del alumnado (un 62%) está satisfecho o muy satisfecho (valores de 4 ó 5) con la actividad orientadora de sus directores. Sin embargo, el 24% de los estudiantes considera que no ha sido adecuadamente tutorizado (valores de 1 y 2) porque los recursos facilitados por su director/a, sus orientaciones y/o su seguimiento no han sido suficientes. Además, un 14% de los encuestados considera que no se ha establecido un clima de confianza en la tarea tutorial del TFG. En general, la valoración del ítem *satisfacción global con el/la directora/a* presenta un valor relativamente alto ($\bar{x}=3,5$) (Fig. 1).

Los encuestados consideran que se han implicado mucho en el desarrollo de su TFG ($\bar{x}=4,7$) y que no ha resultado especialmente difícil llevarlo a término: aunque ningún estudiante considera que realizar el TFG sea una tarea fácil, el grado de dificultad promedio es aceptable ($\bar{x}=3,5$).

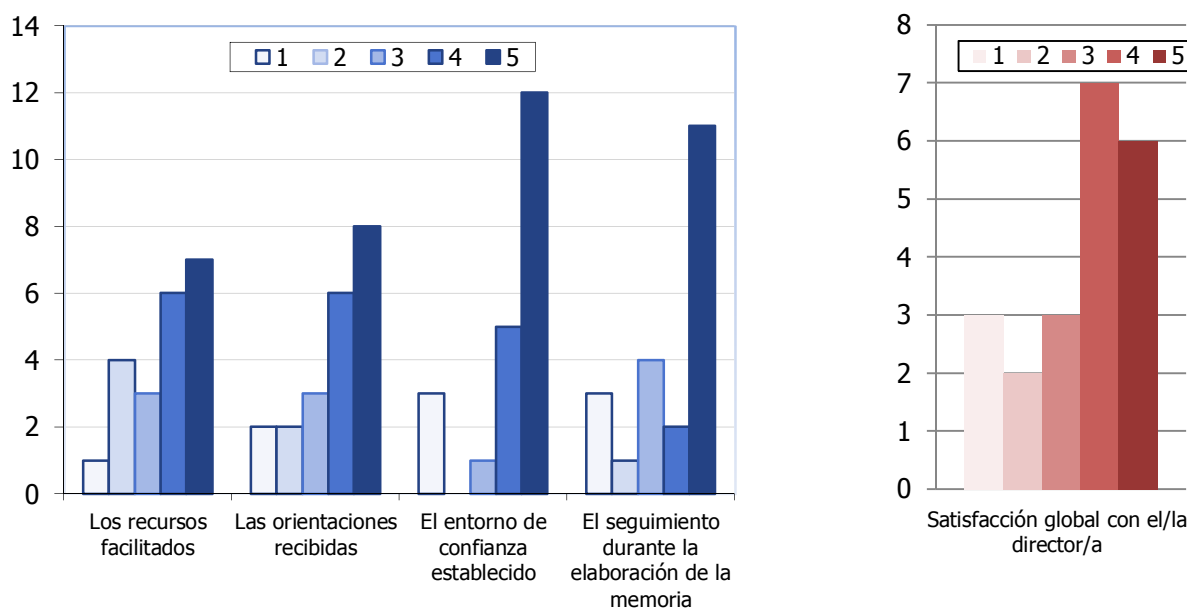


Fig. 1. Grado de satisfacción del alumnado respecto a diversas funciones realizadas por los directores y satisfacción global con su director/a (1: nada, 5: mucho)

En cuanto al proceso de evaluación, están bastante satisfechos con la calificación recibida ($\bar{x}=3,8$) y creen que el contenido del informe realizado por el director se ajusta mucho a la realidad ($\bar{x}=4,1$); el ajuste de los comentarios realizados por el tribunal a los criterios reflejados en las rúbricas es también elevado ($\bar{x}=3,7$).

La calidad formativa de la nueva experiencia del TFG en el grado de Biología ha sido valorada muy positivamente por el 80% de los encuestados: consideran muy beneficiosa la formación adquirida durante el desarrollo y defensa del TFG, piensan que este trabajo les permite acercarse al entorno profesional de la Biología ($\bar{x}=4$) así como mejorar la gestión de sus recursos personales ($\bar{x}=4,3$) y se muestran satisfechos con esta actividad, respecto a sus expectativas iniciales ($\bar{x}=4$) (Fig. 2). Además, el grado de satisfacción de los estudiantes con el conjunto del TFG es bastante elevado ($\bar{x}=4$) y sólo un estudiante manifiesta insatisfacción con la experiencia (Fig. 2).

En los ítems abiertos, los estudiantes valoran positivamente la adquisición de competencias transversales relacionadas con la comunicación científica (búsqueda de documentación científica, capacidad de redacción de una memoria científica, de comunicación y defensa oral) y la gestión de los recursos personales (autonomía, autocrítica, capacidad de sacrificio y trabajo, esfuerzo personal, responsabilidad, organización y gestión del tiempo). También se reitera, de manera positiva, el acercamiento al entorno profesional de los grupos de investigación y el trabajo personal del estudiante realizado dentro de los equipos. Destacan como hándicap el elevado esfuerzo personal que supone para ellos la realización de un trabajo de investigación en un campo como la Biología, por las peculiaridades del objeto de estudio, y el hecho de tener que compaginar el TFG con los estudios de 4º curso. Los estudiantes proponen la posibilidad de desarrollar el TFG en dos cursos académicos.

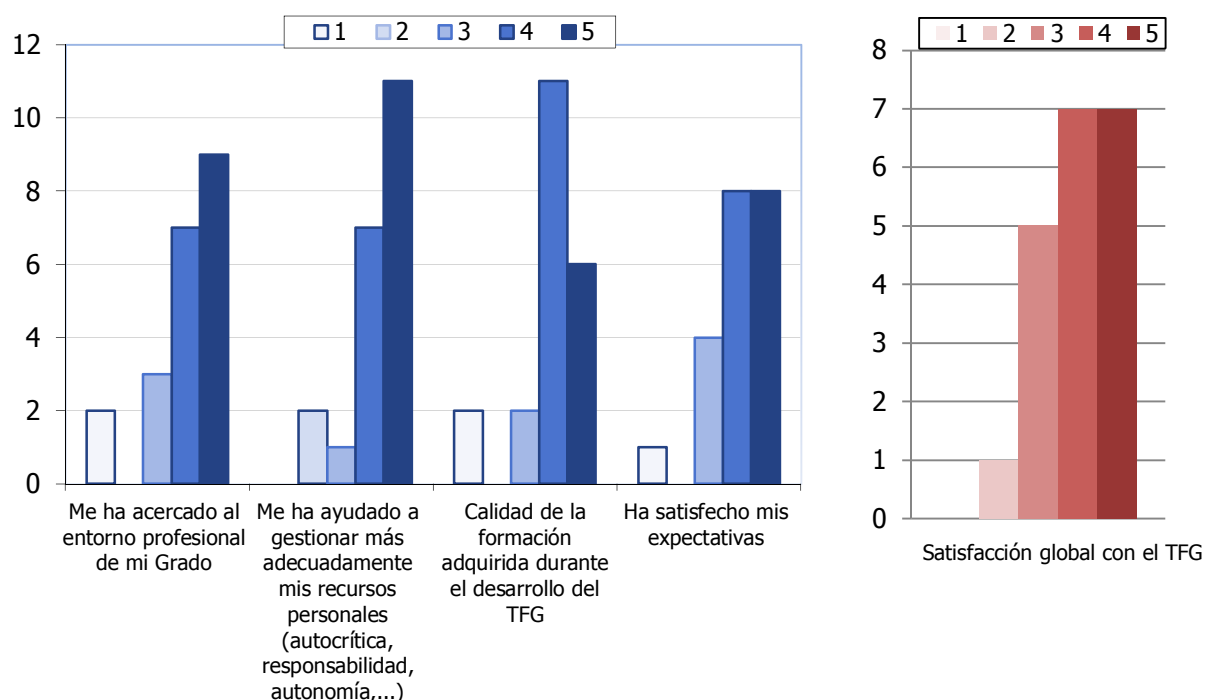


Fig. 2. Calidad formativa y grado de satisfacción global con el TFG (1: nada, 5: mucho)

Conclusiones

- El modelo de TFG aplicado al Grado de Biología en la UPV/EHU consigue una elevada implicación del alumnado en el desarrollo del TFG, aunque esta implicación no se observa en las propuestas de las temáticas.

- Los recursos formativos elaborados por la CEGBIOL y por el Centro (charlas informativas sobre el proceso, guía docente del TFG, etc), así como la publicación de las rúbricas que se emplean para la evaluación del TFG, son valorados positivamente por los encuestados.

- Los egresados se muestran satisfechos con el desarrollo global del TFG en su primera edición. Consideran que la calidad formativa ha estado a la altura de sus expectativas, que la formación adquirida durante su desarrollo y defensa les ha ayudado a gestionar mejor sus recursos personales, a la vez que les ha permitido el acercamiento al entorno profesional.

- Se destaca como una debilidad importante el sistema de gestión administrativa, el cual no ha facilitado la tramitación del mismo y ha generado un alto grado de insatisfacción en el alumnado.

- Existe un alto grado de satisfacción en los encuestados con el TFG en su conjunto y con la calificación obtenida

Bibliografía

Encuestafacil.com(http://www.encuestafacil.com/MiArea/Crear_Editar_Encuesta.aspx?ID=1801616)

Guía del Trabajo Fin de Grado. Grado en Biología (UPV/EHU).
http://www.ehu.eus/documents/19559/1482414/Bio_TFG_es.pdf

Jenkins, A., Healey, M. & Zetter, R. (2007). Linking Research and Teaching in Disciplines and Departments. York: Higher Education Academy.
<http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/research/teaching>

Ferrer, V., Padrós, M., Folgueiras P., Carmona, M., & Batolomé, A. (2012). ¿Cómo enseñar el TFG? .41-93. En Ferrer et al.. (Eds). El trabajo de fin de grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores. Mc Graw Hill

Normativa sobre la elaboración y defensa del trabajo fin de grado en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea <http://www.lehendakaritza.ejgv.euskadi.eus/r48-bopv2/es/bopv2/datos/2012/06/1202805a.shtml>

Pizarro, J.L. 2013 <http://www.ehu.eus/es/web/ztf-fct/zeharkako-gaitasunak-fakultatean>

Rowe, C. & Okell, E. (2009). The “Research Teaching Nexus” and the Learning-Teaching Relationship. Who’s in charge? Arts & Humanities in Higher Education. 8 (2), 180-190

Agradecimientos

Agradecemos al SAE/HELAZ (Servicio de Asesoramiento Educativo/ Hezkuntzarako Laguntza Zerbitzua) la concesión del proyecto de innovación educativa PIE 6713.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

1. Una encuesta similar realizada al profesorado implicado en el TFG, ¿aportarí la misma percepción del trabajo realizado por el estudiante?
2. Si toda la información relativa al TFG está disponible en la web de la Facultad y, además, anualmente se ofertan charlas relacionadas con el mismo, ¿por qué los estudiantes tienen tantos problemas con la gestión del proceso?
3. ¿Cómo motivar a los estudiantes para que desarrollen ideas propias en los TFG?
4. ¿Este nivel de satisfacción con el TFG es semejante en otros Grados y Universidades?

ID 105. DISEÑO Y SEGUIMIENTO DE LOS TFG EN EL ÁREA DE SISTEMA FISCAL DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Estefanía López Llopis
Universidad de Alicante
Estefania.lopez@ua.es

Lorenzo Gil Maciá
Universidad de Alicante
Lorenzo.gil@ua.es

Ángel Sánchez Sánchez
Universidad de Alicante
Angel.sanchez@ua.es

Resumen

El objetivo del trabajo radica en reflejar el proceso que los tutores del área de fiscalidad decidimos seguir para confeccionar los TFG a desarrollar por los alumnos de ADE y Economía, así como para diseñar un sistema de seguimiento de los mismos. Uno de los puntos fuertes de nuestra propuesta fue plantear escenarios reales y cuestiones cotidianas que exigieran al alumno aplicar los conocimientos adquiridos y, al mismo tiempo, ampliarlos mediante el empleo de nuevas herramientas. Finalizaremos el estudio efectuando una comparación entre los resultados obtenidos en el curso 2013/2014 y los que, en función de la actitud observada en los alumnos, esperamos obtener en el presente curso.

Diseño y seguimiento de los TFG en el área de Sistema Fiscal de la Universidad de Alicante

Predisuestos a afrontar con decisión el nuevo reto que el TFG representaba para los profesores del área de fiscalidad de la Universidad de Alicante, a comienzos del curso académico 2013-2014 decidimos constituir un grupo de trabajo con la finalidad de establecer unas pautas de actuación a través de la mutua cooperación y la puesta en común de ideas y experiencias. Las concretas medidas adoptadas fueron: 1- Revisar el contenido de las asignaturas de fiscalidad impartidas en las titulaciones en ADE y en Economía, de las que procedían los alumnos cuya tutorización nos había sido asignada, con la intención de identificar las cuestiones y los problemas de mayor actualidad e interés. 2- Plantear abiertamente las distintas alternativas posibles y debatir la estructura idónea de los trabajos a proponer. 3- Decidida la estructura, confeccionar un trabajo personalizado para cada uno de los alumnos sin perder de vista la premisa de que, para nosotros, lo interesante no sólo era la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula y el fortalecimiento de las competencias básicas de la titulación, sino la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. 4- Diseñar una herramienta para el seguimiento de los TFG basada en la constante interacción y comunicación entre el tutor y el alumno, tanto a nivel presencial como virtual.

Dada la estrecha colaboración entre los profesores del área, con gran experiencia en el campo de la fiscalidad, nos resultó muy sencillo decidir qué competencias queríamos que el alumno adquiriese mediante la realización del trabajo y, en función de ello, qué tipo de trabajo y qué estructura debíamos proponer para alcanzarlas. Así, nuestro propósito era que, al término del proyecto, el alumno tuviese capacidad para buscar y analizar información, tomar decisiones acertadas, analizar los problemas con razonamiento crítico y precisión, emitir informes de asesoramiento, etc. Teniendo en cuenta lo anterior, los distintos profesores del área acordamos introducir como competencias transversales las siguientes:

- Capacidad para la búsqueda y análisis de información.
- Capacidad de aprendizaje autónomo.
- Capacidad para la toma de decisiones aplicando los conocimientos a la práctica.
- Integrarse en la gestión empresarial.
- Preparar la toma de decisiones en empresas y organizaciones.
- Analizar los problemas con razonamiento crítico, sin prejuicios, con precisión y rigor.

- Emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de personas físicas y empresas.
- Capacidad de síntesis.
- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- Capacidad para planificar, elaborar y exponer un proyecto.
- Evaluar consecuencias de distintas alternativas de acción y seleccionar las mejores en función de los objetivos prefijados.
- Capacidad para localizar la información necesaria para la elaboración de un proyecto, analizarla con un esquema analítico adecuado y formular respuestas al problema planteado.

Tomando en consideración estos objetivos, y tras la celebración de varias reuniones, nos decantamos por la opción de confeccionar un TFG, diferente para cada alumno, en el que se plantearan problemas propios del mundo empresarial y que pudieran ser abordados, al menos parcialmente, mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos en las asignaturas de fiscalidad. De acuerdo con ello, adoptamos la decisión de estructurar nuestra propuesta en dos partes diferenciadas: la primera, consistente en la resolución de 6-7 cuestiones prácticas relacionadas con los principales impuestos de nuestro sistema fiscal; y la segunda, de mayor extensión, consistente en la realización de un informe o dictamen sobre un tema de actualidad que se plantearía al alumno de forma abierta. Además, consideramos oportuno diseñar un TFG distinto para cada uno de los alumnos que nos habían sido asignados. Primero, para garantizar, en la medida de lo posible, que cada uno de ellos iba a trabajar de forma autónoma, sin influencia de los resultados obtenidos por otros alumnos y sin compartir la información obtenida. Segundo, para procurar que el acto de defensa de los TFG permitiera a todos los estudiantes allí presentes obtener nuevos conocimientos sobre la materia y aprender del trabajo realizado por el resto de sus compañeros. El TFG del alumno procedente del grado en Economía, no obstante, fue confeccionado a partir de una combinación de las preguntas formuladas a los demás estudiantes matriculados en la materia, dado que entendimos que, al provenir de una titulación distinta, las posibilidades de interrelación e intercambio de información eran menores.

Con relación al sistema de seguimiento de los TFG, nuestro principal objetivo era el diseño de un plan que favoreciera la obtención de buenos resultados por parte del alumno, que asegurara a éste la orientación y ayuda del tutor en cada fase del desarrollo del proyecto, y, que, en última instancia, nos permitiera comprobar periódicamente la corrección de las respuestas ofrecidas. Así pues, desde el comienzo se ofreció al alumno la posibilidad de comunicarse con el tutor o con cualquier profesor del área, virtual o personalmente, cada vez que lo necesitara. Asimismo, previo acuerdo entre el tutor y el alumno, se acordó un calendario de entrevistas personales.

Una vez que todos los alumnos habían entregado y defendido oralmente sus trabajos, conforme a lo dispuesto en la normativa correspondiente, cada tutor evaluó de forma individualizada el trabajo escrito de cada alumno. Por otro lado, y de común acuerdo con otros profesores presentes en e la exposición, se evaluaron aspectos como la capacidad de síntesis, claridad al hablar, capacidad de respuesta, etc. Tomando en consideración todo ello, cada tutor cumplimentó un informe de valoración y decidió la calificación del alumno. A continuación, en una reunión con el alumno se le informó sobre las debilidades y fortalezas que se habían observado en su comportamiento frente al público y los aspectos del trabajo escrito que merecían ser valorados positiva o negativamente.

Los buenos resultados obtenidos nos permitieron constatar que nuestra propuesta había sido acertada. Además, una encuesta realizada a los alumnos nos permitió comprobar su alto grado de satisfacción con el resultado obtenido y las competencias adquiridas. De aquí nuestra decisión de mantener el mismo modelo de trabajo en cursos siguientes.

Durante el presente curso académico 2014-2015, sin embargo, todos nosotros hemos observado un cambio preocupante de actitud de los alumnos frente al TFG, que no muestran el

mismo interés ni parecen preocuparse demasiado por obtener una buena nota. Aunque hasta el próximo mes de mayo no se abre el plazo para la presentación del trabajo definitivo y la exposición pública del mismo ante el tribunal, hemos tratado de justificar el cambio mediante la realización de encuestas personalizadas.

Conclusiones

- Al menos en el campo de la fiscalidad, la proposición de trabajos basados en casos reales y actuales contribuye a incrementar notablemente el grado de motivación e interés de los alumnos, ya que despierta su curiosidad y les anima a indagar e investigar sobre los casos planteados. Además, el hecho de saber que se trata de supuestos que se dan en la práctica de forma efectiva y que deben ser resueltos por verdaderos asesores fiscales constituye un notable incentivo para ellos, pues adquieren conciencia de que el trabajo que desarrollan puede resultarles de mucha ayuda si, finalmente, deciden dedicarse a esta materia.

- Asimismo, el hecho de que el TFG propuesto permita al alumno aplicar los conocimientos sobre fiscalidad adquiridos en el aula ha contribuido a la mayor implicación y motivación del mismo, pues han sido conscientes de que todo lo que explicado en clase tiene una aplicación práctica. Desde el comienzo, nuestros alumnos se han sentido realizados al percibir que disponían de las herramientas necesarias para resolver por sí mismos muchas de las cuestiones planteadas, lo que se ha traducido en un gran interés por demostrar sus conocimientos y realizar un buen trabajo.

- Sin duda, uno de los principales elementos a la hora de conseguir que la realización del TFG permita al alumno adquirir la formación y las competencias pretendidas es la labor de supervisión, seguimiento y asesoramiento realizada por el tutor.

- Gracias a la estructura escogida para el trabajo propuesto, el alumno ha mejorado su capacidad para utilizar criterios de selección de información y su aptitud para diseñar propuestas de solución coherentes con la información de que dispone, así como su habilidad de razonamiento y su capacidad de argumentación.

- Desde el punto de vista de la comunicación oral, la práctica totalidad de los alumnos presenta carencias importantes, dificultades para expresarse de forma concisa y clara, y un gran temor ante las respuestas que el tutor pueda formular.

Por lo que se refiere al curso académico 2014-2015, y aunque desconocemos los resultados que finalmente obtendremos, el planteamiento de nuestro proyecto a los alumnos fue muy bien recibido. Sin embargo, con el transcurso del tiempo hemos apreciado una pérdida de motivación. El TFG, al menos en la Universidad de Alicante, ya no es una novedad para el alumno. Además, el uso de determinados modelos de trabajo en otras áreas del campo de la economía y la tendencia a evaluar al alza han sustentado la creencia generalizada de que el TFG es una mera formalidad para la obtención del título correspondiente, de modo que no resulta interesante invertir demasiado esfuerzo. Surge así el reto de buscar otras alternativas que motiven al alumno y le animen a comprometerse con su propio aprendizaje y con el aprendizaje de la fiscalidad.

Bibliografía

Bonilla M. I. y Martín, C. (2012) Evaluación de competencias en el Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas: una propuesta de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. UCLM. *Revista de Formación e Innovación educativa Universitaria*, vol. 5, 4, 241-253.

Ferrer, V.; Carmona, M. y Soria, V. (Eds.) (2012) *El Trabajo de Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw-Hill.

Hernández-Leo, D. *et alter.* (2013) Implementación de buenas prácticas en los Trabajos Fin de Grado. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 11, 269-278.

Rejalde, I. (2011) ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista complutense de Educación*, vol. 22, 2, 179-193.

Rullan, M. *et alter.* (2010) La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimientos. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 8, 1, 74-100.

Vilardell, I. (2010) Experiencia sobre el trabajo de fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas. *Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, 1, 101-122.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

1. Dada la aparente dificultad que supone para el alumno exponer sus ideas con claridad y concisión, tanto a nivel oral como escrito, entendemos que resulta necesario que, desde los primeros cursos de cada titulación, el profesorado preste una mayor atención a este problema.

¿Qué podría hacer por la Universidad, o los profesores de las distintas titulaciones, para enseñar al alumno a redactar sus trabajos de forma adecuada?

¿En qué medida sería razonable y positivo establecer, como criterio determinante de la calificación obtenida en ciertas asignaturas, la claridad empleada para la redacción de trabajos y exámenes?

¿Sería interesante ofertar cursos y talleres gratuitos para el alumno en los que pueda aprender técnicas de redacción?

2. Opinamos que resulta necesario incentivar, también desde los primeros cursos de la titulación, las habilidades de exposición al alumno, a las que a menudo se suele restar importancia y que, sin embargo, constituyen un pilar fundamental en profesiones como la asesoría fiscal. Así pues, sería muy positivo que los alumnos se enfrentaran desde el comienzo de sus estudios a la necesidad de defender públicamente sus ideas o los resultados obtenidos respecto de una determinada cuestión.

La capacidad de comunicación oral, la claridad y la concisión a la hora de exponer un trabajo frente a un público determinado, ¿es una competencia esencial que, con carácter general, ha de ser adquirida por el alumno con la mayor antelación posible? ¿O únicamente sería necesario reforzar la habilidad de comunicación oral en el seno de aquellas materias que, de ser escogidas por el alumno para su dedicación profesional futura, le obligarán a ejercitar esta competencia?

3. ¿Qué podríamos hacer los tutores para alimentar la motivación de los alumnos y cambiar su percepción del TFG como una asignatura más para la obtención del título? ¿Cómo hacer que adquiera conciencia de la importancia de este trabajo de cara a su futuro profesional?

4. ¿Qué aspectos del TFG realizado por el alumno son los más importantes desde el punto de vista de su evaluación? ¿Qué peso debe darse a cada uno de ellos? ¿Cuáles son los mejores criterios a la hora de diseñar un sistema de evaluación de los TFG?

ID 106. WIRIS QUIZZES: UNA HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE TIPO “BY DOING”

Salvador Linares Mustarós
Universitat de Girona
salvador.linares@udg.edu

Maria Antonia Huertas Sánchez
Universitat Oberta de Catalunya
mhuertas@uoc.edu

Resumen

Las TIC están proporcionando nuevas posibilidades para la evaluación del aprendizaje, y, en contrapartida, esas nuevas maneras de evaluar están cambiando tanto los recursos como las estrategias metodológicas de aprendizaje. En este trabajo se muestra una de esas experiencias. Concretamente, la experiencia de evaluación de la asignatura de Matemáticas I del grado de Multimedia de la UOC, con la cual se mostrará cómo el uso en la evaluación de la herramienta Wiris quizzes de Moodle ha establecido un nuevo método de estudio basado en videos y preguntas cortas favoreciendo un aprendizaje tipo “by doing”.

Texto de la comunicación

La experiencia docente que se presenta en esta comunicación está enmarcada en la asignatura de Matemáticas I del grado de Multimedia de la UOC. Por lo tanto, la experiencia guarda relación con los ámbitos de diseño. Concretamente se pretende mostrar una experiencia de evaluación basada en el uso de la herramienta Wiris quizzes de Moodle. Dicha herramienta se diferencia de otras herramientas de evaluación matemática principalmente por el hecho de que permite utilizar la notación matemática habitual de los libros de texto que el estudiante puede consultar para mejorar su formación. El hecho de que los estudiantes del grado se habitúen a trabajar con simbolismo matemático facilita así mismo que los alumnos aprendan más fácilmente el lenguaje matemático habitual típico de las explicaciones de carácter matemático que pueden ser consultadas en la red de Internet.

Con la finalidad de entender el contexto de trabajo empezaremos con una breve presentación de los contenidos de la asignatura y su forma de estudio.

Una parte de la evaluación de la asignatura Matemáticas I del grado de Multimedia de la UOC consiste en la realización de contenidos audiovisuales con herramientas de Master Collection CS6 cuya construcción requiera de conocimientos matemáticos relacionados con el mundo del diseño. Veamos a continuación un ejemplo de enunciado típico de la asignatura.

Ejercicio de evaluación: Dibuje con Flash, en un escenario de proporción aurea, un fondo marino con plantas y peces que siga las siguientes condiciones:

i) En el fondo marino hay medusas desplazándose lentamente completando trayectorias elípticas.

ii) Hacia el fondo de la escena hay un barco hundido de proporción 3: 2 que se ve frontalmente descansando sobre una base de arena (cree el barco dentro de un clip de película. La proporción del rectángulo del clip donde está el barco debe tener proporción 3 : 2). Del barco salen burbujas que van ascendiendo de forma sinusoidal hacia la superficie. El fondo de arena debe ser construido con una idea similar a la que se utiliza en el siguiente video para la construcción de las montañas: <http://youtu.be/YIRFrBLDLEo?t=4m50s>.

iii) En la base de arena aparecen corales que siguen los siguientes dos modelos fractales.

a) El primer tipo de coral sigue un patrón fractal en el que la semilla es un árbol en forma de I. En la primera iteración la tercera parte superior desaparece y aparecen dos nuevas ramas de medidas iguales a la medida que acaba de desaparecer formando entre ellas un

ángulo de 60° . Por cada nueva iteración cada rama pierde la tercera parte y aparecen dos nuevas ramas de medidas iguales a la medida que acaba de desaparecer formando entre ellas un ángulo de 60° . Finalmente, en la cuarta iteración, en lugar de dos ramas aparecen dos hojas la forma de las cuales dejamos a libre diseño.

b) El segundo tipo de coral sigue un patrón fractal en el que cada rama pierde la tercera parte y aparecen nuevas ramas siguiendo la serie de Fibonacci (1, 2, 3, 5, 8, 13...) distribuidas entre ellas de modo que reparten la arco de 180° centrado en la rama de la iteración anterior de forma aleatoria. No hay ninguna restricción respecto a la altura de este tipo de planta.

Los conocimientos que el alumno obtiene con los módulos teóricos de la asignatura deben permitirle realizar todo el ejercicio de corte práctico. Con el objetivo de que el alumno trabaje todos los conceptos teóricos que cualquier diseñador o programador debe dominar para hacer típicas aplicaciones multimedia, la asignatura está formada por los siguientes ocho módulos:

Módulo 1: Flash para la animación y el grafismo digital.

Es un módulo transversal práctico que explica la creación de películas con el software "Flash".

Módulo 2: Teoría de números para diseño.

Se revisan los diferentes tipos de números que aparecerán en la asignatura y las operaciones asociadas.

Módulo 3: Trigonometría aplicada al diseño gráfico.

Se revisan las definiciones, lenguaje y conceptos de la trigonometría que se aplica al diseño.

Módulo 4: Diseño y proporción.

Se estudian las propiedades matemáticas de las proporciones que se han considerado clásicamente más armoniosas y bellas, como la proporción áurea, las proporciones racionales y las de tipo "raíz de n". Se verá su uso a lo largo de la historia y actual, así como su aparición en la naturaleza.

Módulo 5: Geometría fractal.

Se dedica a la geometría fractal, empezando por los primeros fractales y los más sencillos, pasando después a los conceptos básicos de la teoría fractal y su uso en diseño.

Módulo 6: Matrices en el grafismo digital y en el desarrollo de webs.

Se revisan las definiciones matemáticas de matrices y los elementos de geometría cartesianas asociados y su aplicación.

Módulo 7: Simetría y diseño.

Se tratará el tema de la simetría, básico en el diseño de rosetones, cenefas y mosaicos periódicos. Se estudiarán las isometrías del plano y del espacio y, después, los grupos de simetría.

Módulo 8: Grafismo digital 2D y 3D.

Se trata la geometría cartesiana de dos y tres dimensiones, con el objetivo de que se entienda las bases matemáticas y algorítmicas que hay detrás de los gráficos en tres dimensiones generados por ordenador.

El primer módulo es un tutorial con ejercicios de la herramienta Adobe Flash que proporciona a los alumnos los conocimientos prácticos del programa a fin de que los alumnos puedan realizar los proyectos de trabajo que forman una parte de la evaluación de la asignatura. La elección del programa Adobe Flash responde al tratamiento que este ofrece en el ámbito del diseño. Las posibilidades del programa pueden consultarse en la comunicación "Flash profesional. El diseño a disposición del aprendizaje de la matemáticas" (Linares et al., 2014).

Los módulos dos y tres son módulos matemáticos básicos absolutamente necesarios para la comprensión de los módulos posteriores que aseguran que la asignatura pueda recibir el adjetivo de autocompleta en el sentido que los alumnos pueden obtener los conocimientos

mínimos necesarios para la comprensión de todos los temas. El resto de módulos son contenidos específicos de diseño y programación.

Cada uno de los módulos del apartado 1 es evaluado con la herramienta Wiris quizzes, que es una aplicación informática que complementa los cuestionarios Moodle y que permite crear preguntas añadiendo variables aleatorias (como polinomios, matrices, representaciones gráficas...), evaluación automática de las respuestas, representaciones gráficas en 2D y 3D, y un formato de notación matemática. En la figura 1 puede verse uno de estos cuestionarios en los que un alumno está contestando una de sus preguntas (la número 21).

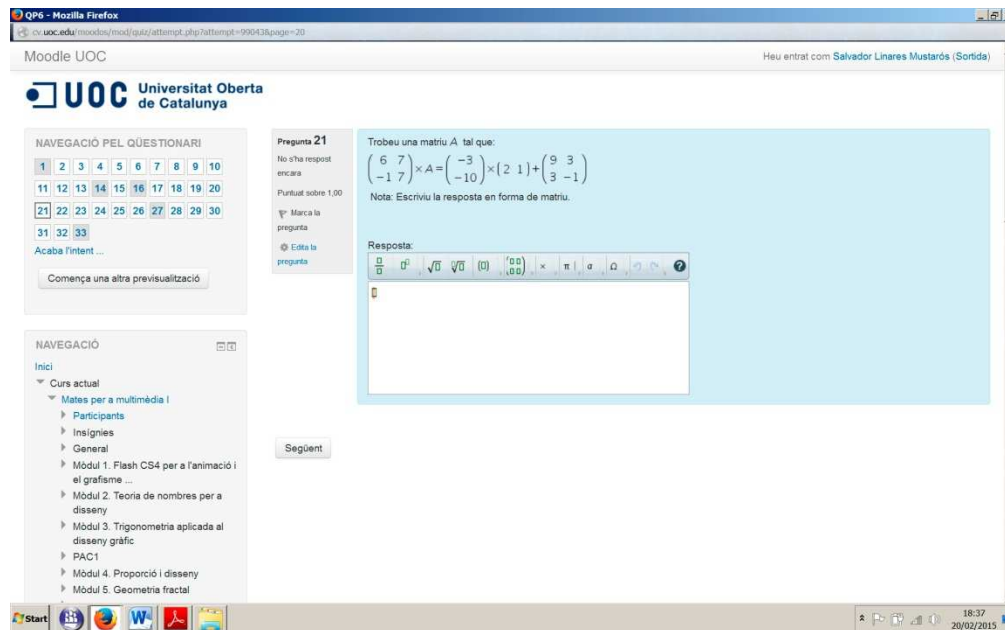


Figura 1. Cuestionario Wiris quizzes de 33 preguntas de un módulo teórico. Las preguntas de los cuestionarios son aleatorias por lo que los enunciados pueden ser diferentes, o aunque se repita la estructura de pregunta, los números sí cambian y por lo tanto se hace imposible la copia entre alumnos o la memorización de la solución.

Para superar la evaluación continuada de la asignatura es obligatorio superar tanto los cuestionarios Wiris quizzes de cada módulo como superar una prueba de síntesis final, formada a partir de algunas preguntas al azar de los cuestionarios de módulos. En este sentido podemos decir que practicar con los Wiris quizzes tiene el “premio” de “conocer” las preguntas de la prueba.

Dada la importancia que tiene la resolución de preguntas con Wiris quizzes para los alumnos, la estructura de aprendizaje se ha tenido que adaptar para facilitar su comprensión.

En primer lugar, se han realizado videos cortos de cada tipo de pregunta del Wiris quizzes tal y como se observa en la figura 2. Además del video, cada tipo de pregunta tiene asignado un ejercicio asociado fuera del Wiris quizzes para que sea practicado tantas veces como se quiera siguiendo un aprendizaje tipo “learning by doing”. La figura 3 muestra este hecho.

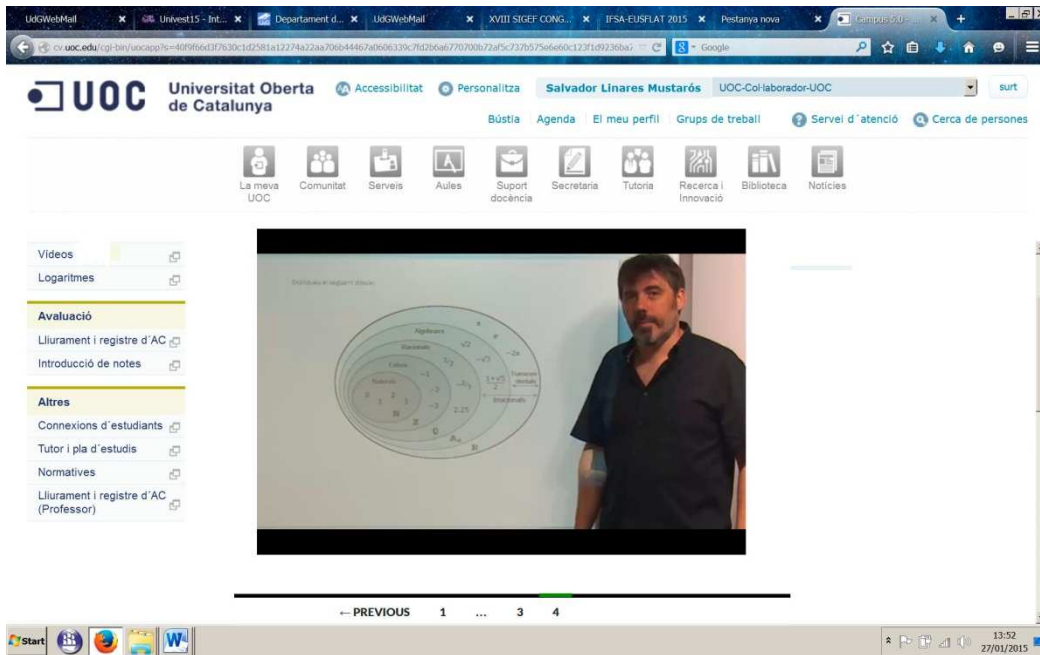


Figura 2. Ejemplo de video.

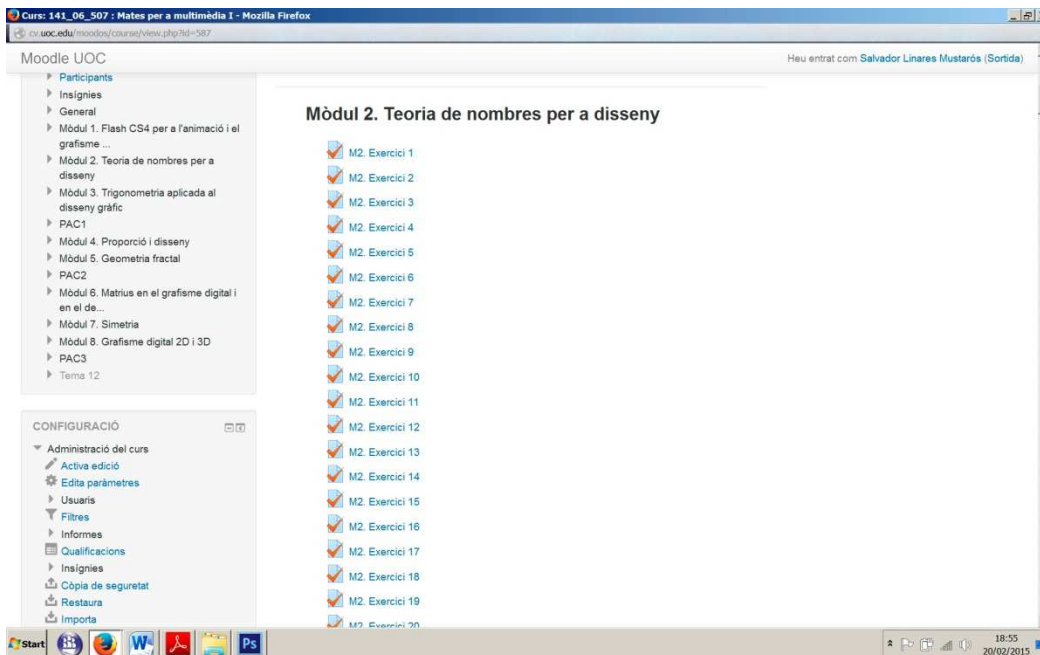


Figura 3. Ejercicios asociados a los videos.

La nueva metodología de trabajo puede ser justificada mediante las siguientes razones:

- 1) La asignación biunívoca entre video y ejercicio concreto con ejercicios en Wiris quizzes permite que los alumnos pueden acceder rápida y fácilmente a toda una batería de ejercicios que refuerzan lo estudiado sin necesidad de perder tiempo en buscar material complementario de trabajo útil para superar la asignatura.

2) Gracias a la utilización de variables, el alumno pueda realizar cada ejercicio tantas veces como quiera sin llegar a tener la sensación de repetición.

3) Dado que la corrección es automática y, en caso de respuesta incorrecta el programa puede sugerir ideas o proporcionar la solución completa, el alumno dispone de feedback inmediato online en el momento que lo necesita para que se produzca el aprendizaje a partir de las actividades.

4) Finalmente, al tener una correspondencia actividades-módulo docente, consultor y alumno obtienen la mayor facilidad posible para enfocar problemas.

Conclusiones

En la asignatura de Matemáticas I se ha combinado una evaluación por proyectos y una evaluación de tipo “doing” mediante Wiris quizzes.

Para que el alumno pueda trabajar autónomamente con los Wiris quizzes se ha tenido que adaptar la metodología de aprendizaje a estos de una forma muy concreta basada en videos y ejercicios cortos.

Dado que es a partir de videos y ejercicios para cada tipo de problema de los Wiris quizzes como se estudia ahora la asignatura, los apuntes teóricos han pasado a estudiarse en un segundo plano. Es decir, de estudiar la teoría para hacer ejercicios se ha pasado a hacer ejercicios para aprender la teoría.

Los cuestionarios han resultado fundamentales en la motivación del alumno, ya que por una parte, al trabajarlos directamente durante el curso, el alumno tiene la sensación de preparar explícitamente la prueba final, y por la otra, les permiten comprender los fundamentos teóricos para solucionar los proyectos del curso al ritmo que deseen. El hecho de obtener resultados inmediatos y el tener recursos para verificar en qué se han equivocado, ha propiciado la autogestión del aprendizaje por parte de los alumnos en el sentido de que estos dejan de sentirse espectadores para pasar a ser los responsables de la gestión de su aprendizaje. Por otro lado, dado que con los cuestionarios Wiris no hay limitaciones en cuanto a ejercicios se refiere (se pueden hacer tantos ejercicios como se quiera de un tipo concreto) y que estos van asociados a un video que el alumno puede ver, parar o volver a ver cuándo desee, el alumno tiene en sus manos una herramienta de autogestión de aprendizaje que puede utilizar a su propio ritmo.

Bibliografía

Linares-Mustarós, S.; Huertas-Sánchez, M.A. (2014) Flash profesional. El diseño a disposición del aprendizaje de la matemáticas, Emath 2014.

[https://www.dropbox.com/sh/5dg5mdgttaxatqw/AABPGX657QgXdKMcsdGjDL5Xa#h:null-09%20salvador%20linares.mp4](https://www.dropbox.com/sh/5dg5mdgttaxatqw/AABPGX657QgXdKMcsdGjDL5Xa#?h=null-09%20salvador%20linares.mp4)

Linares, S Ferrer-Comalat J.C, Tarinas-Valllloera, S., Rondós-Casas, E.; Farreras-Noguer, M.A.; Corominas-Coll, D.; Cassú-Serra, E. (2010) “Un Recurs per a l'aprenentatge autònom dels procediments matemàtics a l'assignatura de comptabilitat” 1es Jornades de bones pràctiques.

<http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/3032>

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Se están aprovechando las nuevas tecnologías en la evaluación de una asignatura o se sigue realizando el mismo tipo de evaluación que se hace sin tecnología?

¿La evaluación es externa al tipo de metodología empleada durante el curso para obtener conocimientos o bien va ligada de alguna manera quizás no consciente?

¿Es el “aprendizaje by doing” la mejor forma de aprender sólidamente conocimientos matemáticos?

ID 107. CUATRO RÚBRICAS PARA EL TFG: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO FINAL DE GRADO

Ismael Baeza Sampere
Universitat de València
Ismael.Baeza@uv.es

María Caballer Tarazona
Universitat de València
Maria.Caballer@uv.es

Cristina Pardo García
Universitat de València
Cristina.Pardo-Garcia@uv.es

Resumen

En el marco de titulaciones actuales que se imparten en la Facultat d'Economia de la Universitat de València, los estudiantes deben realizar un "Trabajo Final de Grado" (TFG) donde muestren las competencias adquiridas a lo largo de la titulación. Para evaluar sus resultados de aprendizaje de una manera homogénea y equitativa es necesario tener unos criterios unificados, entre diferentes evaluadores y/o temáticas.

En este trabajo presentamos una propuesta de evaluación continua y formativa basada en rúbricas secuenciadas en cuatro fases, que servirán como guía y permitirán que el proceso de evaluación sea más objetivo, sistemático y eficiente, tanto para el evaluador como para el estudiante.

Introducción

La relativamente reciente implantación de los grados en las universidades, ha llevado a los docentes a enfrentarse a una nueva tarea de evaluación y tutorización de Trabajos Fin de Grado. En la Facultat d'Economia de la Universitat de València se imparten seis titulaciones de grado y dobles grados (Economía, ADE, Finanzas y Contabilidad, International Business, Turismo y ADE-Derecho), y cuenta con unos 10000 estudiantes. Aproximadamente, un 15% de ellos se encuentran en el último curso, donde desarrollan un Trabajo Fin de Grado (TFG) que puede estar vinculado o no a las prácticas en empresa y que se desarrolla en una asignatura no presencial.

En las antiguas titulaciones de Ingeniería o Arquitectura ya existía el Proyecto Final de Carrera (PFC), una asignatura donde el alumno debía demostrar el nivel de competencias adquirido. Sin embargo, en nuestro caso, en las antiguas Licenciaturas y Diplomaturas de ciencias sociales impartidas en esta facultad, no existía nada similar, por lo que los docentes tienen que adaptarse a esta nueva circunstancia.

Esta nueva tarea de tutorización, sumada a la ya considerable carga docente del profesorado de esta facultad, presenta diversos problemas: gran cantidad de TFG's que puede llegar a tutorizar un profesor, diversidad de temáticas que el alumno puede plantear en ellos, criterios de evaluación subjetivos entre los profesores y pérdida de contacto del estudiante con el profesor o la asignatura por la no presencialidad.

El trabajo que se presenta propone herramientas útiles para afrontar estas dificultades. El objetivo es facilitar la tarea de orientación y guía que debe ofrecer el profesor, establecer criterios homogéneos de evaluación entre profesores y al mismo tiempo ofrecer al alumno unos puntos de referencia claros para la elaboración del trabajo, potenciando su autonomía y asegurando un trabajo continuo durante todo el semestre. Una forma sencilla de lograr estos objetivos es a través de un sistema de rúbricas de evaluación que permitirá una mayor objetividad (ANECA, 2013). Existen sistemas de rúbricas para la evaluación académica basados fundamentalmente en la evaluación continua o la evaluación de exámenes (Chica-Merino 2011, Simon et al. 2001, Conde et al. 2007).

En Moreno, Carpintero y Hernández-Leo (2013) se presentan ejemplos de evaluación de TFG mediante rúbricas en diferentes titulaciones, con una periodicidad en la evaluación donde el trabajo es revisado en múltiples ocasiones y el estudiante recibe retroalimentación para poder mejorarlo.

En este trabajo se presenta una propuesta de evaluación para los TFG's de las titulaciones de la Facultat d'Economia mediante rúbricas. De esta forma se consigue una evaluación formativa, porque se trabajan las competencias de la guía docente, de manera que cada una está especificada en uno o varios resultados de aprendizaje. Es también una evaluación continua ya que está formada por cuatro fases ("Elección del tema", "Planificación", "Desarrollo" y "Depósito y Evaluación"), en la que se establece un cronograma con las tareas a realizar por el estudiante y se evalúa en qué grado se han alcanzado las competencias. Con esta metodología conseguiremos dotar al estudiante de unos objetivos intermedios que le guiarán en la construcción de su TFG definitivo. El profesor proporciona un *feedback* de las tareas realizadas, encaminando al alumno, a la vez que puede valorar la adquisición de competencias y medir de forma clara y precisa los resultados de aprendizaje.

Desarrollo

Las características del TFG como asignatura en el plan de estudios de la Facultat d'Economia de la Universitat de València es individual y de tipo profesional, mayoritariamente vinculado a las prácticas en empresa que realiza el estudiante. Es semestral, generalmente los estudiantes lo cursan en el segundo semestre del cuarto curso del grado, coincidiendo con las prácticas en empresa.

Nuestra propuesta tiene un carácter continuista, se estructura en cuatro fases que sirven de guía al alumno y al profesor. Además, permiten ver la consecución de las competencias y otorgan un *feedback* al alumno. Para valorar cada una de las tareas de una forma homogénea se diseña una rúbrica en cada fase donde se evalúan los resultados de aprendizaje asociados a las competencias trabajadas. Estas rúbricas detallan los niveles de consecución de las tareas puntuándolas de 1 a 4 y permiten valorar de una forma objetiva, sistemática y eficiente, ya sea considerando distintos trabajos y/o profesores. Es importante detallar los niveles de consecución, ya que eso facilita la tarea al tutor a la hora de evaluar, pero sobre todo, da información al estudiante acerca de qué le sería valorado como insuficiente, qué sería mejorable y qué sería una consecución merecedora de la máxima nota. De esta forma, y tal como se enfatiza en Moreno, Carpintero y Hernández-Leo, (2013), el estudiante puede autoevaluarse y dirigir su esfuerzo a mejorar sus puntos débiles y consolidar sus fortalezas.

1. Fase de Elección del tema.

El tutor contacta con el estudiante, le facilita el contrato de prácticas (si procede) y la ficha de la primera tarea, para que la entregue cumplimentada tres semanas después en la segunda reunión, que coincidirá con la primera tutoría. En esta ficha se trata:

- Tema/s de interés para el alumno
- Motivación y preguntas clave a responder en su trabajo
- Breve propuesta del tema elegido con referencias bibliográficas, palabras clave y bases de datos consultadas.

Las competencias que se trabajarán son:

- C1. Identificar un tema.
- C2. Llevar a cabo una búsqueda inicial de documentación sobre un tema.
- C3. Establecer preguntas y/o objetivos que orienten el trabajo.

Ejemplo de resultado de aprendizaje de rúbrica asociada a esta fase:

			1	2	3	4
C1 Identificar un tema	A1	Se ha provisto de una lista inicial de temas con diversas alternativas	No dice tema o no procede	Propone un tema poco concreto	Propone varios temas poco concretos	Propone al menos un tema concreto y adecuado

2. Fase de Planificació

Alrededor de la última semana de marzo, 4 semanas después de la primera tutoría, el estudiante debe entregar una segunda tarea con:

- Un cronograma realista
- Un borrador de 5-10 páginas que incluya: índice, introducción, metodología y una segunda revisión bibliográfica.

A su vez, se mantendrá una reunión con el alumno para comentar oral y brevemente el contenido de este borrador: la importancia del tema, los objetivos y la metodología.

Las competencias de esta fase:

- C1. Identificar y organizar los elementos fundamentales del trabajo de fin de grado.
- C2. Temporalizar las diferentes fases de realización del trabajo.
- C3. Presentar los elementos constitutivos del trabajo.
- C4. Llevar a cabo una búsqueda de documentación sobre un tema.
- C5. Presentar y defender públicamente el informe de progreso ante el tutor.

Ejemplo de rúbrica:

			1	2	3	4
C1 Identificar y organizar los elementos fundamentales del trabajo de fin de grado	A1	Ha contextualizado y ha remarcado la importancia del tema	No contextualiza el tema	Contextualiza pero no remarca la importancia	Contextualiza y remarca pero esta es mejorable	Contextualiza y remarca adecuadamente

3. Fase de Desarrollo

En la primera quincena de junio el estudiante debe entregar un borrador de la versión casi definitiva de su TFG. En esta tarea se valorará:

- El marco teórico
- La recogida, análisis e interpretación de los datos
- La utilización de un lenguaje especializado
- Las fuentes bibliográficas consultadas.

Las competencias que se trabajarán son:

- C1. Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco referencial del TFG.
- C2. Relacionar la información extraída de las fuentes con el planteamiento propio del TFG.
- C3. Integrar el conocimiento para construir el marco teórico.
- C4. Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos.
- C5. Dominar el lenguaje especializado del campo científico.

Ejemplo de rúbrica:

			1	2	3	4
C1 Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco referencial del TFG.	A1	Ha identificado la literatura específica sobre el tema	Se mantiene la misma que en la fase de planificación	Ha mejorado la cantidad pero es muy general ajustándose poco al tema específico del trabajo.	Es de más calidad y más específica pero es mejorable.	Presenta una bibliografía mejorada (más fiable y específica).

4. Fase Depósito y evaluación

En una primera iniciativa para evaluar los TFG's en esta facultad se definieron 16 ítems que el tutor debía evaluar mediante una escala Likert. Este esquema de evaluación viene siendo utilizado por gran parte de los docentes de la facultad y por ello se ha intentado adaptar la rúbrica de esta última fase a esta propuesta previa. Los ítems se enmarcan en cuatro apartados:

- Planificación y ejecución: cronograma, contenido y planificación.
- Aspectos formales: estructura, formatos e interés.
- Competencias: fuentes información, capacidad análisis, creatividad, iniciativa, uso de las TIC's, redacción y aplicación de conocimientos.
- Indicios: calidad, estilo y metodología.

Durante la primera semana de julio el alumno debe depositar su TFG definitivo en la plataforma habilitada y el tutor procederá a su evaluación.

Ejemplo de un ítem de la rúbrica de esta fase:

	Ítem		1	2	3	4
Planificación y ejecución	1	Se ha cumplido con los plazos mínimos de entrega que estipulan las fases previas.	Ha cumplido plazos en 1 de las 4 solicitudes.	Ha cumplido plazos en 2 de las 4 solicitudes.	Ha cumplido plazos en 3 de las 4 solicitudes.	Ha cumplido todos los plazos.

El desarrollo de estas fases viene recogido de forma sintética en el siguiente cronograma. Aunque aquí solo aparecen reflejadas las reuniones a las que el alumno debe asistir, se trata de un mínimo, pudiendo el alumno concertar la cantidad de tutorías que considere oportuna:

MES	ACTIVIDAD
Enero	Entrega del acuerdo de prácticas a los alumnos y entrega de Ficha 2.
Febrero	Última semana febrero: primera tutoría con el alumno, que trae rellena la Ficha 2
Marzo	Última semana marzo: entrega del cronograma y resumen 5-10 folios (Fase Planificación)
Abril Mayo	Realización del TFG por parte del alumno. Seguimiento a través de tutorías individuales.
Junio	Primera quincena junio: entrega del borrador TFG versión cuasi-definitiva para últimas orientaciones

Julio	Primera semana julio: depósito del TFG y evaluación del TFG por parte del tutor
-------	---

Implementación de la propuesta

El curso académico 2014-2015 ha sido el primero en el que profesores de la Facultat d'Economia han puesto en práctica esta propuesta de evaluación. La implementación de las rúbricas para la evaluación de los TFG en el segundo cuatrimestre, está siendo muy satisfactoria por parte del profesorado, ya que desde su punto de vista se dispone de una herramienta para sistematizar tanto la dirección del trabajo como su evaluación. Además, la secuenciación de estas rúbricas permite a los estudiantes una elaboración del trabajo más progresiva, estimulando su autonomía desde el primer momento. De este modo no se enfrentan a un escenario totalmente abierto, sino que tienen unos pilares básicos sobre los que desarrollar su trabajo, con fechas y objetivos concretos para cada una de las entregas.

Respecto al efecto de la aplicación de las rúbricas en la calificación final del TFG, no podemos ofrecer todavía resultados, ya que las fechas de entrega de la última versión del trabajo para ser calificado son a mitad de junio. Tras esta experiencia esperamos realizar encuestas a tutores y estudiantes para recoger información sobre la satisfacción y los ámbitos de mejora.

Conclusiones

Esta propuesta de evaluación introduce mejoras tanto para el estudiante de TFG como para el profesor. Desde el punto de vista del estudiante, esta secuencia de tareas le permite seguir una guía para alcanzar las competencias de la asignatura. El establecimiento de diferentes entregas con los ítems acotados, devuelve al alumno la responsabilidad de tomar la iniciativa en la elección del tema y en mostrar una actitud activa en la búsqueda de información para profundizar en el mismo paso a paso. Pero al mismo tiempo, le ofrece unas pautas claras y organizadas sobre las que construir su trabajo autónomo, evitando situaciones de dejadez por parte del estudiante, por falta de planificación o de iniciativa. Además, el *feedback* que obtiene del profesor a través de las rúbricas diseñadas consolidará la adquisición de las competencias.

Desde el punto de vista del profesor, la simplicidad y el detalle de las rúbricas facilitan la valoración del trabajo, haciendo esta tarea más objetiva, sistemática y eficiente, unificando los criterios de evaluación tanto entre profesores como entre diferentes trabajos tutorizados.

Bibliografía

ANECA, (2013) *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*.

Chica-Merino, E. (2011) *Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbricas*.

Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). *Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES*. Investigación en la Escuela, 63, pp. 77-90.

Mertler, Craig A.(2001) *Designing Scoring Rubrics for your Classroom*. Practical Assessment, Research & Evaluation, ERIC Clearinghouse

Moreno, V.; Carpintero, G. y Hernández Leo, D. (2013) Dos casos del uso de rúbricas para la evaluación de Trabajos Fin de Grado. <http://hdl.handle.net/10230/21151>

Simón M, Forgette-Giroux R. A rubric for scoring postsecondary academic skills. Practical Assesment, Research and evaluation; 2001.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Dar las rúbricas al estudiante? ¿Por qué?
- ¿Cuándo dar las rúbricas a los estudiantes?
- ¿Estar tan detallados los ítems y los niveles de las rúbricas no hace de esta evaluación una propuesta muy rígida?
- ¿Limita a un estudiante autónomo?

ID 109. APLICACIÓN EN EL AULA DE CUESTIONARIOS WEB 2.0 PARA EVALUAR LA COMPETENCIA DE COMPRENSIÓN E INTEGRACIÓN

Françoise
Olmo Cazevieille
Universitat Politècnica de
València
folmo@idm.upv.es

José Manuel
Navarro Jover
Universitat Politècnica de
València
jnavar@dig.upv.es

José David
Badia Valiente
Universitat Politècnica de
València
jdbadia@itm.upv.es

Resumen

En este trabajo se emplea una herramienta 2.0, el Socrative, para evaluar una de las competencias transversales señaladas por la Universitat Politècnica de València, concretamente la de comprensión e integración.

Se trata de, a través de las propuestas de varias actividades que pueden ser realizadas al principio, durante o al final de la clase, por un lado, ayudar al alumnado a adquirir los conocimientos de la(s) asignatura(s) y, por otro, recoger evidencias que demuestren la adquisición de dicha competencia.

1. Introducción

En el nuevo contexto de educación superior, cada vez es más notoria la inquietud y el esfuerzo por la puesta en marcha de metodologías docentes que, basadas en las nuevas tecnologías de la información y comunicación, promuevan la implicación activa del alumno (Olmo y Navarro, 2014). Manuguerra y Petocz (2011) señalan la necesidad de una evolución para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje con metodologías que se adapten a las formas de aprender de las nuevas generaciones de estudiantes.

El término web 2.0 (DiNucci, 1999) engloba a todos aquellos sitios o aplicaciones web que facilitan compartir, colaborar, discutir, corregir, comentar o proponer (Trujillo e Hinojo, 2010). En resumen, cataliza la interacción libre de las personas (Fernández, 2006).

Atendiendo al planteamiento de Harris y Hofer (2009) donde se describen los tres pilares básicos de la planificación docente (conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico), este trabajo se sitúa en la confluencia entre los aspectos pedagógico y tecnológico.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje, este estudio se centra en el marco de las nuevas titulaciones y del proceso de Convergencia Europea, concretamente en la educación basada en competencias. La Universitat Politècnica de Valencia ha diseñado un listado de competencias genéricas cuya verificación y evaluación entrarán en juego a partir del próximo curso, como punto de partida para la acreditación de los grados.

Son incontables las herramientas web 2.0 de tipo poll, que permiten la recogida de información inmediata mediante la realización de cuestiones a través de dispositivos electrónicos online.

Realizar preguntas en el aula por parte del profesor, por un lado estimula los procesos de pensamiento y de construcción del aprendizaje de los estudiantes, y por otro lado pueden resultar muy útiles como instrumento de medida de la comprensión (Navarro y Olmo, 2014). En este último trabajo se utilizó la aplicación Socrative para promover la participación del

alumnado en las clases presenciales. En el presente estudio se ha tratado de adaptarlo como instrumento de evaluación de la competencia genérica de comprensión e integración, para, en términos de la Universitat Politècnica de València, “demostrar la comprensión e integración del conocimiento tanto de la propia especialización como en otros contextos más amplios”, con el objeto de que el alumno “sea capaz de realizar un procesamiento básico de los contenidos, pensar activamente en la materia, comparar conceptos, principios y teorías, agruparlos según características comunes, analizar los factores que influyen en ellos, sintetizar resultados y conclusiones, entre otras actividades cognitivas”.

El objetivo de este trabajo es establecer herramientas de apoyo a la evaluación de la competencia transversal de comprensión e integración, basados en sistemas de cuestionarios online realizados en el aula, que permitan recoger evidencias, movilizar la participación y potenciar el aprendizaje activo del alumnado.

2. Metodología

En esta investigación se ha empleado una aproximación global a la aplicación de la herramienta de cuestionarios 2.0. Socrative para lanzar preguntas a los estudiantes en distintos momentos de la sesión presencial, con distintos enfoques en función del momento de realización (PRE, DUR, POST) del mismo en el aula.

2.1. Descripción de la metodología

La Figura 1 muestra la relación estudiante-profesorado que motiva la metodología empleada en este estudio. Mediante la realización de cuestionarios con carácter previo (PRE), continuado (DUR) y final (POST) a la sesión expositiva. Se pueden destacar las siguientes ventajas:

- Retroalimentación: El alumnado puede obtener información in-situ e inmediata acerca del nivel de preparación que tiene para abordar los nuevos contenidos, permitiéndole modificar y adaptar su dedicación a la asignatura con gran rapidez.
- Evidencias de evaluación: El profesorado recaba información acerca de las diferencias entre el nivel esperado y efectivamente alcanzado permitiéndose así un replanteamiento en la sesión presente (en acciones de tipo PRE, permite realizar un esquema previo que organice los conceptos teóricos vistos en una sesión anterior para abordar sesión de problemas) o próxima (en acciones de tipo POST, para reforzar aquellos vacíos o inconsistencias detectadas).
- Conexión: el empleo de tecnologías 2.0. acerca el lenguaje de comunicación del profesorado al del estudiantado, movilizando por tanto una mayor participación, que genera mayor atención, redundando en un aprendizaje más efectivo.

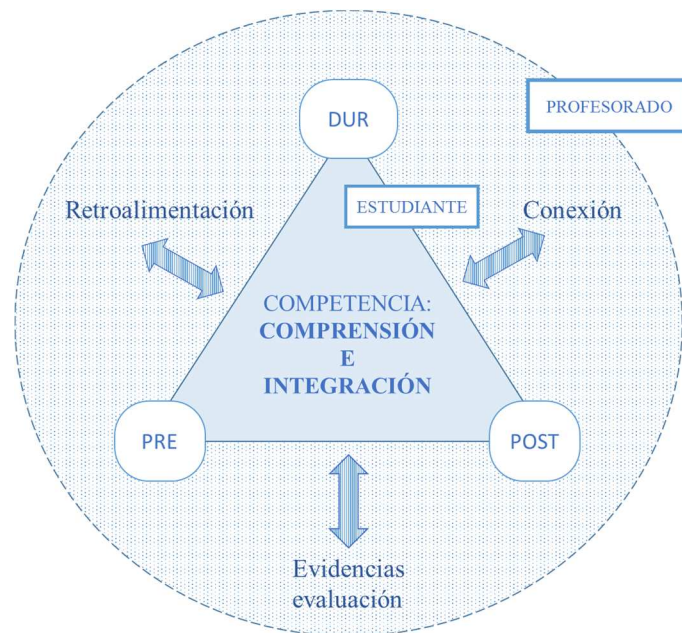


Figura 1. Relación estudiante-profesorado para el desarrollo de actividades de evaluación de la competencia "Comprensión e integración"

2.2. Actividades realizadas

Se ha probado la herramienta en dos asignaturas distintas de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural (ETSIAMN) de la Universitat Politècnica de València y en una asignatura de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería (ETSE) de la Universitat de València en el curso académico 2014/2015. Las actividades diseñadas y desarrolladas en cada una se describen a continuación por separado, si bien posteriormente se analizan conjuntamente los resultados.

Actividad tipo PRE

Asignatura: Ciencia de Materiales II, 6 ECTS, troncal de 2º curso, del Grado de Ingeniería Química. 45 alumnos.

Se han planteado, en sesiones de problemas, cuestionarios preparados específicamente para evaluar si el alumnado ha adquirido, comprendido y relacionado los conceptos y procedimientos más importantes de las sesiones de teoría para abordar los problemas de la sesión. Las cuestiones que se han planteado en esta asignatura han sido todas de respuesta múltiple, que han contestado mediante el móvil u otros aparatos electrónicos portátiles, empleando un tiempo total de 10 minutos para la actividad.

Actividad tipo DUR

Asignatura: Representación Gráfica en la Ingeniería, 6 ECTS, troncal de 1º curso, del Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural. 43 alumnos.

Se han planteado en la clase, intercaladas en el transcurso de las explicaciones teóricas una serie de cuestiones con el objetivo de obtener feedback acerca del grado de comprensión de los conceptos más importantes que se están trabajando. Son del tipo pregunta rápida, de tipo verdadero/falso, respuesta múltiple sobre conceptos teóricos importantes (véase Figura 2),

o de respuesta corta sobre cálculos numéricos sencillos, lanzadas por el profesor bien oralmente o escrita a través del proyector.



Figura 2. Ejemplo de pregunta rápida tipo test

Actividad tipo POST

Asignatura: Francés aplicado a la Biotecnología, 6 ECTS, complemento de formación de 2º curso, del Grado en Biotecnología. 15 alumnos.

En esta asignatura, las actividades relacionadas con la utilización del Socrative al final del tema han consistido en elaborar dos cuestionarios para comprobar si los puntos gramaticales vistos durante la clase habían sido entendidos y retenidos y asimismo, repasar los puntos más difíciles. El primero, sobre la interrogación, constaba de 11 preguntas de respuestas cortas y el segundo, sobre las expresiones exhortativas, comprendía 2 preguntas de elección múltiple y 7 de respuestas cortas.

Al iniciar sesión en la sala virtual, la primera cuestión siempre pregunta el nombre. Esa identificación permite al profesor saber posteriormente, al consultar el informe de salida, donde se ha equivocado cada uno de ellos y seguir así su progresión de forma más individualizada, recuperando ese documento como evidencia de evaluación. La Figura 3 muestra un ejemplo de un informe generado por la aplicación.

L'interrogation													
Tuesday, February 10 2016 12:34 PM													
Room: 181934													
Common Core Tags:													
Student Names	Total Score (0-100)	Number of correct answers	Transformez cette phrase en interogation avec "est-ce que". Tu viens quand?	Transformez cette phrase en utilisant l'inversion du sujet. Tu ves nous quitter?	Transformez avec l'inversion du sujet. Pierre habite en France	Transformez avec l'inversion du sujet. Sylvie habite où?	Transformez avec l'inversion du sujet. Ils ne vont pas aller à la plage cette année?	Transformez avec "est-ce que". Que fais-tu?	Transformez avec l'inversion du sujet. C'est bon?	Transformez avec "est-ce que". Il fait chaud	Transformez avec l'inversion du sujet. Les chiens ne sont pas à vous	Transformez avec les deux formes. Vous êtes étudiant?	Transformez avec l'inversion du sujet. La paille, est-elle la spécialité de València?
Canet, Ada	18	2	Quand est-ce que tu viens?	Ves-tous nous quitter?	Habitée en France?	Où habite-t-elle?	ne vont-ils pas aller à la plage cette année?	Où est-ce que tu fais?	Est-ce bon?	Est-ce qu'il fait chaud?	ne sont-ils pas à vous?	Êtes-vous étudiant?	La paille, est-elle la spécialité de València?
Mar	27	3	Quand est-ce que tu viens?	Ves-tu nous quitter?	habite Pierre en France	où habite Sylvie?	ne vont-ils pas aller à la plage cette année?	que est-ce que tu fais?	est-il bon?	est-ce que il fait chaud?	ne sont les chiens pas à vous?	Êtes-vous étudiant?	la paille, est-elle la spécialité de València?
Isan	18	2	Quand est-ce que tu viens?	Ves-tu nous quitter?	Habite Pierre en France?	Sylvie, où habite-t-elle?							
Alex	27	3	Quand est-ce que tu viens?	Ves-tous nous quitter?	Habite Pierre en France?	Sylvie, habite-t-elle où?	Vont-ils à la plage cette année?	Que est-ce que tu fais?	Est-il bon?	Est-ce que il fait chaud?	Ne sont pas les chiens à vous?	Êtes-vous étudiant?	La paille, est-elle la spécialité de València?
Pepe sanchez	18	2	Quand est-ce que tu viens?	Ves tu nous quitter?	habite Pierre en France?	où habite Sylvie?	ne vont pas ils aller à la plage cette année?	est-ce que tu fais?	est-il bon?	est-ce que il fait chaud?	ne sont les chiens pas à vous?	Êtes-vous étudiant?	la paille, est-elle la spécialité de València?
Niu	9	1	Quand est-ce que tu viens?	Ves tu nous quitter?	Habite Pierre en France?	Où habite Sylvie?	Vont-ils aller à la plage cette année?	Où est que tu fais?	Est bon ca?	Est-ce qu'il fait chaud?	Ne sont pas vous les chiens?	Êtes-vous étudiant?	est la paille la spécialité de València?
Pisalla	9	1	Est-ce que tu viens quand?	Ves-tu nous quitter?	Habite Pierre en France	Sylvie, où habite-t-elle?	Ne vont-ils pas aller à la plage cette année?	Que est-ce que fais-tu?	Est-ce que c'est bon?	Est-ce que il fait chaud?	Ne sont-ils pas à vous?		
Javier	36	4	Quand est-ce que tu viens?	Ves-tu nous quitter?	Habite Pierre en France?	Sylvie, habite-t-elle où?	Vont-ils ne pas aller à la plage cette année?	Où est-ce que tu fais?	Est-ce bon?	Est-ce qu'il fait chaud?	Les chiens, ne sont-ils pas à vous?	Êtes-vous étudiant?	La paille, est-elle la spécialité de València?
Class Scorino	20,6%	2,25	75,0%	82,8%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%

Figura 3. Ejemplo de informe generado por Socrative.com

2.3. Encuesta de opinión

Para evaluar la metodología aplicada, se ha realizado una encuesta a los estudiantes, también mediante la tecnología de cuestionarios Socrative, consultando, por un lado, la accesibilidad de la tecnología y por otro, la incidencia en la formación del estudiante. Cabe indicar que las preguntas se han realizado específicamente para que tomen conciencia del valor de las competencias transversales en general, y de lo que se espera de ellos en la competencia de comprensión e integración en particular (Figuras 4 a 11).

3. Resultados y discusión

3.1. Accesibilidad de la herramienta y participación

Los resultados globales obtenidos en las tres asignaturas, constatan que, en cuanto al uso de la herramienta, cuando se trata de un aula de informática, los alumnos acceden a través del ordenador (Figura 4); y que si se trata de una clase sin ordenadores, acceden mediante móviles o tabletas vía web sin necesidad de descargar la APP.

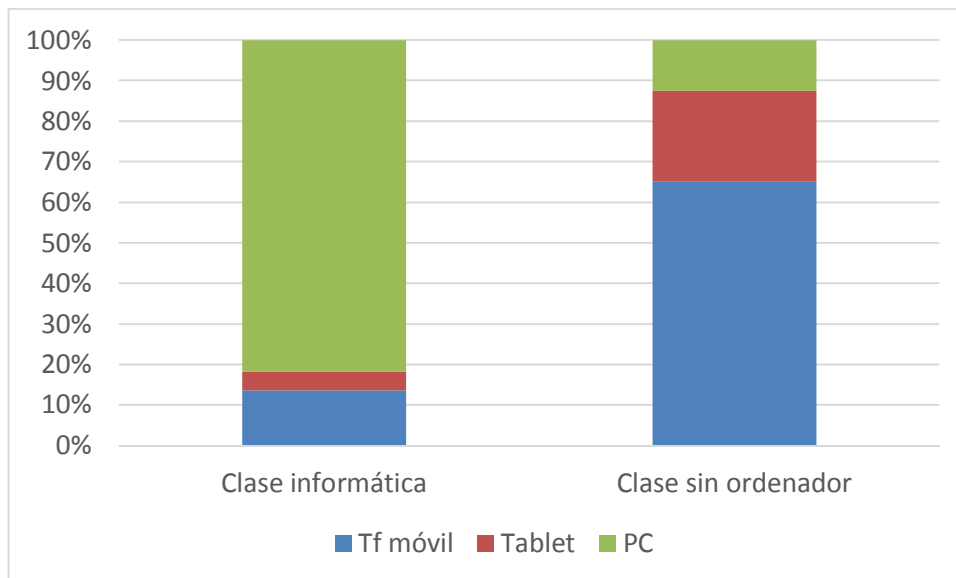


Figura 4. Utilizo normalmente Socrative a través de: Tf móvil, tablet, PC

Como se indica en la Figura 5, un 88% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la herramienta tiene un fácil manejo. Sólo un 6% manifiesta dificultades.

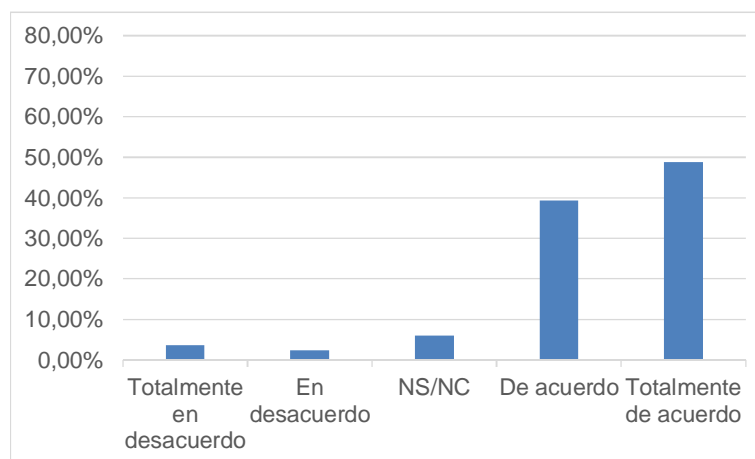


Figura 5. Es una herramienta fácil de manejar

Preguntados sobre la participación (véase Figura 6), un 82% considera que sí la favorece.

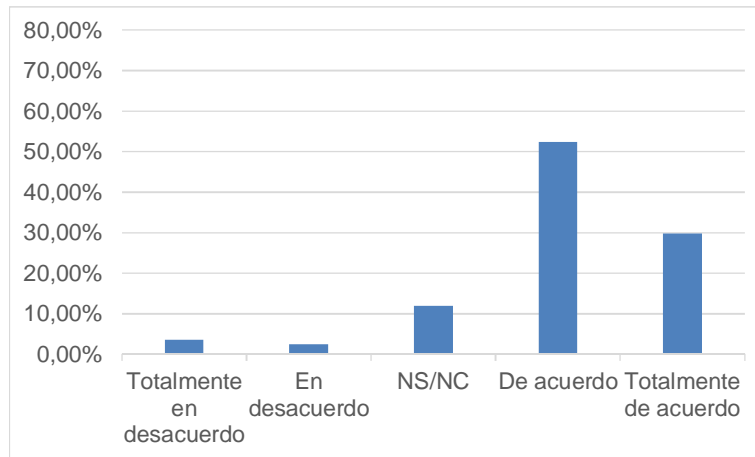


Figura 6. Socrative me ayuda a participar activamente

3.2. Competencia comprensión e integración

En la pregunta 5 (Figura 7), en la que se indaga acerca de la percepción de la incidencia de la aplicación en la comprensión de los conocimientos específicos de cada asignatura, la mayoría de los alumnos, un 86%, indica que les ayuda a comprender mejor; y sólo un 7% está en desacuerdo. En la siguiente pregunta sobre la contribución del uso del Socrative a la integración de los conocimientos previos con los que se están adquiriendo (Figura 8), se observa que aunque un 81% señala que contribuye a integrarlos, este resultado es ligeramente inferior al obtenido en la respuesta anterior para la comprensión.

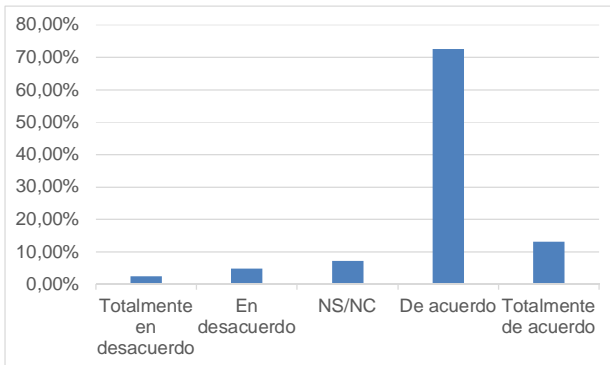


Figura 7. Contribuye a comprender mejor los conocimientos

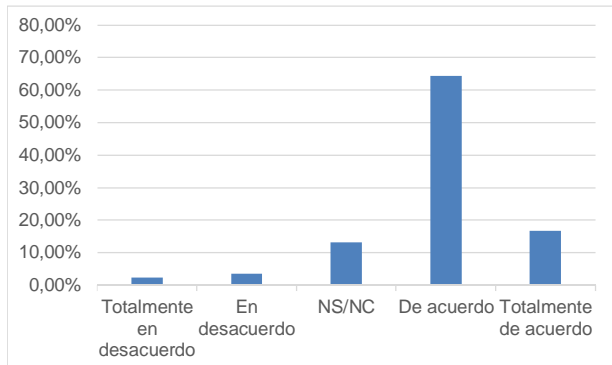


Figura 8. Contribuye a integrar los conocimientos previos con los que se están adquiriendo

Gran parte de los discentes (88 %) piensa que la aplicación sirve también para autoevaluarse (Figura 9). Un 85% afirma que es una herramienta interesante porque les involucra durante toda la actividad; sólo un 4% no está de acuerdo con esta declaración (Figura 10).

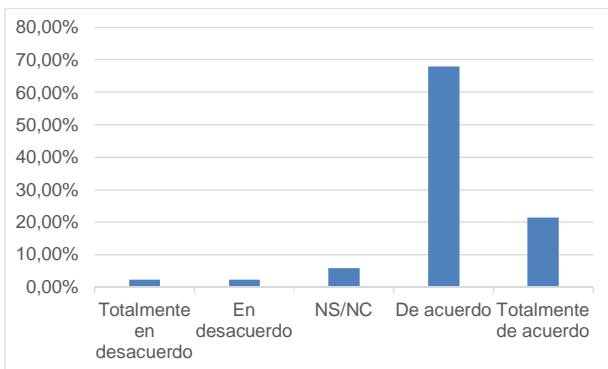


Figura 9. Socrative es una buena herramienta para autoevaluar mi progresión

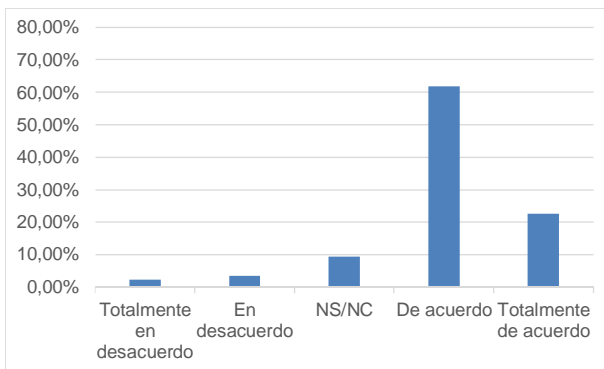


Figura 10. Socrative es una herramienta interesante porque me involucra durante toda la actividad

Finalmente, un 85% recomendaría la aplicación de la herramienta en otras asignaturas (Figura 11).

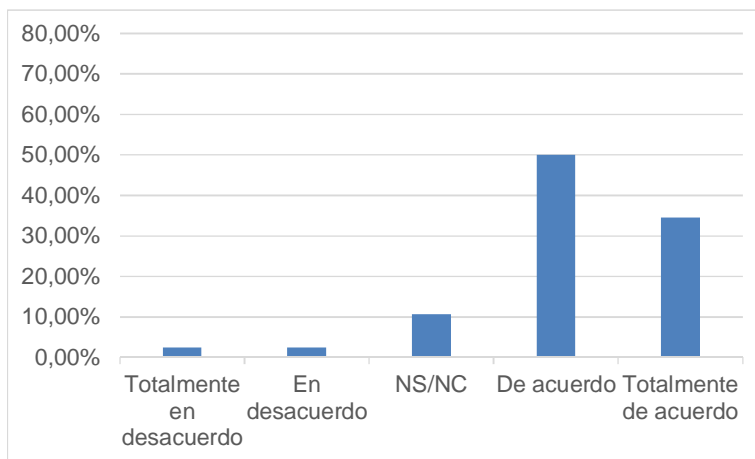


Figura 11. Recomendaría el uso de esta herramienta en otras asignaturas

En cuanto a los comentarios y sugerencias, los alumnos suelen reforzar positivamente las preguntas planteadas. Se recogen a continuación algunos de ellos.

- Es una buena herramienta para revisar lo que hemos aprendido hasta ahora
- Buena para aplicar los conocimientos de una forma interactiva y por tanto, entretenida
- Mejora la experiencia online desde el teléfono móvil
- Me gusta mucho esta herramienta que te hace participar activamente en la clase
- Interesante para aprender más y encima más ameno
- Buena aplicación para aclarar conocimientos previos
- Se podría usar más a menudo

Se deduce de estos comentarios que, durante la actividad, el alumnado se siente solicitado ya que debe responder a todas las preguntas; mejora su comprensión porque recibe retroalimentación directa del profesor que focaliza sus explicaciones en los errores cometidos e integra los nuevos conocimientos a los ya adquiridos.

A través de la herramienta el profesor recoge evidencias de la comprensión e integración de los conocimientos específicos de su asignatura puesto que a través de los

informes emitidos queda constancia que el discente ha sido capaz de realizar un procesamiento integrado de los contenidos y de pensar activamente en la materia.

Los pocos inconvenientes de esta metodología están relacionados con las dificultades encontradas por algunas personas en el momento de la conexión vía web. Para evitar pérdidas de tiempo, se recomienda prever unos ejemplares impresos.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos apoyan las observaciones de Trujillo e Hinojo (2010), entre otros autores, en que la herramienta contribuye a hacer participar de forma activa el alumnado y de Navarro y Olmo (2014) quienes afirman que estimula los procesos de aprendizaje y resulta muy útil para medir la comprensión. Así pues, se puede avanzar con este estudio que el Socrative es una herramienta también válida para desarrollar la competencia de comprensión e integración y para recoger evidencias de ello.

Queda por seguir investigando para saber por un lado, si esta aplicación puede ser de ayuda para trabajar otras competencias transversales y por otro, si existen otras herramientas 2.0 que puedan servir para desarrollarlas.

5. Bibliografía

DiNucci, D. (1999). Fragmented future. *Cengage Learning, Inc.* Vol.53(4), p.32

Fernández, E. (2006). Web 2.0: Sindicación de contenidos [RSS]. En *Didáctica, Innovación y Multimedia*, nº8. Recuperado 20 enero 2015, desde <http://dim.pangea.org/revista8.htm>

Harris, J. y Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. En C. D. Maddux, (ed.). *Research highlights in technology and teacher education* (p. 99-108). Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE).

Manuguerra, M. y Petocz, P. 2011. Promoting Student Engagement by integrating New Technology into Tertiary Education: The Role of the iPad. *Asian Social Science*, 7(11), 61-65.

Navarro, J.M. y Olmo, F. (2014). Socrative, una aplicación web 2.0 para evaluar la comprensión de los estudiantes. En V. Botti, M.A. Fernández, J. Simó, F. Fargueta (eds.), *Jornadas de Innovación Educativa y Docencia en Red de la Universitat Politècnica de València*. (p. 69-79). Editorial Universitat Politècnica de València.

Olmo, F. y Navarro, J.M. (2014). La tutoría virtual en la enseñanza universitaria. La individualización de la formación. *Revista del CIDUI*, 2. Recuperado desde <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/605>

Trujillo, J.M, e Hinojo, F. J. (2010). Apropriación de recursos y estrategias 2.0 para la innovación educativa en la docencia universitaria. *Enseñanza & Teaching*, 28, 61-77.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Son las herramientas web 2.0 una posible vía para evaluar las competencias?

Las herramientas web 2.0 y las redes sociales constituyen una parte esencial en el aula y en el entorno del estudiante del siglo XXI.

ID 110. LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE UN MODELO DE PORTAFOLIO DEL ALUMNO EN FORMACIÓN DE POSTGRADO

M. Salomé Moreno Navarro
U.Politécnica de València
smoreno@upvnet.upv.es

Eloïna Garcia Fèlix
Universitat de València
viegarfe@uv.es

Benjamín Sarriá Chust
Universitat de València
benjamin.sarria@uv.es

Resumen

El trabajo que aquí se presenta se viene realizando por tres profesores de distintas universidades en el marco del proyecto de I+D+I “Metodologías centradas en el aprendizaje en la Universidad. Diseño, implementación y evaluación”, ante la común dificultad en la evaluación de los aprendizajes en asignaturas de títulos de gran especialización o de posgrado, con altos contenidos prácticos.

La experiencia se viene desarrollando desde el curso 2012-2013 hasta la actualidad, periodo en el que se han diseñado y testeado la calidad y los resultados de distintos tipos de formato guía de portafolio del estudiante, adaptados al contexto específico de cada asignatura.

Introducción

El portafolio del estudiante se presenta como una herramienta didáctica a disposición del profesor con el fin de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Exige al profesor estar comprometido con este recurso valorándolo como un instrumento que incrementa el compromiso del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, dejando constancia de sus avances. Además, facilita que inicie su aprendizaje profesional desde el razonamiento reflexivo, debido a la redacción y organización que comporta la elaboración del portafolio, que evidencia la organización del pensamiento y del aprendizaje que se va realizando.

Objetivos

El objetivo principal de la experiencia llevada a cabo es el de diseñar una estructura de portafolio del alumno, adaptada a estudios de especialización de posgrado, que permita al alumno/profesor:

- Conocer el progreso seguido en un aprendizaje aplicado y en relación a la consecución de los objetivos.
- Potenciar el trabajo autónomo involucrando a los estudiantes en su propio proceso de autorregulación y evaluación del proceso de aprendizaje, acompañado y tutelado por parte del profesor.
- Servir de elemento que incorpore la reflexión al proceso de revisión y análisis a las tareas realizadas durante el curso
- Evaluar el trabajo y la adquisición de las competencias transversales definidas en los planes para las asignaturas involucradas en la experiencia.

Desarrollo de la innovación

Partiendo de las características del perfil profesional de nuestros alumnos, consideramos que no era significativo adoptar un sistema de evaluación desde la realización exclusiva de pruebas objetivas que, como mucho, garantizan la reproducción de los conocimientos tratados. Es por esto que consideramos que había que incorporar en el aula un método de evaluación alternativo, que mostrase cómo se alcanza el conocimiento y cómo se construye el aprendizaje en entornos de especialización.

En este sentido, la evaluación por portafolios supone por un lado, mostrar las evidencias de lo que son capaces de hacer los estudiantes en el marco de una disciplina, mediante la presentación seleccionada del trabajo realizado sobre las que se constata la capacidad de decidir y comunicar del alumno, a la vez que le hace reflexionar sobre la pertinencia del contenido y sobre la propia manera de aprender.

En este sentido incorporamos en dos grupos de estudiantes, durante el primer curso 2012-2013, este sistema de evaluación diseñando una estructura base de lo que entendíamos debía ser el portafolio del alumno. Puesto que el formato y el contenido de evaluación deberían depender siempre de los objetivos concretos de cada profesor o grupo de profesores de una asignatura, utilizamos esta primera fase de la experiencia piloto, para poder corregir y adaptar el modelo en una segunda experiencia que se realizó en el segundo curso y que nos permitió, a la vista de los resultados, proponer una estructura marco adaptada a los objetivos del proyecto a desarrollar en este segundo periodo de pruebas.

Del mismo modo, y a la vista de los buenos resultados obtenidos en el curso 2013-2014, se ha vuelto a proponer un nuevo modelo de portafolio del estudiante, que corrige algunas deficiencias detectadas en las versiones anteriores, y que además nos permite evaluar las competencias transversales que se trabajan en las distintas asignaturas que forman parte de esta experiencia. Este último modelo se está testeando en el primer y segundo cuatrimestre del curso 2014-2015 en todas las asignaturas que forman parte de la experiencia.

Metodología

Para la consecución de este trabajo se han realizado las siguientes acciones:

Durante el primer cuatrimestre del curso 2013-2014 se definieron dos grupos control, uno formado por estudiantes del Máster de Transportes, Territorio y Urbanismo (MATTU) de la Universitat Politècnica de València, y otro grupo formado por estudiantes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria (MUPES) de la Universitat de València en los que se implementó el primer modelo de portafolio del estudiante. Este modelo fue elaborado por el grupo de trabajo, basado en el análisis de bibliografía específica y experiencias propias y/o publicadas, sobre el uso del portafolio en educación superior.

Mediante unas sencillas instrucciones se proponía al estudiante que elaborase un documento en el que, por cada actividad realizada y aportando para ello las evidencias que considerase pertinentes, aportase la siguiente información:

- Descripción de las actividades incluyendo el nombre completo de los alumnos participantes en cada actividad.
- Mención a cómo favorece, o no, la tarea realizada en la formación académica y personal del alumno.
- Habilidades que se adquirieron o desarrollaron al participar en la tarea.
- En qué medida se ha visto favorecida su formación personal, el hecho de participar en la actividad.
- Propuestas sobre qué les gustaría que se hiciera para mejorar la actividad

Para ello se les aportaba unas fichas que les ayudasen a reflejar la información solicitada, tal y como se muestra en la (Fig. 1).

Al inicio del segundo semestre se pasó un cuestionario a los alumnos sobre la percepción del alumno del uso del portafolio en el semestre anterior. Con estos datos, y con los resultados obtenidos, se procedió a realizar un ajuste del modelo a implantar en el semestre

siguiente, que consistió en la contextualización de los objetivos de la guía docente respecto de la asignatura que se iba a cursar, y el hecho de que los alumnos introdujesen un nuevo dato sobre cuál era la participación del grupo en el desarrollo de las actividades (Fig. 2).

FICHA RESUMEN DE ACTIVIDAD		
Tipo de Actividad ¹	Fecha: Lugar:	Duración: Horas
Título		
Profesorado		
Descripción de la actividad (incluye metodología)	Objetivos:	
	Metodología:	
	Contenido:	
	Participantes:	
Valoración personal	¿Qué he aprendido? ¿Qué me ha aportado?	¿Qué grado de aplicabilidad tiene en mi trabajo? A corto plazo
	¿La puedo considerar un reto intelectual?	A largo plazo
Observaciones ²		

¹ Taller, seminario, práctica de aula, tutoría, etc.
² ¿Propuestas de mejora de la actividad? ¿Incluye material? ¿Anexos? ¿Es interesante el material aportado?, etc.

Fig. 1. Fichas de la estructura de la primera versión de estructura del portafolio.

FICHA RESUMEN DE ACTIVIDAD		
Tipo de Actividad ¹	Fecha: Lugar:	Duración: Horas
Título		
Profesorado		
Descripción de la actividad (Incluye metodología)	Objetivos:	
	Metodología:	
	Contenidos:	
	Participantes (Relacionar participantes y asignarles número de orden)	
1		
2		
3		
4		

Valoración del grupo	¿Qué hemos aprendido? ¿En qué se ha visto favorecida nuestra formación académica?	¿Qué hemos aprendido? ¿En qué se ha visto favorecida nuestra formación personal y como grupo?
		1	1
	2	2
	3	3
	4	4
	Grupo	Grupo
	¿Habilidades adquiridas o desarrolladas en la tarea?	Participación de los integrantes del grupo en la tarea (%)
		1
		2
		3
		4
Observaciones ²		

¹ Taller, seminario, práctica de aula, tutoría, etc.

² ¿Propuestas de mejora de la actividad? Reflexiones (¿Incluye material? ¿Anexos? ¿Es interesante el material aportado?, etc.

Fig. 2. Fichas de la estructura de la segunda versión de estructura del portafolio

Esta implementación se realizó en el mismo grupo pero en una asignatura diferente en el caso del MATTU, y en el MUPES, como la asignatura es de carácter anual, se analizaron los resultados al finalizar el curso. A la finalización del curso académico 2013-2014, se pasó a los alumnos de ambos grupos control el cuestionario de percepción y se midieron los resultados. Los resultados más significativos del cuestionario de percepción sobre el uso del portafolio se centran en varios aspectos: en primer lugar, la mayoría de los alumnos lo valora como herramienta en cuanto que les permite tener una visión global de los trabajos realizados en el curso, aunque lo consideran como más trabajo que requiere más tiempo del que se ha planificado. En segundo lugar, respecto a lo que les aporta a nivel personal, destacan su valor porque les hace reflexionar y valorar sobre lo que han aprendido y esta capacidad de reflexión conlleva a plantearse distintas formas de aplicar y transmitir los conocimientos. Y, en tercer lugar, respecto a las habilidades que han mejorado indican que ha sido en la recopilación y organización de la información.

En el curso 2014-2015, a la vista de los resultados obtenidos, se decide por el grupo la implementación de la experiencia en una asignatura más, la signatura Farmacología General de Órganos y Sistemas de tercer curso, del grado en Medicina de la Universitat de València.

En esta fase del proyecto hemos ampliado los objetivos del portafolio a la evaluación de las competencias transversales definidas en las guías docentes de las asignaturas implicadas. Para ello se han realizado una serie de modificaciones en el modelo y se ha facilitado información a los alumnos sobre el significado e interpretación de las citadas competencias dentro del marco de la titulación y de la Universidad.

Este nuevo modelo modificado (Fig. 3), a su vez, ha sido testeado durante el primer cuatrimestre del curso en un grupo del MATTU, dando muy buenos resultados y se está continuando el ensayo en el mismo grupo pero asignatura diferente, en el segundo cuatrimestre. Durante este curso, también se ha implementado su uso en el grupo del MUPES,

y en este segundo semestre se ha implantado en la asignatura de Farmacología General de Órganos y Sistemas del grado de Medicina.

PORTAFOLIO
ASIGNATURA "EVALUACIÓN AMBIENTAL DE PLANES Y PROGRAMAS Y LA INTERVENCIÓN EN EL PAISAJE"

1. ¿Qué es un portafolio?

El Portafolio será el hilo conductor de la asignatura de Evaluación ambiental de planes y programas y la intervención en el paisaje. Es un método de aprendizaje personal de cada alumno y un instrumento de evaluación de la asignatura. Para ello, deberán recoger toda la información que documente las experiencias y logros de su aprendizaje a lo largo del curso (actividades de clase individuales y en grupo, las metodologías de trabajo, reflexiones individuales, valoraciones personales y de compañeros, análisis de documentos, lecturas, etc).

Esta metodología de trabajo fomenta la reflexión y te proporciona ayuda para tomar conciencia del proceso, sus metas, progresos y dificultades en la asignatura, con el fin de tomar más responsabilidades de tu proceso de aprendizaje. Además te permite trabajar las **COMPETENCIAS GENERICAS** que se derivan del uso del portafolio como: **Mostrar tus opiniones, reflexionar sobre tu propia experiencia de aprendizaje, rebatir, describir situaciones y procesos, argumentar tus decisiones, desarrollar habilidades para pensar creativamente, argumentar a favor y en contra, comparar y contrastar, expresar acuerdos y desacuerdos, en definitiva, proporciona oportunidades para reflexionar sobre tu aprendizaje.**

2. ¿Qué requisitos tiene que cumplir?

Cada alumno elabora su portafolio personal que entregará entre el 17 de diciembre y el 6 de enero, en formato de archivo electrónico pdf (también con todos los anexos). Deberá considerar los siguientes aspectos:

- Mantener el portafolio en orden que facilite localizar con facilidad el material deseado.
- Recoger todas las evidencias de las actividades realizadas en y fuera del aula.
- Cuidar la redacción y las faltas de ortografía en todo el documento.
- Mostrar las reflexiones "de aprendizaje" sobre las distintas actividades realizadas.
- Seleccionar los contenidos que van en el portafolio o en los anexos.
- Presentar una estructura coherente y clara, que resalte las valoraciones personales de las actividades realizadas. Puede ser por sesiones de clase, módulos, actividades, etc. Una estructura que sea significativa para ti.
- Personalizar siempre que se pueda (poner títulos a las actividades, etc)

3. Estructura

El portafolio debe presentarse atendiendo a los siguientes apartados:

- Portada (curso, asignatura, nombre del alumno)
- Presentación (situación personal del alumno en el momento de comienzo del portafolio, trayectoria académica a destacar, cómo afronta el portafolio, etc)
- Índice (numerado y paginado)
- Introducción (se detalla la estructura seguida en el portafolio, y brevemente lo abordado en cada capítulo principal)
- Cuerpo del portafolio: Es la parte más importante en la que se muestran las actividades realizadas dentro y fuera del aula, a nivel individual o grupal, a través de las notas recogidas en clase como de las reflexiones de aprendizaje que se derivan de ésta. Para cada tarea o actividad realizada:
 - Se describirán las actividades que se llevaron a cabo para el desarrollo de la sesión. Para ello se utilizará la ficha que se adjunta, la cual servirá de guía y sobre la que se pueden realizar las aportaciones que estiméis necesarias.
 - Se hará mención a cómo favorece, o no, la tarea realizada en la formación académica y personal del alumno.
 - Se indicarán qué habilidades se adquirieron o desarrollaron al participar en la tarea.
 - Propuestas sobre qué les gustaría que se hiciera y/o se mejorara de la actividad

En el cuerpo del portafolio, los contenidos tienen que presentar un orden y una estructura lógica. Entre los contenidos podemos integrar:

- Trabajos realizados en clase (individuales y en grupo), cumplimentando la ficha de aprendizaje.
- Artículos o reportajes de la prensa con sus comentarios
- Contenidos de opinión: Reacciones a las sesiones de clases, Lo que se espera de las clases, Reflexiones y comentarios entorno al trabajo en equipo
- Material seleccionado de otras fuentes de información: libros de consulta, revistas, videos, internet, etc.
- Valoraciones

Anexos. Deben numerarse y rotularse (nombre significativo), incluirlos al final del documento y dentro del cuerpo hacer referencia a ellos cuando se considere.

4. Criterios de valoración

- Presentación ordenada y clara
- Corrección y claridad en la comunicación escrita.
- Capacidad de argumentación y justificación de las opiniones defendidas.
- Utilización correcta y precisa de la terminología educativa
- Capacidad de comprensión y análisis de las situaciones educativas
- Capacidad de trabajar en grupo de forma cooperativa para conseguir objetivos comunes.
- Búsqueda de fuentes de documentación que permitan ampliar y profundizar contenidos trabajados en clase.

5. FICHA RESUMEN DE LAS ACTIVIDADES

TÍTULO	FECHA:
	DURACIÓN (MINUTOS):
Nº: Materiales utilizados:	INDIVIDUAL/GRUPAL (nombres de todos)
I. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD (objetivos, metodología, contenidos trabajados)	
Este apartado debe elaborarse considerando que alguien que no haya estado en la actividad le quede claro lo que se ha trabajado.	
II. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD (reflexiones individuales)	
<input type="checkbox"/> ¿Qué he aprendido? <input type="checkbox"/> ¿En qué se ha visto favorecida mi formación académica? <input type="checkbox"/> ¿En qué se ha visto favorecida mi formación personal?	
III. HABILIDADES Y COMPETENCIAS ADQUIRIDAS O DESARROLLADAS EN LA TAREA	
Señalar las competencias trabajadas y hacer una valoración del aprendizaje adquirido al trabajar las competencias.	
<input type="checkbox"/> Comprensión e integración	<input type="checkbox"/> Aplicación y pensamiento práctico
<input type="checkbox"/> Innovación, creatividad	<input type="checkbox"/> Responsabilidad ética, medioambiental y profesional.
<input type="checkbox"/> Diseño y proyecto	<input type="checkbox"/> Comunicación efectiva
<input type="checkbox"/> Planificación y gestión del tiempo	<input type="checkbox"/> Aprendizaje permanente
<input type="checkbox"/> Análisis y resolución de problemas.	<input type="checkbox"/> Conocimiento de problemas contemporáneos.
<input type="checkbox"/> Pensamiento crítico	<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo y liderazgo
IV. OBSERVACIONES	
<input type="checkbox"/> Propuestas de mejora de la actividad Reflexiones ¿Incluye material? ¿Anexos? ¿Es interesante el material aportado?, etc.	

Fig. 3. Estructura de la tercera versión de estructura del portafolio

Conclusiones

1.- Se constata una mejoría en la evaluación de los resultados de los estudiantes tanto del grupo de control que han utilizado esta metodología en el primer y segundo semestre del curso 2013-14, comparada con los resultados obtenidos por el mismo curso y asignaturas en la anualidad anterior como los estudiantes del grupo control del primer semestre 2014-15 y en las asignaturas en las que se ha implantado este sistema por primera vez.

2.- La mayoría de estudiantes han mostrado un grado de satisfacción con esta metodología, por un lado, les ha permitido demostrar en profundidad su aprendizaje y por otro lado, que tomarán más responsabilidad en el proceso de aprendizaje aumentando su motivación por aprender de forma significativa, en contraposición al aprendizaje superficial de las clases tradicionales.

3.- El sistema propuesto se ha mostrado muy eficaz para la evaluación de las competencias transversales definidas en las guías docentes de las asignaturas involucradas en la experiencia y su significado por parte de los alumnos.

4.- El uso del portafolio ha contribuido a la vez al desarrollo de competencias transversales como la de comunicación escrita (toma decisiones sobre qué escribir) y la de aprender a aprender. A través de las reflexiones es capaz de profundizar en sus experiencias de aprendizaje, desarrollando también habilidades de pensamiento crítico e incrementando su autonomía, así como la costumbre de evaluarse para mejorar a lo largo de su aprendizaje.

5.- Se constata una mejor comprensión por parte de los alumnos de los objetivos que se plantean en las diferentes asignaturas.

6.- En cuanto a la perspectiva de futuro, en primer lugar está la difusión de los resultados en los departamentos afectados.

7.- Y la presentación de este trabajo al proyecto de evaluación de competencias transversales que se está llevando a cabo en la Universitat Politècnica de València.

Bibliografía

Armengol, J.; Hernández, J.; Mora, J.; Rubio, J.; Sánchez, F. J.; Valero, M. *Experiencias sobre el uso del portafolio del estudiante en la UPC*. Revista de Docencia Universitaria, any III, núm. monogràfic III: Número especial dedicado a portafolios electrónicos y educación superior en España (juny 2009). También disponible en línea a: <http://www.um.es/ead/Red_U/m3/> [consulta: diciembre 2009].

Barrett, H. C. *White Paper Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement* [en línea]. [Consulta: diciembre 2009]. Disponible a: <<http://electronicportfolios.org>>.

Barberà, E.; Bautista, G.; Espasa, A.; Guasch, T. *Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, octubre 2006, vol. 3, núm. 2. También disponible en línea a: <http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf> [Consulta: diciembre 2009].

Blanch, S. *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: Una oportunitat per repensar la docència*. IDES, UAB. También disponible en línea a: <<http://ddd.uab.cat/pub/colleccioIDES/eines5.pdf>> [consulta: diciembre 2009].

Cano, E. *El portafolios del profesorado universitario: Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Octaedro, ICE-UB, 2005.

González Fernández, N. (Coordinadora), "Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante", Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Universidad de Cantabria. Santander, 2007. ISBN: 978-84-690-8087-0

Johnson, R. S., Mims-Cox, J. S., Doyle-Nichols, A., 2nd ed., *Developing portfolios in education : a guide to reflection, inquiry, and assessment* Sage Publications, 2010, ISBN: 978-1-4129-7236-9

Lyons, N. (comp.) (1998). *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Seldin, P. *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Jossey-Bass, 2003.

Stefani, L.; Mason, R.; Pegler, C. *The Educational Potential of e-Portfolios: Supporting Personal Development and Reflective Learning*. Connecting With E-Learning Series, Routledge, 2007.

Wyatt III, R. L.; Looper, S. *So You Have to Have a Portfolio: A Teacher's Guide to Preparation and Presentation*. 2a ed. Corwin Press, 2004.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

1.- ¿Las universidades deberían abordar los sistemas de evaluación en función de los niveles, grados de especialidad de las materias y nivel de madurez de los alumnos de manera diferenciada?

2. ¿El uso del portafolio como instrumento de Evaluación potencia el aprendizaje Autónomo de los estudiantes?
3. ¿Qué tareas requiere en el docente el uso de portafolios como métodos de aprendizaje del estudiante?
4. ¿Conseguimos que nuestros estudiantes se responsabilicen de sus aprendizajes con sistemas de Evaluación alternativos a los exámenes?

ID 112. L'ENTREVISTA PERSONAL COM A EINA DE MILLORA DELS MÈTODES D'APRENTATGE: ANÀLISI I AVALUACIÓ DE LA CAPACITAT D'APRENDRE A APRENDRE

Maria Teresa Bosch
Badia
Universitat de Girona
teyabosch@gmail.com

Joan Montllor i Serrats
Universitat Autònoma de
Barcelona
joan.montllor@uab.cat

Anna Maria Panosa Gubau
Universitat de Girona
anna.panosa@udg.edu

Maria Antònia Tarrazón Rodon
Universitat Autònoma de
Barcelona
mariaantonia.tarrazon@uab.cat

Resum

En aquesta comunicació analitzem i valorem l'entrevista personal com a eina d'avaluació centrada en la metodologia d'aprenentatge dels estudiants. Les entrevistes pretenen incorporar un control personalitzat per tal d'introduir en l'avaluació l'anàlisi del mètode d'estudi emprat. Així, es fa reflexionar a l'estudiant sobre el seu mètode de treball i se l'acompanya en el procés de desenvolupament de la seva capacitat d'*aprendre a aprendre*. Això estimula l'autoestima de l'estudiant i del professor, millora el rendiment acadèmic en millorar el procés d'aprenentatge i condueix tant a una assimilació millor dels conceptes com a un major domini de les metodologies analítica i quantitativa.

Introducció

El propòsit d'aquesta comunicació és l'anàlisi i la valoració de l'entrevista personal com a eina d'avaluació centrada en la metodologia d'aprenentatge dels estudiants. L'objectiu d'aquestes entrevistes és incorporar un control personalitzat que permeti introduir en l'avaluació l'anàlisi dels mètodes d'estudi desenvolupats pels estudiants.

En aquest sentit Novak (1991) ja explicava l'experiència portada a terme a la Universitat de Cornell on feia un curs d'aprendre a aprendre. Una de les observacions que va fer en aquell moment és que els estudiants de darrers cursos eren més receptius a aquesta idea. D'altra banda, diversos autors defensen les tutories en la formació universitària. Per exemple, per Gairín et al. (2004) cal un canvi en la forma de tutoria tradicional, per tal d'adaptar-se a la diversitat creixent. Garcia i Troyano (2009), en un estudi realitzat amb estudiants de pedagogia, detecten una demanda dels estudiants perquè el professor tutor es preocupi de la seva formació integral. Pel què fa a l'avaluació, Ballester i Nadal (2005) defineixen criteris per superar les rutines que es poden crear en el procés d'aprenentatge. Entenem que l'entrevista que proposem podria complementar, de ben segur, la llista d'aquests criteris d'avaluació.

Els autors d'aquest treball som professors de Finances a Facultats d'Economia i d'Empresa i és, per tant, en assignatures d'aquest àmbit de coneixement on apliquem la metodologia que es descriu en aquest article. Ara bé, com els camps del coneixement on pot ser d'aplicació són amplíssims, aquest treball presenta la proposta d'entrevistes personals com a eina de millora dels mètodes d'aprenentatge de forma general, sense especificar disciplines concretes dins de l'ensenyament universitari.

Contingut de l'entrevista:

Les entrevistes se situen temporalment a continuació d'algunes de les proves objectives que formen part de l'avaluació continuada. S'inicien revisant el resultat d'aquesta prova i, si és el cas, els treballs o exercicis que l'estudiant ha presentat durant el període avaluat. La revisió de la prova objectiva no abasta només l'encert de les respostes, sinó que s'analitza igualment el nivell d'expressió (ortografia, sintaxi, correcta escriptura de les equacions si és el cas, claredat i rigor en els gràfics). Cal remarcar que, com a prova objectiva, s'ha descartat prèviament el tipus test perquè impedeix aquesta darrera anàlisi. Això ha permès assolir un primer nivell en el diàleg que l'entrevista ha de generar. A continuació, l'entrevista comprèn els passos següents:

- Revisió del material que l'estudiant ha preparat per a l'estudi (notes personals, incloent les que ha pres a les sessions de classe, esquemes i exercicis resolts, principalment). La qualitat d'aquest material té un paper central en l'avaluació dels resultats de l'entrevista. Aquesta revisió pretén, en primer lloc, comprovar que l'estudiant ha treballat realment i que aquest treball s'ha concretat en elements objectius. El segon objectiu de la revisió del material és preparar els passos següents de l'entrevista.
- Preguntes i comentaris sobre els coneixements. El professor planteja a l'estudiant algunes qüestions bàsiques sobre els coneixements que se suposa ha d'haver adquirit en el període avaluat. L'objectiu és ara captar el nivell de claredat en la comprensió dels conceptes bàsics que l'estudiant hauria de dominar. Es pretén aconseguir que l'estudiant percebi la importància de la claredat en les idees per afrontar l'escriptura d'assajos i la resolució de problemes.
- Preguntes i comentaris sobre el temps dedicat a l'estudi i la seva organització. Es pregunta a l'estudiant com ha organitzat el seu estudi, prenent com a unitat de temps la setmana. S'insisteix en si hi ha hagut regularitat o bé si l'estudi s'ha concentrat intensivament en els dies previs a la prova objectiva. Se li recorden els barems de dedicació que suposa la normativa de l'Espai Europeu d'Educació Superior i s'estudien conjuntament les desviacions observades. Aquesta part de l'entrevista pren com a referent objectiu la revisió del material prèviament efectuada.
- Preguntes i comentaris sobre el mètode d'estudi. Es pregunta a l'estudiant per les pautes que ha seguit en el seu estudi. Com ha relacionat les notes preses a les classes amb el material del campus virtual i els llibres recomanats. S'insisteix en la importància de treballar amb els llibres de text recomanats, puix es tracta de referents internacionals en la matèria. S'encoratja l'elaboració d'esquemes personals i es recorda succintament una observació feta abans a les classes: té una gran importància plasmar els propis coneixements en mapes conceptuals. Així s'identifiquen les idees centrals i les relacions entre elles, posant-se de manifest els punts que, en un moment determinat, poden romandre obscurs ja que donen lloc a dificultats sistemàtiques en el moment de construir el propi mapa conceptual. Un objectiu important d'aquest apartat és identificar si l'estudi s'ha centrat en la resolució d'exàmens anteriors. Sovint cal insistir en que no pot ser de cap manera un bon mètode central per a preparar una prova, tot i que pugui constituir un complement excel·lent. Igualment, s'insisteix en la rellevància de relacionar la resolució de problemes amb la teoria i, en particular, amb la sistematització de les idees aportades per la resolució de problemes.
- Preguntes i comentaris sobre el treball en equip. Es comenten alguns dels exercicis o assajos que l'estudiant pot haver presentat com a treball en equip a l'haver-se indicat

així en la planificació de l'avaluació continuada. Se li pregunta sobre la seva contribució i sobre la valoració que fa respecte a la sinèrgia que el treball en equip hauria de generar i la que ha generat efectivament en el seu cas.

- Comentaris i preguntes sobre el material utilitzat (material del campus virtual, llibres, cerques a Internet, principalment). Es tracta de valorar com l'estudiant ha sabut utilitzar el material posat a la seva disposició i de percebre les dificultats, en particular les dificultats innecessàries, que aquest material pugui comportar.
- Els resultats de l'entrevista s'incorporen a l'avaluació. És important que l'avaluació de l'entrevista serveixi per a reconèixer, i estimular, el treball dels estudiants. En principi, només es recomanaria abaixar la qualificació d'aquells que no han desenvolupat un treball propi (és a dir, no presenten material d'estudi, com esquemes i problemes resolts, preparat per ells mateixos).

Organització de les entrevistes

L'organització de les entrevistes és central per a la seva viabilitat. En els grups grans aquest mètode pot considerar-se poc viable o haver-se de limitar a una selecció d'estudiants. Per a un subgrup de 18 estudiants i estimant 10 minuts per entrevista i 3 minuts com a interval entre dues entrevistes, obtenim una estimació d'ocupació temporal de 4 hores aproximadament. Certament l'organització i realització d'entrevistes en grups molt grans, per exemple de 100 estudiants, és pràcticament impossible, tret que es divideixin les classes d'exercicis en grups sistemàticament més petits. Aquesta limitació constata, una vegada més, que la massificació és incompatible amb un grau alt de qualitat. El cost en temps i esforç és, òbviament, considerable. És d'importància central que el professorat que apliqui aquest mètode vegi reconegut en termes realment efectius el temps que li ocupa. Addicionalment, caldria posar a l'abast del professorat els cursos i eines de formació necessàries per tal que pugui dur a terme les entrevistes amb eficàcia i eficiència.

Efectes sobre l'estudiant

El profit principal que obté l'estudiant del mètode de les entrevistes és el fet d'haver de pensar i verbalitzar el mètode de treball i el tipus de treball que ha dut a terme. És a dir, reflexionar sobre el seu propi mètode a partir de la conversa amb el professor. Així, l'estudiant evita centrar-se exclusivament en l'adquisició de coneixements i pren consciència de la rellevància de la metodologia d'estudi, l'únic camí per a assolir l'objectiu de aprendre a aprendre. L'experiència ens demostra que, mitjançant les entrevistes, els estudiants se senten millor valorats i adquireixen importants estímuls de millora. En particular, quan no han superat una prova poden constatar i constaten, a partir de l'anàlisi de les causes, com un fracàs esdevé la llavor d'èxits futurs.

Utilitat per al professorat

L'entrevista, malgrat el temps que consumeix, millora l'autoestima del professor en l'exercici de la tasca d'avaluació. L'avorrida tasca de correcció d'exàmens es transforma en una feina d'ajudar a unes persones, els estudiants, a millorar el seu mètode d'aprenentatge intel·lectual. Fent una síntesi de la seva utilitat per al professorat, podem dir que li permet:

- Conèixer personalment els estudiants.

- Identificar els seus hàbits d'estudi i de treball.
- Revisar els seus mètodes d'estudi.
- Millorar el seu coneixement dels punts forts i els punts febles de la metodologia docent.
- Revisar la qualitat del material docent.
- Revisar i millorar els tipus d'exercicis.
- Conèixer les mancances generals i particulars dels estudiants. Aconsellar per a la seva superació.
- Identificar les causes del fracàs.
- Ajustar la metodologia docent i els continguts.

Efectes en l'avaluació

La principal conseqüència sobre l'avaluació és el fet que millora la seva objectivitat i amplia el seu abast. Les proves objectives tradicionals se centren en l'avaluació dels coneixements. Les presentacions permeten captar la capacitat comunicativa dels estudiants. Els treballs en grup permeten millorar i valorar la seva capacitat d'interaccionar en el si d'un equip. No obstant, totes aquestes avaluacions deixen, en principi, de banda l'avaluació del mètode d'estudi i, per tant, de com desenvolupen els estudiants la seva capacitat d'aprendre a aprendre. L'entrevista permet, almenys parcialment, superar aquesta gran mancança en la tasca d'avaluació. Addicionalment, substitueix les tradicionals fredes revisions d'examen, que, com a molt, permeten que els estudiants visualitzin els errors comesos en una prova objectiva, per una anàlisi de les mancances metodològiques que lògicament poden tenir i permet que aprenguin a dissenyar un camí per a la seva superació. La millora en l'objectivitat de l'avaluació rau principalment en el fet que pren en consideració com l'estudiant ha desenvolupat i aplicat la seva capacitat d'aprendre a aprendre.

Síntesi de l'experiència pràctica

L'aplicació del mètode de l'entrevista a deu grups d'estudiants de tercer i quart curs de grau, ha permès constatar una millora sistemàtica en els seus resultats posteriors. Concretament:

- Un 75% dels estudiants que se situaven entre 4 i 5 han obtinguts resultats iguals o superiors a 6 en les proves posteriors.
- Un 80% dels estudiants que se situaven entre 5.5 i 6.5 han obtinguts resultats iguals o superiors a 7 en les proves posteriors.
- Respecte als estudiants que havien obtinguts valoracions inferiors a 3, només s'ha observat millora en el 25% dels casos.

Conclusions

Una millora sistemàtica i gradual de la capacitat d'anàlisi i d'aprenentatge hauria de ser un dels objectius a assolir en la formació dels futurs graduats universitaris. L'entrevista personal es pot considerar un mètode de revisió i millora dels hàbits d'estudi dels estudiants. Requereix certament de la seva bona disposició. Una actitud positiva de l'estudiant és central per al bon desenvolupament de les entrevistes. Donat que és un mètode que consumeix un temps important del professorat, la bona disposició s'ha d'estendre a les institucions d'ensenyament superior on es consideri la seva aplicació, ja que és igualment imprescindible que el professorat se senti valorat en aplicar aquest com qualsevol altre mètode que requereix un esforç addicional i una dedicació considerables. Considerem que es tracta d'un mètode que pot

resultar molt productiu per a estimular i avaluar com els estudiants desenvolupen la seva capacitat d'aprendre a aprendre. I, de fet, l'experiència així ens ho corrobora. No obstant, també cal tenir present que el cost d'aplicació, en temps, esforç i necessitat de formació del professorat, és elevat. Tot i això, la valoració que fem els autors d'aquest treball de l'aplicació de l'entrevista personal com a eina de millora dels mètodes d'aprenentatge és positiva i satisfactòria.

Bibliografia

Ballester, L. i Nadal, A. (2005): La evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-7.

Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C.; 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, A. J. i Troyano, Y. (2009): El espacio europeo de educación superior y la figura del profesor tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(2), 1-10.

Novak, J.D. (1991): Ayudar a los alumnos a aprender como aprender. La opinión de un profesor-investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 215-228.

Qüestions i/o consideracions per al debat

1. Seria factible d'alguna manera l'aplicació d'aquest mètode a grups de primer curs, ajudant-se, per exemple, d'estudiants de darrers cursos a qui s'hagi fet aquest seguiment prèviament?
2. Quina és la millor manera de seleccionar els subgrups d'estudiants dins de grups grans per fer-ne el seguiment?

ID 117. AVALUACIÓ INICIAL DE LA COMPETÈNCIA CULTURAL DELS FUTURS MESTRES

Glòria Bordons de Porrata-Doria
Universitat de Barcelona
gbordons@ub.edu

Silvia Buset Burillo
Universitat de Barcelona
sbuset@ub.edu

Resum

La comunicació que presentem s'emmarca en el projecte 2014 ARMIF 00017 sobre la millora de la competència comunicativa (lingüística i cultural) dels futurs mestres. Entre els diversos tipus de proves de diagnòstic dissenyades en la primera fase del projecte per mesurar aquesta competència en l'alumnat del primer curs de la doble titulació de Mestre de la UB, ens centrem en les que pretenen mesurar la competència cultural.

El treball descriu, d'una banda, el procés de creació de la prova inicial i d'un qüestionari de percepció (que ha acabat essent una pregunta oberta) i, d'una altra banda, en la discussió tant sobre la validesa dels instruments aplicats com sobre els resultats obtinguts.

Text de la comunicació

La present comunicació s'emmarca en el projecte 2014 ARMIF 00017 sobre la millora de la competència comunicativa dels futurs mestres. Entenem la competència comunicativa com la summa de dues vessants que s'erigeixen també com a competències: la competència lingüística i la competència cultural.

Per vertebrar aquest text ens centrem en dos objectius inicials de la recerca. Per una banda, descriure el procés de creació de les proves que s'han dissenyat per mesurar la competència cultural en 50 alumnes de la doble titulació del Grau de Mestre d'Infantil i de Primària de la Universitat de Barcelona.

Mesurar la competència cultural és complicat ja que cal atendre a múltiples factors i hi ha el risc de definir-la sota una mirada subjectiva i ideològica. Per això, en la creació d'aquestes proves s'ha desenvolupat un procés ampli de recerca documental i bibliogràfica per assentar els fonaments teòrics, també analitzat els currículums de les etapes d'Infantil, Primària i Secundària, i sobretot s'ha discutit sobre les diferents dimensions a tenir en compte a l'hora de consensuar una definició per la competència cultural. A partir d'aquí, hem pogut extreure uns ítems determinats que ens han servit per dissenyar un instrument experimental per mesurar la competència cultural dels futurs mestres, una rúbrica per valorar el resultat i un altre instrument per mesurar la percepció que els futurs mestres tenen de la seva competència cultural.

Per tant, la creació d'instruments per mesurar la competència cultural es va estructurar en tres fases:

1a fase. Exploració sobre investigacions relacionades que poguessin oferir punts de referència

2a fase. Recerca d'una definició sobre la competència cultural per extreure els conceptes clau que fonamentin el disseny de les proves

3a fase. Creuament dels conceptes clau que vertebrin la definició de la competència cultural amb àmbits propis de la mateixa competència (literatura, música, arts plàstiques i visuals, teatre, dansa, cinema...).

A la primera fase, a causa de la inexistència d'eines (o poca significació) que mesurin la competència cultural, el punt de partida va ser l'estudi de la recerca portada a terme sobre la

competència intercultural de Byram (1997) i l'inventari de desenvolupament intercultural de Hammer, Bennet i Wiseman (2003). No obstant, tot i que aquest context ens aportà un marc de referència teòric pel que fa a l'estudi d'aspectes ideològics o sociològics, no vam extreure elements prou concrets per a dissenyar un mapa que ens permetés el disseny de proves diagnòstiques.

La segona fase, la recerca de descriptors claus associats a la definició de la competència cultural, es va desenvolupar en tres estadis: recerca de definicions, delimitació de dimensions de la competència i per últim concreció de descriptors clau. Al primer estadi, la recerca de definicions, vam consultar fonts referencials del Ministerio de Educación y Cultura i del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, com per exemple els currículums dels diferents nivells d'ensenyament reglats en el sistema educatiu. També vam analitzar les referències al patrimoni des de la plataforma Patrimoni Gencat. Altres fonts importants van ser la UNESCO, la xarxa europea d'informació sobre educació Eurydice i les recomanacions i resolucions del Parlament Europeu i del Consell de la Unió Europea. En paral·lel vam estudiar documents bibliogràfics d'autors de referència, així com actes de ponències i congressos relacionats amb el tema. Després d'aquesta exploració, com a definició general, finalment, vam adoptar la que es recull en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2005), presentat per la comissió de les comunitats europees, sobre l'expressió cultural en relació a la competència cultural i artística: "Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas".

En el segon estadi de la segona fase vam concretar les dimensions de la competència cultural en tres, basades en referències com les de Giraldez (2009) y Alsina y Giraldez (2011) :

- a) Percepció, comprensió, apreciació i gaudi
- b) Expressió i creació
- c) Participació en projectes i activitats

D'aquí, en el ja tercer estadi, vam passar a extreure els descriptors clau que es concretaren en:

- pensament crític
- sensibilitat estètica
- creativitat

D'acord a aquest context d'actuació, a la tercera fase, la de concretar els instruments de recollida de dades, vam optar per crear un qüestionari, a mode de preguntes obertes, en les que l'estudiant pogués mostrar evidències relacionades amb els descriptors assenyalats anteriorment (pensament crític, sensibilitat estètica i creativitat). Tot i que la prova es va dissenyar per mesurar la competència cultural, vam decidir fer dos qüestionaris diferents, una en castellà i una altra en català, i així també teníem altres evidències relacionades amb la part lingüística de la competència comunicativa.

A mode de resum, les preguntes dels qüestionaris es centraven en:

a) Establir relacions significatives entre dos àmbits culturals, la pintura i la poesia, així com identificar, analitzar i interpretar els elements formals i conceptuals dels mateixos. D'aquesta manera podíem mesurar els processos de comprensió, no tant dels poemes i obres en qüestió, sinó de les estratègies i recursos aplicats.

b) Mostrar coneixement del bagatge artístic al preguntar-los pel nom d'obres relacionant-les amb el moviment o segle que pertanyen. En aquest sentit, també vam proposar establir nexes entre obres musicals, literàries, teatrals i arquitectòniques amb conceptes abstractes

Per tal d'avaluar de manera més objectiva i fàcil les respostes, vam crear una rúbrica d'avaluació d'escala Likert, amb els següents descriptors:

1. *Estableix i argumenta relacions significatives entre...*
2. *Identifica els elements formals i els conceptuals de les obres plàstiques...*
3. *Analitza, interpreta i relaciona els elements formals i conceptuals de...*
4. *Coneix manifestacions artístiques i les relaciona amb el seu valor comunicatiu*
5. *Utilitza la terminologia adequada en l'anàlisi i interpretació de les obres plàstiques*
6. *Argumenta idees amb sentit crític i relaciona conceptes de manera creativa en el discurs*

Altrament, vam considerar important introduir, a part, una pregunta reflexiva i oberta relacionada amb la percepció que els propis estudiants tenen sobre el seu nivell de competència cultural, acompanyada de la definició de la mateixa: *Creus que ets competent culturalment?*

La correcció de les proves a través de la rúbrica el van desenvolupar paral·lelament dues investigadores de manera independent per garantir en la mesura del possible la subjectivitat i després poder contrastar els resultats obtinguts.

A hores d'ara, en la fase inicial d'anàlisi de les proves estem extraient conclusions sobre els referents culturals, així com de les estratègies i habilitats en la comprensió i apreciació d'objectes i manifestacions culturals. Per exemple, en relació a l'anàlisi de dades del qüestionari en llengua castellana podem constatar que el percentatge de suspesos és força baix (un 4,65 %) i el nombre més alt de coincidència (el 34,88 %) ha estat entre la qualificació del 7 i 7,9. Concretament, el volum més gran de notes baixes es concentra tant en el camp del sentit crític i la relació creativa de conceptes com en el coneixement de manifestacions artístiques. Per altra banda hem detectat que les qualificacions més altes es concentren en la identificació dels elements formals i conceptuals. Com a mitjana general i relacionada amb tots els ítems avaluats la qualificació global és de 6,84.

Un cop finalitzada aquesta fase d'avaluació de la competència cultural a partir de la rúbrica veiem la necessitat d'introduir canvis tant en l'instrument com en la mateixa rúbrica. Per exemple, els punts 2, 3 i 5 de la rúbrica es poden incloure en el primer punt perquè són qüestions per considerar en la valoració de l'instrument, però difícilment mesurables en la redacció general que l'estudiant presenta. Pel que fa a la reformulació dels instruments es planteja dissenyar una bateria de preguntes més gran alhora que més concretes i establir per a cada pregunta un ítem valoratiu. No creiem que els resultats, tot i que orientatius, puguin ser prou vàlids per arribar a conclusions definitives sobre el nivell que tenen els nostres estudiants en relació a la competència cultural.

Conclusions

Un cop dissenyades les proves, s'han aplicat, a mode de pilotatge, als quaranta-vuit alumnes del primer curs de la doble titulació del grau de Mestre de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, en el cas de la prova de competència cultural, en català i castellà, i, en la pregunta oberta de percepció, només en català.

Tan bon punt l'aplicàvem ens vam adonar que alguns dels ítems de la rúbrica no ens acabaven de funcionar. El motiu fou que la creació d'aquests va ser feta a partir de cadascuna de les instruccions o preguntes formulades als alumnes. Però els estudiants contestaren de manera generalitzada, amb la qual cosa es feia difícil compartimentar les respostes i les valoracions dels ítems relacionats tendien a ser les mateixes.

D'altra banda, les preguntes sobre els referents culturals tampoc reeixiren. A la demanda d'enumerar obres d'art relacionades amb la natura, les respostes foren poques, descontextualitzades i gairebé sempre les mateixes (per exemple "Els gira-sols" de Van Gogh era esmentada freqüentment, però sense citar-ne autor, moviment o segle, en moltes ocasions). El fet que una gran part de les peces se situï en l'impressionisme ens fa pensar que els alumnes recorren als continguts apresos recentment en el Batxillerat (recordem que són alumnes de primer curs).

Pel que fa a les preguntes que relacionaven obres que ells triaven (musicals, teatrals, arquitectòniques o literàries) amb emocions, els resultats foren més significatius, fora d'alguns casos en què apel·laven a característiques poc relacionades amb sentiments (per exemple, grandiositat o altres d'aquest tipus). Quant a la rúbrica, en aquest cas no va anar bé l'agrupament en un sol ítem tant del domini de referents culturals com de la correspondència amb emocions, ja que aquesta darrera només es podia comprovar en la pregunta comentada més amunt.

Aquests resultats ens porten a un necessari replantejament d'aquesta part de la prova. Probablement la idea de fer-los abocar els referents que recordessin no va ser efectiva pels condicionants i pel bloqueig que suposa una situació d'examen, per més que es tracti d'una prova de diagnòstic. De cara al passí de la prova definitiva a l'inici del curs 2015-2016, pensem més aviat en una situació inversa: presentar diferents obres (literàries, musicals, plàstiques, etc.) i que els estudiants hagin d'identificar-les i expressar l'emoció que els causi. D'aquesta manera podrem valorar millor la correspondència emocional i el coneixement d'unes certes obres. El problema serà, un cop més, la tria de les obres.

Pel que fa a la primera part de la prova: el comentari comparat d'un poema amb una obra artística, a part de la rúbrica, els resultats han estat prou satisfactoris. De fet, ens ha sorprès la manera com la majoria dels estudiants han afrontat l'anàlisi de comparació entre un quadre i un poema i han posat creativitat i sensibilitat a la descripció de la proposta. Per tant, les primeres conclusions apunten cap a una bona capacitat crítica i analítica i una mitjana capacitat creativa a l'hora d'escriure el seu text comparatiu.

Les conclusions, doncs, són que, malgrat que es tracta d'una competència tan esmunyedissa i pretesament poc avaluable, és possible comprovar el bagatge cultural i artístic de l'alumnat. Segurament que els seus "coneixements referencials" no són gaire elevats, però, en canvi, demostren ser competents en les altres dimensions contemplades en aquesta competència, especialment en la percepció, l'anàlisi crítica i la creació. D'altra banda, el fet d'haver compartit la prova amb l'avaluació de l'expressió escrita (en català i en castellà) dels estudiants, ens ha fet comprovar que una bona competència lingüística acostuma a anar acompanyada d'una bona competència cultural.

Bibliografia

ALSINA, P.; GIRALDEZ, A. (2011). *La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

GIRALDEZ, A. (2009). ¿Qué es la competencia cultural y artística? *Revista Aula de Innovación Educativa*, 183-184. Barcelona: Graó.

HAMMER, M. R.; BENNETT, M. J.; WISEMAN, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Un dels punts que hem hagut de discutir més a l'hora de construir la prova objectiva ha estat el dels referents culturals i el de la mateixa concepció del que entenem per competència cultural. El fet de voler defugir dels condicionants i del cànon ens ha fet adonar dels prejudicis i alhora limitacions del concepte.

Com podem fer aflorar en una prova la cultura que porta l'estudiant de primer curs de la carrera de mestre?

Quina relació hi ha entre la competència lingüística i la cultural? La bona expressió lingüística té incidència sobre la competència cultural?

El llenguatge ajuda a construir ponts per crear pensament crític, una de les dimensions de la competència cultural?

ID 118. LA EVALUACIÓN EN TRE IGUALES: ACELERANDO EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COLABORATIVO

Elena De la Poza
Universitat Politècnica de
València
elpopla@esp.upv.es

Josep Domènech i de
Soria
Universitat Politècnica de
València
jdomenech@upvnet.upv.es

Jaime Lloret Mauri
Universitat Politècnica de
València
jlloret@dcom.upv.es

Maria Cinta Vicent Vela
Universitat Politècnica de
València
mavinve@iqn.upv.es

Raul Peña-Ortiz
Universitat Politècnica de
València
raul.pena.ortiz@me.com

Abstract

La evaluación entre iguales, permite a los alumnos adoptar una posición crítica y profundizar en el conocimiento de una materia. Suele utilizarse rúbricas con el fin de objetivar, y cuantificar las distintas coevaluaciones. En este trabajo se presenta la aplicación de una estrategia de evaluación de las coevaluaciones realizadas por los alumnos de forma anónima y digital a través de rúbricas propuestas por el profesor en una asignatura de grado. Los resultados obtenidos muestran como los alumnos calificaron a sus compañeros más críticamente que el profesor, sin mostrar favoritismos. La totalidad de los alumnos consideraron favorable el empleo de la estrategia de coevaluación.

Texto de la comunicación

La estrategia ideada pretende que los estudiantes que evalúen de forma incorrecta o de forma más superficial sean penalizados frente a los compañeros que evalúan correctamente a sus compañeros, siendo su propio aprendizaje la principal recompensa. La evaluación por pares, o coevaluación, es aquella en la que el trabajo de un individuo o grupo es evaluado por otro individuo o grupo del mismo estatus, (Falchikov 1995; Chen, 2010). En el contexto de la educación superior, esto equivale a que los resultados de aprendizaje de los alumnos sean evaluados por otros alumnos, generalmente de la misma asignatura o estudios. El efecto que tiene un sistema de coevaluación sobre los estudiantes es doble: por una parte, el sistema permite que los alumnos reciban gran cantidad de comentarios o valoraciones de su trabajo. Por otra parte, la evaluación del trabajo de otros compañeros, fomenta la actitud crítica y las capacidad de comunicación (oral o escrita), Riley (1995), Topping (1998). En general, el proceso de evaluación entre iguales facilita la generación de feedback por lo que, desde un punto de vista de evaluación formativa, se fomenta el análisis y la reflexión sobre el trabajo propio, Wilson (2002).

En este trabajo se presenta una propuesta de estrategia de evaluación del sistema de coevaluación aplicado a las presentaciones públicas de los trabajos colaborativos desarrollados en la asignatura de Empresa, asignatura de primer curso impartida en el Grado de Ingeniería Aeroespacial en la Universitat Politècnica de València. La asignatura se enmarca en el contexto del aprendizaje de alto rendimiento, (Ballester et al., 2014; Ballester et al., 2013) caracterizado por un alumnado que intenta alcanzar el máximo logro posible, estudiantes disciplinados, competitivos, y que a su vez manifiestan curiosidad ante la materia, y ésta resulta ser motor de la motivación por la asignatura.

Se entiende el trabajo colaborativo como una metodología de enseñanza, a través de la cual el docente propone una serie de actividades al grupo dividido en equipos, administrando

unas guías de acción. El aprendizaje del alumno se produce a través de las interacciones entre los individuos del equipo, quienes fijan sus propios retos, lo que se convierte en fuente de motivación en el proceso de aprendizaje.

En el caso concreto de la asignatura de Empresa, se trata de una asignatura básica que se imparte en el primer semestre del primer curso del Grado en Ingeniería Aeroespacial. El semestre consta de 14 semanas lectivas. En la evaluación continua de la asignatura se emplean 4 sistemas diferentes de evaluación, entre ellos, la evaluación del aprendizaje mediante trabajo colaborativo, el cual representa el 30% de la nota final y se compone de dos actos de evaluación, que son la entrega de un documento escrito, y la presentación pública del trabajo cooperativo desarrollado a lo largo del semestre. La presentación pública de los trabajos tiene lugar durante las semanas [12,14] del semestre. De esta forma, se combina el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje competitivo, ya que la exposición pública ante el resto de compañeros se convierte en fuente de motivación para alcanzar la mejor calificación posible.

En este contexto el docente desarrolla y entrega a los alumnos la rúbrica que permite evaluar la adquisición de competencias como resultado del aprendizaje colaborativo. Esta rúbrica permite evaluar tanto al docente como al resto de compañeros el aprendizaje colaborativo de cada equipo. A su vez la coevaluación tiene un peso del 10% en la nota final de la asignatura.

Nótese que el esfuerzo dedicado por el docente a la evaluación de las coevaluaciones debe ser limitado, ya que el número de coevaluaciones a evaluar puede crecer exponencialmente con el número de alumnos. Para el caso que nos ocupa, el grupo se compone de 50 alumnos, distribuidos en equipos de 4 alumnos en promedio. Cada equipo realiza la presentación pública oral del trabajo colaborativo desarrollado, que versa sobre el sector aeronáutico durante 30 minutos.

Así, cada alumno debe realizar 10 coevaluaciones procedentes del resto de equipos. El profesor distribuye en formato digital al alumno la rúbrica compuesta por 17 ítems a valorar en escala 1 a 5 (1 desfavorable, 5 excelente) más dos preguntas abiertas sobre comentarios a realizar positivos y negativos de la presentación, Lucas (2011) (ver figura 1). Las presentaciones tiene lugar en el aula, y en cada sesión se suceden un mínimo de dos presentaciones y un máximo de 3.

Figura 1. Rúbrica de evaluación

SPEECH EVALUATION FORM					
Team:					
Topic:					
<i>Rate the speaker on each point:</i>	<i>E-excellent</i>	<i>G-good</i>	<i>A-average</i>	<i>F-fair</i>	<i>P-poor</i>
INTRODUCTION					
Gained attention and interest	E	G	A	F	P
Introduced topic clearly	E	G	A	F	P
Related topic to audience	E	G	A	F	P
Established credibility	E	G	A	F	P
Previewed body of speech	E	G	A	F	P
BODY					
Main points clear	E	G	A	F	P
Main points fully supported	E	G	A	F	P
Organization well planned	E	G	A	F	P
DELIVERY					
Began speech without rushing	E	G	A	F	P
Maintained strong eye contact	E	G	A	F	P
Avoided distracting mannerisms	E	G	A	F	P
Articulated words clearly	E	G	A	F	P
Used pauses effectively	E	G	A	F	P
Used vocal variety to add impact	E	G	A	F	P
Presented visual aids well	E	G	A	F	P
Communicated enthusiasm for topic	E	G	A	F	P
Departed from lectern without rushing	E	G	A	F	P

Language accurate	E G A F P	OVERALL EVALUATION	
Language clear	E G A F P	Met assignment	E G A F P
Language appropriate	E G A F P	Topic challenging	E G A F P
Connectives effective	E G A F P	Specific purpose well chosen	E G A F P
CONCLUSION		Message adapted to audience	E G A F P
Prepared audience for ending	E G A F P	Speech completed within time limit	E G A F P
Reinforced central idea	E G A F P	Held interest of audience	E G A F P
Vivid ending	E G A F P		
What did the speaker do most effectively?			
What should the speaker pay special attention to next time?			

Cada alumno dispone de un tiempo máximo de 14 horas desde cada presentación pública para realizar la evaluación de cada equipo rellenando la rúbrica de forma digital. Completar la rúbrica puede llevar al alumno [5, 7] minutos. El objetivo de definir el tiempo disponible es centrar la atención del alumno al realizar la coevaluación en la presentación sin distorsionar ésta y al mismo tiempo garantizar la privacidad del alumno al realizar la evaluación de los equipos, por lo que se realiza de forma digital y anónima, con lo que se quiere objetivar la valoración del alumno sobre el resto de compañeros. De esta forma, el profesor es capaz de compilar la información recibida de forma digital a través de la plataforma de la Universitat Politècnica de València por parte de los alumnos y proporcionar un informe a cada equipo con los resultados de las coevaluaciones.

Así, para cada pregunta se detalla la tabla de frecuencias de las respuestas obtenidas a cada ítem, así como se aporta información cualitativa sobre el trabajo de cada participante procedente de las coevaluaciones.

De esta manera se genera y transmite feedback lo que produce que el alumno progrese en el aprendizaje colaborativo, y no solo eso, sino que el alumno al coevaluar realiza una reflexión de su propio conocimiento de la asignatura, que le permite adoptar una opinión crítica de los compañeros y en consecuencia generar aprendizaje autónomo.

Por tanto, es importante implementar estrategias que penalicen las coevaluaciones realizadas de forma incorrecta o superficialmente, para ello, a partir de las puntuaciones recogidas en las rúbricas, se realiza un análisis de correlaciones entre las puntuaciones de cada alumno y del docente, así como se analiza la dispersión en las puntuaciones de cada alumno, y las diferencias entre las puntuaciones del alumno y las del resto de alumnos. Se penalizará a aquellos alumnos cuyas coevaluaciones guarden una correlación positiva baja o negativa con las coevaluaciones del profesor, (ver tabla 1).

La penalización se realizará de la siguiente manera: aquéllos alumnos que computen una correlación comprendida en el intervalo [-1, 0.29] serán penalizados en su calificación global final de la asignatura, deduciendo de la nota final (0.25) puntos entendiéndose que no han realizado un aprendizaje continuo global de la asignatura. Se trata de una penalización pequeña, pero de nuevo, hay que tener en cuenta que se trata de un grupo de alto rendimiento académico. Asimismo se establece el criterio de que un alumno penalizado no puede optar bajo ningún concepto por la obtención de matrícula de honor en la asignatura.

Tabla 1. Distribución de los alumnos en función del grado de correlación entre sus evaluaciones y las del profesor.

Correlación	N
[-1,0.29]	15
[0,3, 0,69]	20
[0.7, 1]	15

Conclusiones

Después de aplicar este método, se pudo constatar que, en general, las correlaciones entre las evaluaciones de los alumnos y del profesor fueron positivas, si bien no fueron muy elevadas.

Este trabajo propone un método para incentivar el esfuerzo de los alumnos en la coevaluación. Este método se ha basado en calcular el coeficiente de correlación lineal entre las evaluaciones del profesor y de los alumnos, ya que se trata de un método sencillo y objetivo. Los resultados de la aplicación del método han sido positivos.

Como principales resultados se observa como cuanta mayor correlación lineal existe entre las coevaluaciones profesor-alumno, menor es la diferencia entre la nota del alumno y resto de compañeros en promedio.

Se observa como existe una fuerte dependencia lineal positiva entre el grado de dispersión de las coevaluaciones de cada alumno y la correlación de las coevaluaciones de cada alumno con el profesor; asimismo. En cambio, se observa una dependencia lineal débil aunque positiva entre la nota media final del alumno en la asignatura, y la nota media de sus coevaluaciones.

Con la aplicación de la estrategia de coevaluación se quiere fomentar el espíritu crítico de los alumnos, que con los conocimientos adquiridos en el curso, se enfrentan a tener que evaluar el aprendizaje de sus compañeros, así como las competencias de comunicación. El sistema propuesto es un primer paso que trata de impulsar la coevaluación como un sistema más de evaluación de la asignatura basada en la teoría de la autodeterminación que requiere que el alumno disponga de autonomía, competencias y vínculos en contraposición a la teoría basada en las recompensas que consideran que el alumno que realiza una coevaluación lo más ajustada posible a la desarrollada por el docente, es premiado.

Bibliografía

Ballester, E., De la Poza, E., Domènech i de Soria, J., Hassan H., Martínez, J.M. (2013). Assessing an intervention for the excellence: High Academic Performance Group. *XXI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas (CUIEET)*, Valencia June 2013.

Ballester, E., De la Poza, E., Domènech i de Soria, J., Hassan H., Martínez, J.M. (2014). High Academic Performance Program. A Methodology Design for Systemic Improvement of Technological Degrees: Application to Aerospace Engineering, *International Meeting Valencia Global 2014*, Valencia June 2014.

Chen, C.-H. (2010). The implementation and evaluation of a mobile self- and peer-assessment system. *Computers & Education* 55.

Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking – Developing peer assessment. *Innovations*

in Education and Training International 32.

Lucas, S., (2014). *The Art of Public Speaking*, 12th Edition, Mc Graw Hill Education.

Riley, S. M. (1995). Peer responses in an ESL writing class: Student interaction and subsequent draft revision. *Dissertation Abstracts International 56.*

Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research 68.*

Wilson, S. (2002). Comparing Peer, Self and Tutor Assessment in a course for University Teaching staff. *Learning Communities and Assessment Cultures Conference.*

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Se debe introducir la coevaluación como sistema de evaluación del aprendizaje del alumno?

¿Son más útiles las recompensas positivas o negativas (carrots versus sticks) en la implantación de un sistema de evaluación en un entorno altamente competitivo?

¿En qué medida el feedback continuo al alumno favorece el continuo aprendizaje de éste?

ID 121. LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE EN LA EVALUACIÓN DE LAS PRESENTACIONES ORALES EN INGLÉS ACADÉMICO

Elvira M^a Montañés Brunet
IULMA-Universitat de
València
Elvira.montanes@uv.es

Resumen

La adaptación de los estudios universitarios españoles al EEES ha traído consigo cambios sustanciales en todos los ámbitos, desde la estructura y composición de los grados y postgrados, la metodología, los programas a los tipos de evaluación. El presente estudio incide en el papel del estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en su responsabilidad y participación activa en el mismo. La investigación describe cómo el uso de rúbricas en la evaluación de presentaciones orales en inglés de un grupo de estudiantes de Master de la Universitat de València se convirtió en un instrumento de mejora, de reflexión sobre el propio aprendizaje y de cohesión entre los miembros del grupo.

Texto de la comunicación

La adaptación de los estudios universitarios españoles al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con la adopción de grados y postgrados ha traído consigo cambios sustanciales en todos los ámbitos y para todos los actores implicados; de entre los cambios más relevantes destacamos:

- (a) La estructura y composición de los grados: frente a los cinco años de licenciatura y tres de diplomatura anteriores, la actual estructura de grados inspirada en el Plan Bolonia, denominada coloquialmente “4+1”, consta de un grado universitario de cuatro años (240 ECTS), en los tres primeros años se imparten asignaturas troncales y en el cuarto año hay asignaturas optativas, que suelen conformar itinerarios, más unas prácticas profesionales (integradas o voluntarias), así como un Trabajo de Fin de Grado (TFG), defendido oralmente, o no, dependiendo de las titulaciones. El grado se complementa con un postgrado de un año de duración (60 ECTS) que incluye un Trabajo de Fin de Master (TFM), defendido ante a un tribunal.
- (b) La metodología de enseñanza-aprendizaje: frente a la metodología tradicional de clases magistrales en la que el profesor es el proveedor del conocimiento y el alumno el receptor pasivo, el nuevo modelo ha dado paso a un mayor número de clases prácticas -en grupos más reducidos- que, junto con la incorporación de las TIC, facilitan una mayor interacción y promueven el aprendizaje cooperativo en entornos reales y virtuales.
- (c) Los programas de las asignaturas: en contraposición a los programas tradicionales basados en contenidos, en las actuales Guías Docentes el desarrollo de competencias, los resultados de aprendizaje y su evaluación ocupan un lugar central en el proceso de aprendizaje.
- (d) Los tipos de evaluación: a la evaluación sumativa, se le añade la continua y la formativa (Dochy *et al.*, 1999; Panadero y Jonsson, 2013).
- (e) El rol de estudiante: el estudiante se sitúa en el centro del proceso, siendo responsable de su aprendizaje, tanto dentro del aula y tutorado por el profesor,

como fuera de ella, de modo autónomo y a lo largo de su vida, aspecto en el que incide nuestro estudio (Dochy *et al.*, 1999).

El objetivo del presente trabajo consiste en describir cómo el uso de las rúbricas en la evaluación de presentaciones orales en Inglés Académico puede llegar a ser un instrumento de aprendizaje efectivo no solo para la mejora de la propia destreza comunicativa (“evaluación formativa”), sino también para desarrollar el sentido crítico de los estudiantes al ser capaces de evaluar las presentaciones orales de sus compañeros (“evaluación por pares”), así como las suyas propias (“autoevaluación”) y reflexionar sobre el proceso y los resultados de aprendizaje.

Desarrollo

El análisis del uso de rúbricas en la evaluación de presentaciones orales en Inglés Académico se realizó con un grupo de estudiantes de “Introducción a la Investigación” en el Máster en Investigación en Biología Molecular, Celular y Genética de la Facultad de Biología (Universitat de València).

En la asignatura, “Introducción a la Investigación”, participan cinco departamentos y su objetivo de lograr que los alumnos conozcan aspectos transversales relacionados con la investigación a nivel eminentemente práctico. Consta de diez temas, siendo el 6 y el 7 los dos adscritos al departamento de Filología Inglesa y Alemana: “El inglés en la redacción de artículos científicos” y “Destrezas para la comunicación oral de resultados científicos en inglés”. Las competencias del bloque quedan expresadas del siguiente modo: “Ser capaces de manejar con soltura el inglés científico como herramienta básica en la comunicación oral y escrita de la ciencia actual”.

El objetivo principal de esta parte de la asignatura es que los estudiantes practiquen y mejoren sus habilidades para realizar presentaciones orales en inglés, simulando que están presentando su investigación en un congreso científico; como parte de este objetivo, los estudiantes aprenden a enfrentarse a uno de los momentos que más asusta, incluso a los estudiantes avanzados: la sesión de preguntas y respuestas que sigue a una presentación (Donna, 2000: 185). El objetivo secundario es que los alumnos sean capaces de evaluar a sus compañeros y autoevaluarse objetivamente -para ello recurrimos a las rúbricas.

La rúbrica es un instrumento utilizado para otorgar una calificación de acuerdo con un listado de criterios y para articular la gradación de la calidad de cada criterio, desde excelente hasta deficiente (Andrade, 2014: 1); es decir, sirve para describir el grado de rendimiento académico de los estudiantes. Las rúbricas también pueden ser utilizadas como instrumento de aprendizaje y como tal han sido aplicadas en todos los niveles educativos y en diversos contextos con resultados muy positivos (Reddy y Andrade, 2010; Panadero y Jonsson, 2013; Andrade, 2014). Heidi Andrade (2014: 1), gran divulgadora de las rúbricas y promotora de la auto-regulación y la autoevaluación, destaca sus ventajas:

Rubrics appeal to teachers and students for many reasons. First, they are powerful tools for both teaching and assessment. Rubrics can improve student performance, as well as monitor it, by making teachers' expectations clear and by showing students how to meet these expectations. The result is often marked improvements in the quality of student work and in learning.

Para lograr nuestro segundo objetivo recurrimos a la autoevaluación, concepto relacionado con el de auto-regulación (Panadero *et al.*, 2012). La auto-regulación aumenta la motivación de los estudiantes ya que se sienten en control de su proceso de aprendizaje, siendo capaces de planificar, ejecutar, monitorizar y evaluar una tarea, aportando sugerencias

y solucionando problemas. Para llevar a cabo la auto-regulación del aprendizaje, es esencial ser capaz de autoevaluarse, como señala Lan (1998) (en Panadero *et al.*, 2012):

Self-assessment involves comparing one's own execution process and performance with some criteria to become aware of what has been done, to change it if necessary, and to learn from it to perform the task better in the future.

He aquí una descripción de cómo se desarrolla la asignatura, se organizan las sesiones de presentaciones, las preguntas y respuestas y la evaluación posterior. El *input* para desarrollar la competencia oral consiste en un dossier que muestra y practica las etapas en la realización de una presentación, desde la búsqueda y selección de la información, la estructura apropiada, el vocabulario técnico y la gramática, los organizadores discursivos (*signposting*), las preguntas retóricas, llegando hasta el momento de la presentación en sí misma y los medios audiovisuales de apoyo. También se analiza el lenguaje no-verbal (contacto visual con la audiencia, postura corporal, gestos, sonrisas, pausas dramáticas, etc.); este trabajo se refuerza visualizando presentaciones grabadas en vídeos y/o en audio extraídas de la red o de manuales de Inglés Científico.

En cuanto al *output*, la tarea consiste en preparar una presentación oral en inglés sobre un tema elegido por el estudiante. Si éste colabora con un departamento, suele presentar resultados parciales de su trabajo; en caso contrario, puede presentar un artículo científico de su interés.

Hemos impartido la asignatura desde que se implementó en el máster hace tres años, con números elevados de alumnos; sin embargo, el grupo objeto de estudio, estudiantes del curso 2014-15, ha sido relativamente pequeño ($N = 30$). Como contrapartida, los estudiantes formaban un grupo muy activo y motivado, por lo que la información o *feedback* acerca de la experiencia ha sido amplia y las respuestas recibidas muy completas.

Por lo que respecta a la rúbrica, esta, de modo simplificado se compone de 5 secciones en la que se evalúa en una escala tipo Likert del 1 a 4, siendo el 1 el nivel más bajo y 4 el más alto: i) los recursos visuales, ii) el lenguaje no verbal, iii) la estructura, organización y los marcadores discursivos, iv) el vocabulario, gramática, fluidez, pronunciación y entonación, y v) la conclusión, la invitación a realizar preguntas y la habilidad para responderlas. Por último, hay un apartado en el que pueden señalar los puntos fuertes o débiles de la presentación y/o hacer un comentario global; de este modo complementamos la evaluación cuantitativa con la cualitativa.

El proceso seguido para llevar a cabo la evaluación consta de 5 etapas:

- 1) Los estudiantes saben que van a ser evaluados por sus compañeros, por el profesor y por ellos mismos, utilizando unas rúbricas que conocen antes de empezar a preparar sus presentaciones.
- 2) Los estudiantes se convierten en “audiencia activa”, haciendo preguntas (todos han de preparar al menos dos preguntas por presentación), y al final de cada sesión evalúan a sus compañeros, rellenando la ficha con la rúbrica, y entregándola al profesor. Esta calificación no tiene un peso específico en la nota final, pero sirve como elemento de referencia.
- 3) El profesor evalúa a los estudiantes en el aula mientras hacen sus presentaciones, proporciona un *feedback* general, enfatizando los aspectos positivos de cada presentación, pero no da una nota numérica en ese momento.
- 4) Los estudiantes envían su autoevaluación por mail al profesor; para ello se basan en la rúbrica que han rellenado para evaluar a sus compañeros y también añaden comentarios acerca de sus propias debilidades y fortalezas, si lo desean.
- 5) El profesor responde a cada estudiante por mail (*feedback* individualizado), comentándole su autoevaluación y le comunica la calificación que ha obtenido)

Conclusiones

A partir de las observaciones en el aula y de las respuestas obtenidas, concluimos que el uso de rúbricas en la evaluación de presentaciones orales en Inglés Académico en el grupo analizado, a pesar de lo limitado del estudio, ha demostrado ser un instrumento de aprendizaje efectivo por varios motivos:

i) La mejora de la destreza comunicativa: los estudiantes que tomaron en consideración la rúbrica, hicieron una preparación más concienzuda, pues sabían qué elementos debían tener en cuenta en su preparación y la importancia que tendría en su evaluación. También mejoró la presentación (contenido, entonación, lenguaje no-verbal) y su nivel de nerviosismo y ansiedad se redujo considerablemente con respecto a presentaciones realizadas anteriormente (comentarios extraídos de sus autoevaluaciones).

ii) El aumento de la capacidad crítica: los estudiantes que realizaron una evaluación exhaustiva fueron una “audiencia” entregada, dispuesta a hacer preguntas inteligentes, a ayudar al ponente proporcionándole *feedback* positivo, aplaudiendo, etc.

iii) La mejora del entorno de aprendizaje: la creación de un entorno de aprendizaje abierto y distendido favoreció el aprendizaje colaborativo; de este modo el estudiante se convierte en proveedor de conocimiento (preguntas posteriores a la presentación, *feedback*); también practica la crítica constructiva, participa activamente y se promueve la comunicación auténtica en inglés entre pares, simulando las situaciones en las que podrán encontrarse los estudiantes en su futura vida profesional.

iv) La familiarización con ciertos términos técnicos supuso el uso generalizado de conceptos como *signposting*, *delivery*, *rhetorical questions*. Los estudiantes aprendieron el metalenguaje de las rúbricas que componían la evaluación de su destreza oral.

En suma, los cambios que han traído consigo los nuevos grados han sido sustanciales. Dos de los más destacables, a efectos del presente trabajo, son el rol del estudiante, activo, responsable y autónomo, y el rol de la evaluación como instrumento de mejora, de reflexión sobre el propio aprendizaje y de cohesión entre los miembros del grupo, tanto entre pares, como entre los estudiantes y el profesor.

Bibliografía

Andrade, H.G. (2014). Understanding Rubrics Recuperado 26 enero 2015 desde <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.html>

Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in Higher Education: A review. *Studies in Higher Education*, 24: 3, 331-350. Recuperado 26 enero 2015 desde <http://dx.doi.org/10.1080/03075079912331379935>

Donna, S. (2000; eight printing, 2008). *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lan, W.Y. (1998). Teaching self-monitoring skills in statistics. En D.H.Schunk y Zimmerman, B.J. (eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

Panadero, E. Alonso Tapia, J. y Hueras, J.A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 806-813. Recuperado 26 enero 2015 desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif2012.04.007>

Panadero, E. y Jonsson (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. Recuperado 26 enero 2015 desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>

Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35: 4, 435-448. Recuperado 26 enero 2015 desde <http://dx.doi.org/10.1080/02602930902862859>

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

1. “Ser capaz de comunicarse efectivamente en inglés oral” es una destreza recogida en las guías docentes de muchas asignaturas a lo largo del currículo. ¿Cómo se prepara a los estudiantes para que sean capaces de llevarla a cabo?
2. Si varias asignaturas incluyen la competencia “ser capaz de comunicarse efectivamente en inglés oral”, ¿sería posible organizar un trabajo coordinado entre ellas, quizá guiado desde las asignaturas de ámbito filológico, para proporcionar formación a los alumnos y evitar solapamientos y repeticiones de tareas?
3. Si varias asignaturas incluyen la competencia “ser capaz de comunicarse efectivamente en inglés oral”, ¿todas las asignaturas tienen que evaluarla independientemente o es posible/deseable hacer una evaluación conjunta?
4. ¿El uso de las rúbricas desde los primeros cursos por parte de los alumnos tiene un efecto acumulativo positivo a lo largo de los años, es decir, mejora su capacidad de autoevaluarse y de evaluar a los otros?

ID 124. LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS MEDIANTE TUTORÍAS. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Inés Ferrer Real
Universitat de Girona
ines.iferrer@udg.edu

Marianna Soler i Ortega
Universitat de Girona
marianna.soler@udg.edu

Lluïsa Escola Acero
Universitat de Girona
lluisa.escoda@udg.edu

Sílvia Espinosa Mirabet
Universitat de Girona
silvia.espinosa@udg.edu

Jaume Puig i Bargués
Universitat de Girona
jaume.puig@udg.edu

Resumen

En este artículo se presenta un proyecto multidisciplinar para evaluar el grado de consecución de algunas competencias transversales utilizando la metodología APP como herramienta de aprendizaje. El proyecto engloba disciplinas tan distintas como son Ingeniería y Publicidad, en las cuales los alumnos deben adquirir competencias transversales comunes como trabajar en equipo o comunicarse oralmente. El proyecto tiene la particularidad de utilizar la tutoría, grupal e individual, como base fundamental para evaluar las competencias, así como también el desarrollo de unas rúbricas de evaluación que permiten evaluar progresivamente el aprendizaje de las competencias transversales.

Introducción y Objetivos

El aprendizaje por proyectos (APP) es uno de los métodos de aprendizaje que más se está consolidando en las instituciones de educación superior (Valero, 2007) puesto que permite la adquisición de diversas competencias en una misma actividad. Sin embargo, a pesar de que este método se basa en la realización de actividades colectivas e individuales, a menudo de forma autónoma por parte de los alumnos, el profesor debe dedicar una gran parte de su actividad docente a tutorías de acompañamiento de los estudiantes implicados en un proyecto APP, lo que está muy bien valorado por los estudiantes universitarios (Gil-Albarova et al., 2013). Algunos autores (Espinosa-Mirabet et al., 2014) proponen utilizar distintos niveles de tutorías creadas *ad hoc* para permitir la aplicación de un APP en condiciones similares a la de la práctica profesional.

El objetivo de esta comunicación es el diseño de un plan de acción tutorial (PAT) que permita determinar la evolución de la adquisición de competencias de los estudiantes que participan en actividades basadas en el método de aprendizaje por proyectos (APP) por parte de profesores que no sean de su ámbito de conocimiento .

Desarrollo

La metodología que se presenta ha sido elaborada por cinco profesores de la Universitat de Girona (UdG), miembros de la Red de Innovación Docente de Aprendizaje por Proyectos 1 (APP), promovida por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) Josep Pallach, y que proceden de ámbitos de conocimiento tan diferentes como ingeniería agroalimentaria, física, publicidad y relaciones públicas e ingeniería mecánica.

Dicha metodología está pensada para ser aplicable a cualquier nivel de enseñanza, aunque considerando la procedencia de los creadores de la misma, por el momento se va a desarrollar para ser aplicada en cuatro asignaturas impartidas en diferentes estudios de la UdG: Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, Grado en Ingeniería Mecánica, Grado en Ingeniería de Tecnologías Industriales y Grado en Ingeniería Agroalimentaria. En todas estas asignaturas (Tabla 1) su profesorado tiene instaurado el método aprendizaje por proyectos (APP), para adquirir parte de los contenidos de algunas de las asignaturas que imparten, desde hace ya más de tres años (Espinosa-Mirabet et al., 2012).

Si bien en cada asignatura se desplegará un APP distinto y, por lo tanto, los contenidos y resultados de cada APP van a ser diferentes, el procedimiento metodológico que se va a utilizar va a ser el mismo en todos ellos. Además, en la evaluación de las competencias en determinadas tutorías van a intervenir profesores de distintos ámbitos de conocimiento, con la intención de aumentar el grado de fiabilidad de los resultados de la evaluación.

Grado	Asignatura	Curso	Numero promedio de estudiantes
Tecnologías industriales (GETI)	Planificación de los procesos productivos	4º	25
Ingeniería Mecánica (GEM)	Tecnologías Avanzadas de Fabricación	4º	30
Ingeniería Agroalimentaria (GEA)	Proyectos	2	30
Publicidad y Relaciones Públicas	Teoría y Técnica del Lenguaje Radiofónico	2º	20

Tabla 1: Asignaturas donde se trabaja con el método APP

Para desarrollar el plan de acción tutorial (PAT) que se propone en este artículo se han identificado cuatro fases; las cuales se detallan a continuación.

1. Identificar las competencias que se pretenden evaluar con esta metodología.
Mediante cada APP se desea evaluar dos tipos de competencias: las específicas y algunas de transversales. Para las competencias específicas (CE) cada profesor debe valorar el contenido propio de cada materia que debe aprender el alumno durante el proyecto, para lo que se pueden introducir actividades de evaluación más propias de otras metodologías docentes. Relacionado con las competencias transversales, en este proyecto multidisciplinar se pretenden evaluar dos competencias comunes a todas las disciplinas: trabajo en grupo (TG) y comunicación oral (CO).
2. Establecer la planificación temporal mínima de los APPs específicos de cada asignatura e identificar evaluables de competencias.
Cada proyecto se debe planificar en un mínimo de semanas (en el presente proyecto será de entre 8 y 9) y se tiene que identificar claramente el conjunto de las tareas que van a requerir la presentación de entregables tanto evaluables como no evaluables. Para cada evaluable se va a establecer claramente la relación con las competencias que se evalúan y su instrumento de evaluación (que en este estudio se enfoca hacia el uso de rúbricas). En esta fase es importante remarcar que algunas actividades evaluables serán

coevaluadas y autoevaluadas. En la Tabla 2 se muestra un ejemplo de la planificación temporal del APP que se realizará en una de las asignaturas implicadas.

Semana	Descripción del evaluables	Tipo de competencia de evaluación	Procedimiento de evaluación
1	Presentación del APP	-	-
2	Selección de la pieza a analizar la fabricabilidad	CE	Grupal
3	Funciones y especificaciones de pieza	CO _{N1}	Tutoría
4	Justificación del material	TG _{N1}	Tutoría
5	Plano pieza	CE	Grupal
6	Proceso fabricación actual	CO _{N2}	Tutoría individual

Tabla 2: Ejemplo de la aplicación de la planificación propuesta en el proyecto multidisciplinar al APP de la asignatura de “Planificación de los procesos productivos”. N1 y N2 corresponden a los niveles 1 y 2, respectivamente, de las competencias evaluadas.

3. Diseño de los instrumentos de evaluación progresiva para evaluar la evolución de las competencias transversales

Para cada competencia transversal se diseñará una rúbrica que tenga muy claramente identificados los criterios de evaluación y calificación que van a permitir un seguimiento del grado de adquisición de la competencia por el alumno. De esta forma, cada vez que cada alumno realice una tutoría se profundizará en los criterios evaluados en tutorías anteriores y se introducirán nuevos relacionados con la competencia transversal trabajada. Un ejemplo de rúbrica para la evaluación de la competencia de expresión oral se muestra en la Tabla 3. Con este procedimiento se pretende garantizar una evaluación progresiva en la adquisición de las competencias a lo largo de las distintas tutorías. Además, ocasionalmente, en algunas tutorías podrían intervenir profesores de otras disciplinas, quienes evaluarían el grado de adquisición de competencias transversales y las específicas correspondientes desde la visión de su ámbito de conocimiento.

Número de tutoría	Aspecto valorado	Insuficiente (0)	Suficiente (5)	Notable (7)	Sobresaliente (10)
1	Ideas del discurso	Les ideas eran confusas y estaban mal ordenadas.	Algunas ideas no estaban bien desarrolladas.	Ha sido un discurso bien organizado y ordenado.	Ha sido un discurso muy bien elaborado y con una organización excelente.
	Ordenación del discurso	No se presenta un discurso ordenado.	El discurso ha sido un poco ordenado.	Se ha ordenado la parte teórica pero no la parte procedimental (o a la inversa).	La argumentación ha estado bien ordenada.
	Ritmo y entonación	El ritmo y la entonación eran pesados y monótonos.	En algunos momentos ha sido monótono.	Tanto el ritmo como la entonación han sido correctos.	El ritmo y la entonación han mantenido la atención del auditorio en todo momento.
	Expresión corporal	La postura corporal era demasiado rígida y estática.	Se movía y estaba con poca naturalidad.	La postura corporal era natural.	La postura corporal se ha adecuado al servicio de la mejora de la comprensión del mensaje.
	Preparación	No ha preparado la exposición oral.	Sólo se han preparado algunos aspectos de la presentación oral	Exposición bien preparada.	Ha mostrado claramente que la preparación ha sido muy intensa.
2	Síntesis del discurso	No tiene capacidad de síntesis.	Poca capacidad de síntesis.	La capacidad de síntesis es buena en la parte de procedimientos pero no en la parte conceptual (o a la inversa).	Tiene una buena capacidad de síntesis.
	Soporte gráfico	No se ha utilizado ni imágenes ni soporte gráfico alguno. O bien no eren oportunos o había un exceso de ellos	Ha utilizado algunos soportes gráficos poco adecuados.	Ha utilizado los soportes gráficos adecuados y claros.	Los soportes gráficos han sido ajustados, originales y clarificadores.
	Elementos lingüísticos	Vocabulario nada adecuado o fuera de lugar y con errores.	Poca fluidez lingüística, con algunos errores y lenguaje poco científico.	Vocabulario adecuado, con un lenguaje científico adecuado	El lenguaje y el vocabulario utilizado han evidenciado un gran conocimiento del tema.
3	Introducción	Sin introducción	Ha sido poco	Ha sido	Ha sido brillante y

Número de tutoría	Aspecto valorado	Insuficiente (0)	Suficiente (5)	Notable (7)	Sobresaliente (10)
		o introducción incorrecta.	correcta.	correcta.	original.
	Metodología	No ha explicado la metodología seguida.	Se ha explicado poco la metodología.	Ha resumido los elementos centrales de la metodología	La descripción de la metodología ha sido clara, precisa y bien argumentada.
	Funcionalidad	No ha intentado ni se ha interesado en hacerse comprender.	Irregular. A veces interesante.	Ha interesado y se ha entendido.	La claridad expositiva ha mantenido el interés en todo momento. Ha generado preguntas y debate.

Tabla 3: Rúbrica con los distintos aspectos valorados de la competencia expresión oral en las tres tutorías programadas en el APP. En cada tutoría se evalúan también los aspectos evaluados en la tutoría precedente.

4. Elaborar las plantillas de evaluación de resultados y presentar los resultados de aprendizaje a los alumnos

Una vez elaboradas las plantillas de evaluación se graficará la progresión del aprendizaje en las competencias transversales escogidas (CO y CE) de manera que de forma visual podrá verse la progresión de cada alumno en la adquisición de la competencia representada.

Conclusiones

En esta comunicación se presenta un proyecto novedoso debido a que pretende generar tanto una metodología como los recursos necesarios para la evaluación de competencias transversales utilizando las tutorías, tanto grupales como individuales, dentro de un marco metodológico determinado. La principal característica diferencial es que la supervisión/evaluación de algunas competencias se llevará a cabo por parte de docentes de ámbitos de conocimiento que no tienen nada en común con los alumnos que van a corregir.

Es importante indicar que el estudio se encuentra en fase de desarrollo y, por lo tanto, no se pueden ofrecer ni resultados ni, tampoco, orientaciones de como paliar las posibles dificultades en la aplicación de la metodología. No obstante, una dificultad previsible se centra en la circunstancia de que, quizás, los alumnos se enfrenten, por primera vez, a la evaluación mediante rúbricas de competencias transversales. Esta falta de experiencia les puede generar cierto grado de dificultad, especialmente, en la coevaluación y autoevaluación. Siguiendo esta línea, se propone la obtención y análisis de información sobre la percepción de los alumnos frente a este tipo de evaluación de competencias transversales en las tutorías utilizando las rúbricas como instrumento de evaluación. Otra dificultad, sería establecer el grado de fiabilidad de las rúbricas elaboradas, teniendo en consideración que se evalúan con los mismos criterios tanto de evaluación como de cualificación dentro de las tutorías, pero sobre actividades diferentes. Las diferencias estriban en que: 1) se realizan en las diferentes fases del APP y 2) cada una de las tareas evaluables dependen del Grado donde se está implementando el proyecto.

Bibliografía

Espinosa Mirabet, S., Puig i Bargués, J., Ferrer Real, I., Soler i Ortega, M., Escoda, L., Echazarreta Soler, C., i García Campos, R. (2012). Cómo adquirir competencias específicas y transversales a partir de los mass media. Una aplicación original de APP en la UdG. *Vivat Academia*, 117E, 1473-1499.

Espinosa Mirabet, S., Andreu-Sánchez, C., i Jiménez-Cortacans, A. (2014). Nuevo modelo de tutoría cuádruple en una experiencia APP del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la UdG. *RED-U. Revista de docencia Universitaria*, 12 (2), 327-349.

Gil-Albarova, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A., i Miguel, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *RED-U. Revista de docencia Universitaria*, 11 (2), 63-88.

Valero, M. (2007). L'aprenentatge basat en projectes en els ensenyaments tècnics. *Perspectiva Escolar*, 318, 42-50.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Las principales cuestiones que se plantean para el debate son:

- ¿Estamos preparados para evaluar competencias?
- ¿Cómo se puede llevar a cabo esta evaluación con grupos numerosos?
- ¿Serían necesarios uno o más tutores en la evaluación llevada a cabo durante las tutorías?
- ¿La presencia de profesores de otras disciplinas en las tutorías puede condicionar el comportamiento de los estudiantes durante las mismas?

ID 126. HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS FACILITADORAS DE LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES EN EL PORTAFOLIO DIGITAL

Jaume Batlle Rodríguez
Universitat de Barcelona
jaumbatlle@ub.edu

Miguel Mateo Ruiz
Universitat de Barcelona
miguelmateoruiz@ub.edu

Vicenta González Argüello
Universitat de Barcelona
maria.vicenta.gonzalez@ub.edu

Ainhoa Antúnez Piedra
Universitat de Barcelona
ainhoa.antunez@ub.edu

Núria Sánchez Quintana
Universitat de Barcelona
nsanchezquintana@ub.edu

Carmen Ferriz Martínez
Universitat de Barcelona
carmen.ferriz@ub.edu

Resumen

El uso del portafolio digital *Mahara* en las enseñanzas del Grado de *Educació Primària* está facilitando la implicación de los alumnos en actividades de evaluación entre iguales. Esta evaluación se establece a través de la interacción en la red en el espacio que el portafolio dispone para ello. Una vez comprobado que los alumnos son capaces de evaluar la competencia discursiva de sus compañeros, nuestro objetivo es presentar las características discursivas de esta interacción, teniendo en cuenta las consignas dadas por los profesores en el aula.

Objetivos

Esta investigación se enmarca en el proyecto de innovación didáctica del grupo DIDAL de la Facultat d'Eduació de la Universitat de Barcelona. DIDAL tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa de los futuros maestros y es una apuesta de los departamentos de lengua catalana, inglesa y castellana.

En esta comunicación analizamos la interacción que se da entre profesor y alumno y entre los alumnos en el marco del portafolio digital *Mahara*. Nuestro objetivo general es caracterizar los tipos de *feedback* dados por el profesor y por los estudiantes para ver qué estrategias discursivas son más eficaces en el desarrollo de la tarea de evaluación entre iguales.

Nuestros objetivos concretos son:

- Presentar los resultados de la implementación de acciones didácticas que favorecen la evaluación entre iguales.
- Analizar cómo se caracteriza esta evaluación para promover nuevas acciones didácticas.

Desarrollo

El discurso generado (Llobera, 1995) en los entornos virtuales de aprendizaje o en las plataformas digitales se entiende como un tipo de discurso didáctico con importantes implicaciones pedagógicas. Ejemplo de ello es el uso del portafolio digital *Mahara* (González, 2011).

Desde el punto de vista discursivo, las actividades de aprendizaje a partir del uso de las TIC se entienden como una continuidad de lo que ocurre en el aula, pueden guardar una estrecha relación con los patrones de interacción de las clases presenciales. Por esta razón, nuestro estudio, centrado en los parámetros discursivos que se establecen en *Mahara*, parte de una tradición basada en la contemplación del aula como un microcosmos o espacio

comunicativo (Van Lier, 1988; Tusón, 1991) con características propias. Las acciones lingüísticas prototípicas del discurso del aula, categorizadas por Sinclair y Coulthard (1975) podrán verse realizadas en un tipo de discurso protagonizado por el profesor o, en su caso, por los participantes que adopten ese rol, entre las cuales destacará la generación de retroalimentación para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, tanto por parte del profesor (Hyland y Hyland, 2006; Ene y Upton, 2014) como por parte de los alumnos (Ware y O'Dowd, 2008).

Asimismo, se ha comprobado que, en el discurso en la red, los participantes también utilizan aspectos discursivos propios de la interacción *on line* (Batlle y González, en prensa) y estrategias discursivas para propiciar relaciones de proximidad o propinquidad (Blau et al., 2009).

Corpus

Hemos analizado 60 documentos (vistas) extraídos de los portafolios de los alumnos de 5 profesores diferentes de la asignatura *Llengua castellana per l'ensenyament* del 1er curso del Grado de *Educació Primària* (Universitat de Barcelona). Estas vistas se corresponden con las partes en que los estudiantes presentan sus reflexiones sobre su trabajo y su progresión en la asignatura y, además, reciben retroalimentación del profesor y de sus compañeros a través de la interacción asíncrona.

G1	30 vistas que corresponden a 3 grupos de 2 profesores
G2	20 vistas que corresponden a 2 grupos de 2 profesores
G3	10 vistas que corresponden a 1 grupo de 1 profesor
Total	60 vistas analizadas

Metodología de la investigación

El análisis se ha llevado a cabo en dos fases. En primer lugar, se averiguó qué patrones interactivos se establecían en la retroalimentación dada por profesores y alumnos. Efectivamente, había intentos de reproducir el discurso didáctico del aula, estrategias discursivas propias de la conversación en la red y de propinquidad. En segundo lugar, se aplicaron las categorías propias del análisis del discurso (Sinclair y Colurhard, 1975) y se añadieron las presentes en la interacción en la red (Blau et. al., 2009). Así, establecimos las categorías de análisis de la Tabla 1.

Estas categorías se dividen en dos bloques: las **centradas estrictamente en la evaluación de la tarea** -intentan reproducir el discurso didáctico- (ENDI, ENDD, ENIP, ENIE, EPR, EPF, ERAE, ERAI, ERNoA, ERNoI, EGD, EGI) y las que tienen como objetivo **establecer y reforzar la propinquidad** -sensación de pertenencia a un grupo- (S, R, A, DSV, DSC, DSE, DSI, Des).

Saludos	S	Saludos			
Refuerzo	R	Refuerzo			
Agradecimiento	A	Agradecimiento			
Evaluación Negativa Directa	ENDI	Evaluación	Negativa	Directa	Informar
Informar					Directiva
Evaluación Negativa Directa	ENDD				

Directiva						
Evaluación Negativa Indirecta Pista	ENIP			Indirecta	Pista	
Evaluación Negativa indirecta Elicitar	ENIE				Elicitar	
Evaluación Positiva Refuerzo	EPR		Positiva	Refuerzo		
Evaluación Positiva Felicitar	EPF			Felicitar		
Evaluación Reacción Aceptación Explícita	ERAE		Reacción	Aceptación	Explícita	
Evaluación Reacción Aceptación Implícita	ERAI				Implícita	
Evaluación Reacción No aceptación Argumenta	ERNoA			No aceptación	Argumenta	
Evaluación Reacción No aceptación informa	ERNoI				Informa	
Evaluación Gestión de la tarea directa	EGD		Gestión de la tarea	Directa		
Evaluación Gestión de la tarea indirecta	EGI			Indirecta		
Discurso Social Valorar	DSV	Discurso social	Valorar	* NO ANALIZAR DISCURSO SOCIAL SEGÚN SUBCATEGORÍAS		
Discurso Social Compartir	DSC		Compartir			
Discurso Social Evaluar en grupo	DSE		Evaluar el trabajo en grupo			
Discurso Social Invitar	DSI		Invitar			
Despedida	Des	Despedida				

Tabla 1. Categorías de análisis

Por último, se tuvieron en cuenta las consignas dadas por el profesor para realizar la actividad de evaluación entre iguales.

Vistas	Tipo de consigna dada por el profesor
G1	Retroalimentación a dos de sus compañeros, es decir, participar en un mínimo de 2 portafolios.
G2	Dejar <i>feedback</i> en los portafolios de sus compañeros (sin especificar cantidad).
G3	A partir de una propuesta de gamificación (insignias), se les dijo a los alumnos que los que recibieran más comentarios en su portafolio recibirían una insignia.

Análisis de los datos

En primer lugar, se presentan los datos relativos al número de intervenciones en la Tabla 2. En las columnas Profesor, Evaluado y Evaluadores aparece el número de vistas en las que se da intervención y, entre paréntesis, el total de intervenciones realizadas¹⁵.

	Vistas	Profesor	Evaluado	Evaluadores
G1	30	28 (33)	18 (30)	28 (57)
G2	20	20 (24)	9 (12)	20 (47)
G3	10	8 (15)	5 (5)	10 (47)
Total	60	56 (72)	32 (47)	58 (151)

Tabla 2. Número de vistas con intervenciones y número de intervenciones totales

El porcentaje de intervenciones de los alumnos evaluados está en torno al 50% (32 intervenciones de 60 vistas analizadas).

Los datos obtenidos para cada uno de los grupos descritos según las categorías mencionadas en el apartado anterior los hemos agrupado en tres: intervenciones relativas a la evaluación, a la gestión de actividad y a la gestión de la tarea.

			Gestión actividad						Evaluación				Gestión tarea
			S	R	A	Des	DS	TOTAL	P	N	R	TOTAL	
G1	30	P	15	15	0	30	1	61	24	35	0	59	13
		A	67	30	20	64	36	217	49	92	57	199	6
G2	20	P	12	15	0	5	1	33	16	32	0	48	10
		A	34	31	7	14	17	103	17	18	33	68	2
G3	10	P	6	1	0	2	1	10	1	4	0	5	0
		A	40	12	6	31	0	89	35	27	6	68	0
Total	60	P	33	31	0	37	3	104	41	71	0	112	23
		A	141	73	33	109	53	409	101	137	96	334	8

Tabla 3. Tipo de intervenciones

¹⁵ Por ejemplo, Profesor/G1: el profesor ha realizado 33 intervenciones en 28 vistas de las 30 analizadas.

En cuanto a la tipología de las intervenciones, en la tabla 3 se observa que, independientemente de las instrucciones recibidas, los alumnos realizan más acciones lingüísticas de gestión de la actividad (saludos, despedida, refuerzo, etc.) y propias del discurso social (valorar y compartir opiniones, el trabajo en grupo, etc.) que las que realiza el profesor. Así, por ejemplo, en la columna DS (discurso social) contrastan las 53 intervenciones de los alumnos con las 3 de los profesores.

Los datos relativos a la actividad evaluadora muestran que tanto profesores como alumnos realizan **evaluaciones negativas** de forma directa, informando, mediante pistas o elicitando (P71, A137) y **positivas** de refuerzo y felicitación (P40, A101). El mayor número de evaluaciones positivas y negativas de los grupos G1 y G3 (141 y 62 respectivamente frente a 35 de G2) obedece a las instrucciones dadas por los profesores¹⁶.

Respecto a la **gestión de la tarea**, el mayor número de intervenciones corre a cargo del profesor (23 frente a 8 de los estudiantes). Por tanto, el profesor mantiene su rol regulador en la actividad.

Conclusiones y prospectiva

Los resultados del análisis de los datos de la Tabla 2 revelan una alta participación de los evaluadores, con independencia de las consignas dadas a cada uno de los grupos.

A partir del análisis de la Tabla 3, se observa una mayor participación del profesor en acciones de **evaluación** con respecto al resto de tipos de intervención. Los datos muestran que el número de evaluaciones negativas del profesor es considerablemente superior al de evaluaciones positivas. Este puede ser un dato significativo si se compara con los resultados de los evaluadores, cuyo número de intervenciones negativas, excepto en G1, es similar. En la **gestión de la tarea**, los alumnos evaluadores apenas participan y es el profesor quien acapara prácticamente el total de intervenciones. La reacción del evaluado (evaluación reacción) no se explicita más que en el 50% de los casos aproximadamente.

La **gestión de la actividad**, como se ha comentado anteriormente, es el bloque de categorías cuyo objetivo es establecer y reforzar la proximidad y el sentido de pertenencia al grupo, por lo que no es de extrañar el alto número de intervenciones de los alumnos evaluadores con respecto al de intervenciones del profesor. Los datos muestran muy escasa intervención del profesor en el discurso social, hecho que puede extenderse de manera significativa al resto de categorías (S, R, A, Des).

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las categorías nos permiten concluir: a) que la participación del profesor es significativamente inferior a la de los evaluadores en intervenciones de tipo socializador; b) que la participación de evaluadores es proporcionalmente mayor en acciones lingüísticas relativas a la gestión de la actividad que de tipo formativo; c) que las intervenciones de los alumnos evaluados (aunque el número es bajo) responden explícitamente a la evaluación relativa al ámbito académico y, en menor grado, a participaciones de tipo socializador; d) que el análisis muestra que, efectivamente, se reproduce el discurso del aula, con fines didácticos, con interacciones sociales propias del medio digital, por parte del profesor, pero sobre todo por parte del alumno.

El hecho de que los estudiantes intervengan de manera activa en la evaluación es reflejo de su asunción como evaluadores, hecho que nos permite deducir que los estudiantes son capaces de compartir con el profesor la tarea evaluadora.

¹⁶ Además, se trata de un dato desviado por el número de vistas analizadas en cada grupo.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Hasta qué punto influye la instrucción del profesor para incentivar la participación de los alumnos en el *feedback*?
- ¿Los alumnos reproducen el discurso didáctico del profesor en su retroalimentación o transfieren estrategias propias de sus modos discursivos, como el de las redes sociales? Y si eso es así, ¿debemos intervenir para que se adecuen al contexto formal en el que están?
- Dado que los alumnos resaltan el hecho de que la retroalimentación entre iguales favorece el clima de aprendizaje y la propincuidad, ¿debería el discurso del profesor aproximarse al de los alumnos o tomar elementos propios del que estos elaboran?
- ¿Hasta qué punto debemos no injerir en la retroalimentación que se produce entre los alumnos? ¿Mantenernos al margen sin influir con nuestras opiniones? ¿Debemos ‘corregir’ las intervenciones de los tutores cuando en estas detectemos deficiencias?
- ¿Deberíamos evaluar la labor realizada por los compañeros-tutores? ¿De qué manera? ¿De qué modo incidiría sobre la evaluación del trabajo con el portafolio?
- ¿Qué implicación tienen las creencias del profesor y la actuación docente a lo largo del curso en la retroalimentación que los alumnos se dan? (línea de análisis futuros)

Bibliografía

Battle, J. y González, V. (en prensa): “Discurso docente en la interacción profesor-alumnos a través de Mahara: motivaciones y realizaciones”, en *Actas del XVI congreso internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL)*, Universitat Politècnica de València.

Blau, I. Mor, N. y Neuthal, T. (2009): “Open the Windows of communication: Promoting interpersonal and group interactions using blogs in higher education”, en *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 5(1): 233-246.

Ene, E. y Upton, T. (2014): “Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL composition”, en *System*, 46:80-95.

Font, D., González, V., Martínez, C., Pujolà, J.T. (2008): “El projecte Espai Comú d’Aprentatge de Llengües (ECAL) en la formació de Mestres de la UB”, en *Actes de les XIII Trobada de Centres d’Autoaprenentatge*, Departament de política lingüística de la Generalitat de Catalunya: 121 – 137.

González, M.V. (2011): “Del portafolio tradicional al portafolio digital: ¿simplemente una migración a otro soporte?”, en *Jornadas Leer y escribir en la red: Aprendizaje, renovación y propuestas*, Fundación Comillas 15-16 diciembre de 2011.

González, M.V. y B. Montmany (2012): “El desarrollo de la competencia comunicativa digital de los futuros maestros a través del portafolio Mahara”, CIDUI. URL:<http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/35/25> [Consultado: 7 de marzo de 2015].

Hyland, F. y Hyland, K. (2006): “Feedback on second language students’ writing”, en *Language Teaching*, 39 (2): 83-101.

Llobera, M. (1995): “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en Siguan, M. (coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas. XVIII seminario sobre “lenguas y educación”*, Barcelona: Horsori: 17-37.

Sánchez-Quintana, N., Mateo-Ruiz, M. (en prensa): “¿Quién corrige mi trabajo? Retroalimentación entre iguales en el portafolio electrónico en la clase de lengua”. *Actas del XIV Congreso Internacional de SEDLL*, Braga: Universidad de Braga.

- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford: OUP.
- Tusón, A. (1991): "Iguales ante la lengua – desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2: 50-59.
- Van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*, London: Longman.
- Ware, P. y O'Dowd, R. (2008): "Peer feedback on language form in telcollaboration", en *Language Learning and Technology*, 12(1): 43-63.

ID 128. AVALUACIÓ AMB RÚBRIQUES DE LA COMPETÈNCIA TRANSVERSAL 'TREBALL EN EQUIP' AL GRAU EN CONSERVACIÓ-RESTAURACIÓ DE BÉNS CULTURALS

Marina Mascarella Vilageliu
Universitat de Barcelona
mmascarella@ub.edu

Anna Nualart Torroja
Universitat de Barcelona
anualart@ub.edu

Resum

Proposta d'avaluació amb rúbriques de la Competència Transversal Treball en Equip al Grau en Conservació-Restauroació de Béns Culturals de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona.

El treball neix d'una experiència comuna dels tres graus que es desenvolupen a la Facultat de Belles Arts, duta a terme per un grup d'innovació docent amb professors dels tres graus.

A partir dels resultats obtinguts de l'experiència pilot, es presenta una proposta d'aplicació del sistema d'avaluació amb rúbriques de la competència transversal Treball en Equip per nivells de domini segons els cursos dins el marc del Grau en Conservació-Restauroació de Béns Culturals.

Desenvolupament

A la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona hi ha hagut des de sempre diversos itineraris o modalitats dins els ensenyaments. A partir de la implementació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) el 2010, aquests itineraris curriculars es van dividir en els tres graus que actualment es desenvolupen a la facultat: el Grau en Belles Arts (BBA), el Grau en Conservació-Restauroació de Béns Culturals (CRBC) i el Grau en Disseny (DI).

Tal com marquen les directrius de l'EEES, els nous graus es fonamenten en el model ensenyament/aprenentatge i en l'adquisició d'un conjunt de competències. D'aquest punt parteix l'experiència comuna entre els tres graus que va dur a terme el grup innovació docent consolidat "Millora de la qualitat docent de la facultat de Belles Arts"¹⁷. El projecte es va anomenar "L'aplicació de les competències transversals en els estudis de grau de la Facultat de Belles Arts" i es va desenvolupar en dues fases: la primera, durant el curs 2012-13, on es va dur a terme la formació de professorat i la planificació del projecte; i la segona fase, durant el curs 2013-14, on es va portar a terme el desenvolupament experiència pilot en diferents assignatures dels tres graus¹⁸.

El pla pilot desenvolupat dins el Grau en CRBC es va dur a terme en el marc de l'assignatura "Materials i espais a les activitats de conservació-restauroació", (obligatòria de 2n curs). Van participar-hi 42 alumnes.

La CTE es va treballar en una activitat teòrica i els alumnes van treballar en equips de 3 o 4 persones. L'avaluació es va fer el dia en què es va fer l'exposició oral dels treballs. Cada alumne va avaluar els seus companys d'equip i es va auto avaluar a ell mateix. Per tant, l'avaluació es planteja entre iguals. De les notes obtingudes per part dels companys d'equip i

¹⁷ Acrònim: QueDeBeA. Referència GIDUB-11/FBA.

¹⁸ Expansions de l'Art/ BA/ obligatòria 4rt curs; Laboratori de Gravat i Impressió/ BA/ obligatòria 2n curs; Materials i espais a les activitats de conservació i restauroació/ CRBC/ obligatòria 2n curs;/ Fotografia/ D/ optativa 3r curs; Edició escultòrica: Fosa en Metall, Vidre, Motlles, Elastòmers i Resines/ BA/ optativa 3r curs. Totes les assignatures són de 6 crèdits ECTS.

de l'auto avaluació, es va fer la nota mitjana i aquesta va comptar com a un 10% de la nota final de l'assignatura.

El model de rúbrica utilitzat va ser creat a partir de la rúbrica de *Treball en Equip* feta pel Grup Innovació Docent Consolidat durant la primera fase del projecte. La rúbrica original presenta tres nivells de domini diferenciats i en aquest cas, pel pla pilot, es va fer una única rúbrica sense nivells de domini amb deu indicadors seleccionats de la original.

Àmbits	Indicadors	Descriptors			
		1	2	3	4
OBJECTIUS Compartits i Comuns Definició Assumpció Equilibri Consecució	1. Equilibri entre els objectius individuals i col·lectius.	No troba l'equilibri entre els objectius personals i els de l'equip i mostra una actitud poc favorable a cercar-lo. Prevalen els objectius individuals.	Té algunes dificultats a trobar l'equilibri entre objectius individuals i col·lectius. Li costa integrar els seus propis objectius amb els de l'equip.	Troba l'equilibri entre objectius individuals i col·lectius. Integra els objectius personals amb els de l'equip.	Promou estratègies per potenciar que l'equip trobi l'equilibri entre els objectius individuals i col·lectius.
ORGANITZACIÓ PLANIFICACIÓ Disseny del pla treball Estratègies de funcionament Planificació de les tasques Rols	2. Participació en el disseny del pla de treball i en la discussió de la metodologia.	No hi participa.	Hi participa poc o ho fa de forma superficial.	Hi participa adequadament.	Hi participa amb aportacions rellevants.
	3. Acceptació de les propostes d'organització i de les normes de l'equip.	Li costa acceptar les propostes d'organització i les normes de l'equip.	Accepta l'organització de l'equip sense gaire convicció i qüestiona les normes.	Accepta l'organització aprovada per l'equip i compleix les normes.	Assumeix com a pròpies les propostes i les normes de l'equip i fa aportacions de millora.
COL-LABORACIÓ RESPONSABILITAT LIDERATGE	4. Assistència a reunions	Falta molt sovint.	Assisteix a les reunions, però no intervé gaire i es mostra poc actiu.	Assisteix a les reunions i es mostra actiu i ben disposat.	Assisteix a les reunions i es mostra actiu i ben disposat. Les seves aportacions són importants.
	5. Compliment d'obligacions i terminis	No compleix les seves obligacions.	Compleix parcialment les tasques que té assignades i/o no respecta gaire els terminis.	Compleix amb les seves obligacions i realitza les tasques dins els terminis establerts.	Compleix els obligacions en els terminis assignats i aconsegueix resultats de qualitat.
	6. Aportació de la tasca individual a l'equip.	No valora el fet que la tasca individual condiciona la tasca de l'equip.	Encara que accepta que la tasca individual és important per arribar al resultat col·lectiu, no se la prepara.	Assumeix que la tasca individual és fonamental per aconseguir un resultat col·lectiu. Es prepara acceptablement, busca i elabora.	En la seva actuació té present que la tasca individual és imprescindible per assolir un resultat col·lectiu de qualitat i sempre fa aportacions rellevants.

COMUNICACIÓ I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES	7. Consideració i respecte envers les opinions dels altres.	Escolta poc els altres i sovint està a la defensiva, es mostra agressiu o vol imposar el seu criteri.	Accepta les idees dels altres, però sense interès per saber-ne les motivacions.	Mostra respecte cap als seus interlocutors i s'interessa per escoltar, comprendre i integrar totes les aportacions.	És sempre assertiu, valora totes les opinions i és capaç de generar un clima que fa avançar el diàleg.
	8. Afavoriment d'un clima de treball comunicatiu	Sovint les seves intervencions entorpeixen la comunicació de l'equip.	No valora prou les aportacions dels altres i manté una actitud de distanciament que no afavoreix el clima de comunicació entre els membres de l'equip.	Es receptiu a totes les aportacions, respecta les idees dels altres i manté una actitud que afavoreix el clima de diàleg.	Estimula, valora i agraeix les aportacions dels altres, integra les seves idees i crea un clima de treball que cohesiona el grup i el fa avançar cap a l'elaboració de significats compartits.
AVALUACIÓ . Valoració procés . Valoració resultat	9. Avaluació del procés de treball.	No mostra predisposició a reflexionar sobre el procés de treball en equip, en general, i sobre la seva participació, en particular.	Participa sense massa entusiasme en l'avaluació del procés de treball dut a terme.	Considera que cal reflexionar sobre el procés de treball dut a terme i s'implica activament en la seva avaluació.	S'implica activament en l'avaluació del procés de treball i estimula els altres membres de l'equip a participar-hi.
	10. Avaluació dels resultats.	No mostra interès en l'avaluació dels resultats.	Mostra interès en l'avaluació dels resultats, però no s'implica en la forma de portar-la a terme.	Mostra interès en l'avaluació dels resultats i s'implica en la seva planificació.	Mostra interès en l'avaluació dels resultats i fa propostes rellevants sobre estratègies i procediments.

Taula 1. Rúbrica utilitzada en l'experiència pilot.

Els resultats de l'avaluació van determinar que els alumnes van avaluar molt favorablement en seves autoavaluacions i en les avaluacions als companys. Van veure l'activitat com un fet aïllat que els va permetre pujar la seva nota mitjana. A partir d'aquí es planteja la possibilitat de fer un pla d'aplicació del sistema en els diferents cursos del grau, de manera que els alumnes s'hi involucrin i ho vegin com un element integrat al seu aprenentatge que els faci prendre responsabilitats.

El projecte que es presenta en aquest treball es centra en el desenvolupament d'un pla per aplicar el sistema d'avaluació amb rúbriques entre iguals de la Competència Transversal Treball en Equip (CTE) al llarg de tot el grau en CRBC. Es pretén definir *l'itinerari competencial o mapa d'assignatures* de la CTE (Villa; Poblete, 2011: 158). Recolzant aquest itinerari amb la figura del *Coordinador de CTE*. (Solé, 2013: 6) i el corresponent repositori per registrar els resultats d'avaluació de la competència en el expedient de l'alumne.

La proposta del pla d'aplicació es fonamenta en tres assignatures obligatòries de caràcter teòrico-pràctic: una de 2n curs, una de 3r, i una de 4rt. A cada curs es proposa l'avaluació amb una rúbrica diferent, augmentant l'exigència de l'avaluació i l'assoliment dels objectius progressivament en tres nivells de domini de la competència. Les assignatures proposades i les rúbriques corresponents són:

- 1- *Materials i Espais a les Activitats de Conservació i Restauració* (2n curs, 6 crèdits ECTS)
Rúbrica primer nivell de domini.
- 2- *Tractaments Aplicats als Béns Culturals V* (3r curs, 12 crèdits ECTS)
Rúbrica segon nivell de domini.
- 3- *Tractaments Aplicats als Béns Culturals VII* (4rt curs, 12 crèdits ECTS)
Rúbrica tercer nivell de domini.

Per desenvolupar el pla d'aplicació, cada una de les tres assignatures proposaria als alumnes un treball en equip segon els continguts de l'assignatura. En el primer nivell de domini, el treball proposat seria de caràcter teòric i en el segon i tercer nivell de domini, seria un treball teòrico-pràctic. El pla es desenvolupa de manera progressiva de tal manera que els alumnes adquireixin la competència en diferents nivells de domini.

Conclusions i prospectiva

El sistema d'avaluació per rúbriques de la competència del Treball en Equip és efectiu a la llarga ja que és un incentiu positiu que tenen els alumnes a l'hora de treballar. El fet de fer una avaluació entre iguals augmenta el nivell d'exigència dins el grup.

L'aplicació del sistema d'avaluació per rúbriques de la CTE en tres assignatures de tres cursos del grau en CRBC permetria l'assoliment de la competència d'una manera progressiva i controlada per part dels alumnes.

El sistema d'avaluació per rúbriques és molt difícil de desenvolupar de manera coherent si no hi ha la figura del *Coordinador de CTE* i el corresponent repositori per registrar els resultats d'avaluació de la competència a l'expedient de l'alumne i poder fer un seguiment dels alumnes al llarg de tot el grau. Si existís aquesta figura, aquesta persona seria la encarregada de controlar quines competències ha assolit l'alumne segons les assignatures que hagi fet.

En relació a l'experiència pilot, el desenvolupament del projecte ha evidenciat com es reforça el treball en col·laboració dels equips docents que hi col·laboren. El treball en equip que ha significat portar a terme l'experiència pilot els ha facilitat la comprensió d'alguns aspectes metodològics del treball en equip, dels valors implícits i de les dificultats d'exercir i aplicar la CTE, en conseqüència han pogut exercir de facilitadors en les activitats proposades a l'alumnat per treballar la competència.

Malgrat la diversitat de les proves pilot dutes a terme en els tres graus, s'ha observat com es genera una dinàmica interessant entre els alumnes, generalment positiva, de cohesió del grup d'estudiants. S'ha pogut apreciar que fomenta el compromís i la responsabilitat dels membres de l'equip i del grup respecte del col·lectiu classe. S'ha detectat que quan més implicats són els equips en el treball que desenvolupen, millors són els resultats i augmenta el nivell d'autocrítica i crítica als companys en el moment de l'avaluació.

Es veu necessari establir un procediment de centre per anar introduint i consolidant el sistema d'avaluació de les competències. La Secció de Universitat de l'ICE ofereix un model de procediment per incorporar les competències transversals, (Sayós; Amador; Pagès, 2012, p.93) altres autors també proposem models semblants amb algunes variacions (Solé; Medir, 2012: 26) (Solé, 2013: 5). L'elaboració d'aquest procediment i el seguiment de la seva aplicació és una responsabilitat, en el cas de la Facultat de Belles Arts, que passa necessàriament pel Consell d'Estudis (Villa; Poblete, 2011: 158).

Bibliografia

Sayós, R. (coord.) (2013). *Las competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona. Orientaciones para su desarrollo*, Barcelona: Octaedro-ICE-UB.

Sayós, R., Amador, J.A. i Pagès, T. (2012). *Estrategias para desarrollar y evaluar las competencias transversales en las titulaciones de grado*. IX foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES). Santiago de Compostela (España). FECIES 2012. (pp. 91-96). Granada: Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

Solé, M. (coord.). (2013). *Disseny, aplicació i valoració d'instruments per avaluar la competència de treball en equip*. En Revista de educación y derecho. Número 7. Octubre 2012 - Marzo 2013.

Solé, M. i Medir, L. (2012). *Construint instruments per a l'avaluació de la competència transversal de treball en equip*. La universidad: una institución de la sociedad, CIDUI VII.

Valle, J., Figueras, E., Crespo, B, i Redondo, M. (2013). *La importancia de aplicar las competencias transversales Trabajo en Equipo (CTE) y sostenibilidad (CTS) en los tres grados impartidos en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona*. En X Foro internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES). Granada (España), 25-28 de Junio, 2013 *Libro de resúmenes de los trabajos aceptados en el X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. Granada: Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

Villa, A. i Poblete, M. (2011). *Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones*. Arturo de la Orden (coord.). *Bordón*. Revista de Pedagogía. Número monográfico. Educación y competencias. Volumen 63, nº 1. 147-170.

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Implementació del sistema d'avaluació amb rúbriques de les CT en facultats amb diversos ensenyaments.
- Utilització de rúbriques com a sistema d'avaluació de les CT entre iguals
- Com assegurar l'assoliment de la CTE al final de l'ensenyament.
- Com afrontar la falta de la figura del tutor acadèmic o el Coordinador de la CT.

ID 130. DISSENY I IMPLEMENTACIÓ DE FEEDFORWARD SOSTENIBLE EN ELS PROCESSOS D'AVALUACIÓ

Mariona Grané
Universitat de Barcelona
mgrane@ub.edu

Maite Fernández
Universitat de Barcelona
maite.fernandez@ub.edu

Resum

Els processos d'avaluació en Educació Superior haurien de permetre un lligam coherent entre resultats obtinguts, activitats d'aprenentatge i accions d'avaluació. Malgrat això, l'avaluació continua massa sovint esdevé un procés sumatiu, fragmentat, genèric i alhora finalista. Davant aquesta perspectiva el curs 14-15, s'ha posat en marxa un projecte d'innovació i recerca en avaluació a través de processos de feedforward que permetin un retorn a l'estudiant en un procés espiral que tanca el cercle de l'aprenentatge amb la seva aplicació en tasques següents i on aquest té un paper actiu en tot el procés. L'experiència s'ha portat a terme en les titulacions d'educació, de grau i màster.

Objectius

L'Espai Europeu d'Educació Superior ha situat la centralitat de l'aprenentatge en l'estudiant. I ho ha fet expressant les fites del procés d'ensenyament en termes de resultats d'aprenentatge dels alumnes i cercant la coherència entre aquests resultats, les activitats d'aprenentatge i les activitats d'avaluació (Biggs, 2003).

Això ha generat sistemes d'avaluació contínua impulsats per les pròpies universitats que, massa sovint, han estat sistemes d'avaluació sumativa microfragmentada (Stobart, 2010), desaprofitant així el gran potencial formatiu que l'avaluació contínua podia tenir sobre l'aprenentatge.

En un procés real d'avaluació continua cal acompanyar les activitats d'avaluació de sistemes de retroalimentació que permetin a l'estudiant saber què fa bé i mantenir-ho i què no està fent bé per canviar-ho i millorar.

En aquest sentit, doncs, els processos de feedback no consisteixen en donar informacions aïllades esperant que l'estudiant les empri, sinó que han de complir una sèrie de característiques que garanteixin la seva utilitat (Nicol, 2007), entre les quals podem destacar: afavorir un impacte positiu sobre l'aprenentatge final, proporcionar una informació d'alta qualitat que ajudi els estudiants, permetre flexibilitzar el mètode, implicar els estudiants en l'aprenentatge i l'avaluació, donar suport al desenvolupament dels grups i comunitats d'aprenentatge, ...

Però tradicionalment el feedback s'ha entès com aquella acció a través de la qual el professorat comunica el que valora o no valora de la feina que ha fet un estudiant. I, com indiquen Boud & Molloy (2013), aquesta visió comporta diversos inconvenients perquè es tracta d'un feedback unidireccional, finalista i genèric.

Enfront d'aquesta visió, i en el marc d'un grup d'innovació de la Universitat de Barcelona, es planteja seguir avançant en experiències de millora de les accions d'avaluació de l'alumnat plantejant un treball a través de processos de *feedforward*.

Un feedback espiral (que tanqui el cercle de l'aprenentatge amb la seva aplicació en futures tasques) i on l'estudiant tingui un paper actiu. Un feedback que sigui sostenible i promogui l'autoregulació del propi aprenentatge.

Amb aquesta perspectiva la finalitat del projecte és:

Dissenyar, implementar i avaluar les tasques d'aprenentatge i activitats d'avaluació que proporcionin informació de tal manera que els estudiants hagin d'aplicar-la en tasques futures.

Això implica:

- Articular mecanismes per tal de comprovar que el feedback resulta útil i s'evidenciï en les produccions futures de l'alumnat.
- Dissenyar pràctiques de *feedforward* coherents amb les diverses assignatures participants
- Aplicar pràctiques de *feedforward* amb característiques diferencials, ajustades a cada assignatura
- Conèixer la percepció dels estudiants i del professorat respecte el *feedforward*
- Contrastar les percepcions dels implicats en l'experiència
- Indagar si existeix correlació entre les percepcions dels estudiants i el seu rendiment
- Indagar si existeix correlació entre les percepcions tant de l'estudiant com del professorat i el tipus de *feedforward* realitzat

Les pràctiques fetes fins el moment, fins i tot aquelles més innovadores, no han analitzat els efectes d'aquest feedback sobre els aprenentatges dels estudiants ni la percepció que ells mateixos tenen sobre la seva utilitat. Es fa necessari, doncs, plantejar un feedback dialògic, interactiu, i que permeti, a més, el feedback entre iguals, mitjançant l'ús de xarxes, i contextualitzat.

Desenvolupament

Per això, partint del treball de la JISC i de la Universitat d'Edinburgh s'han implementat propostes de recollida i devolució d'informació sostenibles en grups de diferents assignatures on s'ha volgut comprovar quin ús en fan els alumnes i com ho apliquen a les activitats d'aprenentatge que porten a terme posteriorment.

En aquest projecte d'innovació han participat 6 professors d'educació de la Universitat de Barcelona i s'ha aplicat a alumnes de 2n i 4t curs de grau, i també a alumnes de màster, en assignatures diverses. Però l'activitat de l'equip en aquest projecte forma part d'una recerca més elaborada dirigida per la Dra. Elena Cano sobre la implementació i avaluació de processos de *feedforward* que es desenvolupa en el marc d'un projecte de recerca REDICE, finançat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la mateixa universitat, i que integra professorat i alumnes d'educació i psicologia de la UB, UAB, UOC, UIB, URV, i de matemàtica de la UPC.

En aquesta experiència:

a) Cada professor participant ha dissenyat les activitats d'avaluació per al seu grup d'alumnes dins l'assignatura implicada;

- b) les activitats d'avaluació s'han dut a terme per part del professorat, dels iguals o del propi estudiant;
- c) les retroaccions en cada cas s'han fet sobre el procés seguit, sobre la persona o sobre la tasca realitzada;
- d) i finalment, la informació s'ha presentat en diversos formats (escrit, oral, audiovisual,...).

Totes aquestes variables estan sent explorades per tal d'analitzar els efectes sobre la motivació, la millora de l'aprenentatge, la percepció del propi aprenentatge per part dels estudiants i sobre el seu rendiment. Així la recerca emprà una metodologia quantitativa i qualitativa per a la recollida de dades, cercant la descripció i la comprensió de l'objecte d'estudi.

Les estratègies i instruments utilitzats han estat les següents:

- Anàlisi documental de les evidències de *feedforward*.
- Anàlisi comparativa (altres cursos o grups) dels resultats acadèmics
- Enquestes de percepció als estudiants participants
- Enquestes d'opinió al professorat participant

En aquesta comunicació presentem concretament les respostes obtingudes de les enquestes d'opinió al professorat participat (de les quals s'han obtingut 9 respostes fins el moment) i les enquestes de percepció als estudiants participants (de les quals s'han obtingut 156 respostes fins el moment). A més a més, per a les conclusions i la prospectiva de la proposta també es tindran en compte les evidències objectives obtingudes dels resultats en les activitats on es portava a terme l'experiència i les notes globals de les assignatures participants a la mateixa.

El projecte es fonamenta en el que la bibliografia internacional ha consensuat com a bones pràctiques en els processos de provisió del feedback als estudiants (Hounsell, McCune, Hounsell&Lijrens, 2008; Narciss, 2008; Carless, Salter, Yang&Lam, 2010; Nicol, 2011; Boud&Molloy, 2013).

Aquestes fonts mostren l'evolució des de sistemes de feedback genèrics, unidireccionals i finalistes (on la percepció de la utilitat d'aquest feedback per part dels estudiants és molt limitada) cap a altres visions més lligades al marc *connectivista*, que posen l'accent en els processos que els estudiants han de desenvolupar per comprendre i aplicar els criteris d'avaluació i per a emprar la informació que reben en ulteriors tasques.

Conclusions i prospectiva

Actualment el projecte es troba en un procés d'anàlisi de les dades de les accions d'avaluació seguint un procés de *feedforward* però ja s'han recollit les evidències i indicadors de l'experiència de manera que ja es poden presentar els primers resultats inicials.

En relació al grau en que l'experiència de *feedforward* ha millorat el desenvolupament de les competències de l'assignatura el 72% dels estudiants han assegurat que sí mentre que en el cas del professorat tots han considerat que aquesta experiència ha tingut una influència positiva en el desenvolupament de les competències de l'assignatura. D'altra banda, el 70% dels estudiants ha percebut que aquesta experiència sí que ha influït positivament en el procés d'aprenentatge, mentre que tot el professorat ha considerat l'impacte positiu d'aquesta

experiència en el procés d'aprenentatge dels estudiants, encara que el 67% d'aquests docents ha considerat aquesta influència positiva només de forma moderada. Per últim, el 65% dels participants a l'experiència considera que aquesta els hi ha permès millorar la seva activitat, dels quals un 40% consideren que els ha ajudat molt a millorar les seves futures tasques. A més a més, tots els professors consideren que el *feedforward* ha permès als estudiants millorar les diferents versions de les activitats, però només un 22% considera que aquest ha ajudat a millorar tot el conjunt de l'activitat.

Seguint fent referència al que respecte a la percepció i opinió dels estudiants i del professorat, un 52% dels estudiants ha assegurat que el feedback ha estat la principal característica de l'experiència que els ha permès desenvolupar competències i millorar el seu procés d'aprenentatge. Tot i així, aquests també han valorat altres característiques de l'experiència com a positives pel seu desenvolupament competencial i millora de l'aprenentatge com: a) la cerca d'informació per a realitzar les activitats; b) el fet d'aprofundir en els temes tractats a l'aula; o c) el fet d'establir una continuïtat entre el que es treballa a classe i les activitats d'avaluació que es realitzen fora de l'aula.

En canvi, el professorat ha considerat que els aspectes que han contribuït a la millora del procés d'aprenentatge i desenvolupament de competències han estat el procés del feedback (33%) i la implicació dels estudiants en la realització de les activitats i en el procés de *feedforward* (44%). De totes maneres, mentre que existeix una correlació molt alta entre com els estudiants perceben que aquesta experiència els ha ajudat a desenvolupar competències i a millorar el seu procés d'aprenentatge ($r=0.82$), en el cas del professorat aquesta correlació ha estat més baixa ($r=0.16$).

Un dels aspectes més rellevants de l'experiència ha estat que aquesta ha permès desenvolupar estratègies d'autoregulació. Segons els estudiants i els professors el feedback rebut i/o proporcionat ha permès als alumnes aprofundir en els temes tractats a classe, ser conscients dels aspectes que han de millorar o, segons els docents, que l'alumnat s'impliqués més en les seves tasques. En molts dels casos ha estat aquesta autoregulació que reben els estudiants la que els ha fet percebre que el *feedforward* els ha possibilitat el desenvolupament de les competències i la millora del seu procés d'aprenentatge.

Finalment, en termes de sostenibilitat de l'experiència, tant estudiants (69%) com professorat (79%), ha considerat que el volum de treball que han exigít aquestes pràctiques de *feedforward* ha estat adequat.

A la llum dels resultats inicials s'ha detectat una millora en els aprenentatges que ha de venir lligada a una millora dels resultats obtinguts per als alumnes. A més a més, aquesta experiència de *feedforward* ha permès puntualitzar la implicació dels estudiants en la determinació del que és un resultat de qualitat; l'estimulació dels estudiants a desenvolupar habilitats per autoavaluar-se; la capacitat per plantejar els seus objectius i planificar el seu procés d'aprenentatge; i la promoció de tasques d'avaluació que augmentin el compromís i la dedicació dels alumnes.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Podem continuar considerant les avaluacions deslligades dels processos d'aprenentatge?

Podem seguir treballant amb avaluacions genèriques i finalistes?

Són aquestes, eines adients per a l'aprenentatge?

Com podem dissenyar sistemes d'avaluació veritablement orientats a l'aprenentatge?

Els sistemes de feedforward poden esdevenir eines per la millora dels processos d'aprenentatge?

Referències:

BIGGS, J. (2003). Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes. Madrid: Narcea.

BOUD, D.; MOLLOY, E. (Eds.) (2013). Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well. London: Routledge.

CARLESS, D.; SALTER, D.; YANG, M. & LAM, J. (2010) Developing sustainable feedback practices, *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. First published on: 04 November 2010 (iFirst). Available from: <http://goo.gl/nMy2pS> <http://goo.gl/GWABzn>

HOUNSELL, D.; MCCUNE, V.; HOUNSELL, J. & LITJENS, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27 (1), 55- 67. Available from: <http://goo.gl/uQvUNc>

JISC (2010). Effective Assessment on Digital Age. Bristol: Joint Information Systems Committee. Available from: <http://goo.gl/ve08iU>

NARCISS, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. Van Merriënboer, y M. P. Driscoll (Eds.). *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 125-143.

NICOL, D. (2007). Principles of good assessment and feedback. *Assessment design for learner responsibility* 29-31, May 07. Available from: <http://goo.gl/FIE3SI>

NICOL, D. (2011). Good designs for written feedback for students. In M. Svinicki and W.J McKeachie (Eds.), *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, 13th Edition, Houghton Mifflin, New York.

STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

ID 135. IMPLEMENTACIÓ DE L'AUTOAVALUACIÓ EN TREBALLS BASATS EN LA RESOLUCIÓ DE PROBLEMES

Alexandre Deltell Carbonell
Universitat de Girona
alexandre.deltell@udg.edu

Jose Ramon Gonzalez Castro
Universitat de Girona
joseramon.gonzalez@udg.edu

Resum

Aquesta comunicació explora l'aplicació del procés d'autoavaluació en el marc de la correcció de treballs proposats per ser duts a terme fora d'hores lectives. El procés d'autoavaluació, es basa en que els estudiants facin una primera correcció, en base a un criteri de correcció clar, prèvia a la correcció final per part del professor. D'aquesta manera, la nota del treball de síntesi no només dependrà pròpiament de l'execució del treball, sinó també de l'execució de l'autoavaluació.

La forma d'avaluar l'autoavaluació serà la comparació de la nota posada per l'estudiant amb la nota final posada pel professor, de manera que la nota final del treball de síntesi serà la nota pròpiament del treball desenvolupat per l'alumne segons el professor, modificada per la desviació de la nota autoavaluada del propi alumne, respecte a la nota final posada pel professor.

Objectius

Aquesta comunicació explica i estudia la implementació de processos d'autoavaluació en els treballs de síntesi de l'assignatura de "Sistemes Fluidomecànics" que es troba en tercer curs del Grau en Enginyeria en Tecnologies Industrials.

Els objectius de la comunicació estan en presentar una metodologia per aplicar processos d'autoavaluació, que puguin ser reflectits efectivament a la nota final de l'assignatura, de forma objectiva, i que doni suport a competències transversals definides per la UdG com ara "Avaluar l'activitat pròpia i l'aprenentatge propi, i elaborar estratègies per millorar-los".

Els objectius responen a 3 conceptes fonamentalment:

- Metodologia d'implantació de l'autoavaluació.
- Motivació a l'alumnat per emprendre correctament i eficaçment la autoavaluació.
- Avaluació de l'autoavaluació.

S'exposarà no només la metodologia sinó també els resultats d'aplicació obtinguts en el curs 2014-2015, avaluant els resultats de l'experiència.

Desenvolupament

L'autoavaluació, pel que fa a la seva implementació requereix d'un mètode que la faci efectiva. El procés d'autoavaluació plantejat en aquesta comunicació s'aplica a treballs duts a terme fora de l'horari lectiu pels propis alumnes, basats en la resolució de casos i problemes.

Primerament l'autoavaluació es pot implementar en base a que l'estudiant corregeixi el seus propis treballs o que ho faci a partir de treballs dels seus companys repartits aleatòriament. En aquesta comunicació s'aposta per tal que l'alumne corregeixi i autoavaluï els seus propis treballs, d'aquesta manera es manté un mínim nivell de confidencialitat en el

procés d'avaluació i permet que el mateix alumne no només compregui millor en quins punts ha comès errors, sinó que en faci una més acurada autoavaluació.

Per tant es procés d'autoavaluació es dividirà en diferents fases:

1. Resolució del problema.

L'alumne resoldrà el problema generant un document on es detalli el plantejament i els càlculs necessaris per la resolució.

2. Correcció per part del professor.

El professor corregirà els treballs normalment, seguint un criteri de correcció clar en base a una rubrica on es detallarà la puntuació de cada apartat així com els criteris d'avaluació, valoració de resultats parcials, ...

3. Autoavaluació per part de l'alumne.

Un cop corregits els treballs, aquests seran retornats, tal qual varen ser entregats, a cadascun dels alumnes acompanyats de la correcció del treball i la rubrica d'avaluació utilitzada. La tasca de l'alumne serà la de corregir el seu propi treball i autoavaluar-se segons els criteris de correcció fixats a la rubrica.

4. Avaluació per part del professor.

El professor, a l'hora de posar la nota final, prendrà en consideració bàsicament la nota "normal" derivada del planteig i resolució del treball per part de l'alumne, però també prendrà en consideració l'autoavaluació del propi alumne.

Un punt que pot resultar complex és el de la correcte motivació de l'alumne, per tal que millori les seves competències en "Avaluar l'activitat pròpia i l'aprenentatge propi, i elaborar estratègies per millorar-los".

En aquest sentit, a part de la conscienciació pròpiament dita, la millor motivació serà el fet que la autoavaluació es tindrà en compte en l'avaluació final del treball.

El punt més delicat del procés d'autoavaluació és precisament la seva avaluació i com aquesta es reflecteix a la nota final.

En aquest sentit, es proposa avaluar l'autoavaluació en base al valor absolut de la diferència entre la nota amb que s'autoavalua estudiant i la nota atorgada pel professor.

Si la diferència no supera un llindar, la nota final del treball serà la pròpia nota avaluada pel professor. Si la diferència supera el citat llindar, s'aplicarà una reducció a la nota final.

En aquest sentit quin llindar aplicar i quina proporció sostreure a la nota final en cas que es superes el llindar és difícil de dir a priori, i per això es durà a terme una prova pilot durant el curs 2014-2015 en els treballs de síntesi de l'assignatura de "Sistemes Fluidomecànics" que es troba en tercer curs del Grau en Enginyeria en Tecnologies Industrials, a partir dels resultats del treball de síntesi que es proposarà a 46 alumnes.

Un cop el treball ha estat entregat, s'ha posat a disposició de l'alumnat la solució detallada del treball, juntament amb els valors dels diferents apartats i subapartats, per tal de fixar uns criteris de correcció clars. És especialment complex de generar el document solució si el problema té diferents vies de solució, es per això que la autoavaluació és només plenament efectiva si el treball proposat té un procediment de resolució únic i clar, donat que el document solució ha de contenir no només resultats, sinó detalladament el procediment de la solució, dividit en apartats i que cadascun d'ells tingui una valoració clara, especificant inequívocament quina valoració es dona al plantejament i quina valoració es dona a exhibir uns càlculs numèricament correctes.

És important que el document de solució del treball sigui curosament elaborat si es preté que hi hagi una especial concordància entre l'autoavaluació de l'alumne i la correcció del

professor. Aquest fet es especialment important si l'avaluació de l'activitat d'autoavaluació es vol fer numèricament, és a dir, basant-se en les notes finals, tant de la correcció del professor com de la nota d'autoavaluació de l'alumne.

En la present experiència s'ha prestat especial atenció al fet que el document solució fos especialment clar i permetés fàcilment la autoavaluació per part de l'alumne.

Un cop el treball ha estat avaluat pel professor i autoavaluat pels alumnes, la primera xifra interessant és veure quina es la nota mitja posada pel professor i quina es la nota mitja autoavaluada. La nota mitjana procedent de la correcció del professor és de 7,88, mentre que la nota mitja procedent de l'autoavaluació realitzada pels mateixos alumnes és de 7,79. Es interessant fer notar com les dues notes mitjanes coincideixen especialment. Aquest fet, també pot indicar el fet que l'alumnat en general s'ha pres seriosament la autoavaluació i aquesta ha estat realitzada a consciència.

També és interessant fer notar com la nota mitjana procedent de l'autoavaluació és una mica més baixa que la procedent de la correcció per part del professor, pel que es pot dir que la capacitat crítica dels alumnes és inclòs superior a la del propi professor.

D'aquests 46 alumnes, la desviació màxima entre la nota de correcció i autoavaluació ha estat de 3 punts, la desviació mínima ha estat de 0.

Dels 46 alumnes participants, en 4 casos la nota procedent de la correcció ha estat igual a la seva pròpia nota d'autoavaluació. De la resta dels 42 casos, 28 s'han autoavaluat amb una nota inferior a la que ha resultat de la correcció del professor i 14 ho han fet amb una nota superior.

La diferència mitjana en valor absolut de les dues notes és de 0,83 amb una desviació estàndard de 0,63.

Tal com s'ha comentat, en la implantació del mètode, la darrera tasca a realitzar és la avaluació de la autoavaluació. Aquesta avaluació pot ser molt complexa, sobretot de forma qualitativa, mentre que quantitativament és més simple. Per tant s'opta per fer una avaluació quantitativa de l'autoavaluació.

Aquesta avaluació quantitativa s'implementarà com una correcció a la nota final del treball. La implementació final proposada pren com a nota final del treball la correcció per part del professor, modificada segons l'autoavaluació del propi alumne.

Aquesta modificació no serà mai positiva, és a dir que augmenti la nota del treball, però si que podrà ser negativa si la nota d'autoavaluació es desvia considerablement de la correcció del professor.

Es difícil establir quin és el llindar de diferència entre la nota procedent de la correcció per part del professor i la nota d'autoavaluació a partir del qual s'introdueixi la penalització.

En el present treball, i després de comentar-ho amb l'alumnat s'ha optat per posar el llindar a 1,5 punts de diferència i penalitzar tant les autoavaluacions resultants en una nota superior a la de la correcció del professor com per defecte. La penalització tant per excés com per defecte es calcularà igual i comportarà una penalització màxima de la nota final de 0,5 punts.

Aquesta implementació prioritza la nota del professor com a nota del treball, que a part de l'activitat de l'autoavaluació és el concepte bàsic a puntuar, és fàcilment implementable un augment del pes a la nota final de l'autoavaluació, augmentant la penalització màxima o disminuint el llindar de penalització.

Conclusions i prospectiva

L'autoavaluació és difícil d'implementar, primer per conscienciar l'alumnat de la responsabilitat d'exercir l'autoavaluació, segon per donar als alumnes criteris clars per tal que

executin l'autoavaluació i finalment desenvolupar els mecanismes necessaris per incloure la nota de l'autoavaluació a la nota final de l'assignatura.

La innovació plantejada en aquesta comunicació no només es troba en integrar un sistema d'autoavaluació, sinó també la avaluació objectiva de la pròpia autoavaluació, i que aquesta es vegi reflectida de forma efectiva en la nota final.

De l'experiència duta a terme, segons l'experiència acumulada, es pot concloure que la implementació de l'autoavaluació en un treball requereix que aquest tingui una metodologia de resolució clara, si hi ha varis mètodes de resolució, aquest fet pot dificultar a l'alumne la seva autoavaluació o complicar al professor la elaboració de la solució, per que de forma objectiva l'alumne es pugui autoavaluar. Aquest fet, s'ha vist que es un dels principals limitadors pel que fa al treball a proposar, que en el marc de l'assignatura de sistemes fluidomecànics, s'empren els treballs per a proposar problemes més complexes que els que es poden resoldre en horari lectiu i que demana a l'estudiant no només un planteig específic sinó la implantació d'un sistema de resolució moltes vegades emprant algun mètode numèric o càlcul heurístic. Aquesta complexitat dificulta especialment la aplicació dels sistemes d'autoavaluació fent especialment importants la claredat del document de solució del problema que es donarà a l'estudiant per tal que pugui dur a terme la seva pròpia autoavaluació.

L'autoavaluació ha de tenir un pes a la nota final, per tal que l'alumnat es motivi per dur a terme l'activitat amb el rigor suficient per tal que aquesta sigui profitosa, en el cas de la present comunicació es considera que la correlació entre les notes procedents de la correcció per part del professor i l'autoavaluació per part de l'alumne son especialment bones i que inclòs acaben sent els propis alumnes una mica més crítics amb els seus treballs que el propi professor.

Tal com s'ha implementat l'autoavaluació en el present treball, no te un especial impacte en la nota final, però aquest impacte es pot augmentar augmentant la penalització màxima de 0,5 a un nivell superior o disminuir el llindar a partir del qual la penalització s'aplica proporcionalment a la diferència entre la correcció i l'autoavaluació de l'alumne.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Les qüestions a debat es trobarien en diversos eixos. Un primer eix que versaria en la bondat de l'autoavaluació dins la pròpia avaluació dels estudiants, en el sentit si és un bon mètode d'avaluació.

Un segon eix de debat podria ser com motivar els estudiants, per tal que participin del procés d'autoavaluació, de forma rigorosa, per tal que l'activitat d'autoavaluació serveixi per millorar les competències dels estudiants.

Un tercer eix de debat podria versar sobre el mètode d'avaluació de la pròpia autoavaluació i com reflectir-la a la nota final.

ID 136. IKD GAZtE: LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO FACILITADORA DE COMPETENCIAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Oihane Calderon Callejas UPV/EHU ocalderon001@gmail.com	Mikel Etxeberria García UPV/EHU metxeberrria020@ikasle.ehu.eus	Iñigo Galdeano Pérez UPV/EHU igaldeano002@ikasle.ehu.eus	Unai Garcíarena Hualde UPV/EHU ugarcíarena001@gmail.com
Goizalde González Ojanguren UPV/EHU ggonzalez046@ikasle.ehu.eus	Amaia Hernández Auzmendi UPV/EHU ahernandez088@ikasle.ehu.eus	Enaut Ibarguren Perurena UPV/EHU eibarguren003@ikasle.ehu.eus	Nagore Madariaga Iriarte UPV/EHU nmadariaga013@ikasle.ehu.eus
	Lara Nanclares Goenaga UPV/EHU lnanclares001@ikasle.ehu.eus	Lierni Ortiz Elorza UPV/EHU lierni.ortiz@gmail.com	

Resumen

IKD GAZtE es un proyecto gestionado y coordinado por estudiantes de diferentes disciplinas y dirigido a todo el alumnado del Campus de Gipuzkoa. A raíz de un diagnóstico realizado el primer año, se vio necesario que el alumnado se involucrara en la evaluación docente, pasando de una evaluación sumativa realizada únicamente por el profesorado a una evaluación formativa donde participan diversos agentes de la comunidad universitaria. Para responder a esa necesidad, se diseñó el Módulo de Aprendizaje en Sentido de la Iniciativa, donde una vez evaluado se deduce que este sistema de evaluación ayuda a mejorar las competencias del alumnado.

Objetivos

El objetivo principal de esta comunicación es analizar el efecto de la evaluación formativa en la elaboración de proyectos dentro de la comunidad universitaria, partiendo de la experiencia del Módulo de Aprendizaje en Sentido de la Iniciativa que desarrolla IKD GAZtE en el Campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Examinar el cambio de actitud y las competencias adquiridas del alumnado durante el proceso de evaluación.
- Identificar cómo, mediante una evaluación basada en el proceso, se mejora el resultado del proyecto.
- Analizar cómo las características y la metodología del módulo facilitan una evaluación formativa eficaz.
- Investigar cómo la evaluación formativa fomenta el aprendizaje significativo de los y las estudiantes.

Desarrollo

IKD GAZtE es un proyecto que nace en el Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU en el curso académico 2011/2012, con el objetivo principal de fomentar el empoderamiento, el sentido de la iniciativa y la implicación del alumnado en el proceso de implantación de metodologías de aprendizaje activo. Este proyecto lo coordina, gestiona y dinamiza un grupo de alumnos y alumnas de diferentes disciplinas, denominado Grupo Motor, y a su vez está dirigido a todo el estudiantado del Campus de Gipuzkoa.

El primer año de vida, IKD GAZtE realizó unos talleres de diagnóstico en el Campus donde se recogieron ideas y comentarios del alumnado para, por un lado, analizar los aspectos relativos a la actual realidad universitaria según punto de vista del estudiantado, y por otro lado, para construir y aportar nuevos enfoques a la universidad del futuro, atendiendo a lo que el alumnado quiere, necesita y considera importante para su vida universitaria.

Entre los resultados obtenidos, los y las estudiantes mencionaron la necesidad de crear una identidad universitaria inclusiva, donde el alumnado es el eje de la metodología de aprendizaje, donde desarrolla una conciencia crítica e investigadora y donde se le dan herramientas para poder desarrollar las competencias propuestas por la Unión Europea (2006); competencias tales como el sentido de la iniciativa, aprender a aprender y competencias cívicas y sociales.

También destacaron el hecho de que la universidad de hoy en día se centra en la evaluación sumativa la cual se basa en la evaluación final, haciendo hincapié en el resultado. Por lo tanto, sería necesario involucrar al alumnado en la evaluación docente, dando así importancia a la evaluación formativa y continua y utilizando para ello metodologías activas que ayuden a que el proceso de aprendizaje sea más significativo y exitoso.

Una vez interpretados los resultados, concluimos que para impulsar estos intereses deberían interiorizar las siguientes características (Luque et al., 2014):

1. **Aprendizaje basado en proyectos de interés social.** Aplicación real de un proyecto que da respuesta a una necesidad social.
2. **Trabajo en equipo.** Colaboración entre alumnado-alumnado, profesorado-profesorado, alumnado-agentes sociales.
3. **Transdisciplinar.** Colaboración de estudiantes de diferentes disciplinas.
4. **Metodologías innovadoras.** Metodologías activas donde el alumnado tiene la oportunidad de investigar, de actuar y de trabajar la capacidad crítica constructiva.
5. **Evaluación formativa.** Evaluación basada en la mejora continua y en el proceso.

Módulo de Aprendizaje en Sentido de la Iniciativa

IKD GAZtE diseñó y ha aplicado durante dos ediciones el Módulo de Aprendizaje en Sentido de la Iniciativa, creado y auto-gestionado por y para estudiantes de diferentes disciplinas. En el módulo, el alumnado participante trabaja en equipos transdisciplinares para dar respuesta a una necesidad real planteada por una entidad, denominada agente social. Cada grupo de trabajo lo dinamiza un estudiante miembro del Grupo Promotor de IKD GAZtE, adquiriendo así un rol de facilitador, mediador y de fomento de la autonomía, la autogestión y el sentido de la iniciativa.

El módulo consta de 8 sesiones de trabajo de 3 horas presenciales y 3 horas no presenciales, llevadas a cabo durante 8 semanas, sumando así 50 horas de trabajo con valor de 2 ECTS. Estos 2 ECTS, son incluidos en una de las asignaturas previamente acordadas con las distintas facultades de los estudiantes participantes, garantizando así el desarrollo curricular del alumnado.

Durante el módulo y la realización del proyecto, el alumnado se basa en el proceso de creación de proyectos y por lo tanto en la evaluación formativa, utilizando una fusión de metodologías denominadas Aprendizaje-Servicio (ApS) (Battle, 2011) y Design Thinking (DT) (Brown y Wyatt, 2010). La primera está enfocada a cubrir necesidades sociales y estriba en la colaboración y participación de diferentes instituciones y agentes sociales.

El DT es un método de diseño e innovación que da protagonismo a las personas y que fomenta la mejora continua trabajando sobre prototipos. La principal característica de esta metodología es que en cualquier momento se puede volver a la fase anterior. Se compone de cinco fases, las cuales se corresponden con las sesiones del módulo:

1. **Comprender y observar.** La creación del proyecto comienza empatizando con las personas usuarias al que se les va a dirigir el servicio, realizando un marco teórico basado las necesidades.
2. **Idear.** En la 2ª sesión, el alumnado idea soluciones a las problemáticas que surgen.
3. **Prototipar.** En las sesiones 2 y 3, diseñan los primeros prototipos, que más tarde concretarán con feedback de alumnos/as de otros grupos.
4. **Evaluar.** Los prototipos son presentados ante el agente social en la cuarta sesión con el objetivo de recibir un feedback, llegar a un acuerdo y salir con una sola propuesta de proyecto. A partir de este momento el prototipo es constantemente revisado y actualizado durante las sesiones 5 y 6.
5. **Aplicar.** En la 7ª sesión, el equipo aplica el proyecto diseñado, llevándolo a la realidad, el Servicio.

1ª Imagen: Sesiones del Módulo de Aprendizaje en Sentido de la Iniciativa



Como hemos visto al explicar la metodología DT anteriormente, la evaluación formativa que da importancia al proceso, adquiere un papel imprescindible en el módulo. A su vez, el sistema de evaluación que hemos diseñado reúne a diferentes agentes (alumnado participante de diferentes disciplinas, dinamizadores/as, profesorado y agentes sociales), creando así una comunidad cooperativa y participativa plena de aprendizaje, capacitando al alumnado en la gestión constante de feedback y dando la oportunidad de aprender a trabajar con una mirada global y transdisciplinar.

Para evaluar si el alumnado participante adquiere las características y competencias que hemos mencionado anteriormente durante la realización del proyecto, diseñamos unas herramientas que hemos dividido en dos vertientes según la importancia: hitos evaluativos y seguimientos. Los hitos quieren garantizar que se cumplen los objetivos claves del aprendizaje que se pretenden adquirir durante el módulo. Los seguimientos, en cambio, nos ofrecen información sobre el desarrollo del alumnado, del grupo y del proyecto el general y ayudan que la gestión se base en la mejora y en la toma de decisiones constante, es decir, que permite tomar medidas de carácter inmediato dando la oportunidad de realizar cambios y adaptarlos a las necesidades.

1ª Tabla: Evaluación formativa del módulo: Hitos y seguimientos.

	Nº	¿CUÁNDO?	¿QUÉ?	¿CÓMO?
HITOS	1	3ª sesión	Capacidad para buscar, recopilar y unificar la información sobre usuarios/as y agentes sociales	Escala Likert que rellena cada dinamizador sobre la información obtenida.
	2	4ª sesión	Contacto mantenido con el agente social.	Ficha con criterios sobre el encuentro con el agente social y sobre la capacidad de adecuar y llegar a un acuerdo.
	3	7ª sesión	Adecuada ejecución del servicio diseñado.	Observación de la participación y la actitud del alumnado. Entrevistas abiertas a los/las usuarios/as del servicio y a los agentes sociales.
	4	8ª sesión	Aprendizaje adquirido durante el módulo.	Fichas sobre el proyecto, sobre el individuo, sobre el grupo y sobre el módulo. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
SEGUIMIENTOS	1	3ª sesión	Transformar ideas en proyectos.	Ficha grupal con preguntas abiertas donde plasman los objetivos del proyecto,, el servicio, la viabilidad, análisis DAFO y la eficacia del proyecto ante el reto.
	2	4ª sesión	¿Cómo vamos?	Ficha rellena por los/las alumnos/as reflejando los objetivos cumplidos y no cumplidos. A su vez, plasman las cosas positivas de cada uno/a y del grupo, explican las variables a mejorar y analizan cómo va el proceso en general.

En primer lugar, los y las alumnos/as participantes realizan autoevaluaciones, heteroevaluaciones y coevaluaciones cualitativas, tanto durante el proceso como en la última sesión del módulo.

Los/las dinamizadores/as deben guiar al alumnado durante todo el proceso con el fin de que utilicen las metodologías y herramientas propuestas de manera correcta. También realizan un informe cualitativo continuo en el que se plasma la evolución de cada grupo, dando así la opción a intervenir en cualquier momento. Los agentes sociales, al colaborar activamente durante todo el proceso, también están presentes en el sistema de evaluación.

Por último, debido a que el módulo se incardina curricularmente en una asignatura previamente acordada con cada grado con valor de 2 ECTS, el profesorado adquiere el informe grupal realizado durante el proceso.

Conclusiones

Después de aplicar el módulo durante dos años, basándonos tanto en la evaluación interna realizada por el Grupo Motor como en la evaluación del alumnado participante y del profesorado colaborador, calificamos la experiencia como muy positiva. También se deduce esto a través de los informes de evaluación realizados por el/la dinamizador/a, ya que se refleja la obtención de competencias propuestas por la UE (2006): sentido de la iniciativa, aprender a aprender y competencias cívicas y sociales.

El alumnado experimenta un desarrollo de competencias como el sentido de la iniciativa, aprender a aprender y competencias cívicas y sociales, las cuales van creciendo a medida que avanza el módulo. Esto sucede a partir de la continua evaluación externa basada en las destrezas y en una estrategia centrífuga y constructiva, que reciben por el agente social, el/la dinamizador/a, su grupo y otros grupos, y sobre todo por la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación de todas las fases del proyecto y al proyecto en todos los puntos claves del diseño del proyecto y del servicio.

En los informes recogidos se observa que el/la alumno/a pasa de pensar de la forma tradicional de estudio, en la que sólo se les evalúa una vez cuantitativamente, a pensar de una forma en la que el proceso de elaboración del proyecto es lo importante. A través del DT, metodología que impulsa la evaluación formativa, interiorizan que el proyecto siempre se puede mejorar y retroalimentar teniendo en cuenta las necesidades del/ de la usuario/a y agente social.

Una de las características más importantes del módulo es que el proyecto se puede mejorar y rediseñar constantemente, volviendo atrás para garantizar una apropiada respuesta al reto. Por otro lado, la evaluación se realiza desde diferentes frentes, lo que hace dar una visión global del proceso. Por último, cabe destacar el último hito, que es el más significativo a la hora de evaluar el desarrollo de las competencias. En él los y las alumnos/as realizan una autoevaluación cualitativa grupal y personal tal y como se observa a continuación:

- “He superado con creces lo esperado al principio del módulo, he cambiado la forma de ver de las cosas, y ahora conozco diferentes formas de trabajar”.
- “Para nosotros, la experiencia ha sido muy positiva. Hemos colaborado con una serie de personas de un tipo concreto que, en principio, no teníamos previsto dirigirnos. Sin embargo, el feedback que nos han aportado ha sido muy valioso para la mejora de nuestro servicio”.

Esta evaluación ayuda a fomentar el aprendizaje significativo, ya que al tratarse de un proyecto real la interacción ayuda a una motivación intrínseca y por lo tanto, a la aplicación práctica eficaz, alejándose de lo meramente teórico realizado en clase donde la evaluación sumativa cobra vital importancia. La relación horizontal y participativa posibilita al alumnado ser protagonista de su proceso de aprendizaje, tomando así un papel activo y emprendedor. A su vez se logra incrementar el desarrollo académico profesional y personal. Por lo tanto, sería interesante darlo a conocer en diferentes comunidades educativas.

Bibliografía

Battle, R. (2011). *¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? Crítica*, (61), 49-54.

Brown, T., y J. Wyatt. (2010). *Design Thinking and Social Innovation*. Stanford Social Innovation Review.

Luque, B., Subiza, M., Irazabal, G., Suárez, M. y Calderón, O. (2014). *IKD GAZTE: autogestión, multidisciplinariedad y proyectos colaborativos para la adquisición del sentido de la iniciativa*. *Tendencias Pedagógicas* (23) 127-140.

Unión Europea (2006). *RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, L 394/10, ES.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

En primer lugar, se cuestiona si realmente el alumnado está capacitado para realizar autoevaluaciones, heteroevaluaciones y coevaluaciones. En caso negativo se debería debatir cómo se podría formar al alumnado para que sea capaz de realizar un juicio crítico, justo y objetivo.

Por otro lado, nos gustaría poner a debate cuál es la evaluación que más se asemeja a la formativa, la cuantitativa o la cualitativa y por qué. Y unido a este punto, planteamos otras dos cuestiones. La primera si las herramientas de evaluación formativa no tienen el peligro de caer en la subjetividad y por lo tanto sería necesaria o no realizar una meta-evaluación. Y la segunda si todo lo que se pretende evaluar con la evaluación formativa es medible y en el caso de que lo sea cuáles son los criterios que se deben utilizar para poder medir realmente el desarrollo y la mejora.

ID 137. COMBINANT DIVERSES MANERES D'AVALUAR L'ALUMNAT. EL CAS DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS

Maria Feliu Torruella
Universitat de Barcelona
mfeliu@ub.edu

Lorena Jiménez Torregrosa
Universitat de Barcelona
lorenajimenez@ub.edu

Resum

Una de les tasques que comporta més dificultats dins el procés d'ensenyament-aprenentatge en context universitari és l'avaluació i les diferents dimensions que aquesta adquireix. Essent conscients d'aquestes dificultats, des de l'assignatura de Didàctica de les ciències socials del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona, hem intentat plantejar un sistema d'avaluació que equilibri el pes entre la feina individual i la col·lectiva i, al mateix temps, que tingui en compte l'autoavaluació de l'alumnat i la coavaluació entre iguals. Entre els nostres objectius pretenem reflexionar sobre sobre la idoneïtat de cada un dels models emprats en l'assignatura i sobre les diferències entre els resultats dels diferents sistemes d'avaluació.

Text de la comunicació

REFLEXIONS INICIALS A L'ENTORN DE L'AVALUACIÓ

Una de les tasques que comporta més dificultats dins el procés d'ensenyament-aprenentatge en context universitari és l'avaluació i les diferents dimensions que aquesta adquireix (Elola i Toranzos, 2009). Sovint, els treballs en grup que es presenten com una tasca generalitzada en el nostres estudis (Graus d'Educació), dificulten encara més aquesta tasca perquè costa trobar l'equilibri entre la feina grupal i la individual. Essent conscients d'aquestes dificultats, des de l'assignatura de Didàctica de les ciències socials del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona, hem intentat plantejar un sistema d'avaluació que equilibri el pes entre la feina individual i la col·lectiva i, al mateix temps, que tingui en compte l'autoavaluació de l'alumnat i la coavaluació entre iguals. Partim de la importància de contemplar diverses dimensions en l'avaluació com a tasca d'ensenyament-aprenentatge.

La proposta avaluativa que s'ha anat consolidant durant els cursos acadèmics (2012-2013), (2013-2014) i (2014-2015) pretén ser formativa, és a dir, que sigui part del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat (Sacristán, 1989); ser justa, és a dir, que pugui ser un termòmetre que reguli el procés d'ensenyament-aprenentatge i tingui en compte tot l'alumnat amb les necessitats i potencialitats de cadascú i per últim significativa, és a dir, que tingui sentit per els i les alumnes.

Des que va entrar en vigor la reforma universitària dels graus en el nou marc comú europeu, s'emfatitzava la importància de realitzar una avaluació continuada.

Degut a la quantitat d'alumnes a l'aula, es corria el risc de què l'avaluació continuada s'acabés convertint en una *avaluació fragmentada*, és a dir, en successives proves d'avaluació que van alliberant matèria i que acaben sent una nota final fruit de la mitjana aritmètica de les diverses notes. Aquesta pràctica avaluativa no aconsegueix el principal objectiu de l'avaluació continuada que és que l'alumne estigui informat sobre el seu procés d'aprenentatge per ser capaç d'anar-lo regulant. D'aquesta manera, pot desenvolupar les competències i prendre les decisions necessàries per corregir o reencaminar aquest procés: no té cap sentit que els i les nostres alumnes descobreixin al final de l'assignatura que no han après res (Litwin, 1998).

Aquest article presenta la recerca que s'ha portat a terme amb tres grups de l'assignatura de Didàctica de les ciències socials (2014-2015) del grau d'educació infantil de la Universitat de Barcelona que es cursa al tercer curs de grau, amb una mostra de 178 alumnes.

CONTEXT DE LA PROPOSTA

L'avaluació de l'assignatura es basa en: Tasques a l'aula individuals o en grup, una per tema que combinen tres treballs en grup i un examen (30%); Activitat individual d'avaluació inicial i de síntesi (test KPSI) (20%); Treball global en grup sobre el cicle d'aprenentatge que conté una part individual (50 %).

L'assignatura es divideix en 4 grans temes que van d'allò més general a allò més concret per acabar de nou, amb una visió més general. Per altra banda, es parteix d'allò més abstracte per acabar concretant com podem desenvolupar la didàctica en Ciències Socials a l'Educació Infantil. El primer tema és *Les Ciències Socials i la seva didàctica* en aquest tema es presenten quines són les Ciències Socials i què vol dir didàctica. Tanmateix es treballa el mètode científic i les fonts d'informació de les Ciències Socials. Un cop hem definit això, passem al següent tema que és *els continguts de les Ciències Socials a l'Educació Infantil*, en aquest tema, treballem què diu el currículum d'educació infantil sobre què han d'aprendre els i les alumnes des d'una perspectiva social. Quan ja hem vist els continguts curriculars de Ciències Socials en Educació Infantil, ens focalitzem en els que requereixen més atenció degut a la seva complexitat: l'espai i el temps; i des d'aquesta perspectiva ens dediquem a analitzar a treballar tant la seva percepció com la seva contextualització i el seu ensenyament-aprenentatge en les aules d'infantil. Finalment, el darrer tema és *Estratègies, metodologies i recursos per a treballar les Ciències Socials a l'aula d'infantil*.

Així doncs, cada tema té un exercici d'avaluació diferent, diversificant els exercicis d'avaluació es pretén aconseguir que tots i totes els i les alumnes tinguin les mateixes oportunitats en tant que està demostrat que tots i totes tenim maneres d'aprendre diferents dependent dels diversos estils d'aprenentatge (Litwin, 1998).

PROPOSTA AVALUATIVA

El 70% de l'avaluació s'efectua mitjançant dues activitats transversals que duren tota l'assignatura i pretenen integrar tots els temes. El 30% restant és la mitjana aritmètica d'una activitat de cada tema. Les activitats que conformen aquest 30% no corresponen a una avaluació continuada en tant que, s'avalua el contingut après en el tema concret de manera no sumativa.

Tanmateix, d'aquests exercicis d'avaluació cal destacar que un d'ells es valora mitjançant l'autoavaluació. Aquest procés d'autoavaluació permet als i les alumnes valoritzar la seva pròpia actuació tot reconeixent les seves potencialitats, les seves limitacions i els canvis que ha d'emprendre per millorar l'aprenentatge (Villardón, 2006; Yaniz 2006). Amb aquesta modalitat d'avaluació, els futurs mestres treballen la capacitat autocrítica, tot comparant el seu procés d'aprenentatge i els seus resultats amb els criteris d'avaluació prèviament establerts i es sent particip d'aquest procés. Així doncs, la activitat del tema *Estratègies, metodologies i recursos per a treballar les Ciències Socials a l'Educació Infantil*, s'avalua a partir dels criteris d'avaluació que la professora proposa consensuats amb els alumnes. Quan han realitzat l'activitat, ells i elles han de fer un informe on analitzen el grau d'assoliment d'aquell criteri i s'acaben posant una nota final.

Per altra banda, en l'etapa universitària en general és important treballar la coavaluació ja que aquesta fomenta la participació, la reflexió i la crítica constructiva davant dels companys i les companyes en les situacions d'ensenyament aprenentatge, tanmateix, millora la responsabilitat individual i col·lectiva amb el treball però això esdevé encara més rellevant en els graus de mestres ja que en la seva futura pràctica docent hauran d'avaluar als seus alumnes i a les seves alumnes i començar en el grau a desenvolupar competències que

permetin emetre judicis valoratius respecte els altres en un ambient de llibertat, responsabilitat i compromís és quelcom indispensable (Villardón, 2006; Yaniz 2006; López 2009). Per aquest motiu, a les exposicions orals on es presenta el treball de tot el curs que tot seguit s'explicarà s'avaluen mitjançant la coavaluació.

Com es comentava prèviament, l'avaluació continuada es realitza amb dos treballs que són transversals, és a dir, que duren tota l'assignatura. Un d'aquestes treballs val el 50% de la nota final i l'altre el 30%.

L'objectiu del treball que val el 50% de la nota consisteix en dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge aplicades a diferents temàtiques socials de l'Educació Infantil seguint el cicle del procés d'aprenentatge. No es tracta de dissenyar unitats didàctiques sinó d'aprendre a crear activitats d'aprenentatge que posin en joc diferents recursos per a explorar les idees prèvies dels alumnes així com d'introduir nous punts de vista, estructurar-los i aplicar aquest coneixement a la pràctica.

El treball es fa en grup (mínim 3 i màxim 5). Per a realitzar el treball s'han de seguir les pautes indicades. Els materials de suport que es necessitaran per a dur a terme aquest treball estan referenciats a la fitxa d'activitat que es dona als i les alumnes (i aquells dels quals es tenen els drets, es penjen al Moodle) i es basen en els següents aspectes: fases del cicle d'ensenyament-aprenentatge en el currículum, criteris competencials per a dissenyar i avaluar activitats d'aprenentatge i d'avaluació i guions temàtics pel treball de les Ciències Socials a l'Educació Infantil.

Per tal de poder fer un bon seguiment en la elaboració del treball es fan tres tutories. A la primera tutoria, que és la de l'inici els i les alumnes han de dir quins guions de treball (temes) han triat i per què els han triat. També han de dir a quin curs assignaran cada guió de treball i perquè. A la segona tutoria, els i les alumnes han de presentar quines activitats portaran a terme i discutiran amb la professora si són adients per a l'edat, el contingut i el moment del cicle d'aprenentatge en què han estat situades. A partir del diàleg, la professora ajuda als i les alumnes i els reconduïx en cas que hi hagi errors. Paral·lelament, els i les alumnes han d'entregar un informe en el qual reflexionin sobre el desenvolupament de les competències de la assignatura, han de dir si creuen que les estan desenvolupant, com i per què i els aspectes a millorar. Aquest informe s'entregarà de manera individual. Les competències de l'assignatura són les següents:

- Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat.
- Treball en equip.
- Habilitats en les relacions interpersonals.
- Capacitat creativa i emprenedora.
- Promoure i facilitar els aprenentatges en la primera infància, des d'una perspectiva globalitzadora i integradora de les diferents dimensions cognitiva, lingüística, emocional, motriu, social, filosòfica, cultural i volitiva.

D'aquesta manera, la professora pot veure com treballa el grup i com se senten cadascú dels seus components, com van treballant, etc. Durant la tercera tutoria, els i les alumnes han de presentar les activitats redactades, amb els objectius formulats, i el desenvolupament explicat. Es guia als i les alumnes per tal que se'n adonin dels errors i els rectifiquin. Seguidament parlen sobre els materials didàctics i el seu disseny. Altrament, els i les alumnes, individualment, entregaran un informe avaluant de nou les competències, i com han millorat aquells aspectes que deien que s'havien de millorar.

Aquests informes individuals ponderen un 20% de la nota final del treball i s'avalua la capacitat de reflexió en l'anàlisi de les competències, l'evolució de l'alumne i la seva millora, el fet d'haver participat activament a les tutories amb la feina que cal portar a cada moment, que a la propera tutoria es mostrin les millores... Per això comptem amb uns criteris ben específics ja que com totes les avaluacions qualitatives, es tracta d'un aspecte molt difícil de quantificar.

La resta de puntuació (25%) s'avalua a partir de la justificació de la tria, la qualitat de activitats, la creativitat a l'hora de dissenyar-les, el nivell de reflexió de les conclusions, haver aplicat els criteris de riquesa competencial, etc. també a partir d'una bona pauta d'avaluació.

L'altra activitat d'avaluació és un test KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory) . El test KPSI aconsegueix varies funcions en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Primerament, serveix com a valuació inicial de l'assignatura i per tant, de diagnòstic sobre què saben i què no saben els i les alumnes. Es presenta com un qüestionari d'autoavaluació on apareixen diversos ítems que es treballaran al llarg de l'assignatura i ells han d'escriure números de 0 al 4 d'acord amb el que saben de cada ítem. El 0 vol dir *no sé res*, el 1 *n'he sentit a parlar*, el 2 *en sé una mica*, el 3 *ho comprenc bastant bé*, el 4 *sóc capaç d'explicar-ho a un amic*. Al final de l'assignatura se'ls hi retorna aquest full i han de tornar a valorar els ítems amb aquest codi numèric. Posteriorment, cal elaborar un informe tenint en compte que ha de ser un anàlisi sobre el seu propi procés d'aprenentatge, no s'han de posar per escrit els apunts de l'assignatura, els coneixements que s'expliquen s'han de relacionar amb el procés mitjançant el qual han estat adquirits. Així doncs, es reflexiona tan en continguts, com en metodologia com en planificació.

Conclusions i prospectiva

Amb aquesta proposta d'avaluació hem pogut observar diversos resultats sobre els quals val la pena reflexionar:

- A l'inici de l'assignatura els i les alumnes s'angoixen perquè pensen que és molta feina però al final sempre l'avaluen com a necessària i útil. Això ve donat pel fet que, com comenten molts alumnes en els seus informes personals, al grau d'Educació Infantil estan acostumats a desenvolupar tasques a les quals no els hi veuen una utilitat o no els hi són significatives. Des d'aquesta perspectiva, quan veuen que en aquesta assignatura hi ha tantes tasques, es desanimen però a mesura que els hi veuen el sentit canvien la opinió.
- Les notes dels treballs en grup són molt més elevades que les notes dels treballs individuals, les notes dels treballs en grup de tota la mostra tenen una mitjana de notable, mentre que les tasques individuals tenen una mitjana d'aprobat. Això és degut a què en els treballs en grup, aquells i aquelles alumnes amb un nivell més baix queden camuflats.
- Als i les alumnes els hi suposa una dificultat molt gran i una angoixa considerable enfrontar-se a un examen, encara que aquest suposi menys d'un 5% de la nota final de l'assignatura. Això és degut a què l'alumnat del grau d'Educació Infantil no està acostumat a realitzar exàmens i quan ho fan, ho fan des d'una perspectiva molt memorística. Això els hi suposa una dificultat en tant que el perfil de l'alumnat amb el qual treballa és d'un estil d'aprenentatge pragmàtic (o pràctic).
- El grau d'exigència en les coavaluacions és molt més elevat que el grau d'exigència en les autoavaluacions.

Els alumnes es mostren satisfets amb el sistema d'avaluació:

Moltes vegades no puc comprendre moltes de les meves avaluacions atès que no responen a uns criteris públics i a més a més, eren avaluacions finals. Així doncs, era impossible que pogués introduir modificacions per tal d'optimitzar el nostre procés d'aprenentatge i millorar els resultats. Amb les tutories d'aquest treball he pogut millorar coses.

Així doncs, l'avaluació continuada és útil tan per al professor/a com per els i les alumnes. Al professor/a li proporciona informació per tal de què pugui prendre decisions i anar regulant l'ensenyament i alhora ajudar a l'estudiant per a què ell també prengui decisions que

regulin el seu procés d'aprenentatge. Per aquest motiu cal fomentar-la i dissenyar-la de manera que l'alumne/a la compregui i per tant, que li sigui un instrument útil d'aprenentatge.

Més enllà dels aspectes concrets descrits prèviament, podem afirmar que fer una avaluació formativa i continuada coherent amb l'assignatura i contemplant l'espai d'aula com el lloc on desenvolupar-la afavoreix notablement el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat com ells i elles mateixes constaten. La idea, doncs, és difondre la nostra experiència per tal d'anar reflexionant sobre la importància de concebre l'avaluació com a procés i mai com a finalitat; només des d'aquesta perspectiva serem capaços i capaces d'acompanyar a l'alumnat en aquest procés tan important d'aprenentatge i ajudar-los a què ells puguin acompanyar de la mateixa manera als seus futurs alumnes.

Bibliografia

Elola, N. y Toranzos L. (2009). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. A *DINIECE. Hacia una cultura de la evaluación*. (pp. 15-16). Recuperat de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/2009%20hacia%20una%20cultura%20EVALUACION%20interior%20OK.pdf>

Litwin, E. (1998). La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. A Camilloni, A. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

López Pastor, V. M. (Coord.) (2009): *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Sacristan, J.G. (1989). La evaluación en la enseñanza. A *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Villardón, L. (2006): Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperat de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153>.

Yaniz Alvarez de Eulat, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34. Recuperat de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/151>.

Qüestions i/o consideracions per al debat

a) En general l'objectiu dels mestres i professors és ajudar als alumnes a desenvolupar competències. Com podem avaluar per competències?

b) Com treballar amb els mestres i professors que l'avaluació no és el final del procés d'ensenyament-aprenentatge sinó una part més del procés?

c) Volem treballar la coavaluació i l'autoavaluació amb els i les alumnes per tal de desenvolupar competències com l'anàlisi, la comprensió i la mirada crítica. Són la coavaluació i l'autoavaluació pràctiques vàlides per tal de desenvolupar aquestes competències?

d) Els resultats de l'avaluació dels treballs en grup ofereixen una percepció real sobre el moment del procés d'ensenyament-aprenentatge en el que es troben els i les alumnes?

e) Trobar l'equilibri entre avaluar a cadascú segons les seves capacitats i ser just en aquesta avaluació en les classes massificades.

ID 139. EL TFG DEL GRAU EN PSICOLOGIA (UdG): PROPOSTA DE MODEL BASAT EN L'APRENTATGE I LA COOPERACIÓ GRUPAL

Sara Malo Cerrato
Universitat de Girona
sara.malo@udg.edu

Esperança Villar Hoz
Universitat de Girona
esperanza.villar@udg.edu

Pilar Albertín Carbó
Universitat de Girona
pilar.albertin@udg.edu

Anna Amadó Codony
Universitat de Girona
anna.amado@udg.edu

Maria Aymerich Andreu
Universitat de Girona
maria.aymerich@udg.edu

Teresa Cabruja Ubach
Universitat de Girona
teresa.cabruja@udg.edu

Natàlia Cebrián Fernández
Universitat de Girona
natalia.cebrian@udg.edu

Mònica Cunill Olivas
Universitat de Girona
monica.cunill@udg.edu

Mònica González Carrasco
Universitat de Girona
monica.gonzalez@udg.edu

M^a Eugènia Gras Pérez
Universitat de Girona
eugenia.gras@udg.edu

Carles Rostán Sánchez
Universitat de Girona
carles.rostan@udg.edu

Marta Sadurní Brugué
Universitat de Girona
marta.sadurni@udg.edu

Elisabet Serrat Sellabona
Universitat de Girona
elisabet.serrat@udg.edu

Francesc Sidera Caballero
Universitat de Girona
francesc.sidera@udg.edu

Ferran Viñas Poch
Universitat de Girona
ferran.vinas@udg.edu

Resum

Es presenta una proposta innovadora de TFG basat en l'aprenentatge i la cooperació grupal entre estudiants i professors/es. S'organitzen cinc tutories grupals amb tres tutors/es que dirigeixen dos grups de 8-9 estudiants. Les tutories estan dissenyades seqüencialment al llarg del curs seguint el procés de recerca del TFG. Cada estudiant exposa els continguts programats en cada tutoria i es comenten entre tutors/es i companys/es, finalitzant el procés amb una co-avaluació entre estudiants i l'avaluació dels tutors/es. Els resultats de l'enquesta administrada als estudiants mostren una moderada satisfacció amb les tutories grupals i una elevada satisfacció amb els aprenentatges assolits.

Objectius

L'objectiu de la comunicació és descriure una proposta de desplegament del TFG en els estudis de grau en psicologia de la Universitat de Girona, la qual es basa en un model innovador de cooperació i aprenentatge grupal.

Fonamentació teòrica

El TFG de psicologia comporta la realització d'un projecte original que implica la integració i el desenvolupament dels coneixements i les competències adquirides en els estudis. Exigeix habilitats d'identificació i solució de problemes per afrontar un conjunt de tasques entre les quals destaquen: la identificació d'una necessitat dins l'àmbit de coneixement, l'establiment d'objectius que justifiquin l'interès del treball, una àmplia cerca d'informació científico-tècnica, la presa de decisions durant el desenvolupament del treball i la capacitat de treballar de forma independent, autònoma i constant al llarg del procés, fent front amb perseverança a les diverses dificultats que van sorgint (Cobos, Roger, Lopez i González, 2009; Gascuena i Guadalupe, 2011; Mateo, Escofet, Martínez-Olmo i Ventura, 2012; Shekar, 2012).

Les altes demandes que comporta la realització del TFG provoca que alguns estudiants l'abandonin sense completar-lo (Badia *et al.*, 2010) i que hagin d'afrontar situacions d'estrès i

desmoralització. També per al professorat que tutoritza els TFG el procés de supervisió comporta una important càrrega de treball i unes altes exigències psicològiques (Nuñez, Castro, Fuentes, Valcarce i Carballo, 2013). En els darrers anys han sorgit algunes iniciatives que proposen l'ús d'estratègies de cooperació entre estudiants i docents per reduir la pressió i la càrrega de treball que representa el TFG (Camilli i Romero, 2014; Luengo, Pérez i Areitio, 2014), tal com es planteja en aquesta experiència d'innovació docent.

Desenvolupament

El TFG del grau de psicologia de la UdG comporta 12 ECTS i es desenvolupa de manera anual. Fins el curs 2013-14, les tutories es realitzaven de manera individual i es fomentava el treball autònom de l'estudiant, podent comptant, en ocasions, amb l'assessorament d'un co-tutor/a¹⁹. El TFG finalitzava amb la defensa oral davant d'un tribunal de tres professors/es.

El curs 2014-15 es modifiquen els aspectes vertebradors del TFG i s'opta per un model cooperatiu entre docents i estudiants i es modifica la temporització del treball de semestral a anual.

També es replanteja el procés d'assignació de tutors/es pels estudiants. Fins al present curs, els estudiants tenien assignat el tutor/a de pràcticum. En el model actual, es manté aquest criteri, però s'ofereix l'alternativa d'elecció de tutor/a i de línies temàtiques de recerca. Triats els tutors/es, s'organitzen equips multidisciplinars de tres professors/es de diferents àmbits de coneixement tant teòric com metodològic. Cada grup de treball està format per 17-18 estudiants, que se separen en dos grups petits per poder treballar de manera més eficient.

Tot aquest procés de preparació es realitza entre setembre i octubre. A partir de novembre, s'inicien les cinc tutories grupals, que finalitzaran amb la presentació oral a la darrera sessió grupal al juny. Cada estudiant realitza una primera tutoria individual amb el seu tutor/a, abans de la primera tutoria grupal, per orientar el propòsit del seu treball. A cada sessió grupal els estudiants han d'exposar tasques concretes als professors/es i als companys/es. Els alumnes també han de fer aportacions als treballs dels seus companys/es, donat que al final del procés hauran de realitzar una co-avaluació entre iguals. Aquesta participació es recull a dos nivells: presencial en les sessions grupals programades i en línia a partir del fòrum del Moodle (intercanviant opinions, materials, dubtes, etc).

Per acabar, el sistema d'avaluació del TFG té en compte: un 30% de la nota final correspon al seguiment de les 4 tutories grupals; un 35% a la presentació oral realitzada en la darrera sessió grupal; i el 35% restant és la nota que posa el tutor/a individual avaluant el treball escrit que presenti l'alumne. Finalment, la co-avaluació entre els estudiants (a partir de la valoració de l'ajuda que s'ha proporcionat entre companys, mitjançant un qüestionari) és un element per incrementar la nota, mantenir-la o baixar-la en funció de les aportacions realitzades entre ells (Domènech, 1999).

Avaluació de l'experiència durant el curs 2014-15

Durant el curs 2014-15 han matriculat l'assignatura de TFG 85 estudiants. En aquesta comunicació presentem només els resultats d'una enquesta de satisfacció del TFG, donat que

¹⁹ El co-tutor/a és un professor/a o un professional extern (que pot ser el tutor/a de pràcticum) que pot donar suport puntual a l'estudiant per la seva expertesa en el tema del TFG.

la resta d'indicadors (qualificacions, anàlisi del fòrum i avaluació entre iguals) no estan disponibles.

S'ha administrat un qüestionari en línia que inclou divuit preguntes tancades que s'avaluen en una escala Likert d'11 punts, i quatre obertes. Un 67% l'ha contestat. La Taula 1 recull els resultats de les preguntes que avaluen els aspectes innovadors del model de TFG seguit durant aquest curs.

Taula 1. Resultats de l'enquesta de satisfacció.

PREGUNTA	Mínim	Màxim	Mitjana (DT)
Grau de satisfacció amb el procediment establert per escollir tutor/a de TFG (poder triar el tutor/a segons les àrees de treball de cada tutor/a i el tema del teu TFG) (0= Gens satisfet/a, 10=Molt satisfet/a)	2	10	8,07 (2,17)
Grau de satisfacció amb la programació seqüencial de les cinc tutories grupals, quant a: (0= Gens satisfet/a, 10=Molt satisfet/a)			
El contingut tractat a cadascuna d'elles	0	10	7,18 (2,12)
La programació temporal (cronograma)	0	10	7,02 (2,62)
La durada de les tutories	0	10	6,30 (2,51)
La resolució de dubtes i qüestions relatives al teu TFG, per part dels tutors/es	1	10	7,33 (2,34)
Les contribucions aportades pels teus companys/es al teu TFG	2	10	6,77 (2,06)
El suport i orientació rebuts per l'equip de tutors/es de les tutories grupals	2	10	7,30 (2,38)
Grau de satisfacció amb el format de tutories grupals pel seguiment del treball (0= Gens satisfet/a, 10=Molt satisfet/a)	0	10	6,51 (2,84)
Grau de satisfacció amb el suport i orientació rebuda per part del tutor/a (individual) (0= Gens satisfet/a, 10=Molt satisfet/a)	0	10	7,47 (3,08)
Grau de satisfacció amb el fet que les aportacions al treball dels companys/es formin part de l'avaluació final del TFG (0= Gens satisfet/a, 10=Molt satisfet/a)	0	10	4,65 (3,11)
En quina mesura consideres que el fet de compartir grupalment amb els companys/es les diferents fases del teu TFG t'ha ajudat a millorar-lo? (0= Gens, 10=Moltíssim)	0	10	5,09 (2,36)
En quina mesura consideres que el fet de tutoritzar grupalment amb l'equip de professors/es les diferents fases del teu TFG t'ha ajudat a millorar-lo? (0= Gens, 10=Moltíssim)	0	10	6,47 (2,28)
En quina mesura consideres que el fet de poder usar el fòrum del Moodle com a eina de comunicació ha contribuït a desenvolupar el teu TFG? (0= Gens, 10=Moltíssim)	0	9	3,56 (2,62)
Quin grau de suport informacional (consells, informacions, entre altres) has rebut per part dels companys/es en les tutories grupals? (0= Gens, 10=Moltíssim)	1	9	5,18 (2,20)
Quin grau de suport emocional (ànims, reforçament positiu, entre altres) has rebut per part dels companys/es en les tutories grupals? (0= Gens, 10=Moltíssim)	0	10	6,68 (2,67)
Grau de satisfacció amb el fet que l'exposició oral del TFG sigui amb el mateix grup de tutors/es amb els quals has treballat durant tot el curs (0= Gens satisfet/a, 10=Molt satisfet/a)	4	10	8,86 (1,65)
Grau de satisfacció amb els aprenentatges assolits amb el treball (0= Gens satisfet/a, 10=Molt satisfet/a)	4	10	8,42 (1,51)

Conclusions i prospectiva

El nou model de TFG ha implicat diverses novetats pel que fa al seu desplegament. Els estudiants mostren una moderada satisfacció amb el fet de fer un seguiment del seu TFG a partir de tutories en sessions grupals. El més valorat d'aquest format és que la defensa oral es faci amb el mateix grup de treball, el suport emocional que han pogut rebre dels seus companys/es i l'impacte que ha tingut la tutorització grupal dels professors/es en la millora dels seus treballs. A nivell qualitatiu, els estudiants senyalen els avantatges següents: *conèixer els treballs dels companys i poder compartir opinions; el seguiment pautat de les tutories; el reforçament positiu de part de tutors/es i companys/es; tenir més d'un tutor/a; planificació gradual de les tasques, etc.*

El que avaluen com a menys satisfactori és: l'impacte de l'avaluació entre iguals; la millora del TFG pel fet de compartir-ho amb la resta del grup; i la contribució dels comentaris del fòrum del Moodle. A tall d'exemple, alguns estudiants senyalen que: *el fòrum no ha ajudat ja que se n'ha fet un ús poc adequat (com a cercador d'informació) o que hi ha hagut una manca de control per part dels tutors/es (reconeixent que la seva intervenció també hagués disminuït la participació dels estudiants)*. El fet de saber que seran avaluats pels companys/es per les intervencions que realitzen, és viscut com un inconvenient ja que potser la participació és forçada i poc enriquidora.

Entre algunes de les limitacions assenyalem la implantació del model cooperatiu al darrer curso del grau, ja que els estudiants no han rebut un entrenament explícit i formal sobre cooperació i aprenentatge al llarg dels estudis. És difícil, doncs, que apareguin conductes col·laboradores espontànies a quart curs si no s'han format en els cursos anteriors. Posar les persones a treballar en grup no garanteix el desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge, ni avaluar les seves aportacions garanteix la motivació per cooperar (Wang, Noe i Wang, 2014).

Per acabar, volem destacar que, malgrat els reptes que encara hem de seguir treballant per millorar el model, els estudiants manifesten una elevada satisfacció amb els aprenentatges assolits i un 63,2% estaria d'acord en tornar-lo a proposar. Com a suggeriments de millora destacaríem una major definició dels criteris i resultats esperats del model d'aprenentatge proposat (en termes d'actitud i motivació vers la cooperació), l'elaboració d'un model d'avaluació adient al nou format del TFG, un millor enquadrament dels processos de cooperació i els seus avantatges pels estudiants i professors, en la línia d'una cultura professional de responsabilitat i cura de les persones amb les quals s'interactua en els equips de treball.

Bibliografia

- Badia, F., Cores, F., Filella, G., Giné, F., Granollers, T. i Moltó, M. (2010). Applying a methodology based on personal welfare to the Final Year Engineering Project. Comunicació presentada a la *40th IEEE Annual Conference on Frontiers in Education (FECS)*. Arlington, VA, 27-30 d'octubre.
- Camilli, C. i Romero, A. (2014). El trabajo fin de grado: un reto de investigación-acción-colaborativa. Comunicació presentada dins el *1r Congreso interuniversitario sobre el trabajo fin de grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento*. Bilbao, 19-20 de maig. Publicat dins K., Pérez et al. (coords.), *Actas del 1r Congreso interuniversitario sobre el trabajo fin de grado* (pp. 456-460). Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

- Cobos, M., Roger, S., Lopez, J.J., i González, A. (2009). Final year projects in electrical and information engineering: Tips for students and supervisors. Comunicació presentada a la 20th Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering (EAEEIE). València, Espanya, 22-24 de juny.
- Doménech, F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castelló: Servei de publicacions de la Universitat Jaume I.
- Gascuena, C.M. i Guadalupe, R. (2011). Learning through research projects and applying this knowledge to achieve a university degree. Comunicació presentada a la *3rd International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN)*. Barcelona, 4-6 de juliol. Publicada dins L.G. Chova, D.M. Belenguer i A.L. Martinez (Eds.), *EDULEARN Proceedings* (pp. 425-434).
- Luengo, M.J., Pérez, A. i Areitio, M.T. (2014). ¿Metodologías cooperativas en el trabajo fin de grado? Una experiencia práctica. Comunicació presentada dins el *1r Congreso interuniversitario sobre el trabajo fin de grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento*. Bilbao, 19-20 de maig. Publicat dins K., Pérez et al. (coords.), *Actas del 1r Congreso interuniversitario sobre el trabajo fin de grado* (pp. 170-179). Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez-Olmo, F. i Ventura, J. (2012). Evaluation Tools in the European Higher Education Area (EHEA): an assessment for evaluating the competences of the Final Year Project in the social sciences. *European Journal of Education*, 47(3), 435-447.
- Núñez, C., Castro, A.; Fuentes, P., Valcarce, I. i Carballo, R. (2013). New approaches on final year projects: from PBL to CL. Comunicació presentada a la 7th International Technology, Education and Development Conference (INTED). València, 4-6 de maig. Publicada a *INTED Proceedings* (pp. 920-928).
- Shekar, A. (2012). Research-based enquiry in product development education: lessons from supervising undergraduate final year projects. *International Journal of Industrial Engineering-Theory Applications and Practice*, 19(1), pp. 26-32.
- Wang, S., Noe, R.A. i Wang, Z-M. (2014). Motivating knowledge sharing in knowledge management systems: A quasi-field experiment. *Journal of Management*, 40(4), 978-1009.

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Vistos els resultats, quines propostes es podrien desplegar per cursos següents quant a fomentar la idea de l'aprenentatge grupal entre estudiants?
- Penseu que en el cas d'organitzar el equip de tutors/es és millor seguir el criteri de la multidisciplinarietat o el de la homogeneïtat quant a coneixements (per exemple, els tres professors de l'àmbit de la psicologia clínica).
- Què podem fer per millorar la percepció que tenen els estudiants respecte la co-avaluació entre iguals?
- Quin impacte pot tenir l'avaluació de les aportacions als companys sobre la participació a les tutories grupals i en el fòrum virtual?
- Quina seria la millor manera de combinar el model de TFG proposat basat en el seguiment tutorial en grup amb el seguiment individualitzat dels estudiants? Potencialitats i limitacions.

ID 141. EL DIARI REFLEXIU COM A EINA D'AVALUACIÓ EN L'APRENTATGE SERVEI

Fátima Avilés
Universitat de Barcelona
fatiaviles@msn.com

Anna Escofet Roig
Universitat de Barcelona
annaescofet@ub.edu

Josep Maria Puig Rovira
Universitat de Barcelona
joseppuig@ub.edu

Sandra Rosés Ventura
Universitat de Barcelona
sandrarosesventura@gmail.com

Laura Rubio Serrano
Universitat de Barcelona
lrubio@ub.edu

Cinta Tort
Universitat de Barcelona
cinta.ctc@gmail.com

Resum

La comunicació presenta un treball d'anàlisi sobre el diari reflexiu com a eina d'avaluació en els projectes d'aprenentatge servei que es coordinen des de l'Oficina d'Aprenentatge Servei de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. L'anàlisi es fonamenta en la teoria de l'aprenentatge experiencial de Kolb (1984) i la lectura analítica dels diaris per intentar aprofundir en els processos i continguts reflexius que els/les estudiants realitzen al llarg de diferents projectes d'aprenentatge servei. Els resultats ens permeten conèixer amb més profunditat la tasca reflexiva que es fa, així com generar orientacions i recursos per a la millora d'aquest processos.

Objectius

1. Analitzar les experiències d'Aprenentatge Servei des de la perspectiva de l'aprenentatge experiencial –com a activitats d'aprenentatge i avaluació.
2. Analitzar els diaris reflexius elaborats pels estudiants participants en projectes d'Aprenentatge Servei per tal de conèixer la tasca reflexiva realitzada
3. Obtenir pautes de seguiment i acompanyament dels processos de reflexió per tal de millorar la relació entre la pràctica i la construcció de coneixement de l'estudiantat

Desenvolupament

L'ApS com a pràctica d'aprenentatge experiencial i reflexió

L'ApS representa una clara oportunitat d'aprenentatge basat en l'experiència: en els projectes d'ApS els i les estudiants són convidats a participar de manera activa en una realitat que pot esdevenir una font d'aprenentatge. Els coneixements adquirits –en clau de continguts, procediments, actituds o valors– serviran després per abordar aquella mateixa o d'altres realitats de manera més competent.

L'ApS està íntimament relacionat amb un model d'aprenentatge experiencial (Kolb, 1984) que subratlla que el valor formatiu d'una experiència depèn de la riquesa de la situació mateixa i de la validesa de les eines i estratègies per generar la reflexió. La teoria de Kolb ens permet entendre com es genera el que ell anomena aprenentatge efectiu. La seva proposta presenta el procés d'aprenentatge com un cicle basat en quatre etapes en què partint de l'experiència l'estudiant construeix el seu aprenentatge. La primera etapa del model suposa l'experiència concreta, el moment en què l'estudiant s'enfronta amb una situació real i concreta –o bé una reinterpretació de l'experiència existent–. En la segona etapa, l'observació reflexiva, l'estudiant inicia un procés de comprensió en el que les idees preexistents topen amb la nova realitat abordada. A continuació, durant l'etapa de conceptualització, la reflexió dóna lloc a un procés de formació de conceptes abstractes, una modificació respecte als que ja posseïa l'estudiant o altres tipus de generalitzacions o conclusions. Finalment, en la quarta etapa, la experimentació activa representa el moment en el que l'estudiant aplica els aprenentatges realitzats a una nova realitat donant lloc a noves experiències.

La proposta de Kolb posa de relleu el valor de la reflexió com un dels elements clau de l'ApS. En aquest mateix sentit, la reflexió és dels elements clau de l'ApS i representa un mecanisme d'optimització de l'aprenentatge, un dinamisme que s'entrellaça amb l'experiència, l'examina amb atenció, presta especial interès davant dels interrogants que planteja la realitat, a la recerca d'una acció efectiva, a les vivències dels protagonistes, al sentit cívic de la seva intervenció i a la visió crítica que pot despertar la realitat (Puig i Páez, 2014). En definitiva, una experiència viscuda, per si mateixa, per molt estimulante que sigui, pot quedar desvirtuada si no va acompanyada d'espais i moments que permetin superar-ne el component emocional i avançar en els aprenentatges possibles (Zabalza, 2011). En aquest sentit és important destacar el valor de la reflexió sistemàtica com un procés organitzat mitjançant el qual es consideren les dificultats que planteja l'experiència amb l'objectiu de realitzar nous aprenentatges (Puig i Páez, 2014).

Així doncs, resulta de vital interès analitzar i potenciar la reflexió dels/les estudiants – abans, durant i després de la realització de l'experiència d'ApS– i fer-ho afavorint la construcció de coneixement, tant sobre els continguts acadèmics que es posen en joc i s'aprenen, com sobre la significació personal i social de la seva activitat. Ens referim a activitats d'ensenyança-aprenentatge que permetin ampliar la zona d'innovació, rescatant els coneixements previs i els aprenentatges tàcits amb els quals operen els estudiants (Rodríguez, 2009) per tal de reelaborar-los. També s'ha de donar importància a la dimensió emocional de l'aprenentatge, generant espais on s'expressin les emocions originades per la situació d'experiència, sense quedar-s'hi ancorats i aprofitant-les per estimular la construcció de coneixement acadèmic.

Anàlisi dels diaris reflexius dels projectes d'ApS

En la recerca s'analitza el model de reflexió proposat en les activitats d'ApS anuals de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona que s'ofereixen als estudiants dels graus d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació social, Pedagogia i Treball Social des de primer fins a quart i coordinats des de l'Oficina d'Aprenentatge Servei.

Els projectes²⁰ dirigits als estudiants de primer són, per una banda el projecte Amics i amigues de la lectura que es fa en col·laboració amb el Consorci d'Educació de Barcelona i s'ofereix a tots els graus, i per una altra banda, el projecte Acompanyament a infants i joves en risc d'exclusió social en col·laboració amb l'AFEV (Association de la Fondation Etudiante por la Ville) que està dirigit als estudiants d'Educació Social i Treball Social.

Els estudiants han d'elaborar un diari reflexiu individual sobre la seva experiència. El diari és una eina formativa personal que van elaborant de manera individual, encara que tots solen tenir uns punts en comú: 1) Identificar allò que s'aprén, tant els aprenentatges nous com els previs que a partir de l'experiència s'han anat reforçant; 2) Valorar aquests aprenentatges i preveure'n la transferència; 3) Autoavaluar-se sobre el que s'ha fet i les expectatives que es tenien en començar i quan han acabat el projecte; i 4) Corregir i readaptar el projecte trobant solucions als problemes i imprevistos que han anat sorgint.

A la recerca desenvolupada s'han analitzat els diaris reflexius elaborats pels estudiants de primer de grau de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, participants en projectes d'ApS des del curs 2008-2009 fins l'actualitat, un total de 557. La mostra final s'ha obtingut a partir de l'aplicació de dos criteris per triar els diaris a analitzar: hi ha un nivell de reflexió profund i estan redactats de manera clara i entenedora. En total s'han analitzat trenta diaris.

El següent pas ha estat l'obtenció de les categories d'anàlisi dels diaris, elaborades inductivament a través de la lectura dels diaris i de l'aplicació del model d'aprenentatge experiencial de Kolb, que serveixen per comprendre els diferents nivells de reflexió que es generen a través dels diaris reflexius en les experiències d'ApS. Les categories es divideixen

²⁰ Per més informació, veure <http://www.ub.edu/educacio/aps>

en tres nivells segons el nivell de reflexió implicat: 1) Descripció de l'experiència, 2) Descripció tematitzada o reflexiva i 3) Problematització de l'experiència.

La categorització final exemplificada amb els resultats obtinguts és la següent:

1. Què? Explicar els fets i els esdeveniments d'una experiència

1.1. Descripció superficial: Explica el que ha passat, es fa memòria i es reviu

“Avui hem començat les activitats i jocs que duren a terme els dilluns amb els nens i companyes de la lectura d'altres escoles. Hem agafat a tres nens cadascuna i els hem portat a la biblioteca per començar l'activitat que duríem a terme. Havíem preparat una activitat en la qual els nens i nenes havien de llegir una rondalla però la rondalla no tenia final, i ells, amb el grup de tres havien de fer funcionar la imaginació i inventar-se un final pel conte, posant de manifest la competència artística i cultural. Quan han acabat d'inventar-se el final, l'han explicat als altres companys i per acabar hem llegit el final de la rondalla.” (A, Amics i amigues lectura, 12-13)

1.2. Descripció aprofundida: Adonar-se d'allò que no s'havia vist fins que no s'hi torna a pensar, aspectes que s'havien passat per alt, presa de consciència

“Avui la sessió ha transcorregut amb total normalitat. Al pujar del pati, hi havia una situació d'esverament col·lectiu, però després tots s'han anat calmant a mesura que es concentraven en la feina. Malgrat això, ha passat una cosa que per a mi ha significat molt. En M., amb qui normalment em costa el tracte, m'ha regalat un dibuix, un retrat meu. Fins i tot hi ha afegit unes paraules de dedicatòria. Aquest gest tan entranyable m'ha fet adonar de que, encara que de vegades no es vegi a simple vista, em vaig guanyant el seu aprecí i la seva confiança.” (C, Amics i amigues lectura, 12-13)

1.3. Expressió de sentiments i emocions

1.3.1. Positiu

“Pàgines i pàgines sobretot d'agraïment, per haver-me donat l'oportunitat de viure de primera mà una realitat educativa i de poder moure'm en ella: aprendre, patir, gaudir, provar, decidir, conèixer, participar... són molts els verbs que se m'acudeixen per a definir-la, però sobretot n'hi ha un que engloba tota la meva tasca durant aquests mesos: aprendre.” (A, Amics i amigues de la Lectura, 07-09).

1.3.2. Negatiu

“Reconec que un dels meus majors defectes és que deixo que les coses m'afectin massa ràpid. Podria ser positiu i en part ho és ja que això fa que m'il·lusioni abans, però a la llarga també és un problema ja que quan les coses no surten com espero o no veig resultats em cremo, m'enfado i em culpo a mi mateixa per que les coses no surten.” (N, Amics i amigues de la Lectura, 12-13)

2. I què més? Anàlisi, analitzar l'experiència

2.1. Aprenentatge acadèmic

“A Teoria de l'Educació vam parlar molts dies de la importància de la relació educativa i de l'afecte entre educador i educand, així que quan vaig començar a fer d'Amiga de la Lectura tenia molt clara quina era la meva tasca més important els primers dies: fer créixer la relació educativa” (I, Amics i amigues lectura, 13-14, p.9)

2.2. Problematització de l'experiència

2.2.1. Interrogant simple

“La H. no és de primer cicle de primària, però li costa moltíssim entendre el que llegeix, i molt sovint canvia lletres i s'inventa paraules. No sé ben bé si aquesta dificultat es simplement pel fet de no conèixer molt bé la llengua catalana o es tracta d'algun problema.” (A, Amics i amigues de la Lectura, 12-13)

2.2.2. Problema tancat

“Vaig conèixer el grup i he de reconèixer que el camí no es podria definir per ser-ne de roses. He tingut la mala sort o, com jo entenc, la sort de tenir un grup complicat i que per tant m'ha plantejat reptes al llarg d'aquest any. La K., la meva amiga gran i jo hem tingut alumnes

expulsats del grup i molts problemes de comportament entre els alumnes. I jo personalment sabia que això podria passar, però fins que no ho vius no podràs dir-ho. Des del primer dia vam intentar que no ens veiessin com a mestres sinó com a “amigues”. Però el resultat va ser horrible, la línia que havia d’haver entre nosaltres i ells no era respectada i per tant vam haver de posar normes i posar-nos fermes, cosa que des del primer dia volíem evitar...” (N, Amics i amigues de la Lectura, 12-13)

2.2.3. Problema obert

“Hi ha un nen que em té una mica preocupada, el noto molt incòmode quan fem la lectura. Tot i que el veig molt interessat en llegir, no para d’estirar-se el coll de la camisa està molt nerviós tota l’estona. No sé què puc fer per aconseguir que no estigui tant nerviós...” (M, Amics i amigues de la Lectura, 12-13)

2.3. Donar sentit pedagògic i/o social

“Tots els aprenentatges que l’ApS i el programa Èxit m’han donat l’oportunitat d’adquirir són d’agrair. Gràcies a ell he pogut viure en primera persona una experiència que em serà de gran ajuda quan sigui mestre o quan faci les practiques de la carrera. Alhora, m’han brindat l’oportunitat d’ajudar a nens i nenes que ho necessiten, i això m’ha fet sentir molt bé amb mi mateixa i m’he sentit útil en la societat. També m’ha ajudat a acostar-me al món laboral i a adquirir competències o millorar-les, com l’habilitat de comunicar-me i expressar-me millor amb els nens en especial.” (A, Amics i amigues de la Lectura 12-13)

3. I ara què? Projectió, considerar l’impacte de l’experiència en tu i en els teus companys

3.1. Aprenentatge a nivell personal

“Un cop explicada la meva evolució, m’agradaria parlar dels aprenentatges personals que he anat assimilant a poc a poc, aj que puc afirmar del tot convençuda que aquest any ha estat molt útil i m’ha ofert moltes experiències, més inclús de les que em podia imaginar. Responsabilitzar-me del càrrec d’Amiga de la Lectura ha afavorit un augment de la meva organització – programar les sessions, dividir el temps, respectar els horaris establerts, etc.- Per altra banda, i com he introduït anteriorment, m’ha ajudat a tenir uns hàbits i no perdre les ganes, a implicar-me realment en la responsabilitat assumida.” (C, Amics i amigues de la Lectura, 12-13)

3.2. Aprenentatge a nivell professional

3.2.1. Aspectes metodològics/didàctics

“Al llarg del curs he après una gran varietat de coses, des de com portar a una classe, fins a com pots perdre els nervis amb un segon. Passant per l’autocontrol, l’enteniment amb els alumnes i la manera de buscar unes activitats dinàmiques però a la vegada productives i enriquidores.” (N, Amics i amigues de la Lectura 12-13)

3.2.2. Identitat i sentiments professionals

“Des de ben petita he volgut ser mestra, de fet, estic estudiant per ser-ho. Si en algun moment he dubtat sobre si volia dedicar-me a la docència, ara sé que no, no m’he equivocat. Sóc al camí correcte. Tot i que a vegades els nens et fan enfadar, costa fer-los treballar o estàs cansada sempre et treuen un somriure. No sé com ni perquè, però sempre, sempre, sempre, després de cada sessió he sortit amb un somriure d’orella a orella. Encara que m’hagi hagut d’enfadar sempre m’ho he gaudit durant les sessions. Pot ser jo els he ajudat amb la lectura, però més m’han ajudat ells a mi.” (M, Amics i amigues de la lectura 12-13)

Conclusions

Tal i com es desprèn de l’anàlisi mostrada en les línies anteriors, els resultats ens permeten conèixer la tasca reflexiva feta amb els diaris que es fa, assolint-se un bon nivell de profunditat en cada un dels tres moments del model d’aprenentatge experiencial de Kolb.

Bibliografia

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Puig, J. M. i Páez, M. (2014). La reflexión en el aprendizaje servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol 2. Núm 2.

Rodríguez, E. F. (2009). "Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (3), 39-57.

Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Què aporta l'ApS a l'aprenentatge experiencial?

En quina mesura ajuden les experiències d'ApS a realitzar processos de reflexió que afavoreixin la construcció del coneixement dels estudiants? Quins són els diferents nivells de reflexió que ofereixen les experiències d'ApS? Quines orientacions i recursos poden millorar la qualitat d'aquesta reflexió?

Pot l'ApS contribuir a la millora de la relació entre la pràctica i la construcció de coneixement de l'estudiantat?

És el diari reflexiu un instrument que permet realitzar els diferents nivells d'aprenentatge experiencial? Com es pot orientar per a que ho aconsegueixi de millor manera?

ID 142. COM REDACTAR EL TFG?

www.ub.edu/tfg

Anna Perearnau
Serveis Lingüístics
Universitat de Barcelona
aperearnau@ub.edu

Joan Ramon Berengueras
Serveis Lingüístics
Universitat de Barcelona
jrberengueras@ub.edu

Resum

Des dels Serveis Lingüístics de la Universitat de Barcelona hem detectat la necessitat que té la comunitat universitària de disposar d'uns criteris per a la redacció del Treball Final de Grau (TFG). Es presentarà un recurs lingüístic i didàctic que inclou la definició dels conceptes bàsics amb exemples il·lustratius del TFG, exercicis pràctics autoavaluatius sobre aspectes formals i de redacció, un recull d'exposicions orals breus per analitzar el llenguatge verbal i no verbal, deu consells bàsics per a l'escrit i l'oral i rúbriques per revisar el TFG. També es compartiran les experiències formatives presencials que s'han desenvolupat amb aquesta eina a l'assignatura Treball Final de Grau.

Text de la comunicació

El Treball Final de Grau (TFG) és una assignatura obligatòria de 6 crèdits ECTS (equivalents a 150 hores de treball) que comporta que l'estudiant faci un projecte, un estudi, una memòria o un treball en què s'apliquen, s'integren i es desenvolupen les competències (coneixements, destreses i actituds) adquirides durant els estudis. Les activitats formatives del TFG corresponen fonamentalment al treball autònom de l'estudiant. És un treball que li permet mostrar de forma integrada els continguts formatius i les competències adquirides associades al títol de grau.

L'avaluació del TFG acostuma a ser continuada, tot i que, segons la normativa d'avaluació i qualificació dels aprenentatges de la Universitat de Barcelona, l'estudiant també té dret a l'avaluació única. Seguint el Pla de llengües de la Universitat de Barcelona, l'estudiant pot elaborar i/o defensar el TFG en una tercera llengua. En aquest cas cal l'autorització de la Comissió d'Avaluació del Treball Final de Grau.

Abans de l'inici del període d'avaluació i qualificació del TFG cada estudiant, juntament amb el seu tutor o tutora, ha de decidir la modalitat d'avaluació del TFG: sense presentació pública o amb presentació pública. En ambdós casos es tenen en compte: la qualitat científica del contingut del treball, la qualitat formal del treball escrit, la qualitat expositiva oral i la capacitat de debat i defensa que l'estudiant ha demostrat al llarg de les sessions presencials o davant de la Comissió d'Avaluació del TFG. En qualsevol cas, doncs, es té en compte la presentació i la qualitat lingüística del treball.

Com que es tracta d'un treball acadèmic obligatori emmarcat en l'assignatura Treball Final de Grau els professors implicats ja facilitaven, segons els seus criteris, recursos diversos. Tot i això sembla imprescindible que els estudiants disposin d'un recurs per redactar-lo i presentar-lo seguint uns criteris unificats, en aquest cas segons els criteris de la Universitat de Barcelona.

Des dels Serveis Lingüístics (SL) de la Universitat de Barcelona (UB) ja s'havien establert els criteris lingüístics per als treballs acadèmics, inclòs el TFG, però l'excessiva categorització, d'una banda, i la utilització de la terminologia lingüística, de l'altra, feien pensar que la presentació dels criteris lingüístics es podia fer feixuga per a persones no expertes en les consultes lingüístiques.

De fet, altres projectes universitaris ja havien abordat aquesta qüestió amb materials diversos. La presentació de la informació d'aquests materials potser molt senzilla o pot fer difícil la consulta segons els casos. Els recursos que utilitzem els especialistes en llengua no sempre són els més adequats per a les persones que no són especialistes en llengua i tenen dubtes lingüístics. Conceptes o termes usuals en una classe de llengua i que els alumnes han utilitzat durant el seu aprenentatge a primària i a secundària es tornen opacs un cop han passat a estudis superiors, per la qual cosa hem intentat elaborar un recurs que, tot i utilitzar un llenguatge planer, va destinat al col·lectiu universitari i té en compte aspectes formals, discursius, de registre i de convencions propis d'un discurs científic o acadèmic.

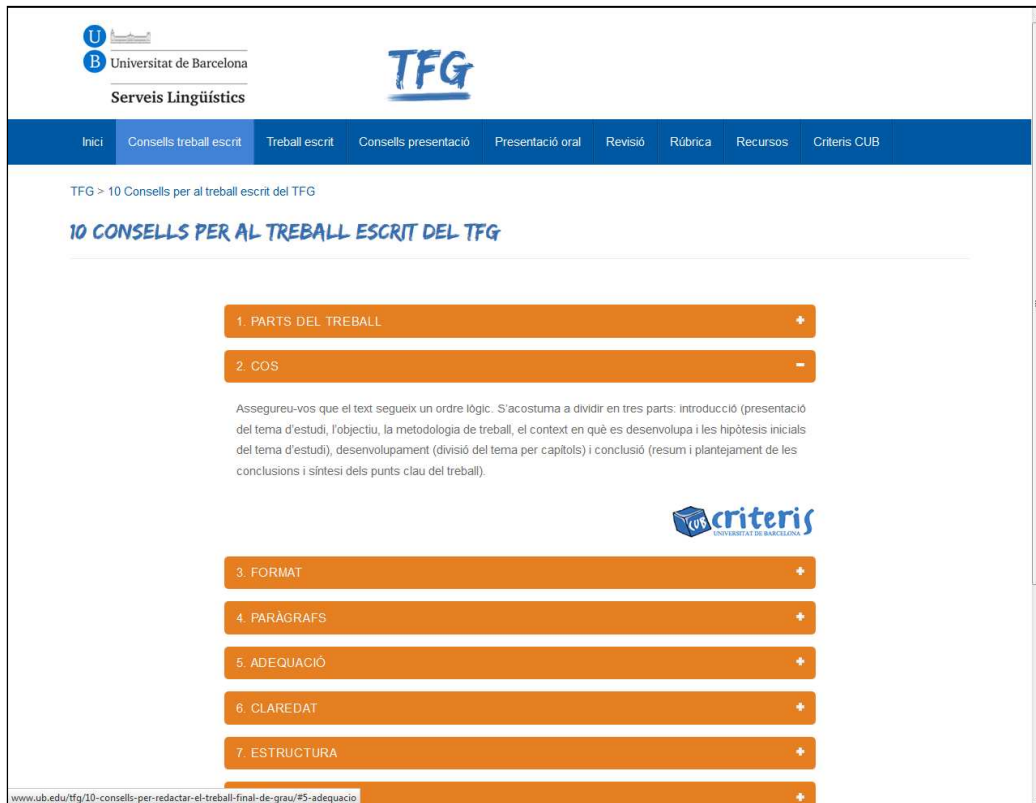
Quan vam planificar els continguts i la presentació d'aquesta Guia didàctica i lingüística del TFG, vam intentar, tot i presentar alguns aspectes bàsics, apropar-nos a les dificultats que tenen els alumnes a partir de les seves necessitats i presentar-los solucions concretes. Hem utilitzat etiquetes per ser el màxim de transparents: treball escrit, format, portada, tipus de lletra, paràgrafs, lèxic, i referències i citacions bibliogràfiques) i presentació oral, veu, mirada, etc.

Aquesta transparència havia d'ajudar a detectar la resposta als dubtes que es trobaven i fer-los arribar amb més facilitat als criteris lingüístics corresponents. Dins de cada apartat hem proposat una breu definició de cada concepte i un exemple que pugui mostrar l'explicació aplicada al TFG. També s'inclouen activitats autocorrectives per facilitar recursos a docents i estudiants. Tot plegat amb l'objectiu que els graduats siguin capaços de comunicar per escrit i oralment de manera efectiva i amb qualitat. La realitat és que la percepció que tenen la majoria d'estudiants sobre la qualitat lingüística difereix de la percepció dels docents. Els docents estan preocupats per aquesta qüestió, però pensen que no en són els responsables, que no és el moment per dedicar-se a la llengua, que no tenen les eines per treballar-hi, que no tenen temps, que ells no són especialistes en l'ensenyament de llengua, etc.

Tenint en compte aquesta necessitat, el recurs s'ha elaborat amb quatre blocs bàsics: Consells per al treball escrit, Treball escrit, Consells per a la presentació oral del TFG, i Presentació oral; tres etiquetes que remetent a uns documents concrets: Revisió, Rúbrica i Recursos; i un enllaç directa als Criteris de la UB. Passem a fer una breu descripció dels continguts de cada apartat.

Els quatre blocs principals de la guia fan referència en realitat al treball escrit (redacció i presentació escrita) i a la presentació oral (preparació i presentació oral).

— **10 consells per al treball escrit del TFG.** Són consells breus de tres o quatre línies. Cada un dels 10 consells (parts del treball, cos, format, etc.) es pot ampliar, com es pot observar a la imatge següent, a partir de l'enllaç als Criteris lingüístics de la UB (CUB). Per facilitar l'ús d'aquest apartat, també es poden descarregar en format PDF els 10 consells.



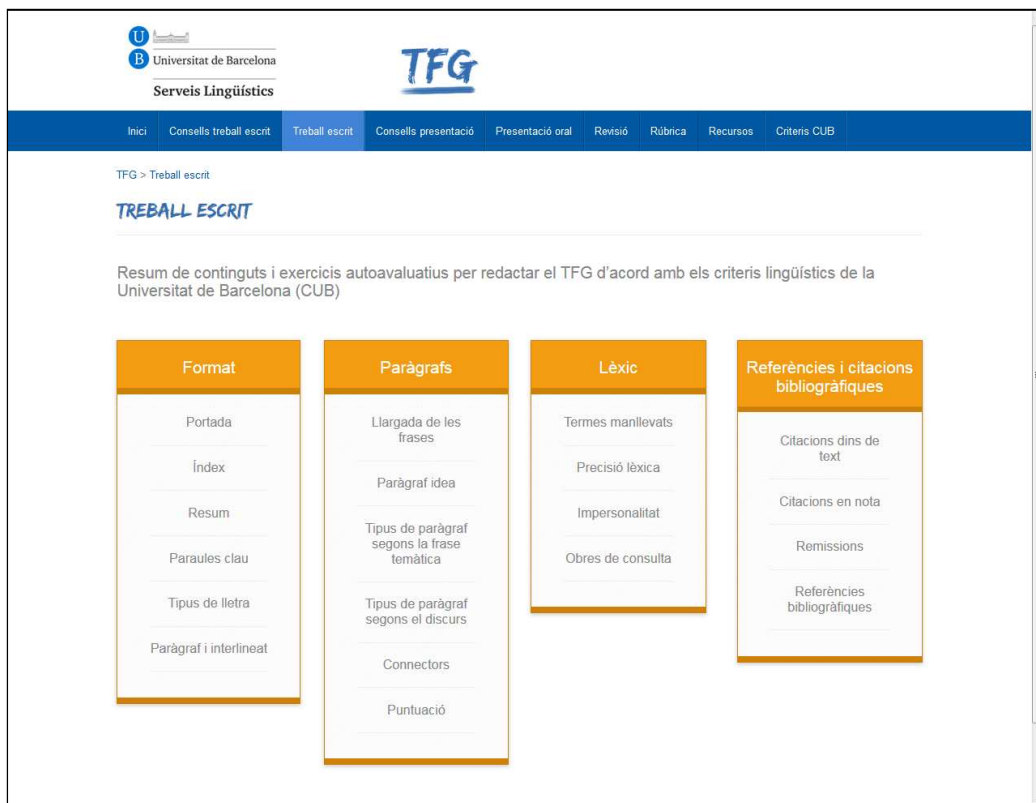
The screenshot shows the website for '10 CONSELLS PER AL TREBALL ESCRIT DEL TFG' (10 tips for writing the TFG). The page is from the Universitat de Barcelona's Serveis Lingüístics. The navigation menu includes: Inici, Consells treball escrit, Treball escrit, Consells presentació, Presentació oral, Revisió, Rúbrica, Recursos, and Criteris CUB. The main content area is titled '10 CONSELLS PER AL TREBALL ESCRIT DEL TFG' and lists several topics in orange boxes with expand/collapse icons:

- 1. PARTS DEL TREBALL (+)
- 2. COS (-)
- 3. FORMAT (+)
- 4. PARÀGRAFS (+)
- 5. ADEQUACIÓ (+)
- 6. CLAREDAT (+)
- 7. ESTRUCTURA (+)

Below the 'COS' section, there is a paragraph of text: 'Assegureu-vos que el text segueix un ordre lògic. S'acostuma a dividir en tres parts: introducció (presentació del tema d'estudi, l'objectiu, la metodologia de treball, el context en què es desenvolupa i les hipòtesis inicials del tema d'estudi), desenvolupament (divisió del tema per capítols) i conclusió (resum i plantejament de les conclusions i síntesi dels punts clau del treball).'

The 'criteris' logo is visible on the right side of the page. The URL at the bottom is www.ub.edu/tfg/10-consells-per-redactar-el-treball-final-de-grau/#5-adequacio.

— **Treball escrit.** Aquest apartat es divideix en quatre subapartats: Format, Paràgraf, Lèxic i Referències i citacions bibliogràfiques. El subapartat Format inclou continguts de l'estructura del treball i de format i de presentació. El subapartat Paràgraf presenta continguts relacionats amb la redacció, inclosos els connectors i la puntuació. El subapartat Lèxic inclou les característiques del llenguatge científic i la utilització d'obres de consulta. I, finalment, les Referències i citacions bibliogràfiques presenta les diverses formes de citacions i les remissions i referències bibliogràfiques. A la imatge podem veure els punts de cada subapartat.



U B Universitat de Barcelona
Serveis Lingüístics

TFG

Inici Consells treball escrit Treball escrit Consells presentació Presentació oral Revisió Rúbrica Recursos Criteris CUB

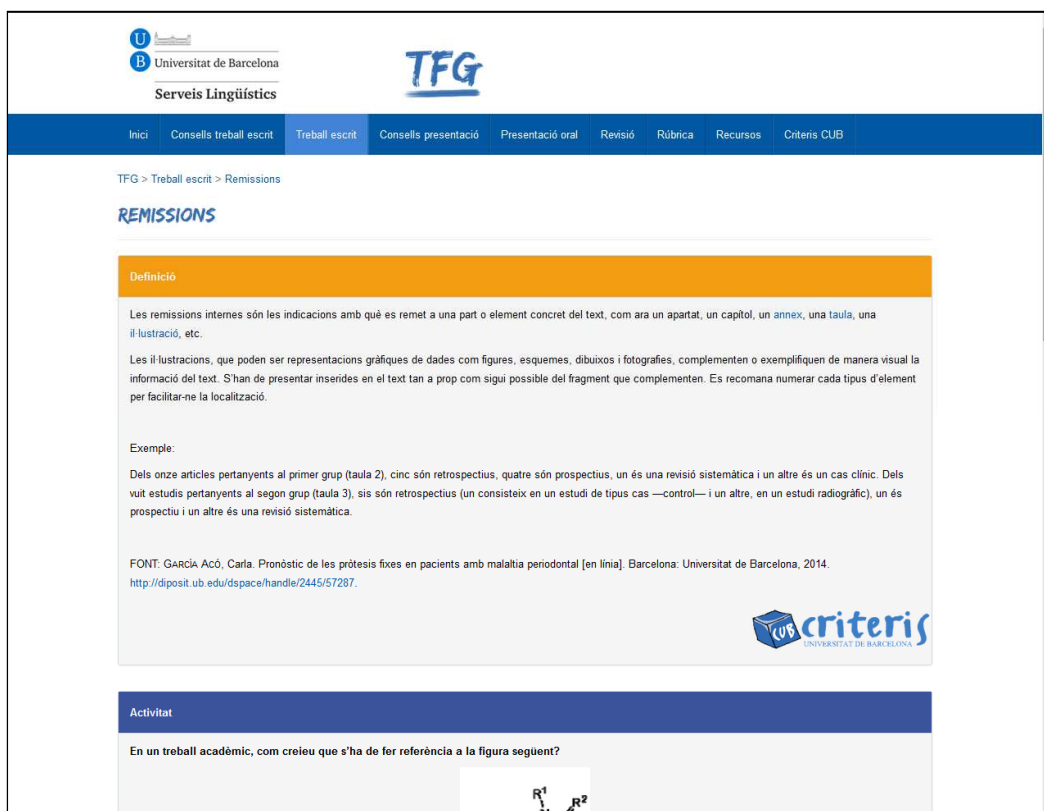
TFG > Treball escrit



TREBALL ESCRIT

Resum de continguts i exercicis autoavaluatius per redactar el TFG d'acord amb els criteris lingüístics de la Universitat de Barcelona (CUB)

Format	Paràgrafs	Lèxic	Referències i citacions bibliogràfiques
Portada	Llargada de les frases	Termes manlevats	Citacions dins de text
Índex	Paràgraf idea	Precisió lèxica	Citacions en nota
Resum	Tipus de paràgraf segons la frase temàtica	Impersonalitat	Remissions
Paraules clau	Tipus de paràgraf segons el discurs	Obres de consulta	Referències bibliogràfiques
Tipus de lletra	Connectors		
Paràgraf i interlineat	Puntuació		

En cada punt, com es pot observar a continuació, hi consta la definició teòrica del concepte i un exemple il·lustratiu. A continuació, s'enllaça al CUB per consultar més informació sobre el criteri lingüístic relacionat amb el contingut concret. També hi ha diverses activitats didàctiques autocorrectives amb la solució a sota en forma de desplegable. L'objectiu de les activitats és presentar exemples i que l'alumne apliqui els criteris en casos diversos.



 Serveis Lingüístics

Inici Consells treball escrit Treball escrit Consells presentació Presentació oral Revisió Rúbrica Recursos Criteris CUB

TFG > Treball escrit > Remissions

REMISSIONS

Definició


Les remissions internes són les indicacions amb què es remet a una part o element concret del text, com ara un apartat, un capítol, un annex, una taula, una il·lustració, etc.

Les il·lustracions, que poden ser representacions gràfiques de dades com figures, esquemes, dibuixos i fotografies, complementen o exemplifiquen de manera visual la informació del text. S'han de presentar inserides en el text tan a prop com sigui possible del fragment que complementen. Es recomana numerar cada tipus d'element per facilitar-ne la localització.

Exemple:

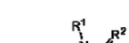
Dels onze articles pertanyents al primer grup (taula 2), cinc són retrospectius, quatre són prospectius, un és una revisió sistemàtica i un altre és un cas clínic. Dels vuit estudis pertanyents al segon grup (taula 3), sis són retrospectius (un consisteix en un estudi de tipus cas —control— i un altre, en un estudi radiogràfic), un és prospectiu i un altre és una revisió sistemàtica.

FONT: GARCIA ACÓ, Carla. Pronòstic de les prótesis fixes en pacients amb malaltia periodontal [en línia]. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/57287>.



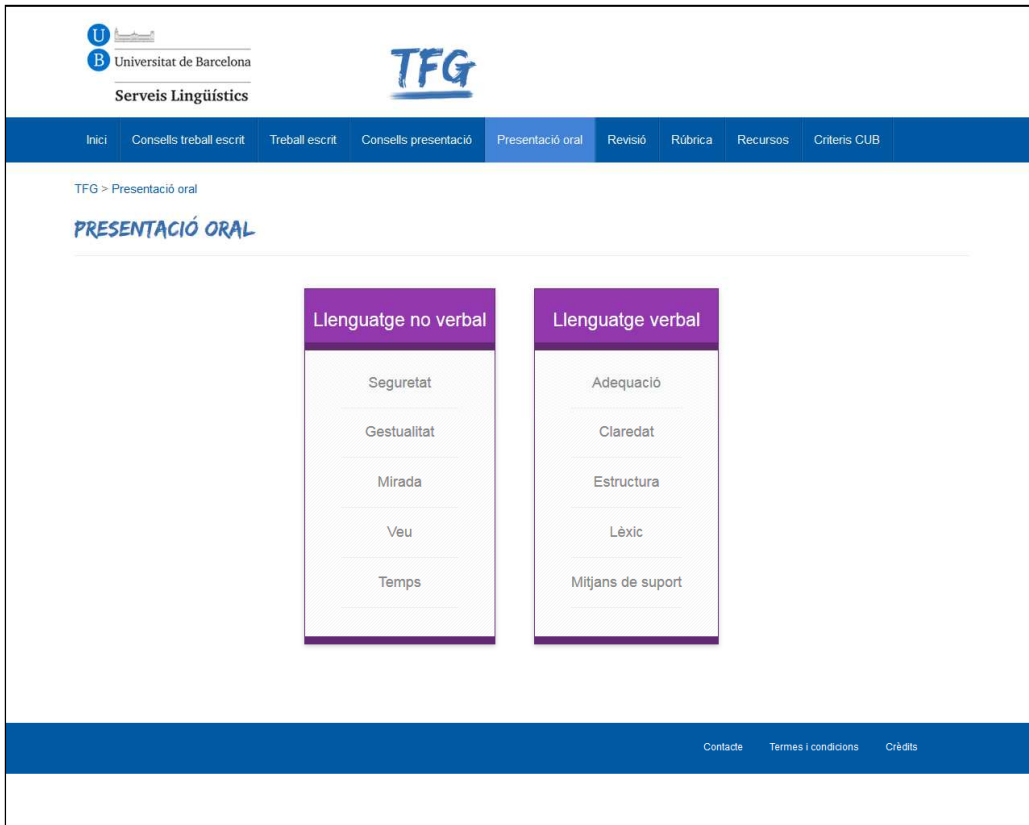
Activitat

En un treball acadèmic, com creieu que s'ha de fer referència a la figura següent?



— **10 consells per a la presentació oral del TFG.** Com en l'apartat dels consells escrits, aquest punt vol mostrar els 10 aspectes més importants que s'han de tenir en compte quan es fa una presentació oral formal (seguretat, gestualitat, adequació, estructuració de la informació, mitjans de suport, etc.). En aquest cas hi ha un únic enllaç al CUB. Per facilitar l'ús d'aquest apartat, també es pot descarregar en format PDF.

— **Presentació oral.** Es fa la distinció entre els aspectes de llenguatge no verbal (Seguretat, Gestualitat, Mirada, Veu i Temps) i els aspectes de llenguatge verbal (Adequació, Claredat, Estructura, Lèxic, i Mitjans de suport). En cada apartat hi ha una breu explicació teòrica i dos vídeos breus de fragments de presentacions fetes per alumnes que il·lustren cada concepte (un exemple bo i un exemple amb mancances).



The screenshot shows the website for 'TFG' (Trànsferència de l'Esforç) at the Universitat de Barcelona. The page is titled 'PRESENTACIÓ ORAL' and features two main columns of criteria:

Llenguatge no verbal	Llenguatge verbal
Seguretat	Adequació
Gestualitat	Claredat
Mirada	Estructura
Veu	Lèxic
Temps	Mitjans de suport

At the bottom of the page, there are links for 'Contacte', 'Termes i condicions', and 'Crèdits'.

I les quatre etiquetes que enllacen a materials concrets relacionats amb el TFG:

— **Revisió.** Es proposen cinc llistes de control per revisar el treball per estadis: revisió del format, revisió de la introducció i la conclusió, revisió del desenvolupament del treball, revisió dels materials de suport per a la presentació i revisió final. Aquest recurs també pot ser útil per als professors de diferents disciplines per comprovar que els treballs contenen tots els apartats.

— **Rúbrica.** Es proposa una rúbrica com a marc de referència per avaluar l'expressió oral i escrita d'un TFG. Aquesta rúbrica defineix i mesura el grau d'adquisició de producció i recepció escrita i oral, i permet que professors i estudiants avaluin amb un criteri objectiu i una única escala de valors (adequat, poc adequat i no adequat). De fet les rúbriques que s'utilitzen per a l'avaluació del TFG ja contenen apartats que valoren la llengua i la presentació; la rúbrica proposada analitza amb més detall diversos aspectes per tal que els alumnes siguin conscients dels aspectes que cal tenir en compte.

— **Recursos lingüístics.** Recull de recursos lingüístics en línia seleccionats per millorar la qualitat escrita i oral del TFG. Es presenten ordenats segons el tipus de recurs (diccionaris, criteris lingüístics, recursos terminològics, etc.) i inclou recursos per al català i l'anglès.

— **Criteris UB.** El CUB és el llibre d'estil de la Universitat de Barcelona. Aplega criteris lingüístics, bibliogràfics, d'estil i convencions que ajuden la comunitat universitària a redactar adequadament i afavoreixen una comunicació institucional de qualitat. En el nostre cas l'enllaç va directament a l'apartat de Treballs acadèmics < <http://www.ub.edu/cub/criteri.php?id=1512>>. Aquest apartat de Treballs acadèmics s'estructura en quatre apartats: Organització: estructura i

parts del document, Redacció Revisió i Presentació oral; i es recullen una sèrie de recomanacions i recursos que poden ser útils per redactar, especialment, treballs finals de grau (TFG), treballs finals de màster (TFM) i tesis doctorals.

Després del repàs als continguts i a la presentació d'aquesta guia és interessant conèixer, a banda de l'ús personal que es pot fer d'aquest recurs virtual, les experiències formatives presencials que es poden desenvolupar amb aquesta eina des de l'assignatura Treball Final de Grau. Des dels Serveis Lingüístics fem les sessions o facilitem el guió per si el professor de l'assignatura prefereix fer-la ell personalment. Aquestes són les sessions pràctiques que proposem:

— Sessió de presentació general del TFG i de recursos lingüístics. En aquesta sessió s'ofereix una visió general de la redacció i la presentació oral del TFG. També s'ofereixen recursos lingüístics als alumnes per ajudar a redactar, a resoldre dubtes i a conscienciar del procés de revisió que demana qualsevol treball escrit i més quan és un treball acadèmic.

— Taller per al treball escrit. Es fa una pràctica a partir d'exercicis enfocats a la redacció dels diversos apartats del TFG. S'utilitzen les llistes de control com a eina per fer la revisió final.

— Taller per a la presentació oral. Es fa una pràctica oral a partir de presentacions dels alumnes. S'analitzen exemples dels vídeos, i s'utilitzen les rúbriques d'avaluació.

Conclusions

Caldria que l'estudiant universitari, des del primer dia, fos conscient que un ús de qualitat de la llengua és fonamental per transmetre de manera adequada qualsevol contingut científic. És un deure dels docents ser exigents, i un deure de la universitat posar a l'abast dels docents i dels alumnes les eines i els recursos que els facilitin la feina. I, en última instància, és responsabilitat de l'alumne aprofitar els recursos i esmerçar els seus esforços per aconseguir la qualitat exigida.

Les presentacions en diversos ensenyaments ens ha demostrat que les necessitats dels alumnes són ben diferents i que estan relacionades, a banda del bagatge personal de cada alumne, amb les característiques històriques i el moment actual de cada camp de coneixement.

L'elaboració d'aquests materials i la posterior experimentació ens ha fet polir els sistemes per arribar a la informació, fer-los més accessibles, i també ens ha fet replantejar la manera d'exposar els continguts, per tal de presentar-los en diversos graus de complexitat.

A partir d'uns materials consultables, i elaborats amb un enfocament d'autoaprenentatge, s'han pogut aprofitar per fer sessions presencials, per resoldre dubtes i fer apropar altres recursos lingüístics. Això ha fet que la difusió sigui més elevada i que la rendibilitat sigui més alta.

L'objectiu de futur és que aquest recurs no quedi tancat i poder-hi incorporar altres recursos o de perfeccionar, fruit de les consultes, l'accés als continguts actuals.

Bibliografia

Argumenta. Programa per millorar les competències comunicatives. (2006). Servei de Llengües de la UAB, Servei de Llengües i Terminologia de la UPC i altres. <http://wuster.uab.cat/Web_Argumenta_Obert/>. [Consulta: maig de 2015].

Cassany, D (1993). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Editorial Empúries. [en línia]

Com comunicar. Recursos per avaluar i millorar les competències comunicatives a la universitat [en línia]. Bellaterra: serveis lingüístics de la UAB i la UPC, 2010. <http://www.upc.edu/slt/comcomunicar/#.VM9tdiyj_Y>. [Consulta: 5 novembre 2014]

Coromina, Eusebi; Casacuberta, Xavier; Quintana, Dolors. (2003). *El treball de recerca. Procés d'elaboració, memòria escrita, exposició oral i recursos.* 3a reimpr. Vic: Eumo Editorial.

Criteris lingüístics de la Universitat de Barcelona (CUB). [en línia]. Serveis Lingüístics, Universitat de Barcelona. <<http://www.ub.edu/cub>> [Consulta: maig de 2015].

Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona (CUB). [en línia]. Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació, Universitat de Barcelona.<<http://diposit.ub.edu/dspace/>> [Consulta: maig de 2015].

Guia de redacció científica [en línia]. Barcelona: Servei de Llengües i Terminologia, Universitat Politècnica de Catalunya. <<http://www.upc.edu/slt/recursos-redaccio/criteris-linguistics/guia-redaccio-cientifica>>. [Consulta: desembre de 2014].

Rigo, Antònia; Genescà, Gabriel.(2000). *Tesis i treballs. Aspectes formals.* Vic: Eumo Editorial.

Sancho, Jordi. (2014). *Com escriure i presentar el millor treball acadèmic. Guia pràctica per a estudiants i professors.* Vic: Eumo Editorial.

Qüestions i/o consideracions per al debat

— Com es pot incidir per conscienciar sobre la qualitat lingüística dels alumnes universitaris?

— Quines eines podem oferir als alumnes per millorar la redacció dels treballs acadèmics?

— Són útils els materials autocorrectius per formar els alumnes?

— Els alumnes treuen profit dels recursos que les noves tecnologies, fins i tot d'un tractament de textos, posen a l'abast?

ID 143. SOFTLEARN: UNA HERRAMIENTA PARA EVALUAR Y ACOMPAÑAR LA CREACIÓN DE E-PORTFOLIO

Ana Rodríguez Groba²¹
Universidad de Santiago de
Compostela
ana.groba@usc.es

Adriana Gewerc Barujel
Universidad de Santiago de
Compostela
adriana.gewerc@usc.es

Borja Vázquez Barreiros
Universidad de Santiago de
Compostela
borja.vazquez@usc.es

Manuel Lama Penín
Universidad de Santiago de
Compostela
manuel.lama@usc.es

Resumen

Los límites del que, cuando y como aprender han cambiado en las condiciones que devienen de la sociedad del conocimiento, pero no hay transformaciones similares en la práctica de la evaluación (Broadfoot et al., 2012). El uso de e-portfolios posibilita el seguimiento continuo del proceso de aprendizaje del alumno, sin embargo, los docentes tienen dificultades para la supervisión de las evidencias presentadas por el alumnado cuando se basan en propuestas abiertas. SoftLearn es una herramienta diseñada para apoyar el proceso de evaluación de e-portfolios. En este trabajo se estudia su eficiencia y eficacia en contexto real. Los resultados evidencian un 53% de ahorro de tiempo del profesorado y una mejora en la visualización de los datos.

Objetivos

La evaluación se transforma en un elemento clave que orienta el trabajo de profesores y alumnos/as, pues el futuro y la carrera de los estudiantes dependen de ella. Por lo tanto, el tipo y las características que adoptan los diferentes planteamientos deben ser minuciosamente pensados.

Según el foco que atiende y el momento en que se produce, hablamos de evaluación sumativa (el producto final) o formativa (el proceso). Entre ellas se ha producido una tensión en la que generalmente ha predominado la primera (William y Black, 1996). Sin embargo la evaluación formativa puede hacer que el proceso sea aun más significativo para los estudiantes, proporcionando información periódica que genere apoyos para la mejora de su aprendizaje (Broadfoot et al., 2012). Uno de los instrumentos más reconocidos para este tipo de evaluación es el e-portfolio que registra evidencias de los aprendizajes del alumnado y supone un avance frente a sistemas de evaluación convencionales (López- Fernández y Rodríguez-Illera, 2009). Por su carácter electrónico permite a las personas demostrar el crecimiento y las evidencias de progreso del aprendizaje en el tiempo (Huang et al., 2012). Además, este trabajo deja huellas que pueden ser rastreadas para su análisis, lo que ofrece posibilidades para una retroalimentación y revisión adecuada y oportuna (Broadfoot et al., 2012).

Pero la inercia, la tradición y la falta de nuevos instrumentos que apoyen este tipo de evaluación pueden transformarse en un freno para el cambio. Como señalan Mc Donald et al., (2000) una de las consecuencias negativas de la evaluación de aprendizajes es que solo se evalúa lo que se considera fácil de evaluar, por lo que, podría suceder que instrumentos como los señalados caigan en el vacío, a pesar del interés que suscitan.

²¹ Contratada por el Programa de Formación de Profesorado Universitario (Resolución de 22 de agosto de 2014, publicada en el BOE el 4 de Septiembre de 2014, FPU2013-03036)

En este trabajo se presenta una herramienta, SoftLearn (construida como producto de la investigación interdisciplinar entre informáticos y pedagogos) que busca responder a esta necesidad. Ofrece la posibilidad de analizar datos complejos que se almacenan cuando los alumnos/as crean su e-portfolios. Busca apoyar el proceso de aprendizaje ya que proporciona información personalizada sobre el progreso del estudiante, permite investigar las huellas de diferentes usuarios y posibilita de manera sencilla seguir y registrar los datos, mejorando el proceso de evaluación (Knight et al., 2013). Para conocer si la herramienta cumple con los objetivos planteados se diseñó una experiencia en una asignatura durante el año académico 2013-2014.

En síntesis, en este artículo se exponen los resultados de un estudio que analiza la eficacia y eficiencia de una herramienta construida para apoyar al docente en la evaluación de e-portfolios.

Desarrollo

SoftLearn es una herramienta creada para apoyar la evaluación de e-portfolios basada en la Analítica de Aprendizaje -Learning Analytics-. En el año 2011 la Conferencia Internacional "Learning Analytics and Knowledge" lo ha definido como "la medición, recopilación, análisis y presentación de datos sobre los alumnos y sus contextos, con el objetivo de entender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se produce". Pretende apoyar la reflexión de los procesos de aprendizaje, pues aporta información personalizada sobre el progreso del alumno, permite indagar en el rastro de los diferentes usuarios y proporciona un medio para rastrear y registrar datos de los que se podrían beneficiar la evaluación del aprendizaje de maneras significativas (Knight, Buckingham y Littleton, 2013).

Este nuevo campo, permite avanzar en el descubrimiento de los pasos de los alumnos/as. Sobre estas posibilidades se creó SoftLearn. Fue utilizada por primera vez en la asignatura *Tecnología Educativa* del grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

La asignatura se desarrolla en la modalidad de Blended-learning, se busca "el desarrollo de la autonomía del estudiante", una meta que es apoyada por una combinación de las clases presenciales y los contextos en línea en los que el maestro está jugando un apoyo" (Ellis y Goodyear, 2010, p.92). Se propone una metodología individual y grupal basada en una serie de actividades obligatorias, pero además la materia permite que al alumnado construya su propio camino basado en sus intereses, profundizando en los contenidos trabajados en las sesiones presenciales. Para esto se trabaja con la plataforma de código abierto ELGG, un entorno que es una red social pero que integra a la vez un espacio individual.

El conjunto de evidencias de aprendizaje que el alumnado recopila en los diferentes espacios de la herramienta (blogs, archivos, twits, paginas, marcadores) conforman su e-portfolio. Este es supervisado por las profesoras a través de una rúbrica que permite una autoevaluación más realista, identificando de forma específica o genérica la descripción de lo que se espera que el alumno consiga, señalando con índices los diferentes niveles de logro. Las dimensiones evaluadas en esta materia son seis y el alumno dispone de ellas desde el primer día de clase presencial.

Esta evaluación es cualitativa y se produce en dos momentos: durante el proceso (a la mitad del desarrollo de la asignatura) y al final. Esto requiere la lectura de cientos de evidencias (entradas de blog, archivos, etc.) que permitan identificar las características del proceso de aprendizaje en cada caso. Dado que el alumnado tiene libertad para incorporar aquellas

cuestiones que estime significativas para su proceso, cada portfolio es único en cuanto a tamaño y contenido y, por lo tanto, la tarea es sumamente costosa en términos de tiempo, dado el número de alumnos matriculados (72 estudiantes).

SoftLearn y sus componentes

SoftLearn tiene tres secciones que intentan facilitar la tarea de evaluación. En la primera sección se presenta un análisis del flujo de trabajo, donde se muestran los recorridos de aprendizaje de los alumnos, cual fue la secuencia de los pasos dados en la red social (imagen 1); la segunda ofrece diferentes estadísticas sobre los estudiantes (imagen 2) y la última muestra el contenido del curso ordenado con el fin de proporcionar un rápido acceso a actividades de aprendizaje específicas. SoftLearn facilita el proceso de evaluación, ya que permite calificar las diferentes actividades de aprendizaje basándose en la rúbrica predefinida (imagen 3) por las docentes, indicando las diferentes dimensiones e integrando una puntuación en cada una de las aportaciones del estudiante.

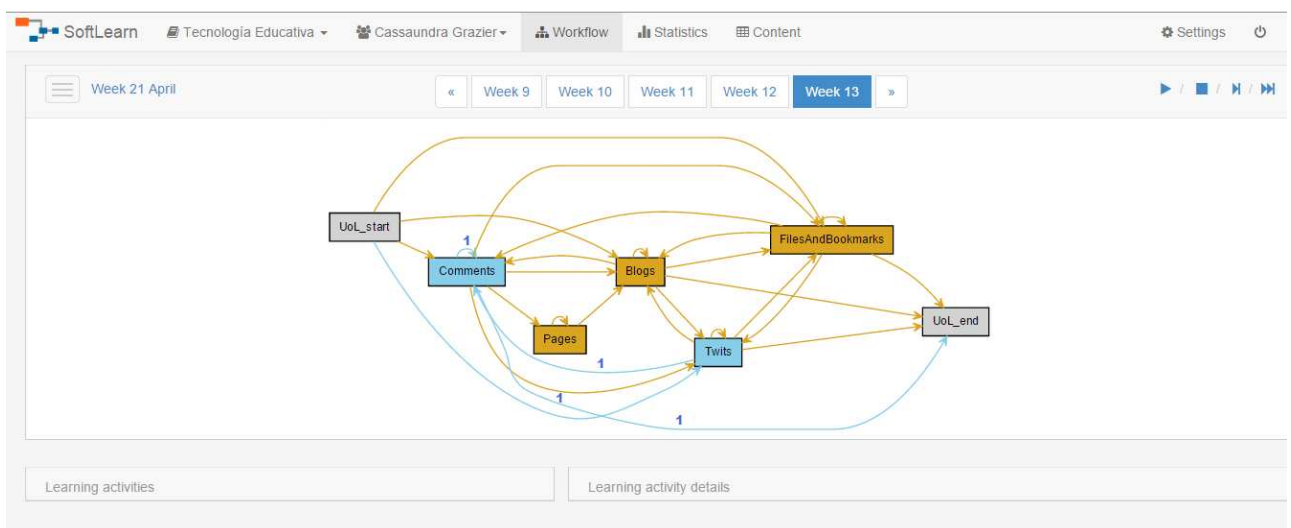


Imagen 1. Captura de pantalla SoftLearn, sección "Workflow"

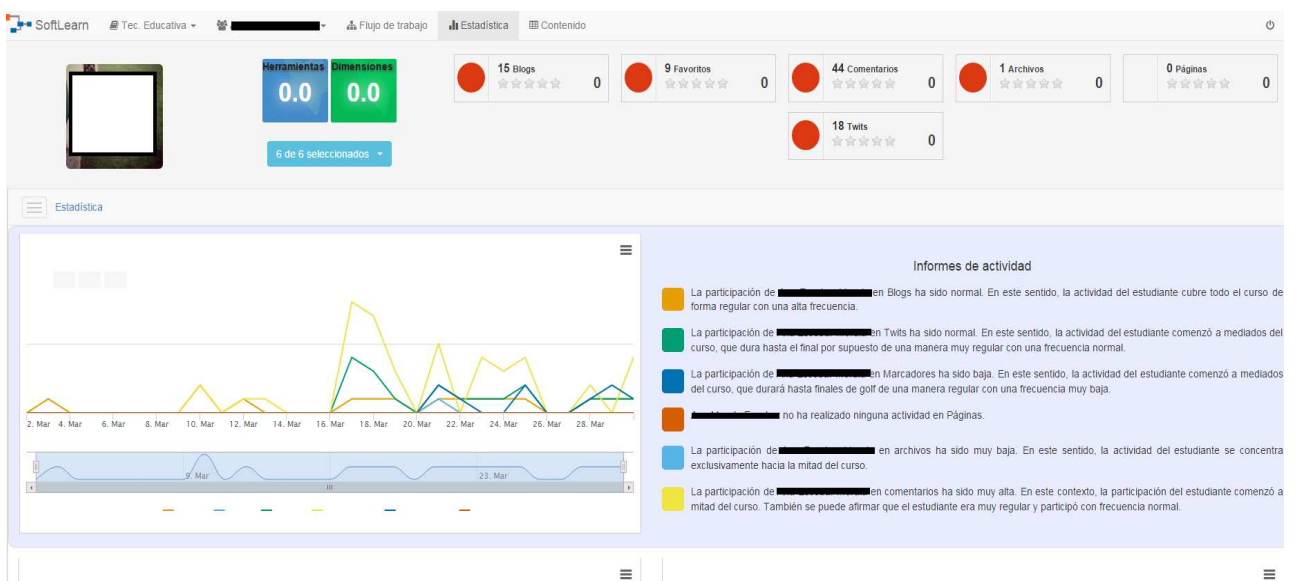
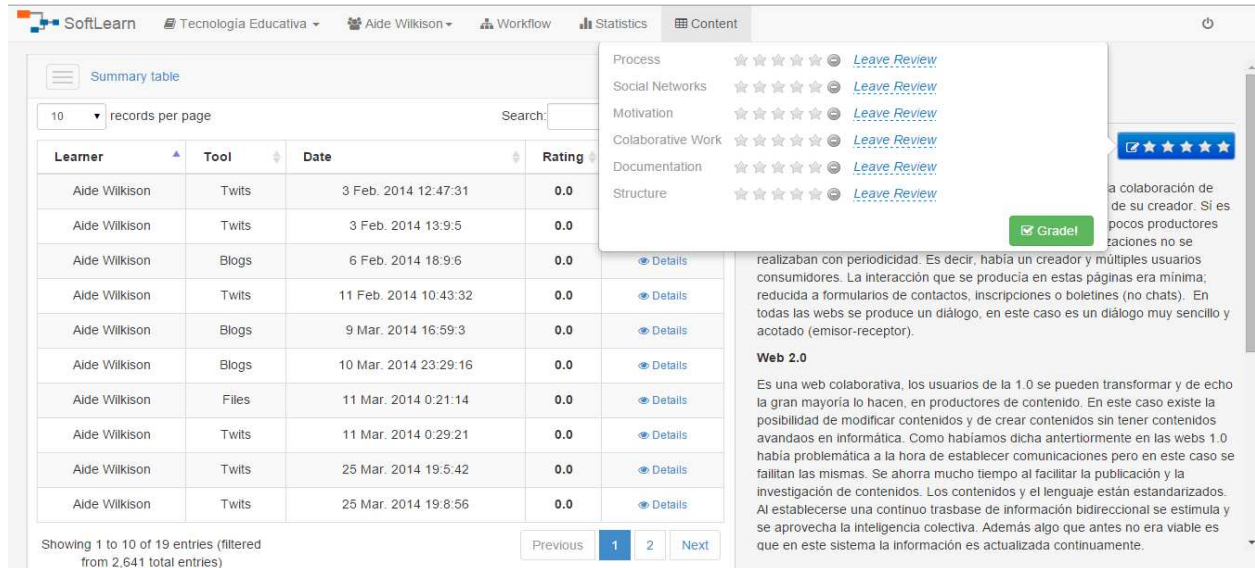


Imagen 2. Captura de pantalla Softlearn, sección "Statistics"



Learner	Tool	Date	Rating
Aide Wilkison	Twits	3 Feb. 2014 12:47:31	0.0
Aide Wilkison	Twits	3 Feb. 2014 13:9:5	0.0
Aide Wilkison	Blogs	6 Feb. 2014 18:9:6	0.0
Aide Wilkison	Twits	11 Feb. 2014 10:43:32	0.0
Aide Wilkison	Blogs	9 Mar. 2014 16:59:3	0.0
Aide Wilkison	Blogs	10 Mar. 2014 23:29:16	0.0
Aide Wilkison	Files	11 Mar. 2014 0:21:14	0.0
Aide Wilkison	Twits	11 Mar. 2014 0:29:21	0.0
Aide Wilkison	Twits	25 Mar. 2014 19:5:42	0.0
Aide Wilkison	Twits	25 Mar. 2014 19:8:56	0.0

Showing 1 to 10 of 19 entries (filtered from 2,641 total entries)

Process ★★★★★ [Leave Review](#)
 Social Networks ★★★★★ [Leave Review](#)
 Motivation ★★★★★ [Leave Review](#)
 Collaborative Work ★★★★★ [Leave Review](#)
 Documentation ★★★★★ [Leave Review](#)
 Structure ★★★★★ [Leave Review](#)

Gradel

realizaban con periodicidad. Es decir, había un creador y múltiples usuarios consumidores. La interacción que se producía en estas páginas era mínima; reducida a formularios de contactos, inscripciones o boletines (no chats). En todas las webs se produce un diálogo, en este caso es un diálogo muy sencillo y acotado (emisor-receptor).

Web 2.0
 Es una web colaborativa, los usuarios de la 1.0 se pueden transformar y de hecho la gran mayoría lo hacen, en productores de contenido. En este caso existe la posibilidad de modificar contenidos y de crear contenidos sin tener contenidos avandaos en informática. Como habíamos dicha anteriormente en las webs 1.0 había problemática a la hora de establecer comunicaciones pero en este caso se facilitan las mismas. Se ahorra mucho tiempo al facilitar la publicación y la investigación de contenidos. Los contenidos y el lenguaje están estandarizados. Al establecerse una continuo trasbase de información bidireccional se estimula y se aprovecha la inteligencia colectiva. Además algo que antes no era viable es que en este sistema la información es actualizada continuamente.

Imagen 3: Captura de pantalla de SoftLearn, sección "Content"

Algunos resultados del estudio

Los objetivos del estudio se centraron en indagar si la herramienta suponía un apoyo real para los docentes. Se utilizaron técnicas cuantitativas para analizarla eficiencia de SoftLearn en el proceso de evaluación, en términos de tiempo; y cualitativas para identificar su eficacia, entendida como la capacidad de alcanzar el efecto que espera. Esta última es analizada a través de una entrevista semiestructurada a las dos docentes participantes, teniendo en consideración los atributos identificados por Rogers (2010) para la difusión de una innovación.

Se recogieron los tiempos empleados por las docentes cuando evaluaban a través de la herramienta y cuando lo hacían sin ella. Los datos muestran una mejora total del 53% mediante el uso de SoftLearn, por el fácil acceso a las actividades y las posibilidades que ofrece al docente.

Las entrevistas semiestructuradas recogían preguntas que tenían como referentes los cinco atributos para la difusión de una innovación de Rogers (2010): 1- Ventaja Relativa; 2- Compatibilidad, 3- Complejidad, 4- Ensayabilidad y 5- Observabilidad.

En relación a la ventaja relativa (1º atributo) las dos docentes confirman la mejora del tiempo y la accesibilidad a los datos y añaden que SoftLearn ofrece la posibilidad de acceder a datos que hasta ahora desconocían, además de una visión holística de los datos tanto a nivel grupal como individual.

Atendiendo a la pregunta sobre si es compatible y coherente (2º atributo) con el enfoque de enseñanza y evaluación, las dos docentes responden que se ajusta a sus necesidades, pues posibilita el uso de una metodología basada en la utilización del e-portfolio facilitándoles en gran medida la etapa de evaluación que como indican "es una de las más costosas en este proceso, pues la lectura de los blogs, archivos, etc, no podemos evitarla, pero SoftLearn nos

permite acceder mas fácilmente a los datos, evaluar según las dimensiones que previamente definimos y que esa evaluación pueda estar siempre disponible” (Docente 2, p.2).

Sobre la complejidad de la herramienta (3º atributo), consideran que se trata de una herramienta de fácil manejo con aplicaciones e información que se comprenden de forma sencilla.

La experimentación (4º atributo) fue sencilla y subrayan la fortaleza de que se trate de una herramienta online, pues les ha posibilitado conectarse en cualquier sitio y momento, además, permite llegar hasta datos de difícil acceso, como por ejemplo la posibilidad de observar los comentarios e interacciones entre compañeros o conocer el recorrido realizado por el alumno.

Los resultados son fácilmente visibles (5º atributo). La interfaz ofrece datos que antes eran inaccesibles, presenta gráficas e información de forma sencilla, permitiendo “ahorrar tiempo al presentar todos los elementos en una única visual” (Docente 1, p.1). Las profesoras recalcan las posibilidades del uso de e-portfolio como herramienta de evaluación y alientan a la creación de aplicaciones como estas para facilitar el papel del profesorado a la hora de evaluar.

Conclusiones y prospectiva

La construcción de e-portfolios como los que se plantean en esta materia, permiten al alumnado recorrer y marcar su propio camino, y abren un abanico de posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, la dificultad para evaluar y realizar un seguimiento de los estudiantes en estos espacios abiertos podría frenar su uso. Los resultados dejan entrever que la herramienta y sus aplicaciones permiten, no solo mejorar el tiempo invertido en la tarea de evaluar, sino llegar a información inaccesible hasta el momento, permitiéndoles reajustar y elaborar nuevas estrategias para enfrentarse a tareas como la de apoyar al alumnado que tiene dificultades en el camino, identificando los puntos 'bisagra' en el proceso de aprendizaje (Pachler et al., 2010).

La construcción y experimentación de esta herramienta ideada para apoyar al profesorado en el seguimiento y evaluación de e-portafolios pone de relieve la necesidad de este tipo de recursos. Los docentes se enfrentan a nuevas formas de enseñanza con viejas herramientas o sin ellas, lo que acaba en muchas ocasiones frustrando intentos de metodologías de evaluación innovadoras. Conviene que el sistema de evaluación sea lo más sencillo posible pero las evaluaciones de carácter cualitativo siguen estando alejadas de esta meta. La evaluación que se centra solo en lo cuantitativo suele ser más rápida, pero se queda un paso atrás, la cualitativa exige llegar allí donde los números no llegan (Oviedo, 2007), exige que docentes sobrecargados de trabajo realicen tareas imposibles.

El trabajo interdisciplinar y la creación de software con estas características puede ser un aliciente para que los docentes se animen a trabajar utilizando esta metodología, con una herramienta que les permita obtener una perspectiva de lo que sucede a su alrededor con tan solo un clic, favoreciendo una evaluación que va más allá de un número final y que tiene como verdadero protagonista al alumno y su éxito en el aprendizaje.

Actualmente y con vistas al futuro, seguimos colaborando para alcanzar mejoras que permitan a los docentes hacer frente a las dificultades de evaluar. En este momento se trabaja en la posibilidad de facilitar el envío de un feedback al alumnado de manera sencilla en distintos momentos del curso y en la actualización automática de los datos de la herramienta.

Bibliografía

- Barney, S., Khurum, M., Petersen, K., Unterkalmsteiner, M., y Jabangwe, R. (2012). Improving students with rubric-based self-assessment and oral feedback. *IEEE Transactions on Education*, 55(3), 319–325.
- Broadfoot, P., Timmis, S., Payton, S., Oldfield, A. y Sutherland R. (2012) *Rethinking Assessment. Discussion paper 2: Integrating the formative and summative through technology enhanced assessment*. University of Bristol. Extraído de: <http://www.bris.ac.uk/education/research/sites/tea/publications/>
- Ellis, R.A. y Goodyear, P. (2010). *Student experiences of e-learning in higher education: the ecology of sustainable innovation*. London: RoutledgeFalmer.
- Huang, J. J.S., Yang, S. J.H., Chiang, P. Y.F. y Tzeng, L. S.Y. (2012). Building an e-portfolio learning model: Goal orientation and etacognitive strategies. *Knowledge management and e-Learning*, 4(1), 16-36.
- Knight, S., Buckingham Shum, S., y Littleton, K. (2013). *Collaborative sensemaking in learning analytics*. In CSCW and Education Workshop(2013): Viewing education as a site of work practice. Extraído de: <http://oro.open.ac.uk/36582/1/KnightPaper%20CSCWEducation.pdf>
- López Fernández, O. y Rodríguez Illera, J.L. (2009). Investigating university students' adaptation to a digital learner course portfolio. *Computers y Education*, 52 (3), 608-616.
- Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, 48, 9-19.
- Pachler, N., Daly, C. Mor, Y. y Mellar, H. (2010), Formative e-assessment: Practitioner cases. *Computers and Education*, 54 (3), 715-721.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. (4th ed.). New York, NY: Free Press.
- Willam, D. y Black, P. (1996). Meanings and Consequences: A Basis for Distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment? *British Educational Research Journal*, 22 (5), 537-548.

Agradecimientos

Este trabajo está apoyado con la financiación otorgada por la Xunta de Galicia a la red de investigación TELGalicia R2014/029.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

*¿Qué valor tiene la evaluación cualitativa en la universidad? ¿Es posible? Características y condiciones.

*El papel del docente en las nuevas formas de evaluar, cuando aportar más al alumno en su proceso exige esfuerzos imposibles, ¿Qué pensáis? ¿Vale la pena?

*La red social y la creación de un e-portfolio en este espacio ¿Creéis que tiene sentido?

ID 146. MÈTODES AVALUATIUS DEL CàLCUL DE DOSI DE FÀRMACS EN EL GRAU D'INFERMERIA

Anna Bonmatí Tomàs
Universitat de Girona
anna.bonmati@udg.edu

Marta Raurell Torredà
Universitat de Girona
marta.raurell@udg.edu

Carme Malagón Aguilera
Universitat de Girona
carme.malagon@udg.edu

Àngel Romero Collado
Universitat de Girona
angel.romero@udg.edu

Sandra Gelabert Vilella
Universitat de Girona
sandra.gelabert@udg.edu

Cristina Bosch Farré
Universitat de Girona
cristina.bosch@udg.edu

Carolina Rascón Hernan
Universitat de Girona
carolina.rascon@udg.edu

Josep Olivet Pujol
Universitat de Girona
josep.olivet@udg.edu

Resum

El càlcul de dosi es considera una competència difícil d'assolir en el estudi d'Infermeria. L'objectiu de l'estudi és comparar diferents mètodes avaluatius per l'assoliment d'aquesta competència en els estudis de Grau d'Infermeria UdG.

Un 55,8% dels estudiants que realitzen ACOE a 4rt curs no assoleixen la competència del càlcul de dosi, i a més, suspelen significativament més que en l'avaluació de 2n curs dels seminaris específics.

Així es pot deduir que o bé no hi ha una millora d'aprenentatge del càlcul de dosi de 2on a 4rt curs o bé que els entorns i els diferents mètodes avaluatius poden influenciar en els resultats obtinguts per una mateixa competència.

Text de la comunicació

Objectius

Comparar diferents mètodes avaluatius del càlcul de dosi de fàrmacs en els estudis de Grau d'Infermeria.

Desenvolupament

Introducció:

L'administració de la medicació és una activitat infermera considerada clau tant per la seguretat del pacient com per l'efectivitat del fàrmac. El National Council of State Boards of Nursing (NCSBN, 2007) va detectar que un 43% de les infermeres recent graduades cometia errors en l'administració de medicació. Aquests errors (Henneman et al., 2010) són relacionats amb el procediment (ocorren mentre la infermera realitza tasques rutinàries amb poca atenció), el coneixement (quan la infermera es troba davant una situació que no sap com resoldre) o normes bàsiques (errors secundaris a hàbits inadequats, com oblidar comprovar la identitat del pacient o preguntar i registrar al·lèrgies abans d'administrar fàrmacs). A la Universitat de Girona, en un estudi en graduats recents d'infermeria, en el que s'avaluava la seva capacitat per portar a terme tasques bàsiques de seguretat del pacient com la identificació i el registre d'al·lèrgies previ a l'administració de medicació, es va constatar que fallaven en un 77,2% i 68,2%, respectivament (Raurell-Torredà et al., 2014).

L'administració segura de fàrmacs es resumeix amb la regla dels "five rights", és a dir, la comprovació que: el pacient, el fàrmac, la dosi, la via d'administració i l'adequació en el temps és correcta. Així doncs, ja es contempla la competència del càlcul de dosi dins l'administració

segura de fàrmacs. Aquesta competència està identificada com una de les més difícils d'adquirir pels estudiants d'infermeria (Krautscheid et al., 2011). Alguns estudis han identificat la manca d'una sòlida formació bàsica prèvia en matemàtiques com el factor clau d'aquesta dificultat (Reid-Searl et al., 2008; Wright, 2010). A Espanya, una de les vies d'accés als estudis de Grau d'Infermeria són els mòduls de grau superior, essent habitual un percentatge d'estudiants/curs que s'inicien en el Grau procedent de mòduls de 25-30%. En aquest mòdul no es requereix un domini tan elevat de les matemàtiques com en el batxillerat científic, fet que condiciona que a l'assignatura de Farmacologia Clínica i Terapèutica hi assisteixin un percentatge considerable d'estudiants que tenen poca competència en càlcul cosa que suposa més dificultat per entendre i assolir el càlcul de la dosi correcta de fàrmac.

Tot i que, no hi ha un mètode pedagògic estandarditzat per assolir aquesta competència (Gonzales, 2012), podem parlar de 3 pedagogies clàssiques: el recordatori de fórmules, el mètode de proporció i per últim l'anàlisi dimensional (Hunter and McCurry, 2013). El recordatori de fórmules inclou les competències de càlcul sense tenir presents el significat clínic i conceptual del càlcul a resoldre cosa que fa augmentar la incidència de càlculs d'errors. (Wright, 2008). Contràriament, el mètode de proporció consistent en la conversió de totes les unitats de mesures en el mateix sistema prioritari de càlcul, permet mantenir aquesta proporció quan les dosis s'incrementen o es redueixen al existir una relació directa i proporcional entre pes i volum i com a conseqüència permet mantenir el significat clínic i conceptual del mateix. (Wright, 2009a). Per últim, l'anàlisi dimensional descrit com la conversió sistemàtica de unitats prescrites a unitats reals, (Greenfield et al., 2006) és considerada per a Rice and Bell (2005) com la metodologia mitjançant la qual es produïen menys errors i on els estudiants es sentien més confiats en la seva habilitat per a resoldre els problemes. Així mateix, s'ha demostrat una elevada correlació positiva entre la confiança de l'estudiant en les seves habilitats de càlcul i les puntuacions obtingudes en les avaluacions (Andrew et al., 2009).

Una metodologia docent emergent, tan a Europa com Estats Units, és la simulació amb maniquins interactius, d'alta fidelitat, que per la seva complexitat tecnològica permeten representar a l'estudiant com reaccionaria un pacient a l'administració del fàrmac. Calculen com es distribuiria el fàrmac en temps real en un pacient amb unes característiques concretes seleccionades pels professors del mòdul, presentant a l'estudiant una situació clínica semblant a la real però sense risc pel pacient (King, Holder & Ahmed, 2013). És una metodologia basada en l'entrenament de l'error. Keith & Frese (2008) van mostrar en el seu metanàlisi que el maneig de l'error és millor que intentar evitar l'error i per tant, exposar l'estudiant a l'error durant la simulació pot revelar buits de coneixement o habilitats que ell mateix pot corregir i comentar en el "feedback" posterior a la simulació entre professors i grups d'estudiants.

Es coneix que la competència de l'administració de medicació és una de les 5 competències amb més probabilitat de millora en entorns de simulació (Rudd et al., 2010). Més concretament Shearer (2013) demostra en el seu article l'efectivitat d'aquesta metodologia d'aprenentatge per l'administració de fàrmacs orals en estudiants de Grau d'Infermeria.

En el marc del Grau d'Infermeria de la Universitat de Girona (UdG), podem identificar 2 tipus d'avaluació de la competència de càlcul de dosi. Cadascuna d'elles ve determinada tant per la metodologia d'aprenentatge emprada com per l'entorn on es duen a terme.

El primer tipus d'avaluació es realitza en seminaris presencials amb grup mitjà d'uns 20 estudiants de 2 hores de duració de cadascun d'ells. En aquests seminaris s'empra el mètode de proporció i el d'anàlisi dimensional. Paral·lelament es proporciona als alumnes un quadern per a l'autoaprenentatge de càlcul de dosi on s'hi troben més de 50 exercicis amb el solucionari corresponent. L'avaluació dels mateixos es realitza mitjançant una prova tipus test presencial escrita, d'una hora de durada, consistent en la resolució de 4 casos clínics a 2n curs. Aquesta metodologia es repeteix amb 2 casos clínics a 3er curs, amb una durada de 20 minuts.

Per últim, es realitza l'avaluació del càlcul de dosi d'un fàrmac d'un escenari simulat de l'àmbit hospitalari en el marc de l'Avaluació de la Competència Objectiva Estructurada (ACOE) de 4rt curs. L'ACOE és una metodologia per avaluar la competència clínica en la que els escenaris són planificats i estructurats amb la màxima atenció a l'objectivitat (Harden 1988). Permet avaluar el "shows how", mostra com ho fas, en comparació als exàmens escrits o proves orals que avaluen "Know", coneixement (Miller, 1990).

S'ha de considerar que en les pràctiques que realitzen els estudiants al llarg dels estudis de Grau, el càlcul de dosi és una competència que es desenvolupa diàriament i en múltiples ocasions per a la correcta administració de fàrmacs als pacients. Alguns autors destaquen els beneficis que suposen pels estudiants la realització de les pràctiques en entorns clínics per millorar les seves habilitats en l'administració de fàrmacs (Coyne et al., 2013). Podríem considerar, doncs, l'àmbit de les pràctiques clíniques com un espai de formació i d'avaluació continuada d'aquesta competència. Malgrat això, no es realitza cap avaluació concreta durant la realització del pràcticum del Grau d'Infermeria

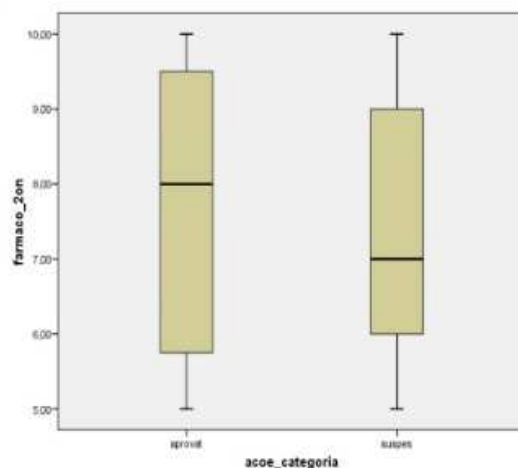
Metodologia:

S'ha realitzat una comparativa amb una mostra de 95 estudiants de la promoció 2011-2014 del Grau d'Infermeria de la UdG. Es comparen els resultats de les avaluacions del càlcul de dosi realitzades a 2n curs dels seminaris específics versus les obtingudes en la proves ACOE. S'ha realitzat l'anàlisi de variables quantitatives amb prova T-test per a dades aparellades i Xi quadrat per a comparar les qualitatives.

Resultats:

El 55.8% dels estudiants avaluats (53) no van superar l'avaluació del càlcul de dosi de l'ACOE mentre que el 28.4% d'aquests no ho van aconseguir en la prova d'avaluació específica de seminaris a segon curs de grau ($p < 0,001$).

Els estudiants que no van assolir aquesta competència a l'ACOE van obtenir una qualificació en el seminari de càlcul de dosi de segon curs de $7,38 \pm 1,63$ comparat amb $7,67 \pm 1,81$ els que la van assolir (diferència de mitja $-0,2$ IC 95% $[-0,9-0,5]$, $p = 0,56$).



Conclusions

Els resultats mostren que més de la meitat dels estudiants matriculats a 4rt curs no assolixen la competència del càlcul de dosi, cosa que coincideix amb la dificultat pel seu

assoliment evidenciada a la literatura i, a més, suspenen significativament més que en l'avaluació de segon curs. Tanmateix, els alumnes que no assoleixen l'avaluació de càlcul de dosi en la prova ACOE obtenen puntuacions mitjanes inferiors als que l'assoleixen en els seminaris, tot i que les diferències no són significatives.

Per tant, es pot deduir que o bé no hi ha una millora de l'habilitat dels estudiants d'infermeria en quant a càlcul de dosi de 2on a 4rt curs o bé que els entorns i els diferents mètodes avaluatius poden influenciar en els resultats obtinguts per una mateixa competència que es va desenvolupant al llarg dels estudis.

Bibliografia

Andrew, S., Salamonson, Y., Halcomb, E.J. (2009). Nursing students' confidence in medication calculations predicts math exam performance. *Nurse Education Today*, 29 (2), 217–223.

Coyne, E., Needham, J., & Rands, H. (2013). Enhancing student nurses' medication calculation knowledge; integrating theoretical knowledge into practice. *Nurse Education Today*, 33 (9), 1014–1019.

Gonzales, K.J., 2012. Assessments of safe medication administration in nursing education. *Journal of Nursing Education and Practice*, 2 (1), 39.

Greenfield, S., Whelan, B., Cohn, E., 2006. Use of dimensional analysis to reduce medication errors. *Journal of Nursing Education*, 45 (2), 91–94.

Harden, RM. (1988). What is an OSCE? *Medical Teacher*, 10 (1), 19-22.

Henneman, E.A., Roche, J.P., Fisher, D.L., Cunningham, H., Reilly, C.A., Nathanson, B.H., & Henneman, PL. (2010). Error identification and recovery by student nurses using human patient simulation: opportunity to improve patient safety. *Applied nursing research*, 23(1), 11-21.

Hunter Revell, S. M., & McCurry, M. K. (2013). Effective pedagogies for teaching math to nursing students: a literature review. *Nurse Education Today*, 33(11), 1352–6.

Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: a meta-analysis. *The Journal of applied psychology*, 93, 59-69.

King, A., Holder, M.G. Jr, & Ahmed, R.A. (2013). Errors as allies: error management training in health professions education. *BMJ Quality & Safety*, 22(6), 516-9.

Krautscheid, L.C., Orton, V.J., Chorpensing, L., Ryerson, R. (2011). Student nurse perceptions of effective medication administration education. *International Journal of Nursing Education. Scholarship*, 8 (1), 1-15.

Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65 (supl.9), S63-67.

National Council of State boards of Nursing (NCSBN). (2007). The impact of the transition experience on newly licensed registered nurses. Accessible a: <https://ncsbn.org/2625.htm>

Raurell-Torreda, M., Olivet-Pujol, J., Romero-Collado, A., Malagon-Aguilera, MC., Patiño-Maso, J., Baltasar-Bague, A. (2015). Case-Based Learning and Simulation: Useful Tools to Enhance Nurses' Education? Nonrandomized Controlled Trial. *Journal of Nursing Scholarship*, 47(1), 34-42.

Reid-Searl, K., Moxham, L., Walker, S. (2008). Medication administration and final year nursing students. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 5 (2), 46-55.

Rice, J.N., Bell, M.L. (2005). Using a dimensional analysis to improve drug dosage calculation ability. *Journal of Nursing Education*, 44 (4), 315-318.

Rudd, C., Freeman, K., Swift, A., Smith, P. Use of Simulated Nursing Environments in Nursing Curricula. *Health Workforce Australia*; 2010. Disponible a: https://www.ecu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/602827/Health-Workforce-Australia-Use-of-Simulated-Learning-Environments-in-Nursing-Curricula-Final-Report.pdf

Shearer, J.E. (2013). High-fidelity simulation and safety: an integrative review. *Journal of Nursing Education*, 52 (1), 39-45.

Wright, K., 2008. Drug calculations part 1: a critique of the formula used by nurses. *Nursing Standard* 22 (36), 40-42.

Wright, K. (2009). Developing methods for solving drug dosage calculations. *British Journal of Nursing*, 18 (11), 685-689.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Poden influenciar els entorns i les metodologies avaluatives en els resultats d'assoliment d'una mateixa competència?

Com podem determinar en quin grau aquestes influencien?

És possible identificar la metodologia avaluativa més precisa i eficaç per avaluar l'assoliment de cada competència?

ID 149. LA EVALUACIÓN A EXAMEN

Ignacio de los Ríos
Universidad Politécnica de
Madrid
ignacio.delosrios@upm.es

Susana Sastre-Merino
Universidad Politécnica de
Madrid
susana.sastre@upm.es

Consuelo Fernández
Jiménez
Universidad Politécnica de
Madrid
consuelo.fernandez@upm.es

M^a Cristina Núñez del Río
Universidad Politécnica de
Madrid
mc.nunez@upm.es

Encarnación Reyes Pozo
Universidad Politécnica de
Madrid
encarnacion.reyes@upm.es

Noemi García Arjona
Universidad Politécnica de
Madrid
noemi.garcia.arjona@upm.es

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un reto para adaptar los sistemas de evaluación, dirigiéndolos hacia la evaluación continua. Tras un tiempo de aplicación de cambios y en el marco del proyecto transversal de innovación educativa “EVALUA”, apoyado por el servicio de Innovación Educativa, la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) se plantea analizarlos y mejorarlos, a nivel de grado y máster. Se presentan los resultados de un proceso participativo con estudiantes y profesores, desde el modelo *Working with People*, orientado a conocer la opinión y el sentir de los participantes frente a los procesos de evaluación.

Introducción

La evaluación es una tarea crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite conocer en qué medida se implican los estudiantes y lo que realmente aprenden. La implantación del EEES ha supuesto un nuevo escenario con cambios importantes y complejos que afectan a la propia cultura de los profesores (Pérez Pueyo et al., 2008). La evaluación desde el marco del EEES debe ser continua (Bordas y Cabrera, 2001) y contemplar la evaluación de competencias, transversales y específicas (Olmos, 2008). La utilización de competencias por parte del alumno como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje implica una modificación en la forma de evaluar, en lo que también se ha calificado como evaluación formativa (López-Pastor, 2009). El concepto de competencia, al incluir la adquisición de varias capacidades, implica necesariamente la combinación de diferentes tipos y herramientas de evaluación. La prueba escrita, cuestionada por su dificultad para evaluar por sí misma las competencias del alumno (Brown y Glasner, 2003), debe ser complementada por otros instrumentos de evaluación como el portafolio (Cole, 2000) o la rúbrica (Reddy y Andrade, 2010), entre otros.

Está demostrado que la evaluación por competencias implica una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno (Cano, 2008); sin embargo, el cambio en el sistema de evaluación ha incrementado la carga docente debido a la cantidad y variedad de pruebas de evaluación que se deben realizar. Estos nuevos requerimientos, en un contexto en el que se valora positivamente obtener tasas de resultados altas, generan desconcierto e insatisfacción en algunos docentes, al verse forzados a modificar los sistemas de evaluación. En el caso de los alumnos, ya no solo se les demanda la asimilación de contenidos, sino la adopción de un papel mucho más activo; también ellos acusan el estrés y la carga de trabajo por el elevado número de tareas y actividades que han de superar y que en muchos casos se concentran en determinadas fechas.

Con el fin de reflexionar sobre el estado actual de los sistemas de evaluación en la UPM y de extraer conclusiones que ayuden a mejorarlos, se ha desarrollado el proyecto transversal de innovación educativa “EVALUACIÓN en las Titulaciones de la UPM y Propuestas de Mejora”, financiado por la propia Universidad. Una de las actuaciones de este Proyecto se centra en un proceso participativo desarrollado con profesores y estudiantes de la UPM, para conocer y explicar la percepción de la realidad de los sistemas actuales de evaluación.

Metodología

La metodología utilizada sienta las bases del modelo *Working with People (WWP)*. Este modelo se orienta a generar dinámicas de aprendizaje estructuradas y en equipos que conecten el conocimiento —experto y experimentado— en el contexto de proyectos en común, para incorporar los valores de las personas que se involucran, participan y se desarrollan con los trabajos (Cazorla et al., 2013). Esta técnica WWP se ha aplicado en numerosos proyectos y, más recientemente desde el grupo de GIE-Project, en Proyectos de Innovación Educativa (De los Ríos et al, 2010, 2015) con los agentes (alumnos y docentes) implicados en la planificación, diseño y evaluación de enseñanzas. El instrumento aplicado toma elementos de las técnicas de los *Focus Group* y del *Empowerment Evaluation* (Fetterman, 2000), estructurando acciones y propuestas desde tres dimensiones complementarias (ético-social; técnico-instrumental, contextual-institucional). Desde la premisa WWP, de que los proyectos sean desarrollados “por” las personas, no “para” las personas, se han organizado grupos de discusión para comentar y valorar las opiniones sobre unas preguntas clave. Mediante este procedimiento se pretende obtener información sobre las preocupaciones, sentimientos y actitudes de los participantes, sin influir desde las concepciones previas del equipo investigador, como puede ocurrir con otras técnicas como los cuestionarios o entrevistas estructuradas. Los grupos se seleccionaron tratando que fueran homogéneos en aquellas características principales, y heterogéneo con respecto a la diversidad de la realidad existente en la UPM.

La homogeneidad se buscó desde los dos grandes grupos claramente diferenciados en relación con la evaluación que existen en nuestra población (profesores y alumnos), facilitando su agrupación y la generación de diálogos constructivos entre ellos. Se separaron profesores y alumnos para evitar grupos excesivamente heterogéneos que puede llevar a situaciones conflictivas, como consecuencia del choque de opiniones demasiado divergentes (Bloor et al, 2001).

Desde la heterogeneidad se buscaba fomentar la discusión en el seno del grupo, a partir de la percepción de las diferencias entre los participantes y la exploración de sus diferentes perspectivas. Para ello, se definieron unos criterios para que los participantes representaran la variedad del colectivo de docentes y de alumnos en la UPM. Para el grupo de alumnos los criterios para la selección de los participantes fueron los siguientes: tipo de estudios, rendimiento académico, género, movilidad y experiencia en otras universidades, dedicación y curso académico. Para el grupo de docentes los criterios fueron: área de conocimiento, participación o no en innovación docente, perfil investigador (Sexenios), categoría docente, antigüedad (años como docente), experiencia en otras universidades, curso (nivel en grado o máster).

A partir de estos criterios, se organizaron ocho grupos diferentes, cuatro para alumnos y cuatro de profesores, cuya opinión con respecto a la evaluación puede considerarse representativa de la realidad existente en la UPM. Los talleres se estructuraron en cuatro preguntas abiertas: (1) ¿Para qué te sirven los procesos de evaluación?; (2) ¿Cuál es para ti el mejor método de evaluación?; (3) ¿Cuáles son las debilidades de los sistemas de evaluación?;

y (4) ¿Cómo se podrían mejorar los sistemas de evaluación?. Desde el equipo investigador se coordinó el proceso, anotando las ideas en un pizarrón; posteriormente los participantes repartieron cinco votos entre las ideas más importantes.

Resultados

En cuanto a la utilidad de la evaluación, profesores y alumnos coinciden (un 67% de los participantes en los talleres) en que ésta sirve principalmente para evaluar el aprendizaje del alumno. En segundo lugar, el 25% de los participantes, opinan que los sistemas de evaluación ayudan a desarrollar algunas competencias, entre ellas la de organización y planificación.

Respecto a los **sistemas de evaluación** más valorados, de forma general fueron los que combinan distintos métodos e instrumentos de evaluación (18%), seguidos de la evaluación basada en competencias desde el aprendizaje basado en proyectos (17%) y de la evaluación continua bien planteada y personalizada (16,5%). Los alumnos destacan los sistemas de evaluación que se basan en casos reales, así como la evaluación basada en competencias desde trabajos en equipo de carácter práctico (9,5%).

En relación con las **debilidades** detectadas los cinco aspectos más señalados fueron: exceso de carga de trabajo y mala asignación de ECTS (12,7%); poca coherencia entre lo explicado y lo exigido (12,4%); mala aplicación de la evaluación continua (9,2%); concentración y exceso de exámenes (8,4%), y grupos numerosos que dificultan la evaluación personalizada (8,1%).

En relación con la **mejora de los sistemas de evaluación**, los alumnos recomiendan principalmente “fomentar la retroalimentación” para la mejora de los sistemas de evaluación desde las opiniones de los alumnos (10,4%), diseñar métodos que mejoren la evaluación continua y personalizada (6,9%) y la evaluación basada en competencias desde técnicas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que incluyan exposiciones de trabajos prácticos (6,1%). Por el contrario para los profesores, aunque también coinciden en la importancia de las anteriores propuestas, las acciones prioritarias más reconocidas son reducir grupos de alumnos y equilibrar el ratio alumnos/docente (11,4%), diseñar métodos de evaluación más alineados a los aprendizajes y los contenidos de las asignaturas (9,4%), y diseñar incentivos para la docencia (7,4%). La siguiente tabla resume los principales resultados en relación con las propuestas de mejora.

MEJORA DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN	Total Alumnos	Total Profesores	Total GRADO	Total MASTER	General
Reducir grupos de alumnos. Equilibrar ratio alumnos/docente	3,0%	11,4%	11,4%	3,0%	14,5%
Retroalimentación y mejora continua de enseñanzas desde la evaluación global de los alumnos	10,4%	2,5%	4,6%	8,4%	12,9%
Mejorar comunicación, participación y coordinación académica en el diseño y la implementación de la estrategia global de evaluación	5,1%	6,3%	8,9%	2,5%	11,4%
Diseñar métodos de evaluación alineados a los aprendizajes y los contenidos de las asignaturas	0,0%	9,4%	7,9%	1,5%	9,4%
Diseñar métodos que mejoren la evaluación continua y personalizada	6,9%	3,8%	4,6%	6,1%	10,7%
Diseñar incentivos para el buen docente en función de los resultados	1,5%	7,4%	7,9%	1,0%	8,9%
Mejorar formación del profesorado en sistemas de evaluación	1,8%	6,3%	7,9%	0,3%	8,1%
Evaluación basada en competencias. Aumentar prácticas y trabajos. Evaluación desde el ABP con exposiciones de trabajos	6,1%	1,3%	4,1%	3,3%	7,4%
Diseñar métodos de evaluación con distintas actividades, instrumentos y distintas fuentes de conocimiento (co-evaluación)	0,8%	4,3%	0,0%	5,1%	5,1%

Cumplir la normativa de exámenes	2,8%	0,0%	2,8%	0,0%	2,8%
Adecuación métodos de corrección y unificación de criterios de evaluación	2,0%	0,5%	2,5%	0,0%	2,5%
Diseñar métodos de evaluación que fomenten la creatividad, la reflexión y las competencias	1,5%	0,8%	1,5%	0,8%	2,3%
No tener en cuenta la asistencia	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	1,0%
Fomentar el inglés en la evaluación	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	1,0%
Fomentar uso de recursos TIC en la evaluación	0,8%	0,8%	1,5%	0,0%	1,5%
Fomentar acceso a los jóvenes docentes	0,3%	0,0%	0,0%	0,3%	0,3%
Retroalimentación y mejora continua desde la evaluación global de los alumnos (Especialmente en Máster)	0,3%	0,0%	0,0%	0,3%	0,3%
Total general	45,2%	54,8%	65,5%	34,5%	100,0%

Las aportaciones en relación con las **debilidades** y las **propuestas** de mejora de cada uno de los temas se agruparon en tres grandes áreas, según se muestra en la tabla siguiente.

Áreas de agrupación de las propuesta	Debilidades de los sistemas de evaluación		Propuestas para la mejora de la evaluación	
Planificación de la evaluación y la docencia	151	43,6%	136	34,5%
Desarrollo de las actividades de evaluación	157	45,4%	160	40,6%
Resultados de las actividades de evaluación	38	11,0%	98	24,9%
Total general	346	100%	394	100%

Además las aportaciones desde los talleres se clasificaron en las tres grandes dimensiones del modelo WWP aplicados al ámbito de los sistemas de evaluación.

Dimensiones de las debilidades	Debilidades de los sistemas de evaluación	Propuestas para la mejora de la evaluación
Técnica-Instrumental (Metodológico)	76,0%	40,6%
Político-Contextual (Institucional)	8,7%	35,0%
Ético-social (Comportamiento)	15,3%	24,4%
Total general	100,00%	100,00%

Conclusiones

Los resultados muestran que la percepción sobre los sistemas de evaluación tiene muchos puntos en común aunque también se observan importantes diferencias.

Se evidencia la necesidad de acometer mejoras en relación con las tres dimensiones del modelo WWP. En primer lugar, con el 40% de las propuestas, destacan las propuestas en relación con la **dimensión “técnica”** de la evaluación. En esta dimensión se integran propuestas que permiten un buen diseño de los sistemas de evaluación, de los instrumentos y metodologías capaces de cumplir con los nuevos requerimientos y objetivos del EEES y de acuerdo con las estrategias definidas en la universidad. Destacan numerosas propuestas en relación con el diseño de métodos de evaluación más alineados a los aprendizajes, metodologías que mejoren la evaluación continua y personalizada, instrumentos para la evaluación basada en competencias y metodologías de evaluación que incorporen distintas actividades, instrumentos y fuentes de conocimiento (como la co-evaluación).

En segundo lugar se han detectado debilidades que responden a la necesidad de acometer mejoras desde una **dimensión “contextual-institucional”** de la universidad. En esta dimensión (valorada con un 35%) se incluyen acciones para avanzar hacia el reto de una mayor coordinación en las enseñanzas, sobre todo a nivel del grado. Se trata de acciones de gran importancia orientadas a que los sistemas de evaluación garanticen que los aprendizajes y las competencias desarrolladas desde la universidad se adecuen a las tendencias y necesidades de la sociedad y del mundo profesional.

Además, en relación con la **dimensión ético-social**, aparecen una serie de propuestas relacionadas con el ámbito de los comportamientos, actitudes y los valores de las personas (profesores y alumnos) implicados en los procesos de evaluación y que se relacionan en el contexto de las actividades educativas. Estas propuestas (valoradas con un 24,4%) son de gran importancia de cara a mejorar aspectos clave como la comunicación, la participación, la coordinación académica, el compromiso y la motivación. Muchas de las principales dificultades detectadas, como el reto de la evaluación por competencias, pasan por la necesidad de un “cambio de mentalidad” para superar el inmovilismo al cambio por parte de algunos docentes de edad avanzada, acostumbrados a sistemas tradicionales de evaluación. También se consideran importantes acciones de formación y de intercambio de experiencias, que ayudan al “cambio de mentalidad” desde una mayor vinculación de docencia e investigación.

Finalmente todo el colectivo universitario reconoce la importancia de generar procesos conjuntos, como los talleres realizados, siendo una oportunidad inmejorable para reflexionar y avanzar en la mejora continua desde la Innovación Educativa, como una estrategia de actuación para todos los centros de la Universidad Politécnica de Madrid y desde las relaciones con la sociedad.

Bibliografía

- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology-an International Review- Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, 54(2), 199–231.
- Bordas Alsina, I., & Cabrera Rodríguez, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes basados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25–48.
- Brown, S., y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1–16.
- Cole, D. J. (2000). *Portfolios across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- De los Ríos-Carmenado, I.; Cazorla, A; Díaz-Puente J.M.; & Yagüe, J.L., 2010. Project-based learning in engineering higher education: two decades of teaching competences in real environments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2 (2): 1368-1378.

De los Ríos-Carmenado, I.; Rodríguez, F.; 2015. Promoting professional Project Management skills in Engineering Higher Education: Project-based learning (PBL) strategy. *International Journal of Engineering Education* Vol. 31, No. 1(B), pp. 1–15, 2015

López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Olmos Migueláñez, S. (2008). *Evaluación Formativa y Sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las Tecnologías a la Evaluación Educativa*. Universidad de Salamanca.

Pérez Pueyo, Á., Tabernero Sánchez, B., López Pastor, V. M., Ureña Ortiz, N., Ruiz Lara, E., Caploch Bujosa, González Fernández, N. Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435–451.

Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Relación entre evaluación y aprendizaje
Diferencias entre los sistemas de evaluación en grado y máster
Comportamientos y actitudes de docentes y alumnos

ID 152. LA REFLEXIVITAT PER LA DOCÈNCIA ORIENTADA A L'APRENTATGE EN EL MARC DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR: REPTES METODOLÒGICS I AVALUATIUS

Marta Sabariego Puig
Universitat de Barcelona
msabariego@ub.edu

Ana Belén Cano Hila
Universitat de Barcelona
anabelencano@ub.edu

Angelina Sánchez Martí
Universitat de Barcelona
angelinasanchez@ub.edu

Anna Velasco Martínez
Universitat de Barcelona
avelasco@ub.edu

Resum

Aquesta comunicació presenta l'experiència interuniversitària desenvolupada a cinc graus i a un mòdul de màsters de la Universitat de Barcelona (UB) i la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) sobre les estratègies d'aprenentatge instrumentalitzades per la narrativa pel desenvolupament competencial. És fruit d'un projecte concedit en la Convocatòria d'ajuts a la recerca en docència universitària REDICE-14 de la UB. S'hi descriuen les activitats i tasques dissenyades pels equips docents implicats així com el sistema d'avaluació formativa en forma de rúbriques pel desenvolupament de les competències transversals i la reflexivitat de l'alumnat sobre el propi procés d'aprenentatge.

1.- Introducció

El coneixement de com s'aprèn, dels estils i de les estratègies d'aprenentatge és una informació de màxim interès per projectar-la sobre el desenvolupament docent i, sobretot, pel desenvolupament d'un *ensenyament sensible a l'aprenentatge* (Bourner i Flowers, 1997). L'aprenentatge és un procés de construcció individual i social que l'estudiant ha de regular i pel qual ha de responsabilitzar-se.

Entre les taxonomies d'estratègies d'aprenentatge consultades més afins amb aquest plantejament de fons (De Miguel, 2006), s'ha optat per estudiar les *metodologies des d'una perspectiva narrativa i (auto)biogràfica* (Suárez, 2011). El portafolis, els diaris reflexius (Zabalza, 2004), les autobiografies en formació, els autoinformes, les memòries reflexives com a eines d'avaluació, els relats d'experiències d'aprenentatge en un *blog* i les narratives digitals són formes possibles de *narrativa escrita* per ajudar a l'alumnat a indagar, reconstruir, documentar i comunicar el coneixement construït en la seva experiència d'aprenentatge, i alhora permeten treballar elements claus de *l'aprenentatge basat en competències* (Villa i Poblete, 2007).

Coherentment amb aquets plantejaments i amb la intenció de contribuir a l'enfocament del "*learning centered teaching*" a l'educació superior; aquest projecte té 3 objectius fonamentals:

- Descriure i compartir les metodologies d'aprenentatge narratives i autobiogràfiques (Suárez, 2011; Contreras, 2011) que s'han dissenyat en el marc del projecte per la major reflexivitat dels estudiants.
- Evidenciar els seus efectes sobre el propi procés d'aprenentatge i de producció del coneixement en les assignatures implicades, a través del sistema de rúbriques per l'avaluació formativa elaborat a tal efecte.
- Oferir propostes per la renovació d'una docència orientada a millorar els aprenentatges a l'educació superior, des de la mirada interuniversitària i interdisciplinària que permet el treball en equip i integrat del projecte.

Des de la perspectiva metodològica de la narració i l'autobiografia, el projecte respon a una avaluació del procés per l'adequada gestió de les propostes anteriors, amb un enfocament descriptiu-interpretatiu per obtenir informació al llarg de quatre fases principals: FASE 1) Anàlisi

dels contextos d'intervenció i disseny de les estratègies d'aprenentatge; FASE 2) Implementació, seguiment i avaluació del procés; FASE 3) Avaluació dels resultats i efectes obtinguts; FASE 4) Elaboració de l'informe: conclusions, propostes de millora i transferibilitat dels resultats.

La present comunicació resumeix la naturalesa dels dispositius, concretats en activitats i tasques, que han estat dissenyats pels diferents equips docents participants al projecte; així com també el disseny del sistema d'avaluació formativa pel qual s'ha optat. Per tant, aquest text recull fonamentalment el procés dut a terme en la fase 2.

2.- Activitats i dispositius que desenvolupen la reflexivitat des d'una perspectiva narrativa i autobiogràfica

En aquest apartat es presenta la naturalesa dels dispositius i tasques específiques que s'han dissenyat i s'estan desenvolupant en el marc de 6 assignatures implicades en el projecte:

- Acció Tutorial: relacions escola, família i comunitat (Grau de Mestre en Educació Primària, UB);
- Observació i innovació a l'aula (Grau Mestre en Educació Infantil, UB);
- Identitat i Desenvolupament Professional (Grau d'Educació Social, UB);
- Disseny, seguiment i avaluació de plans i programes (Grau de Pedagogia, UAB);
- El procés d'ensenyament-aprenentatge (Graus de Pedagogia i Educació Social, UAB);
- Anàlisi Qualitativa en la Investigació Educativa (Màsters Oficials de la Facultat de Pedagogia, UB).

Cadascuna de les propostes parteix del consens de dos aspectes marc: a) la perspectiva narrativa i autobiogràfica; i b) el desenvolupament de les competències transversals i la reflexivitat de l'alumnat sobre el seu propi procés d'aprenentatge. Partint d'aquests elements comuns, cada proposta els aborda de forma específica segons el seu pla docent, el plantejament metodològic, el curs i l'alumnat. A tall d'exemple, presentem les propostes de dues assignatures:

a) Acció Tutorial: relacions escola, família i comunitat

Perseguint l'objectiu de fomentar el pensament reflexiu i la consciència de l'alumnat sobre les relacions existents entre l'àmbit polític, social i econòmic (estat del benestar i les polítiques socials) i l'educació es planteja l'anàlisi d'un article i l'elaboració d'un comentari analític i reflexiu. L'activitat s'organitza en dues fases:

- i. Treball individual. Elaboració d'un comentari reflexiu de la lectura sota les consignes: què diu el text?; què et diu el text?; què dius tu respecte al text?; què t'ha aportat aquesta tasca i el seu procés individual i grupal de desenvolupament?. Es motivava a l'alumnat a utilitzar de forma addicional altres materials de suport i l'extensió de cadascun dels apartats era lliure.
- ii. Treball grupal a l'aula a partir de les lectures individuals. Per parelles s'intercanvien els relats i els revisen seguint la rúbrica. S'espera que cada alumne porti al seu company comentaris, revisions i feedbacks que li donin pistes en la posterior tasca de rellegir i reescriure aquest text amb la finalitat de redactar el relat 2. Aquest esdevé l'evidència definitiva i susceptible d'avaluació i qualificació. Els productes que s'obtenen al llarg de l'activitat són: Un relat individual a partir de la lectura del text, i un relat individual reescrit després de mediar-se amb el grup. Aquesta és l'evidència avaluable i qualificable i suposa el 15% de la nota global.

b) Observació i Innovació a l'aula

La intervenció pretén fomentar el relat del procés de producció del coneixement per part de l'alumnat respecte a la innovació educativa i les seves dimensions definitòries. El projecte és una oportunitat per facilitar el pensament reflexiu i la consciència de l'alumnat sobre el disseny

d'una innovació a partir d'un procés observacional en contextos reals utilitzant les metodologies autobiogràfiques en tres moments concrets:

- i. Redacció d'un relat *autobiogràfic sobre el valor i el concepte d'innovació* a partir d'una innovació educativa al llarg de la seva escolaritat. Es demanen dos productes: el relat individual inicial i un relat individual posterior al debat i treball en grup.
- ii. *Reflexió de la doble lectura presentada* a partir de tres consignes: què diuen els textos?; què et diuen els textos?; què dius tu respecte als textos?. Es demana el primer relat individual a partir de la lectura del text i un segon relat després de mediar-se amb el grup.
- iii. Elaboració de les *conclusions d'un article elaborat pels estudiants* (equival al 40% de la qualificació). La consigna donada és: "El nostre procés observacional ens permet fer propostes per millorar la temàtica observada" 1) Quina importància té per tu aquesta idea en el marc del treball que esteu fent?; 2) Quina proposta concreta d'innovació proposeu per millorar la realitat observada?. En el moment de presentar la *narrativa digital*, s'estimularà l'activitat reflexiva sobre el valor de la innovació en la futura tasca professional, amb una consigna com "Us veieu innovant en un futur com a mestres?". Els productes seran un relat escrit de l'apartat de l'article amb una proposta d'innovació i un producte oral i grupal sobre la visió de la innovació com una tasca clau en la pràctica professional del mestre d'educació infantil.

3.- Rúbriques: sistema d'avaluació formativa

De forma coherent amb les tasques d'aprenentatge i de desenvolupament competencial que s'han dut a terme en el marc de cada assignatura, la tercera fase del projecte preveia també el disseny d'un sistema d'avaluació formativa, que ha donat lloc a l'elaboració d'un producte comú: una rúbrica genèrica de *Pensament Reflexiu*, que cada equip docent ha adaptat i/o ampliat d'acord amb la tasca i l'objectiu pretès en el marc de la seva assignatura.

A continuació, presentem el producte de rúbrica genèrica obtingut, la qual presenta dues grans subdimensions: *l'autoreflexió sobre el procés d'aprenentatge* (la consciència del procés que fa l'alumnat) i els *nivells de pensament reflexiu* (des de la mera identificació d'idees clau, fins a un nivell més elevat de pràctica reflexiva i autònoma, fins a un nivell superior de reconstrucció, i producció i desenvolupament de nous coneixements/desenvolupament professional).

Algunes de les dimensions que s'han ampliat des dels equips són, per exemple, les *destreses o els procediments en el pensament reflexiu* (la connexió experiència-coneixement, el valor del treball en equip) i també la dimensió relativa *al coneixement sobre un mateix com a professional i com a persona que aprèn*.

DIMENSIONS	Indicadors	Descriptors			
		1 (0-4)	2 (5-6)	3 (7-8)	4 (9-10)
EL PENSAMENT REFLEXIU REFLEXIVITAT EN L'APRENENTATGE O CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT	PERCEPCIÓ I CONSCIÈNCIA DEL PROPI PROCÉS D'APRENENTATGE/ CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT NIVELL ELEMENTAL	En l'exposició no hi ha evidències del procés d'aprenentatge realitzat	En l'exposició es descriu superficialment el procés d'aprenentatge realitzat: discurs centrat només en les tasques exigides.	Es descriu vivencialment el procés d'aprenentatge realitzat en termes de dificultats, facilitats sentides i aprenentatges assolits.	Es descriu i s'analitza reflexivament el procés d'aprenentatge realitzat i n'extreu elements per a la millora.
	CAPACITAT D'IDENTIFICAR LES IDEES PRINCIPALS NIVELL BÀSIC: NIVELL INFORMATIU	No identifica totes les idees principals i secundàries.	Identifica totes les idees, sense establir l'ordre i la jerarquia existent entre les idees principals i secundàries.	Identifica totes les idees, establint l'ordre i la jerarquia existent entre les idees principals i secundàries.	Identifica totes les idees, establint l'ordre, la jerarquia i les relacions existents entre les idees principals i secundàries.
	CAPACITAT D'EXPLICITAR EL PENSAMENT REFLEXIU (RESPECTE LES IDEES IDENTIFICADES) NIVELL MITJA: CONCEPTUALITZACIÓ I ACTITUD	En el seu discurs no evidencia elements del procés reflexiu: ni es formulen preguntes ni interrogants sobre les idees en joc/ les pròpies creences/ els coneixements previs	Apareixen evidències de reflexió: es formulen preguntes sobre les idees en joc/ les pròpies creences/ els coneixements previs en el procés d'aprenentatge/ construcció del coneixement	Apareixen evidències de reflexió i també s'expressen els avanços i els retrocessos en el procés d'aprenentatge/ construcció del coneixement,	Es descriu i s'analitza el procés reflexiu realitzat (evidències de reflexió i avanços i retrocessos) i també s'aporten nous coneixements, conclusions i propostes com a resultat de l'activitat realitzada. (pensament instrumental)
	CAPACITAT DE SUPERACIÓ (D'ANAR MÉS ENLLÀ DE LES IDEES) NIVELL SUPERIOR: ACCIONS	El producte no evidencia una reformulació de la temàtica del text o dels continguts de l'assignatura. Es limita a la recopilació o la classificació, l'ordenació, la comparació o el recordatori de les idees.	S'evidencia una reformulació de la temàtica del text o dels continguts de l'assignatura basada únicament la reflexió sobre la pròpia experiència.	S'evidencia una reformulació de la temàtica del text o dels continguts de l'assignatura basada en el contrast amb diferents autors/es i la seva posició professional. Els procediments són d'interpretació (avaluació, argumentació i anàlisi).	S'evidencia una reformulació de la temàtica del text o dels continguts de l'assignatura basada en la capacita de transferència dels mateixos a situacions reals (resolució de problemes, presa de decisions, transformació personal.)

Conclusions

Les evidències obtingudes fins ara permeten concloure que la perspectiva narrativa i (auto)biogràfica planteja dues inquietuds fortament interrelacionades: una referent al *procés d'aprenentatge i producció del coneixement dels estudiants*; i una referent als *nous reptes del rol docent*. De la primera es deriva la importància de donar valor a elements com la diferència entre la *qualitat del treball que demanem i la qualitat de la reflexió sobre el procés d'aprenentatge realitzat*. Destaquem la importància de la *rúbrica* per poder evidenciar el procés d'aprenentatge. Un altre factor a tenir present ha estat el *temps*, procés i ritme de construcció dels aprenentatges de l'alumnat. Es valora aquest tipus de metodologies d'aprenentatge com una oportunitat per atendre a la *diversitat* de l'alumnat. En aquesta línia sorgeix la segona inquietud referent al rol docent. Un dels elements comuns a totes les assignatures participants ha estat el *grau d'autonomia* que es demanava a l'alumnat en l'estructura de les tasques i dispositius dissenyats (el grau de consignes facilitades) i com l'alumnat tolerava en major o menor mesura el grau d'incertesa. Arrel d'aquest interessant debat sorgien noves reflexions sobre el *nostre paper com a docents*, com ha de ser? –no directiu? mediador? socràtic? de “coach”? S'evidencien dificultats per a trobar un equilibri entre l'autonomia i la intervenció per a poder promoure el pensament reflexiu i el *sentit del que compartim amb els estudiants, amb el “com ho transmetem”*.

Els dispositius proposats poden ser, per tant, una referència a tenir en compte en les metodologies i sistemes d'avaluació dels plans docents i els programes de les assignatures de graus i màsters, sensibles a la formació crític-reflexiva pròpia del context universitari.

Bibliografia

Bourner, T.; Flowers, S. (1997). Teaching and Learning Methods in Higher Education: A Glimpse of the Future. *Reflections On Higher Education*, 9, pp. 77-102.

Contreras, P. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. A Alliaud, A.; Suárez, D.H. (Coord.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21-60). Buenos Aires: CLASCO.

De Miguel Díaz, M. (Dir.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.

Suárez, D. H. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 61 (23), pp. 11-24.

Villa, A. i Poblete, M. (Dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Qüestions i/o consideracions per al debat

- a) *En les tasques d'aprenentatge instrumentalitzades per la narrativa, com aprèn l'alumnat? Quines habilitats posa en joc i com les gestiona? Com construeix el coneixement/ contingut en les diferents disciplines?*
- b) *Quines experiències de fracàs, èxit, esforç, interès o rutinització desenvolupa en el procés d'aprenentatge? Quines dificultats i suports positius destaca més habitualment?*
- c) *Com avaluar la reflexivitat d'aquest procés? Quina proposta de rúbriques pot ser útil?*

ID 153. ÚS DE RECURSOS ONLINE PER A L'ELABORACIÓ DE PRESENTACIONS A L'AULA: UNA ACTIVITAT AVALUABLE

Josep Duran Carpintero
Universitat de Girona
josep.duran@udg.edu

Resum

Des de la implantació del nou pla d'estudis, l'assignatura química dels elements inclou una activitat d'avaluació basada en la presentació de les propietats i característiques d'un element de la taula periòdica. Des del curs 2012, els alumnes han de fonamentar la descripció de l'element en un vídeo trobat a la xarxa. Sobre aquesta base han d'elaborar una presentació d'uns deu minuts que exposaran a l'aula.

Des del punt de vista docent, es considera l'activitat molt interessant. En aquest estudi s'analitza també l'opinió dels alumnes, recollida durant els tres darrers cursos. Es veurà que l'opinió dels alumnes és també molt positiva al respecte d'aquesta activitat d'avaluació.

Objectius

Aquest estudi té com a objectiu conèixer el punt de vista dels alumnes al respecte d'una activitat d'avaluació. L'activitat consisteix en l'elaboració i exposició d'una presentació basada en un element de la taula periòdica, del que es presenten algunes de les seves propietats més interessants mitjançant un vídeo que han hagut de buscar a la xarxa.

Desenvolupament

El treball que es presenta es basa en l'assignatura química dels elements. És una assignatura obligatòria de 6 crèdits ECTS que consisteix en la descripció dels elements de la taula periòdica, fent especial atenció als elements dels blocs *s*, *p* i *d*. Des del curs 2010-2011, any d'inici del nou pla d'estudis, en aquesta assignatura es proposen activitats a l'aula (Duran, J., Vieta, P.A. 2011), que inicialment consistien en exposicions voluntàries sobre un element. Ben aviat es considerarà que aquesta activitat havia de ser avaluable i obligatòria, ja que motivava els alumnes i els permetia desenvolupar competències pròpies de l'assignatura, a més de competències transversals. L'activitat s'ha anat adaptant per donar una major rellevància a l'ús de recursos disponibles a la xarxa, sobretot vídeos. El curs 2012-2013 es proposà el format actual, que consisteix en presentar breument un element i exposar les seves propietats – o algunes de les més significatives- sobre la base d'un vídeo.

Preferiblement, el vídeo s'ha de basar en un experiment. La química, com a ciència experimental, treballa les competències que inclouen les habilitats. Aquestes habilitats s'adquireixen sobretot al laboratori. Tanmateix, la presentació i el vídeo permeten als estudiants observar un fenomen químic i elaborar les seves pròpies teories i coneixements en funció dels raonaments que ells mateixos elaboren. La teoria educacional constructivista es basa en aquest principi (Brooks, J.G. i Brooks, M.J., 1993; Caprio, M.W., 1994). Cada vídeo es presenta durant una sessió de classe presencial quan coincideix amb el tema exposat a l'aula.

Els alumnes del grau de química realitzen nombroses i interessants sessions experimentals, algunes relacionades amb les característiques dels elements de la taula periòdica. Malgrat això, és obvi que no poden experimentar amb tots els elements. En aquest sentit, les noves tecnologies aplicades a l'aula ofereixen la possibilitat d'observar el comportament i característiques de certs compostos (Donnelly, D. et al., 2013).

Els vídeos disponibles a la xarxa són una font de recursos creixents (Wulfsberg, G. et al., 2003); s'hi poden trobar incomputables exemples, en nombrosos portals, de tots els elements de la taula periòdica, amb exemples espectaculars, interessants, atractius i que fomenten el debat. Alguns dels experiments que els alumnes presenten són molt difícils de fer *en viu* per la dificultat que presenten, el cost dels reactius o el material. Un exemple en són els vídeos de *periodicvideos*, una iniciativa del professor Poliakoff de la universitat de Nottingham (Haran, B.; Poliakoff, M., 2011). Aquests vídeos, d'uns cinc minuts de durada, descriuen cadascun dels elements de la taula periòdica d'una forma espectacular. Per exemple, visiten la cambra del tresor de Londres per parlar de l'or o el Centre de Recerca d'Ions pesants (GSI) de Darmstadt per presentar el hassi. Unes visites gairebé impossibles si no es fan de forma virtual.

Uns altres vídeos molt interessants, però menys acadèmics es troben al web Steve Spangler Science (Spangler, S., 2013). En aquest web s'hi troben vídeos del seu programa de televisió dels Estats Units on hi participen personatges populars. Amb un to desenfadat i sempre buscant l'espectacle es presenten i s'expliquen de manera senzilla diferents experiments de química, física o tecnologia. Els dos webs comentats utilitzen la llengua anglesa, pel que bona part dels alumnes desenvolupen aquesta competència en consultar els vídeos que s'hi presenten.

L'activitat d'avaluació que es presenta té un valor del 10% de la qualificació total i no és obligatòria. Malgrat aquest baix percentatge, gairebé tots els alumnes opten per fer la presentació. L'avaluació de la presentació la fa el professor, i es valoren tant competències pròpies de l'assignatura (capacitat per analitzar informació, interpretar dades, resoldre situacions; utilitzar correctament la terminologia química i el llenguatge científic; descriure les propietats dels elements, substàncies i materials; i comprendre i aplicar les teories de les reaccions químiques) com transversals (saber comunicar-se oralment en l'àmbit científic, utilitzant les llengües pròpies i l'anglès; treball en equip, encara que es faci per parelles). Els resultats indiquen que els alumnes es prenen seriosament l'activitat. Les qualificacions s'han mogut globalment entre el notable i l'excel·lent en el període estudiat.

Una segona avaluació de l'activitat té lloc en les proves escrites d'avaluació continuada. Sempre hi ha una pregunta tipus test sobre cadascun dels elements presentats. D'aquesta forma, es motiva l'assistència a classe i la participació en aquestes sessions. Val a dir que les presentacions es fan accessibles a través de la plataforma *moodle®*, el que permet als estudiants visualitzar-les i repassar-les en qualsevol moment del curs. En aquesta prova escrita s'avaluen les competències pròpies de l'assignatura, especialment les que tenen a veure amb la descriptiva dels elements.

Els tres darrers cursos, s'ha preguntat als alumnes sobre l'activitat amb la intenció de conèixer el seu punt de vista. Interessava saber la dificultat que suposava la recerca d'informació i si consideraven com a útil l'activitat d'aprenentatge.

S'ha preguntat als alumnes si per fer la presentació han consultat presentacions d'altres anys i si els ha estat fàcil trobar informació dels elements i vídeos d'experiments. Els resultats es comenten a continuació (Figura 1).

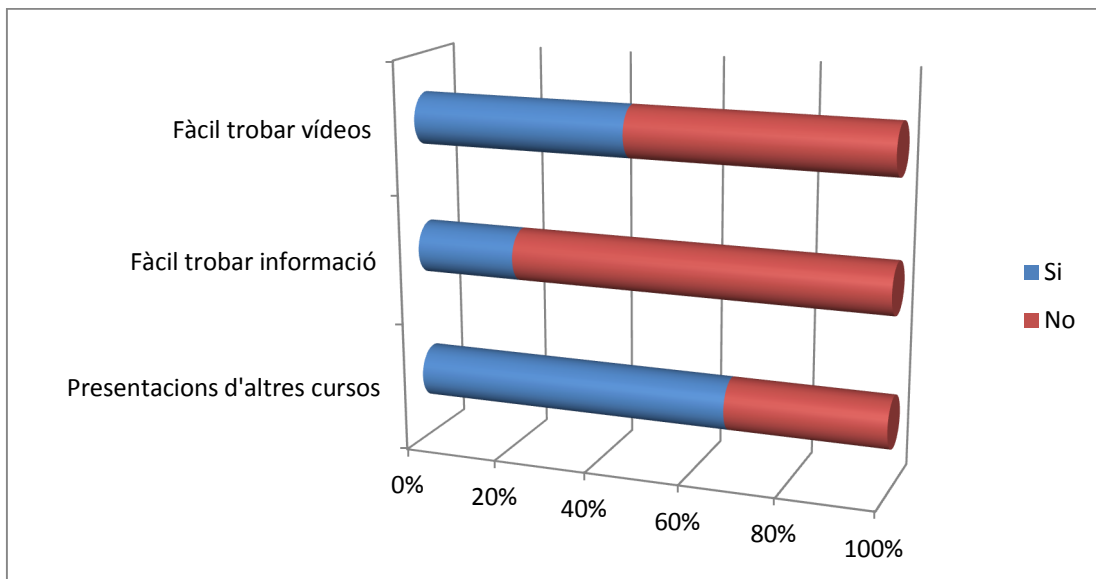


Figura 1. Qüestions sobre la recerca d'informació

Majoritàriament (més del 60%) no han consultat presentacions d'altres anys, potser perquè l'element escollit no coincidia amb el seu. Han preferit fer una presentació innovadora sense un referent previ. S'ha observat, però, que aquest percentatge ha anat variant amb els cursos. Els cursos més recents fan servir més les presentacions d'altres cursos perquè hi troben informació rellevant.

Molt majoritàriament contesten que no els ha estat fàcil trobar informació sobre els elements estudiats. En canvi, la meitat reconeixen que trobar vídeos ha estat senzill. Aquests percentatges també són diferents el darrer curs en què l'assignatura s'imparteix a primer semestre: Els alumnes d'aquest darrer curs han trobat més dificultat atesa la menor experiència en aquest tipus de recerca.

També s'ha preguntat el nombre de vídeos que s'han visualitzat (Figura 2). La majoria d'alumnes han visualitzat de 6 a 10 vídeos. Un 15% han visualitzat entre 1 i 5 vídeos, probablement perquè tenien clar el tipus d'experiment que cercaven o perquè l'element havia estat força estudiat. Una quarta part dels estudiants han consultat entre 15 i 20 vídeos, probablement cercant informació d'elements poc comuns. No arriba al 10% el nombre d'alumnes que han visualitzat més de 20 vídeos

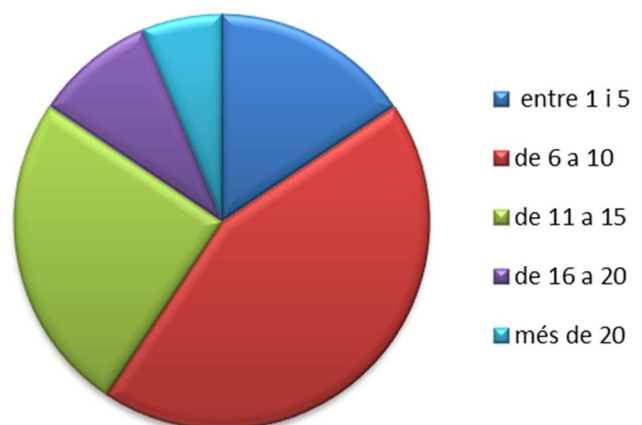


Figura 2: Vídeos visualitzats

Finalment, s'ha preguntat als alumnes si havien trobat l'activitat interessant i si consideraven que els havia estat útil (Figura 3):

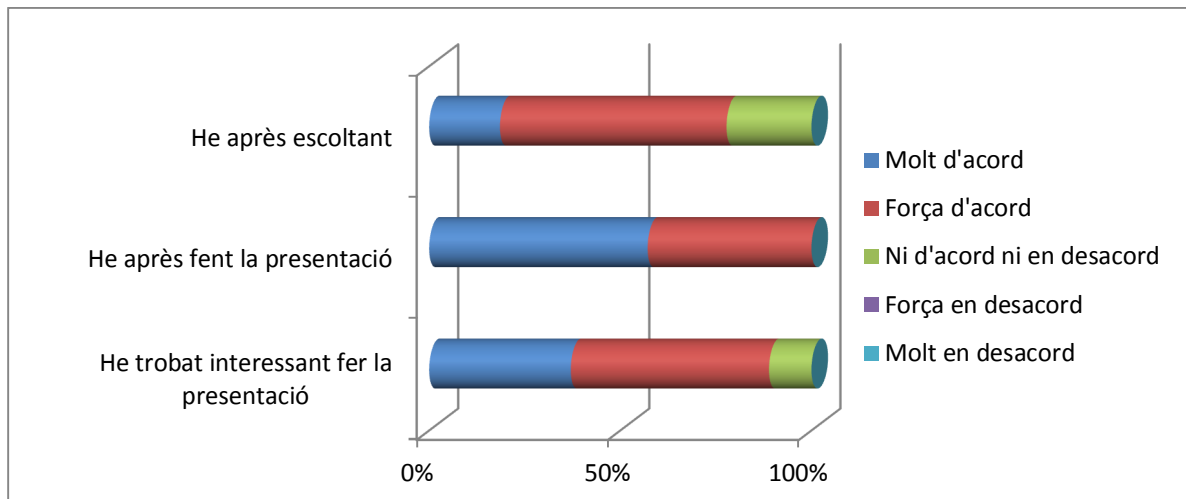


Figura 3: Interès de l'activitat des del punt de vista dels alumnes.

Totes les respostes han estat positives, el que reforça l'activitat. Cap alumne mostra que l'activitat ha estat inútil. Un 90% dels alumnes estan d'acord en què l'activitat és interessant, mentre que la resta no estan ni d'acord ni en desacord. Reconeixen que han après fent la presentació: més de la meitat estan molt d'acord amb aquesta afirmació i la resta hi estan força d'acord. Finalment, es mostren menys convençuts d'aprendre només escoltant. Quasi un 20% estan totalment d'acord que han après escoltant, més de la meitat opinen que hi estan força d'acord, i un 20% no hi estan d'acord ni en desacord.

Conclusions i prospectiva

Les noves tecnologies i la presència cada cop més gran de la divulgació científica entre la societat ofereix noves possibilitats perquè els estudiants s'interessin per l'assignatura i gestionin més efectivament el seu propi aprenentatge (Mistler-Jackson, M. et al., 2000; Vieta, P.A., et al., 2012).

L'exposició a l'aula és el resultat d'una recerca bibliogràfica basada en les característiques d'un element. Així mateix, algunes de les propietats més rellevants de l'element s'exemplifiquen amb un experiment trobat a la xarxa.

Els alumnes han trobat difícil la recerca d'informació, però no els ha costat tant trobar un vídeo il·lustratiu. Probablement l'exercici ha començat amb la cerca del vídeo i ha seguit amb la recerca de les explicacions. Aquest procés segueix els passos descrits per la teoria constructivista.

La majoria d'alumnes han visualitzat entre 6 i 10 vídeos. Pocs n'han visualitzat menys, i aquesta és una dada interessant perquè suposa que han fet una tria basada en l'observació de diverses opcions i la decisió de triar la que consideren millor. Només un 10% han visualitzat més de 20 vídeos, un volum excessiu però que probablement haurà suposat una visió força àmplia de l'element estudiat.

Molt majoritàriament els alumnes es mostren satisfets amb l'experiència. Troben interessant haver fet la presentació i reconeixen que han après fent l'exposició a classe. Una qüestió a millorar és que creuen que no han après tant escoltant les presentacions dels companys. Amb tot, cap alumne ha fet una valoració negativa de l'activitat.

Bibliografia

Duran, J., Vieta, P.A. (2011). Participació a l'aula: experiència a química inorgànica descriptiva -química dels elements-. *2es Jornades de Bones Pràctiques*, Universitat de Girona.

Brooks, J.G. i Brooks, M.J. (1993) Honoring the learning process. In search of understanding: The case for constructivist classrooms; Association for Supervisory and Curriculum Development: Alexandria, VA.

Caprio, M.W. (1994) Easing into constructivism, connecting meaningful learning with student experience. *J. Coll. Sci. Teaching*, 2, 210-212.

Donnelly, D., O'Reilly, J. i McGarr, O. (2013) Enhancing the student experiment experience: visible scientific inquiry through a virtual chemistry laboratory. *Res. Sci. Educ.* 43, 1571-1592.

Haran, B.; Poliakoff, M. (2011) How to measure the impact of chemistry on the small screen. *Nat. Chem.*, No.3.

Haran, B.; Poliakoff, M. (2011) The periòdic table of vídeos. *Science.*, No.332.

Haran, B. (2015) Periodic vídeos. <http://www.periodicvideos.com>. Recuperat el 22/05/2015

Spangler, S. (2013) SteveSpanglerScience. <http://www.stevespanglerscience.com>. Recuperat el 22/05/2015.

Wulfsberg, G., Laroche, L.H., i Young B. (2003) Discovery videos: A safe, tested, time-efficient way to incorporate discovery-laboratory experiments into the classroom. *Journal of Chemical Education*, 80, 8, 962-966.

Mistler-Jackson, M. i Butler, N. (2000) Student Motivation and Internet Technology: Are Students Empowered to Learn Science? *Journal of Research In Science Teaching*, 37, 5, 459-479.

Vieta, P.A., Guillaumes, L., Güell, M., Duran, M., Duran, J., Simon, S. (2012) Química recreativa i eines 2.0 per a la didàctica i divulgació de la química. *Revista de la Societat Catalana de Química*, Núm. 11.

Qüestions i/o consideracions per al debat

L'ús de les Noves Tecnologies *distorsiona* la dinàmica a l'aula?

La visualització d'experiments o experiències relacionades amb l'assignatura pot fer augmentar l'interès per l'assignatura?

Què aprenen els alumnes visualitzant un vídeo relacionat amb l'assignatura? I amb el treball posterior? Serveix per estimular l'elaboració de conclusions?

Com es pot millorar la percepció de l'aprenentatge per part dels alumnes que només escolten les presentacions?

ID 156. LA VINCULACIÓ DE LES PRÀCTIQUES EXTERNES I EL TREBALL FINAL DE GRAU, PERCEPCIONS DE L'ALUMNAT SOBRE EL SEU DESENVOLUPAMENT COMPETENCIAL

Assumpta Aneas Álvarez
Universitat de Barcelona
aaneas@ub.edu

Ruth Vilà Baños
Universitat de Barcelona
ruth_vila@ub.edu

Mercè Alòs Lladó
Universitat de Barcelona
merce.alos@ub.edu

Resum

L'equip docent del pràcticum de pedagogia de la Universitat de Barcelona es planteja el repte de la millora continua en les pràctiques externes del grau, a partir de l'avaluació per competències. Avaluació que ja es va començar a consolidar durant el procés de convergència a Bolonya, específicament al de Pedagogia. S'ha realitzat l'estudi que presentem, amb la finalitat d'identificar si hi havien canvis significatius en la percepció dels aprenentatges dels alumnes del Pràcticum. L'estudi entre altres resultats ens ha fet posar el punt de mira a la vinculació amb el Treball Final de Grau (TFG) i les avantatges que pot aportar a l'alumnat relacionar ambdues assignatures.

Abstract:

The teaching group of practicum in pedagogy grade at the University of Barcelona poses the challenge of continuous improvement in external practices of the degree, from the competences evaluation. It had already started to consolidate during the Bologna convergence, specifically in Education. We present the present study, in order to identify whether there were significant changes in the student perception of their learning in the Practicum course. The study results have put the spotlight on the relationship with the Final Project and the benefits it can bring to students relate both subjects.

Objectius:

El present treball pretén indagar si l'alumnat que ha vinculat les seves pràctiques externes amb el treball final de grau percep millores significatives en el grau de desenvolupament de les seves competències.

Desenvolupament:

El Pràcticum al grau de Pedagogia consta de tres assignatures obligatòries que es troben coordinades sota una lògica de progressiva immersió en una institució de pràctiques. Això permet que l'alumnat també comparteixi aquesta visió i sentit, vers la seva progressiva immersió al món laboral (Vilà et al, 2014). Cadascuna d'aquestes assignatures té una especificitat i alhora, una coherència global. Des del mapa de la professió a l'assignatura obligatòria de *professionalització i sortides laborals*, passant per les situacions de pràctica simulada i el taller d'emprenedoria a l'assignatura obligatòria de *pràctiques d'iniciació professional*, fins a la immersió, transdisciplinarietat i els seminaris de pràctica reflexiva a l'assignatura obligatòria de *pràctiques externes*.

Les pràctiques externes (PEX) es desenvolupa al llarg del 4rt curs acadèmic de setembre a juny i és de caràcter presencial obligatori amb una càrrega de 18 crèdits (450 hores). L'assignatura abasta al voltant d'uns 200 alumnes i unes 190 organitzacions de pràctiques. Les pràctiques consisteixen en la immersió dels estudiants a una organització

externa d'un dels tres grans àmbits d'intervenció: àmbit de l'educació formal, àmbit social o àmbit empresarial (Vilà et al, 2014).

L'alumne de pràctiques ha de tenir ja interioritzades les competències del pedagog/a i reconèixer a si mateix com a professional expert de l'educació, polivalent, que pot actuar en diferents àmbits en els quals, directament o indirectament, es doni el fet educatiu/formatiu, a la vegada que ha reconèixer i saber desenvolupar com a professional les seves funcions bàsiques de: Interpretar els canvis i tendències que introdueix la societat de la informació en la realitat educativa/formativa; Dissenyar, implementar i avaluar, programes, projectes, recursos educatius - formatius, adequats a les característiques de les persones, grups i organitzacions, en diferents contextos; Gestionar programes, projectes i recursos pedagògics; Crear serveis i recursos educatius - formatius adequats als col·lectius, incloent les Tecnologies de la Informació; Investigar i ser crític en la recerca actual; Actuar com a professional consultor en educació - formació. I tenir present que les accions del pedagog són les de: Intervenir en diferents tipus de col·lectius (infants, joves, gent gran, en risc social, persones aturades, formació població activa...); Desenvolupar-se en organitzacions diverses (tercer sector, empreses, museus, consultories, ajuntaments, Generalitat, centres cívics, serveis educatius...); Especialitzar-se en temàtiques concretes (entorns digitals d'aprenentatge, mediació, orientació i inserció professional, dinamització cultural, ètica professional...).

Les pràctiques externes suposen la immersió a la realitat d'una organització de pràctiques, conjuntament amb els seminaris de pràctica reflexiva al llarg del curs. Els objectius de les pràctiques externes PEX són: Prendre consciència del món i cultura de la professió; Conèixer marcs de referència que els permetin comprendre els esdeveniments i fenòmens que es donen a la realitat professional; Desenvolupar experiències formatives noves i diferents de les lectives d'aula; Construir una identitat individual professional i col·lectiva; Elaborar estratègies per accedir a l'ocupació i a l'auto-ocupació.

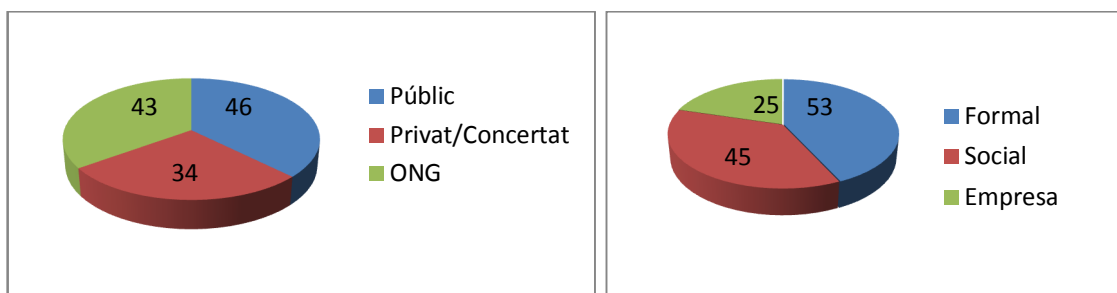
El desenvolupament de les competències professionals depenen fonamentalment de la possibilitat de posar-les en pràctica (Vilà i Aneas, 2013 i Zabalza, 2011). Per això són tan importants les Pràctiques Externes, quant a una experiència formativa en la que l'alumnat fa una immersió en la organització de pràctiques. Per altra banda, el Treball Final de Grau, suposa fonamentalment la integració i aplicació dels coneixements i habilitats acadèmiques adquirides al llarg del grau. Ambdues assignatures, es plantegen, també en les seves finalitats, contribuir a la consolidació de la identitat professional del graduat (Besalú i Feu, 2009), mitjançant un procés de reflexió sobre la seva pràctica i la seva experiència acadèmica.

El Treball Fi de Grau (TFG) es presenta com un espai i un temps propici perquè l'alumnat, al final del seu procés inicial de formació, bolqui i demostrï la seva capacitat com a professional (Ferrer, Carmona i Soria, 2012). Rekalde (2011) descriu com en gran part dels graus recent implantats les pràctiques externes i el TFG estan en l'últim curs de la titulació, i en alguns centres universitaris han pres la decisió de vincular-los. El TFG al grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona no està curricularment vinculat a les Pràctiques Externes. Sent una opció a prendre per part de l'alumnat. Així doncs, hi ha alumnat que el realitza sobre la mateixa temàtica que desenvolupa el treball d'implicació de les pràctiques, un dels resultats d'aprenentatge més rellevants d'aquesta assignatura. Mentre que d'altres el desenvolupen, seguint els seus interessos personals, sobre una altra temàtica.

L'estudi que presentem s'ha realitzat amb la cohort d'alumnat de l'assignatura de Pràctiques Externes del curs 2013-2014. La població ha estat de 200 alumnes, amb una mostra final de 160 que han participat complimentant un qüestionari online respecte la seva apreciació sobre el nivell d'autonomia en que s'havien aplicat les competències del grau (transversals i

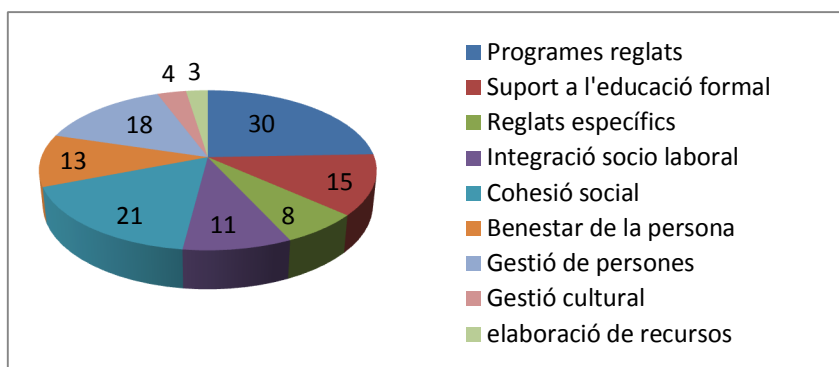
específiques) en les Pràctiques Externes. Els criteris de valoració respecte a les preguntes foren una escala d'1 a 6 segons un rang d'autonomia basada en els de nivells de qualificació segons l'EQF.

Els centres de pràctiques on l'alumnat ha desenvolupat les seves pràctiques tenen titularitat pública, concertada o privada o formen part d'organitzacions no governamentals. Des de la coordinació del Pràcticum identifiquem tres àmbits generals de les organitzacions, tal com resumim al gràfic 1.



Gràfic 1. Percentatges distribució titularitat i àmbits.

En el gràfic 2 resumim les diferents funcions que caracteritzen les organitzacions de pràctiques.



Gràfic 2. Percentatges distribució funcions

En la taula 1 es mostren sintetitzats els resultats principals obtinguts, respecte al nivell d'autonomia en les diferents competències, segons si s'ha vinculat o no amb el TFM.

Competències PEX Grau de Pedagogia	Vinculació PEX amb TFG. Mitjanes		CONTRAST		
	SI	NO	t	p	α
1. Compromís ètic. (Fa crítica i autocrítica sobre aspectes ètics i morals de les praxis, accions i polítiques en les que intervé o es veu implicat/da) (concepcions ètiques i deontològiques)	4,79	4,61	0.754	0.453	0.05
2. Aprendre i ser responsable. (Capacitat d'anàlisi, de síntesi, i capacitat de prendre decisions i adaptar-se a noves situacions)	5,21	5,12	0.394	0.694	0.05
3. Treballar en equip. (Capacitat de col·laborar amb els altres i de contribuir a un projecte comú. Capacitat de col·laborar en equips interdisciplinaris i multiculturals)	5,21	5,21	0.012	0.990	0.05
4. Creativitat i iniciativa (Capacitat de formular, dissenyar i gestionar projectes. Capacitat de buscar i integrar nous coneixements)	4,92	4,78	0.586	0.560	0.05
5. Sostenibilitat (Capacitat de valorar l'impacte social i mediambiental d'actuacions en el seu àmbit)	3,96	4,04	-0.301	0.764	0.05
6. Comunicar (Capacitat de comprendre i d'expressar-se oralment i per escrit en català, castellà i en una tercera llengua, dominant el llenguatge especialitzat. Capacitat de cercar, usar i integrar la informació)	4,75	4,90	-0.748	0.456	0.05
7. Aplicar el coneixement pedagògic. (És capaç d'aplicar els coneixements de les Ciències de l'Educació per respondre a demandes educatives concretes de la organització de pràctiques).	5,21	4,84	1.961	0.049	0.05
8. Auto coneixement per al desenvolupament personal i professional (És conscient d'alguns dels seus trets de personalitat, aptituds, capacitats, interessos...És conscient dels seus punts forts i dèbils en relació a les seves opcions professionals.)	5,08	5,27	-1.113	0.269	0.05
9. Consciència complexa. (És conscient que els fenòmens i processos pedagògics suposen la interacció de diversos camps de coneixement, praxis professionals i cultures))	5,25	4,81	2.172	0.034	0.05
10. Resolució de problemes educatius des d'una perspectiva multicultural i complexa (És capaç d'operar amb aquesta complexitat, resolvent problemes i generant propostes)	4,75	4,29	2.032	0.048	0.05
11. Actitud innovadora. (És capaç de crear noves respostes, recursos i estratègies en els processos educatius, formatius i professionals)	4,83	4,56	1.178	0.242	0.05
12. Adaptació al canvi en la societat del coneixement. (És capaç d'aprendre i integrar les innovacions tecnològiques, gestionar i depurar la informació. Generar-la segons les noves dinàmiques i mitjans) -	4,96	4,55	2.027	0.047	0.05
13. Transmetre el coneixement educatiu a diferents audiències (És capaç d'explicar diversos continguts educatius a tot tipus d'audiències- infants, adults, persones amb NNE, minories, etc.. Adaptant-se a les necessitats de les audiències però sense perdre	4,67	4,47	0.772	0.452	0.05
14. Diagnosticar necessitats pedagògiques i realitzar avaluacions educatives.	4,79	4,15	2.494	0.014	0.05
15. Operar amb dades i informació educativa (És capaç de localitzar, recollir, analitzar i interpretar informació sobre temes educatius i socials, tot emetent judicis reflexius).	4,46	4,21	0.999	0.320	0.05
16. Dinamitzar grups i relacions educatives (Aplicant tècniques i estratègies innovadores en les relacions educatives i en la dinamització de grups).	4,46	4,41	0.160	0.873	0.05
17. Dissenyar, desenvolupar i avaluar programes (Poden ser educatius i formatius, adreçats a diversos col·lectius i pel desenvolupament personal, professional, social i cultural).	4,50	4,48	0.072	0.942	0.05
18. Dissenyar i aplicar estratègies didàctiques en diversos contextos educatius i formatius.	4,67	4,49	0.652	0.516	0.05
19. Comprendre els processos d'ensenyament-aprenentatge (Coneix els processos i és conscient de la seva incidència en la formació de la persona).	5,17	4,66	2.788	0.007	0.05
20. Investigar en educació (És capaç de plantejar, dissenyar i desenvolupar estudis prospectius, avaluatius i crítics sobre característiques, necessitats i demandes educatives i formatives en la societat actual).	4,00	3,82	0.645	0.520	0.05
21. Anàlisi educativa (És capaç d'analitzar, comprendre i valorar aspectes socials, culturals, econòmics i polítics actuals, en àmbits formatius i educatius, per innovar i transformar-los).	4,25	4,41	-0.710	0.479	0.05
22. Atendre a la diversitat (És capaç d'efectuar diagnòstics de situacions complexes amb especial atenció a la diversitat i a la inclusió social, tot desenvolupant i aplicant metodologies adaptades a les diferències personals i socials (lingüístiques, cul -	4,58	4,56	0.082	0.935	0.05
23. Mediar i assessorar (És capaç d'aplicar i avaluar tècniques i estratègies d'assessorament, consulta i mediació educativa en àmbits professionals, institucionals, socials i educatius). -	3,88	4,00	-0.396	0.693	0.05
24. Disseny, desenvolupament, assessorament i avaluació de programes, projectes, accions i productes adaptats a la formació en les organitzacions. -	3,50	3,99	-1.559	0.122	0.05
25. Anàlisi, disseny, gestió, ús i avaluació de tecnologies de la informació i la comunicació en els entorns associats als processos educatius i formatius, virtuals o no, inclosa la creació de recursos multimodals i multialfabètics. -	3,50	3,93	-1.281	0.203	0.05
26. Gestionar i dirigir (És capaç de dissenyar, desenvolupar i avaluar propostes d'organització i gestió de centres, institucions i serveis socioeducatius).	3,29	3,53	-0.787	0.433	0.05
27. Formar formadors (És capaç de dissenyar plans de formació permanent i de formació de formadors adequats a les noves situacions i necessitats educatives i formatives).	3,17	3,26	-0.268	0.789	0.05

Taula 1. Grau d'autonomia percebut pels estudiants en les competències a les PEX i vinculació amb el TFG.

Els resultats obtinguts reflecteixen que algunes percepcions dels estudiants sobre les seves competències milloren quan es vinculen les PEX i el TFM, mentre que d'altres sembla que empitjoren. No obstant, les diferències són estadísticament significatives únicament en algunes competències on les percepcions de l'alumnat són més elevades quan TFM i PEX estan vinculats.

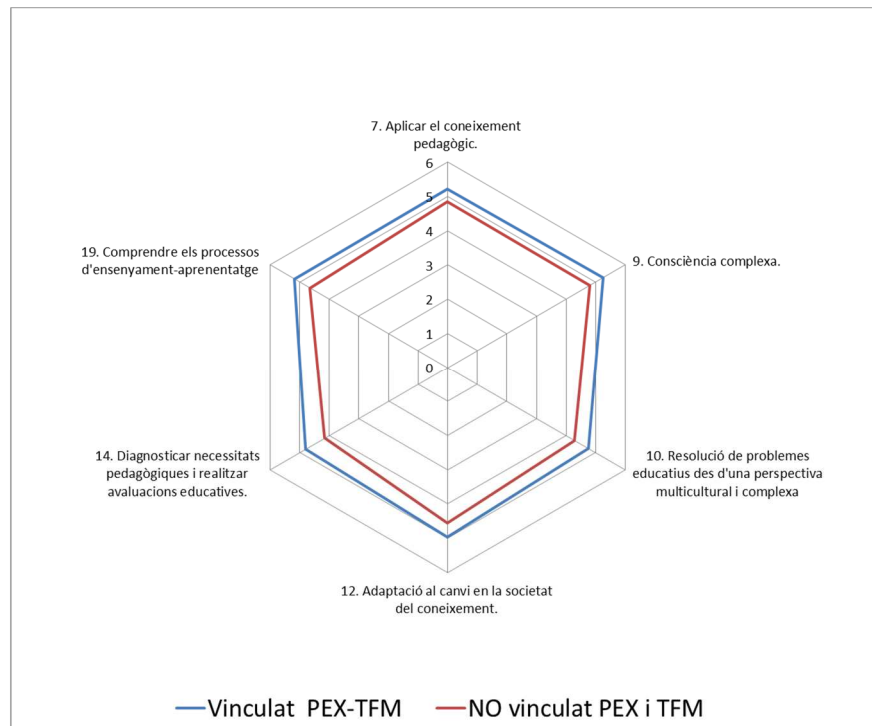
Concretament en les competències següents (marcades a la taula 1):

- 7. Aplicar el coneixement pedagògic.*
- 9. Consciència complexa.*
- 10. Resolució de problemes educatius des d'una perspectiva multicultural i complexa.*
- 12. Adaptació al canvi en la societat del coneixement.*
- 14. Diagnosticar necessitats pedagògiques i realitzar avaluacions educatives.*
- 19. Comprendre els processos d'ensenyament-aprenentatge.*

Les competències on l'alumnat percep millor desenvolupament quan es vinculen les Pràctiques Externes i el Treball Final de Grau estan relacionades amb un nivell de complexitat que propicia l'aprofundiment a una realitat complexa com és una organització de pràctiques mitjançant el nivell d'aprofundiment que permet un TFG. Les competències específiques del grau de Pedagogia que l'alumnat percep amb major desenvolupament quan es vinculen les dues assignatures també esdevenen aquelles més íntimament relacionades amb el saber fer pedagògic.

Conclusions i prospectiva

A partir de l'anàlisi del qüestionari de competències que s'ha realitzat als alumnes de l'assignatura de Pràctiques Externes del grau de pedagogia de la UB del curs 2013-2014, s'han trobat diferències estadísticament significatives en els àmbits que corresponen a les competències transversals: Aplicar el coneixement pedagògic (7); Consciència complexa (9); Resolució de problemes educatius des d'una perspectiva multicultural i complexa (10), i Adaptació al canvi en la societat del coneixement (12). I en les competències específiques: Diagnosticar necessitats pedagògiques i realitzar avaluacions educatives (14), i Comprendre els processos d'ensenyament-aprenentatge (19), tal com es representa en el gràfic 3.



Gràfic 3. Diferència estadísticament significativa entre els que vinculen PEX i TFM, i els que no.

Els resultats del present estudi planteja molts interrogants que cal respondre. L'alta puntuació en les mitjanes podria interpretar-se com un excés d'autoconfiança per part de l'alumnat, però cal esmentar en aquest treball l'anàlisi efectuat amb les valoracions dels tutors d'universitat i de centre que coincideixen en el rang (Aneas i Vilà, 2015 i Vilà, Aneas i Rajadell, 2015). Però cal indagar mitjançant estratègies qualitatives el perquè l'experiència pràctica fa que l'alumnat rebaixi la seva valoració.

Respecte la relació amb el TFG, no hi ha dubte que la vinculació aporta avantatges organitzatives i de gestió de temps per a l'alumnat, que pot focalitzar les seves energies en un tema comú. Però les necessitats, interessos i potencialitats de l'alumnat són diverses i complexes i el present estudi ha demostrat empíricament que un desenvolupament independent pot potenciar l'assoliment de certes competències al ser treballades de manera independent. En sintonia amb el que proposa Rekalde (2011) és en l'àmbit laboral on l'alumnat es troba amb problemes reals, on ha de mobilitzar el que ha après en diverses àrees del coneixement per aplicar-lo, sabent per endavant que les seves decisions comporten implicació i impacte social. Vincular les PEX amb el TFG suposa posar en connexió els problemes del món laboral amb l'acadèmia i que sigui la interacció que nodreixi l'alumnat en el desenvolupament de les competències abans de finalitzar el grau.

Consideracions per al debat

Quines estratègies qualitatives es podrien plantejar per detectar els motius per els quals l'experiència pràctica fa que l'alumnat rebaixi la seva valoració.

Interpretació dels resultats obtinguts on s'evidencia la vinculació del Pràcticum amb el TFG, quant a avantatges organitzatives i de gestió de temps per a l'alumnat, etc.

Referències:

- Aneas, A. i Vilà R. (2015) ¿Hay cambios en la percepción que tiene el alumnado sobre su competencia tras haber desarrollado su prácticum? El caso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. XXVII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Investigar por y para la Sociedad. AIDIPE. Universidad de Cadiz. En premsa
- Besalú, X. i Feu, J. (coord., ed.) (2009). Pedagogia-Professionals de l'educació i la cultura. Girona: CCG Edicions.
- Ferrer, V.; Carmona, M. i Soria, V. (ed.) (2012) *El Trabajo de Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: Mc.Graw Hill.
- Rekalde, I. (2011) ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias, *Revista Complutense de Educación* 189, Vol. 22 (2), 179-193.
- Vilà, R.; Burguet, M.; Aneas, A.; Rajadell, N.; Noguera, E. i Millan-Guash, D. (2014) El Pràcticum al grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona: el mapa de la professió, la pràctica simulada i la immersió en una organització. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 7 (1), 93-112.
- Vilà, R., Aneas, A. i Rajadell; N. (2015) La evaluación de competencias del alumnado en las Prácticas Externas. / *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. En premsa
- Vilà, R. i Aneas, A. (2013) Los Seminarios de Práctica Reflexiva en el Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, *Bordón*, Vol. 65, Nº 3, 165-181.
- Zabalza, M.A. (2011) El Prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión, *Revista de Educación*, 354, 21-43.

ID 159. SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Josep M. Ramos Mezquita
Universitat Jaume I
ramosj@uji.es

Amparo Soler Domínguez
Universitat Jaume I
amparo.soler@uji.es

Emili Tortosa Ausina
Universitat Jaume I
tortosa@uji.es

Resumen

Esta comunicación presenta una perspectiva sobre el sistema de evaluación del alumnado que ha venido experimentando en la Universitat Jaume I, para el Grado de Administración de Empresas y Márketing (ADE)/ Finanzas y Contabilidad (FICO)/ Economía (ECO) de 2º curso. La información ha sido recopilada tomando las guías docentes y los autores están adscritos al grupo en innovación GIE: EDUFIN.

Los resultados arrojan luz sobre la progresiva adaptación que ha venido experimentando el sistema de evaluación del alumnado; no obstante todavía cambios necesarios se identifican y una reflexión final sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace necesaria.

Introducción

El sistema educativo ha venido experimentando un profundo proceso de cambio bajo la premisa de armonización del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Si bien la adaptación ha venido siendo gradual, es cierto que ya en gran medida las actuaciones y convergencia esperada ya se ha materializado. A nivel general pueden destacarse los siguientes objetivos: facilitar la comparabilidad de los planes de estudio, promover la movilidad como factor clave, garantizar la calidad de las titulaciones así como de las instituciones universitarias, entre otros. Las acciones necesarias para conseguir materializar dichos objetivos necesariamente deben abordarse desde una adecuación de la metodología y adecuada medición de los resultados docentes o evaluación. Específicamente, este artículo aborda la importancia e impacto que puede tener la correcta adecuación de los criterios de evaluación, así como un seguimiento de los progresos a modo de evaluación continua del alumnado.

El establecimiento de la valoración mediante créditos europeos establece una unidad de medida del tiempo de trabajo y estudio del alumnado. La versatilidad de esta unidad de medida permite que se pueda valorar de distinta forma el tiempo dedicado a atender las horas teórico-prácticas de la asignatura, las horas de estudio, la inclusión de horas destinadas a seminarios, trabajos o proyectos y las horas previstas para la preparación de exámenes. Cada universidad diseña su plan de estudios y fija los contenidos, atendiendo siempre a criterios de calidad y en consonancia a los objetivos marcados por el EEES.

Este estudio presenta una perspectiva de la puesta en práctica de acciones que se están llevando en la Universitat Jaume I para adecuar los sistemas de evaluación de acuerdo al marco europeo. Se destacan los siguientes objetivos: i) Identificar si se ha materializado la adecuación progresiva de las asignaturas a los nuevos sistemas de evaluación de acuerdo al marco europeo o si todavía anteriores criterios de evaluación coexisten; ii) valorar si los criterios de evaluación expresados en la guía docente realmente se adecúan a la consecución de los objetivos de aprendizaje por competencias; iii) plantear una reflexión sobre posibles cambios que contribuirían en mejorar el sistema de evaluación.

Desarrollo

Este proyecto se enmarca en el conjunto de acciones de mejora educativa cuyo foco de atención es el sistema de evaluación y para asignaturas de grado dentro del curso lectivo 2014/15. A continuación, en la Figura 1 se presenta como referencia el sistema de evaluación para el 2º curso de la Universitat Jaume I de Castellón; esta información ha sido recopilada de las guías docentes del Grado de Administración de Empresas y Márketing (ADE)/ Finanzas y Contabilidad (FICO)/ Economía (ECO). Los tres autores del presente trabajo forman parte del Grupo de Innovación Educativa (GIE): EDUFIN y cada uno está adscrito a cada departamento de las tres áreas que engloba el Grado. A la hora de seleccionar los tres grados que han formado parte de este proyecto se ha atendido a la diversidad de sus características (perfil de los alumnos, metodologías, componente teórico-práctico, etc.); con ello se hace posible que las conclusiones obtenidas sean extrapolables a futuras acciones de mejora educativa en otros ámbitos académicos.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN 2º DE ADE/FICO/ECO										
Asignaturas	Est	Cont	Finz	Emp	Macro	Cont	Eco	Emp	Est	Micro
Itinerarios	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Supuestos teóricos y prácticos	30		30	30	30	30	20	30	30	60
Lecturas recomendadas										
Seminarios										
Examen	70	70	70	70	70		80	70	70	40
Pruebas parciales		30				70				
Itinerario A (Total)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Itinerario B	70	70	70	70	70	70	80	70	100	100
Recuperación										
Itinerario A	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Itinerario B	70	70	70	70	70	70	80	70	70	60
Examen Final										
Convoc. Extraordinaria	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Número alumnos grupos	1			4 a 6	4			4 a 6		
Exámenes parciales		2				2				
Número trabajos	± 10		± 9	± 10	± 6	± 10	2	± 10		± 8

Figura 1. Detalle de asignaturas e itinerarios de evaluación tomando como referencia el 2º curso. Las cantidades expresadas para los itinerarios A y B son porcentuales, entendiendo que la suma total, en cualquier caso, sería del 100% o de 10 puntos, en su caso.

A nivel agregado podemos afirmar que mayoritariamente se ha realizado un importante esfuerzo en adecuar progresivamente una menor ponderación o peso relativo del examen final, siendo el criterio de asignación de un 70% la tendencia más notoria. Para ello, los profesores implicados han necesitado adecuar acompasadamente los procesos y acciones de enseñanza-aprendizaje comprendiendo la importancia de introducir mecanismos de *feed-back* que son el pilar de la evaluación continua. Destacamos en este sentido, las siguientes **estrategias**:

-*Adecuación de la metodología hacia entornos de aprendizaje activo y dinámico en el aula, considerando la evaluación parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.* Una ventaja, entre otras, es que esta puesta en práctica va a permitir al profesor obtener información y *feed-back* de los estudiantes; no sólo desde el punto de vista de la evaluación es valiosa esta información, además permite la adecuación y/o cambios de cara al futuro pues se establece un canal de flujo de información adecuado a distintos niveles. Algunos de los ejemplos de metodologías activas implementados en las asignaturas objeto de este estudio son: trabajo en equipo (en el aula), técnica puzzle, seminarios con profesionales externos, concursos, etc. Entre los recursos docentes utilizados, en el marco de innovación educativa y en el desarrollo de las TIC, se destaca el uso de: *educlick* [Siau et al. (2006), Kay y LeSage (2009) y del portafolio electrónico o *ePortfolio* [Barret (2007), Clark y Adamson (2009), y Gallego et al. (2009), entre otros].

-*Toma de decisiones orientadas hacia la coherencia entre la evaluación y el estilo de trabajo objeto de ser evaluado.*

-*Adaptación del material de apoyo a la asignatura y adecuada gestión del tiempo.* Es conveniente considerar que si se modifica la estrategia del profesor en el aula, y en este sentido está ligado a la estrategia anterior, es importante introducir elementos motivadores, por ejemplo, se preparan prácticas tomando casos reales, actuales y adaptados a las necesidades de la asignatura. Muy importante también el control de los tiempos en el aula y de realizar una previsión sobre la estructura de cada clase.

-*Distribución adecuada de la carga lectiva entre el trabajo individual y colectivo que va a ser objeto de la evaluación permanente.* Esta estrategia deberá promover los beneficios de ambos aprendizajes y se deberá clarificar su cuantificación. El uso de rúbricas es muy recomendable para clarificar: qué, cuándo y cómo va a ser evaluado cada alumno.

-*Flexibilidad y creatividad del profesor.* Esta es una actitud que tiene un impacto en la estrategia y puede considerarse parte integral de ella, ya que el profesor en muchas ocasiones se enfrenta a modelos arraigados en el marco de su asignatura y se precisan ciertas habilidades, materializadas en estrategias capaces de provocar y alcanzar el cambio esperado. Así, se introducen mecanismos necesarios, adecuados y justos que permiten el desarrollo de la función de control en el proceso de aprendizaje.

Algunos de los **problemas** o dificultades a los que hacen frente las asignaturas ante la adaptación al método de evaluación continua son los siguientes:

-*Grupos de matrícula con elevado número de alumnos.* Los grupos de alumnos numerosos limitan la posibilidad de una evaluación más personalizada.

-*Existencia de asignaturas que no han afrontado cambios desde años atrás.*

-*Asignaturas cuyos contenidos presentan dificultades de ser adaptados.* Por ejemplo, el caso de asignaturas muy técnicas.

- *Escaso uso de recursos virtuales.*

-*Actitud reactiva o “reservada” al cambio por parte del profesorado.*

De acuerdo a la Figura 1, se identifica que a excepción de Economía, que atribuye un 80% y Microeconomía que asigna un 40% como peso relativo de puntuación para el examen

final, las ponderaciones anteriores generalmente se complementan con la distribución de un 30% de la puntuación a la realización de supuestos teóricos y prácticos de evaluación continua; a excepción de las dos asignaturas que presentan particularidades y que lógicamente atribuyen un 20% - 60% para complementar la ponderación total del 100%. Sin embargo, se identifican dos excepciones que merecen una especial mención: es el caso de la realización de pruebas parciales, concretamente para asignaturas de Contabilidad. Se establece la realización de dos exámenes parciales durante el cuatrimestre para medir la progresión del aprendizaje durante el curso. A este respecto, podemos plantearnos si realmente un enfoque de evaluación puramente basado en medir los conocimientos adquiridos sintoniza adecuadamente con otros enfoques de evaluación y de metodologías más integradoras. También resulta interesante plantear si los criterios de evaluación expresados en la guía docente realmente se adecúan a la consecución de los objetivos de aprendizaje por competencias y si se podría encontrar un mecanismo adecuado para medirlas. Los responsables de asignaturas adecuan la ponderación y en años anteriores se han producido ajustes, la cuestión que todavía permanece abierta es si verdaderamente se podría aunar el sistema de evaluación y que todas las asignaturas pudieran reajustar los porcentajes para que existiese una mayor coordinación entre asignaturas. No parece sencillo ni realista que las asignaturas logren una coordinación integral a día de hoy, pero en nuestro equipo apostamos por las ventajas que ofrece el aprendizaje transversal (en cuanto a disciplinas) para el alumno y esta vía ofrecería una clara oportunidad. Pero entonces se abre un nuevo debate en cuanto a la importancia existente entre la coordinación docente.

Conclusiones y prospectiva

Este estudio pone de manifiesto que se está realizando un esfuerzo de adaptación a las asignaturas, pero aún podemos observar que coexisten, aunque en una proporción muy baja, planteamientos tradicionales que todavía evalúan en base a un único examen final o en su defecto, se realizan dos pruebas parciales que simulan un progresivo aprendizaje, que en realidad no es tal, pues únicamente evalúa parcialmente los contenidos previos a la prueba. En tal caso, no hay mención expresa a las competencias transversales, ni adecuación al modelo europeo, por tanto, cabe replantearse si el sistema protege adecuadamente y si garantiza que una evaluación adecuada de los estudiantes. En este sentido, resaltar también que la realización de trabajos, detallados en la figura 1 como “realización de supuestos teóricos y prácticos” debería contener alguna especificación sobre si se contempla un trabajo individual o en equipo. Parece que aún seguimos haciendo frente a la problemática de grupos de estudiantes de elevado número y que se tengan que agrupar los alumnos en equipos de 4 a 6 miembros dificulta una evaluación adecuada.

De acuerdo a la progresión existente parece lógico pensar que se producirán las modificaciones pertinentes y se completará en breve el proceso de evaluación continua para todas las asignaturas. No hay que obviar que los cambios, aunque importantes, son difíciles de implementar en ocasiones y siempre hay inherente una reacción innata de rechazo hacia al cambio. Objetivamente estimamos que estamos en el buen camino, el mayor número de asignaturas ya han adecuado o están a punto de adecuarse a los criterios europeos y todo apunta a que en el resto de cursos esta tendencia será común.

Este es un trabajo preliminar cuya contribución es presentar la evidencia del esfuerzo que se está realizando en el presente curso lectivo 2014/15 en el proceso de adecuación de la evaluación de las asignaturas de 2º curso de Grado de Administración de Empresas y Márketing (ADE)/ Finanzas y Contabilidad (FICO)/ Economía (ECO). Dado que la evaluación de todas las asignaturas implicadas en este proceso no está completada pues el curso lectivo objeto de estudio (2014/15) está abierto en la actualidad, este estudio no puede presentar una valoración general sobre la correlación existente entre el nivel de adecuación a los estándares

Europeos y los resultados positivos obtenidos, no obstante, se considera una cuestión relevante que podría ser abordada en el futuro.

Bibliografía

Barret, H.C. (2007) Researching electronic portfolios and learner engagement: The reflect initiative. *International Reading Association*, 436-449.

Clark, W. y Adamson, J. (2009) Assessment of an ePortfolio: developing a taxonomy to guide the grading and feedback for personal development. *Practitioner Research in Higher Education*, 3, 1, 43-51.

Gallego, D., Cacheiro, M. L., Martín, A. M. y Wilmer, A. (2009) El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje, Edutec-e, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Número 30 de Noviembre de 2009.

Kay, R. H., & LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. *Computers & Education*, 53(3), 819-827.

Siau, K., Sheng, H., & Nah, F. H. (2006). Use of a classroom response system to enhance classroom interactivity. *Education, IEEE Transactions on*, 49(3), 398-403.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

1. Frente a la problemática que entraña la adecuada asignación de créditos, cabe preguntarse si verdaderamente la asignación inicial es adecuada y si no cabrían mecanismos más flexibles que permitiesen una corrección si se observase que una modificación en la carga de trabajo repercutiese positivamente en una mejor evaluación y consiguiente mejora del aprendizaje. En ocasiones por rigidez del sistema no se pueden introducir métodos de aprendizaje colaborativo o trabajos en equipo, aun sabiendo que son técnicas eficaces para mejorar las competencias.

2. El uso de rúbricas parece ser nuestra asignatura pendiente. ¿Existen modelos de rúbricas que puedan asociarse a una evaluación estandarizada?

3. El número de alumnos por grupo también es una limitación importante a la hora de poder llevar a cabo una evaluación continua adecuada.

4. Finalmente la idea de que se pondere al 50% contenido didáctico y competencias no debería parecer tan lejana a la realidad, pero por ahora parece que un 70% + 30% se ha convertido en la alternativa más utilizada. La propia evolución del sistema educativo nos llevará a la práctica de evaluación en base a la adquisición de competencias profesionales y menos en contenido teórico. Todo es cuestión de tiempo... lo importante es que en tal caso, tengamos los recursos adecuados para ofrecer una medida justa de evaluación.

ID 160. PEQUEÑOS GRANDES CAMBIOS: ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN EN GRUPOS NUMEROSOS

Andere Larrinaga Cuadra Euskal Herriko
Unibertsitatea/Universidad del País Vasco
andere.larrinaga@ehu.es

Resumen

Los grupos numerosos y heterogéneos suponen un reto para el profesorado, no sólo desde el punto de vista del desenvolvimiento exitoso de la docencia teórica y práctica, sino también a nivel de evaluación: que ésta sea sistemática, planificada, rigurosa y útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un reto cotidiano al que los docentes nos enfrentamos cada curso. Ante este desafío, tener el referente de determinadas estrategias aplicadas en asignaturas concretas que estén dando buenos resultados en titulaciones próximas a nuestro área de conocimiento, puede ayudarnos a replantear nuestros sistemas de evaluación de forma más eficiente.

Texto de la comunicación

En esta comunicación se describen las experiencias para mejorar los procedimientos de evaluación que se han aplicado en este curso 2014/2015²² en la asignatura *Arte-Estiloen Historia (Historia de los Estilos Artísticos)* que se imparte en la Facultad de Letras de la UPV-EHU. Todas las innovaciones planteadas no se salen del marco de lo consensuado en la *Guía docente*²³ por el equipo de profesores del Dpto. de Historia del Arte y Música que imparte esa misma asignatura en varios grupos de euskera y castellano. Dicha guía puede parecer un marco angosto, pero la realización de pequeños cambios en los sistemas de evaluación habituales, puede lograr que estos sean más eficientes y motivadores.

La asignatura que nos sirve de referente, tiene las siguientes características:

- Tiene 6 créditos ECTS, es cuatrimestral y tiene asignadas 4 horas de docencia semanales.
- Es una asignatura *Básica* común a 3 grados diferentes: *Geografía y Ordenación del Territorio, Historia e Historia del Arte*.

22 Las propuestas de innovación en los procedimientos de evaluación de esta asignatura han sido trabajadas en el curso “Cómo mejorar los procesos de evaluación en grupos grandes”, impartido por Elena Cano García en la Facultad de Letras de la UPV-EHU de Vitoria-Gasteiz en Diciembre de 2014.

23 En el ámbito universitario, las *Guías docentes* de las asignaturas se consensuan a nivel departamental con los profesores que imparten la misma materia en el mismo grado. Esa guía se hace pública y es por eso que debe existir la máxima correspondencia (a nivel de competencias, contenidos teórico-prácticos, metodologías, sistemas de evaluación o herramientas y porcentajes de calificación) entre lo que aparece publicado en la guía y lo que se desarrolla en la asignatura.

- Presenta un temario muy amplio que abarca el análisis de los estilos artísticos desde las Grandes civilizaciones agrarias de la Antigüedad (Egipto y Oriente Próximo) hasta las Vanguardias históricas.

Los grupos de matriculados que en los últimos años se crean para esta asignatura presentan, asimismo, unos rasgos concretos:

- Tienen más de 70 alumnos.
- Son heterogéneos por varias razones: los alumnos proceden de 3 grados diferentes; tienen diferentes niveles de conocimiento previo de la Historia del Arte; tienen diferente nivel de interés en las asignaturas de Historia del Arte²⁴; y, finalmente, sus perspectivas profesionales son diferentes.

En primer lugar, se realizó un diagnóstico de los puntos fuertes y débiles del procedimiento de evaluación usado en la asignatura durante el curso previo, en 2013/2014. Tras ese análisis, se plantearon unos objetivos de mejora que abarcaban varios campos:

1. Incentivar la motivación del alumnado ante la asignatura.
2. Refrendar la utilidad y necesidad del trabajo en grupo cooperativo como una herramienta fundamental para el desarrollo de la asignatura.
3. Ampliar la participación del alumnado en el proceso de evaluación.
4. Aumentar el porcentaje del programa que se evalúa de forma continuada, disminuyendo el porcentaje otorgado a la prueba final escrita a desarrollar al finalizar el cuatrimestre, dado que el sistema de evaluación de la asignatura es mixto²⁵ -se combinan la evaluación continuada con la prueba escrita al final del cuatrimestre-.
5. Diseñar instrumentos para valorar el éxito de las mejoras introducidas en el proceso de evaluación de la asignatura.

Desarrollo

Teniendo en cuenta los objetivos prioritarios que se marcaron de cara a diseñar las innovaciones en la asignatura *Arte-Estiloen Historia* y su evaluación, estos son los cambios que se han desarrollado durante este curso 2014/2015:

1. Para mejorar la motivación del alumnado ante la asignatura, tratándose de un temario en que se abordan los diferentes estilos artísticos de la Historia del Arte desde la Antigüedad hasta las Vanguardias históricas, se ha invertido el orden cronológico de los temas. En los cursos previos, el temario se desarrollaba cronológicamente partiendo de los estilos artísticos de la Antigüedad. A partir de este curso 2014/2015, se han estudiado las manifestaciones artísticas contemporáneas en primer lugar, ya que son

²⁴ El nivel de interés en la materia es desigual y depende del grado al que están adscritos los estudiantes: los alumnos del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio suelen mostrar desinterés por la asignatura mientras que, tanto los alumnos del Grado de Historia del Arte, como los del Grado de Historia, suelen ver la utilidad de la materia; sin embargo, los alumnos de estos dos últimos grados, en el caso de haber cursado la asignatura "Historia del Arte" en el Bachillerato, suelen presentar el perfil de "saber de antemano" lo que se pueda tratar en la materia.

²⁵ Véase cómo se define la Evaluación mixta en la *Normativa de gestión para las enseñanzas de grado y de primer y segundo ciclo para el curso 2014/15 de la UPV-EHU*, en su artículo. 43.b. En: <http://www.ehu.eus/es/web/estudiosdegrado-graduokoikasketak/gestiorako-arautegia-irakaskuntza-plangintza-eta-ikasleen-ebaluazioa>

las más cercanas al concepto de arte que tenemos hoy día y más conectadas con la estética del Arte actual; de este modo, se han abordado las de la Antigüedad en último lugar.

2. Para reforzar la metodología de trabajo en grupo colaborativo:

- a. Se ha elaborado un documento de trabajo que se ha facilitado a los alumnos a comienzos del cuatrimestre explicando la metodología del trabajo cooperativo (principales características y puntos fuertes) y defendiendo su utilidad para la asignatura²⁶.
- b. Para mejorar la satisfacción del alumno en los grupos de trabajo creados, se ha tomado la determinación de que, con el consenso de la mayoría de los miembros del grupo, tengan la posibilidad de expulsar a algún miembro si consideran que no cumple con el plan de trabajo que el grupo establece o que no participa en igualdad de condiciones de las tareas que se proponen. El proceso de expulsión debe ir acompañado de un acta, firmada por todos los miembros del grupo excepto el alumno implicado, argumentando las causas de la expulsión.
- c. Se ha creado la siguiente rúbrica de evaluación para que los alumnos, al final del cuatrimestre, se autoevalúen y evalúen también al resto de miembros del grupo en relación a su aportación al trabajo cooperativo. En el caso de detectar alguna nota significativamente baja otorgada a un determinado alumno por el resto de los compañeros de su grupo, se realizaría una variación de la nota media final de ese alumno concreto en las tareas realizadas mediante el trabajo cooperativo.

Rúbrica 1: Para la valoración propia y de todos los miembros del grupo en relación al trabajo grupal

Nombre y apellidos del alumn@:

Nombre y apellidos del portavoz del grupo:

VALORA DEL 1 AL 5 TU TRABAJO Y EL DE TUS COMPAÑEROS DE GRUPO EN LAS TAREAS CONJUNTAS

APELLIDOS, NOMBRE	Implicación con el grupo y con el plan de trabajo conjunto consensuado desde el primer momento	Actitud y respeto hacia los demás y su trabajo	Asistencia, participación y calidad de las contribuciones en las jornadas de trabajo prefijadas por el grupo	Calidad de las contribuciones los días de las presentaciones orales	Calificación al trabajo y actitud integral como miembro del grupo
Uno mismo					

3. Para aumentar la participación del alumnado en el proceso de evaluación se han tomado varias medidas:

²⁶ Para ello se han utilizado como referentes las siguientes fuentes: FERNÁNDEZ, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, núm. 24 (2006), 35-56; y también MORERA, I.; CLIMENT, M. J.; IBORRA, S. y ATIENZA, J. (2008). Aprendizaje cooperativo. LABRADOR PIQUER, M. J. y ANDREU ANDRÉS, M. A. (eds.). *Grupo de Investigación en Metodologías Activas (GIMA)* (pp. 43-56). Valencia: Editorial UPV (Universidad Politécnica de Valencia).

- a. Que el máximo de tareas prácticas posibles se corrigiesen mediante los procedimientos de autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación compartida (profesor y alumnos).
 - b. Que los alumnos tuviesen la posibilidad de elegir por mayoría los tipos de ejercicios que les parecían más beneficiosos para su evaluación de cara a la prueba final escrita: debían elegir entre los tipos de ejercicios que habían ido apareciendo a lo largo de las pruebas de autoevaluación y en las prácticas. La única premisa inicial era que la prueba final debía reunir ejercicios variados (algunas pruebas objetivas para el conocimiento del vocabulario específico de la Historia del Arte y, otras, de desarrollo).
4. Para aumentar el porcentaje del programa que se evaluaba de forma continuada, se ha tomado la decisión de que durante este curso 2014/2015 las pruebas escritas de autoevaluación sean vinculantes de cara a la evaluación final. En el curso anterior, estas pruebas se realizaban únicamente para orientar al alumno sobre su nivel de logro de las competencias de la materia asociadas a temas específicos. De esta forma, estas pruebas de autoevaluación han pasado a tomar parte del porcentaje que se había establecido para la prueba escrita (fijado en la Guía docente). Además, esas pruebas han permitido la evaluación mediante los sistemas de evaluación entre iguales y evaluación compartida, lo cual ha dado a los alumnos una mayor participación en la evaluación de las pruebas a las que la Guía docente concede más peso en el porcentaje de evaluación final de la asignatura.
 5. Finalmente, para valorar las mejoras introducidas en el proceso de evaluación de la asignatura, se han tenido y tendrán en cuenta determinados parámetros y resultados. En algunos casos, ha sido necesario diseñar instrumentos para valorar el éxito o fracaso de las iniciativas que se están llevando a cabo:
 - a. Se tomarán como referente los resultados académicos de los alumnos durante el curso 2014/2015 para compararlos con los de años anteriores, para constatar mejoras mayoritarias²⁷.
 - b. Se tendrán en cuenta los resultados de las *Encuestas de opinión al alumnado* realizadas por el Servicio de Evaluación Docente de la UPV-EHU²⁸ sobre el desarrollo de la asignatura durante el curso 2014/15 y se compararán con las de años anteriores para advertir mejoras, especialmente en los ítems que hacen referencia a la satisfacción del alumnado con la asignatura, a la comunicación del profesor con el alumnado y a la toma en cuenta de las opiniones los estudiantes en el desarrollo de la asignatura²⁹.
 - c. Para recoger evidencias con la opinión real de la mayoría de los alumnos sobre su satisfacción respecto a la metodología del trabajo cooperativo (hasta el momento sólo se contaba con testimonios aislados de algunos estudiantes), se ha realizado el siguiente cuestionario anónimo para que estos, al final del

27 Dado que la prueba final escrita acaba de realizarse y, por el momento, no se ha corregido, todavía no se tienen los resultados de los alumnos para poder compararlos con los de años anteriores.

28 Estas encuestas recaban cuatrimestral o anualmente información sobre todas las asignaturas y profesores de la UPV-EHU.

29 Estas encuestas realizadas varias semanas antes de finalizar el cuatrimestre son procesadas con lentitud y podrán ser consultadas dentro de algunos meses.

cuatrimestre, expresen su nivel de satisfacción sobre el trabajo en grupo desarrollado ese año.

Encuesta anónima 1: Para constatar la satisfacción del alumnado sobre el trabajo en grupo

Expresa en cada caso contestando “SÍ” o “NO”, con valores del 1 al 5 (el 1 sería el más negativo y el 5 el más positivo), escogiendo “a” o “b” o planteando alguna sugerencia, tu opinión sobre las cuestiones que se plantean en relación con la utilidad del trabajo en grupo en esta asignatura.

1. ¿Leíste el material facilitado por la profesora a comienzos del cuatrimestre sobre la utilidad del trabajo en grupo en esta asignatura? Si / NO
2. En el caso de que leyese el documento al que se hacía referencia en el punto anterior, ¿te pareció útil? 1 / 2 / 3 / 4 / 5
3. ¿Crees que el trabajo grupal en la asignatura ha contribuido a desarrollar las competencias de la misma? 1 / 2 / 3 / 4 / 5
4. Teniendo en cuenta las características de los grupos numerosos, ¿prefieres que se trabaje con la metodología del trabajo grupal para que la evaluación de la asignatura sea mixta o prefieres que se le aporte mayor porcentaje a las pruebas escritas?
 - a. Trabajo grupal + Pruebas escritas
 - b. Mayor peso de las pruebas escritas y abandono de la metodología del trabajo grupal
5. ¿Has quedado satisfecho con tu contribución al trabajo grupal en esta asignatura? 1 / 2 / 3 / 4 / 5
6. ¿Te parece útil y productivo que se trabaje también con esta metodología en otras asignaturas más adelante? 1 / 2 / 3 / 4 / 5
7. ¿Hay algún aspecto de la metodología del trabajo en grupo aplicada a esta asignatura que no te haya satisfecho y te parezca mejorable?

Conclusiones

Teniendo en cuenta que las innovaciones se han llevado a cabo durante este curso académico 2014/2015, todavía faltan algunas evidencias de las enumeradas para valorar de manera más completa las mejoras introducidas en el proceso de evaluación de la asignatura.

No obstante, sí que pueden extraerse unas primeras conclusiones analizando los resultados con que se cuenta:

- Se ha advertido un ambiente más receptivo del alumnado tanto en las clases teóricas como en las clases prácticas, fruto quizás de la mejora en su motivación hacia la asignatura³⁰.
- Los alumnos se han implicado en las pruebas de autoevaluación realizadas hasta el momento, han obtenido una media de calificaciones superior a 7,5 sobre 10 puntos, y han respondido fácil y eficientemente a los sistemas de autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación compartida.
- La “Rúbrica para la valoración propia y de todos los miembros del grupo en relación al trabajo grupal” ha demostrado que los alumnos, salvo algunas excepciones, han repartido equitativamente las tareas y han contribuido eficientemente al trabajo conjunto.
- La “Encuesta anónima para constatar la satisfacción del alumnado sobre el trabajo en grupo” ha desvelado que:
 - La mayoría de los alumnos encuestados, salvo 5, leyeron el material facilitado sobre la utilidad del trabajo en grupo para la asignatura.
 - La mayoría de alumnos encuestados, salvo 8, evaluaron ese documento con valores de 4 o 5.

³⁰ No obstante, esto también podría deberse a las propias características y dinámica del grupo en este curso.

- La mayoría de alumnos encuestados, salvo 5, evaluaron la utilidad del trabajo en grupo en la adquisición de las competencias de la asignatura con valores de 4 o 5.
- Todos los alumnos encuestados manifestaron su preferencia por la evaluación mixta tal y como se desarrolló este curso, con un equilibrio entre el trabajo grupal y las pruebas escritas.
- La mayoría de los alumnos encuestados, salvo 3, quedaron satisfechos con su contribución al trabajo grupal en la asignatura y la valoraron con 4 o 5.
- La mayoría de los alumnos encuestados, salvo 4, expresaron que les parecía útil y productivo trabajar con la metodología del trabajo en grupo cooperativo en otras asignaturas más adelante, expresándolo con valores de 4 o 5.
- 10 alumnos manifestaron alguna sugerencia en relación al uso de la metodología de trabajo en grupo en la asignatura. Entre las ideas que plantearon, aparece recurrentemente el que no se elijan a sorteo los alumnos que intervendrán los días de presentaciones orales de los trabajos (porque ellos prefieren preverlo o que presenten todos los miembros del grupo y no sólo 2 alumnos). Otra de las sugerencias que se plantean es que las prácticas y el trabajo en grupo tengan aún más peso en la evaluación del que tienen actualmente.

Bibliografía

- FERNÁNDEZ, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- FERNÁNDEZ, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (n.1), 11-34.
- MORERA, I.; CLIMENT, M. J. ; IBORRA, S. y ATIENZA, J. (2008). Aprendizaje cooperativo. LABRADOR PIQUER, M. J. y ANDREU ANDRÉS, M. A. (eds.). *Grupo de Investigación en Metodologías Activas (GIMA)* (pp. 43-56). Valencia: Editorial UPV (Universidad Politécnica de Valencia).
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2011). Evaluación por competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (n.1), 147-170.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Teniendo en cuenta que todo el profesorado universitario no puede salirse del marco de lo consensuado a nivel departamental en las Guías docentes de sus asignaturas, resulta aliviadora la idea de que no es necesario hacer cambios *gigantes* para producir mejoras efectivas en los procesos de evaluación. Puede bastar poner en marcha *pequeños* cambios relacionados con las modalidades de evaluación empleada u ofrecer a los alumnos la posibilidad de decidir en mayor medida sobre los procesos de evaluación que usamos para producir una mejora sustancial en la motivación y un éxito mayor de los sistemas de evaluación que ya venimos usando.

ID 167. EL DIARIO, INSTRUMENTO DEL PROCESO REFLEXIVO Y DE AUTOEVALUACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE MAESTRO

Mariona Llopart
UdG
mariona.llopart@udg.edu

Margarida Falgàs i Isern
UdG
margarida.falgas@udg.edu

Resum

El objetivo de la presente comunicación es analizar el diario de campo como instrumento básico en el proceso reflexivo i de autoevaluación en la formación de los estudiantes de magisterio. Hacemos un análisis de la utilidad del instrumento, su uso y el seguimiento durante el módulo Prácticum y los seminarios relacionados con el TFG del Grado de Maestro de Educación Infantil y del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Girona.

Texto de la comunicación

El diario profesional es un instrumento de indagación y clarificación de significados, con la finalidad de recordar, mejorar, aprender y construir un estilo docente contrastado y propio. En la formación de maestros y maestras incitamos la práctica de este instrumento en diferentes ámbitos y momentos. Nos centraremos en el uso del diario en el proceso reflexivo relacionado con el prácticum de tercer curso.

El proceso reflexivo en la formación del profesorado tiene los siguientes objetivos:

- Provocar procesos reflexivos en los estudiantes.
- Promover ciclos de desarrollo profesional (reflexión-formación-acción-reflexión-acción-...)
- Favorecer la autocrítica contrastada de la práctica profesional.

Todos estos objetivos deben estar presentes desde el principio de la formación, sin embargo, en el prácticum de tercero se especifican, se desarrollan a partir de un seminario de práctica reflexiva y se concretan con la realización guiada y evaluada del diario de prácticas.

PROCEDIMIENTO

Prácticum y seminarios relacionados con el TFG – Universitat de Girona

Los procesos reflexión-formación-acción-reflexión-acción que se presentan, se enmarcan en el módulo de Prácticum + Treball Final de Grau (TFG) de los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Girona.

El Prácticum implica la incorporación de los estudiantes a la práctica educativa profesional en centros de Educación Infantil y Primaria, con la finalidad de integrar los conocimientos profesionales, personales, académicos y reflexivos. Y, el TFG está concebido, en el prácticum de tercero, como una formación específica vinculada a aspectos relacionados con la investigación educativa. En tercero se realizan tres seminarios de temas relacionados con la profesionalización, la innovación y la indagación: la investigación-acción, los métodos y técnicas de obtención de datos y la práctica reflexiva.

Seminario: La Práctica Reflexiva como estrategia de innovación educativa

El seminario se realiza durante el tercer curso de grado, antes de iniciar el prácticum o durante y su objetivo es desarrollar la metodología de la práctica reflexiva a partir de la autoformación, co-construcción y autoevaluación de la práctica profesional, con el fin de innovar y mejorar la propia actuación en el aula, y crecer como docentes reflexivos.

El objetivo de las sesiones formativas del seminario es sistematizar la reflexión, el cambio y el desarrollo profesional a partir de la mirada interna del perfil docente para la reconstrucción de pensamiento didáctico, pedagógico y educativo.

Se analizan instrumentos específicos (narraciones, diarios y notas de campo, grabaciones,...), la observación y la autoobservación, el contraste y la confrontación con referentes teóricos para reconstruir el conocimiento como docente.

Se apuesta por una formación en los procesos reflexivos e innovadores con una actitud creativa, con rigor en los planteamientos y con ánimo de transformación, tanto de la práctica concreta, como de la realidad educativa como del propio estilo docente (Falgàs, M.; Capell, D. i Ferrer, R., 2013).

La práctica reflexiva en el prácticum

Un ámbito esencial del prácticum del Grado de Maestro de la FEP de la UdG es el que hace referencia a la capacidad de innovación, se define como “Acción de investigación e innovación en relación a la escuela y el aula: reflexionar sobre la práctica, evaluar e innovar.” (Calbó, y otros, 2009, Besalú, Falgàs, Godoy y Romero, 2007). Se pretende una formación encaminada al desarrollo de la aptitud reflexiva para contextualizar y globalizar saberes prácticos, abriendo fronteras entre disciplina para transformar los principios organizadores del conocimiento práctico de maestro (Morin, 2000) Esta finalidad formativa se focaliza en las prácticas de aula y trasciende en los procesos de investigación educativa.

La propuesta de práctica reflexiva (Esteve, Melief y Alsina, 2009) se basa en la integración de la primera imagen que el estudiante tiene como docente, compartido con los otros, en contraste con el conocimiento teórico, básico para la formación profesional, y con la práctica real, contextualizada y concreta, todo mediatizado por procesos reflexivos a partir de instrumentos. Estos instrumentos favorecen la sistematización, la estructuración, la deconstrucción y la reconstrucción del propio estilo profesional.

En este sentido, la formación en el uso de instrumentos reflexivos, como el diario, constituye un eje formativo básico alrededor del prácticum. Además el diario forma parte del proceso de evaluación porque informa de los progresos de profesionalización del alumno desde la observación situada y real (Fuentes, 2012) y un matiz reflexivo en la construcción, desde el contraste práctico-teórico, del perfil docente.

Diario de campo

El diario es una oportunidad para sistematizar el pensamiento didáctico- pedagógico, facilita el intercambio y hacer posible una crítica contrastada y argumentada (Santos Guerra, 1999) Representa, también, un instrumento de evaluación y autoevaluación del estudiante en prácticas.

El diario de campo es el instrumento que permite al estudiante aprender hacer de maestro, dotar de significado sus acciones, contrastar otros puntos de vista personales (dudas, inquietudes,...) con otros agentes educativos implicados (otros alumnos y profesores) y dar sentido a su formación teórica (Zabalza, 2009). También es un instrumento útil para el tutor de la facultad, así puede hacer un seguimiento y asesoramiento personalizado (Calbó, M. et al., 2009).

El relato o la justificación no se detiene en el recuerdo, avanza, interroga y duda; permite la desorientación y la proyección libre de nuevos procesos creativos que llevan a dibujar de nuevo la práctica del grupo y a definir el propio yo. (Ruiz Carrillo, 2013)

El diario de campo es concebido como un instrumento donde quedan reflejadas experiencias, sentimientos, reflexiones, intervenciones y opiniones personales de las vivencias del alumno en prácticas.

No hay una estructura prefijada para la confección del diario. Mayoritariamente se desarrolla en primera persona, o en formato de diálogo con uno mismo, o como narrador externo u otras de carácter espontáneo. Ha de permitir observar los sucesos del aula con cierta distancia (qué está pasando); plantearse preguntas que encauzan la indagación sobre procesos de enseñanza-aprendizaje (porque un actividad produce un tipo de reacción u otra; realizar el contraste con otras experiencias y con el contenido teórico (cómo lo han resultado otros, qué dicen los referentes teóricos); finalmente, reconstruir una propuesta nueva argumentada. El diario ayuda a reflexionar sobre las propias ideas y descubre argumentaciones profundas de la propia actuación. Estas narraciones, escritas en el marco del prácticum y, compartidas con el tutor, tienen un componente de: autoevaluación, evaluación compartida y seguimiento.

METODOLOGÍA

El diario se concibe en el práctico en dos momentos de formación, en un seminario y en la relación individual estudiante-tutor de la facultad.

1.- Formación. Se organiza un seminario de 2 créditos sobre práctica reflexiva en grupos de 35-40 estudiantes, que configuran una comunicad de aprendizaje. Se promueve el proceso reflexivo según el modelo ALACT de Kortagen (2001), reelaborado por Esteve i Carandell (2006) que desde el Autoanálisis, contraste y redescrición pone el estudiante en un proceso de introspección, conocimiento y autoevaluación constante. Un bloque importante de este seminario es el diario de campo. Se trata de entender que el diario reflexivo no es una descripción de que le pasa al estudiante, es lo que el estudiante hace, porqué lo hace y el que le ha pasado al hacerlo (Pallissera,2010) Es una combinación entre el escribir para aprender, para ser evaluado y para autoevaluarse.

Los objetivos de esta formación en el diario profesional son:

- Entender la escritura, la narración como un instrumento para tomar conciencia, construir, desarrollar y autoregular el propio pensamiento didáctico-pedagógico.
- Mejorar el uso del diario como una estrategia para aprender a reflexionar sobre el proceso personal de aprendizaje, las experiencias, situaciones prácticas, dilemas, interrogante e intervenciones, dándoles significado y buscar vías de mejora, enriquecimiento e innovación.
- Favorecer el autoconocimiento: el yo pienso, yo siento, yo aprendo, yo hago, yo evalúo, yo soy como docente activo.
- Gestionar la habilidad de reflexionar de manera contrastada y crítica para enriquecer la argumentación de la propuesta práctica educativa.

Las sesiones parten de experiencia previas, de diarios realizados en las primeras prácticas de observación de primer y segundo curso. Se analizan y se buscan momentos, hechos, impresiones, sentimientos y se formulan cuestiones y preguntas de indagación. La formadora presenta buenos diarios reflexivos que se contrastan de nuevo. Se deducen los aspectos esenciales del diario de campo, a partir de la participación activa de todos y cada uno de los estudiantes. Se comparten los análisis de los distintos diarios, los interrogantes y se concretan los niveles de reflexión según el foco y el tipo de registro. (Bain, J.D. et al, 1999; Palaudàries, 2010). La finalidad es construir una pauta indicativa de los diferentes interrogantes y procesos analizados para orientar y profundizar en el proceso reflexivo.

2.-Diario de prácticas. Cada tutor o tutora mantiene un diálogo sistemático y reflexivo con el estudiante a partir del diario. Sus relatos son semi-confidenciales, reflexivos, contrastados y justificados entre el alumno y su tutor de la facultad. La periodicidad puede ser diaria, semanal o quincenal. El profesor tutor interviene en dos direcciones, en la reconstrucción del perfil didáctico del estudiante y en la focalización y mejora de los procesos reflexivos. Se pone énfasis en la justificación contrastada, en la reflexión con perfil de investigación-acción. En situaciones de tutoría compartida, se analizan fragmentos para debatir temas de la práctica y para mejorar o enriquecer el mismo instrumento.

Al final del prácticum el estudiante selecciona cuatro fragmentos como evidencias de la reconstrucción de su modelo docente y del proceso reflexivo realizado. Esta evidencia forma parte del portafolio docente como evaluación del prácticum, de los aspectos reflexivos, críticos y transformadores del modelo didáctico.

RESULTADOS

Al inicio del Prácticum los diarios tienen un *registro descriptivo*. Las situaciones que se recogen en ellos aparecen de forma aislada, sin establecer relaciones entre los distintos elementos. El registro descriptivo tiene como objetivo contextualizar lo que sucede en el centro educativo y el aula y, ofrecen una visión general de su experiencia. Des del seminario se ofrecen orientaciones para elaborar las descripciones:

- Observaciones referentes al maestro/a.
- Observaciones relativas al alumnado.
- Interacción didáctica.

Las descripciones narrativas anteriores posibilitan otros tipos de registro: el *registro analítico*, el *registro crítico* y el *registro transformador*. Progresivamente, el discurso es más comprensivo y decisivo. No es una tarea fácil para el estudiante, es costoso realizar una lectura más allá del discurso literal de las actuaciones.

A continuación se detallan algunas citas de alumnos:

Registro descriptivo:

“Suena la música y llegan los niños con la maestra. Llegan alegres y con ganas de contar cosas. Nos pasamos toda la mañana escuchando a los niños. En orden van contando que han hecho el fin de semana... algunos llevan cosas (castañas, cuentos,...). Por la tarde hacen “racons”... todos saben dónde van... después merendamos y se van a casa... Me voy con una buena impresión, pueden ser muy interesantes estas prácticas”

(A.I. detalla la dinámica de unos de sus primeros días en la escuela)

Registro analítico:

“Cuando hacíamos el seminario pensaba que no servía para nada, que era dar vueltas y vueltas a un sinfín de pensamientos... como una obligación... Ahora, me doy cuenta que es la base del día a día... Es un diálogo contigo mismo y con otras personas... No sé, comentas lo que te pasa, cómo te sientes...”

(M.N. profundiza en el cambio de percepción que tenía del proceso reflexivo)

Registro crítico:

“Durante estos días finales en la escuela me doy cuenta que el protagonista no solamente es el alumnado, es primordial el rol del docente en la dinámica del día a día. Esta afirmación es producto de varias cuestiones que planteé en diarios anteriores”

(M.V. reflexiona en la importancia de la bidireccionalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje)

“... También apuntan que los movimientos (dos o más niños de 1-2 años), la intensidad y la velocidad se armonizan de manera conjunta. Txell i Carlona (las dos alumnas observadas,

desean estar juntas para realizar una acción concreta. La realizaban de manera rítmica, entre risas, intercambiando miradas y respetando el turno. Según Hoyuelos y Benenta (2010) “esta empatía se consigue cuando hay una atención común y una lectura compartida de intenciones que Stren (2010) considera un “entonamiento afectivo” (pg. 17 Guix Infantil núm 57)

(M.A. busca el significado de su observación en referentes teóricos. Aporta elementos de contraste para justificar y entender la realidad del aula de educación infantil, en este caso las posibilidades de intercambio comunicativo entre niños de 1-2 años)

Registro transformador:

“Siempre hacer examen al final de tema... Para mí, era la opción más objetiva. En la universidad habíamos hablado de hacer otras variantes... Pero lo veía imposible. Después de dar vueltas a ello (con la maestra y M.) pensé diferentes propuestas de evaluación”

(L.V. explora diferentes posibilidades de evaluación)

“Veo, a partir de mi breve experiencia, que a menudo se tiene una concepción errónea de la enseñanza. Por mi parte, y coincidiendo con Domènech i Guerrero(2005), que es necesario una educación basada en el aprendizaje, que es lo mismo que basada en el alumno como sujeto activo de su educación. Y, como consecuencia es necesario una autoevaluación y reflexión constante sobre la propia práctica docente, que es lo que permite mejorar nuestra profesionalidad. Estos aspectos los voy perfilando y mejorando durante este práctico en la escuela. ...”

(E.C. La estudiante manifiesta el cambio que está realizando de paradigma educativo. El diario le sirve para evidenciar el proceso de transformación que está haciendo como docente de educación infantil)

Conclusiones

Observamos que una gran parte de los alumnos adquieren madurez reflexiva si hay un seguimiento del proceso, aproximándose a un registro analítico y/o crítico. Coincidimos con Joan-Tomàs Colzà (2010) en señalar que los alumnos que mejor expresan la reflexión explícita y la concienciación de su propia práctica son estudiantes mayores, o estudiantes que han cursado previamente otras carreras, o bien tienen una experiencia vital que les permite aproximarse con mayor seguridad a estos procesos de contraste. Por otra parte, aquellos alumnos que no han recibido un acompañamiento, los diarios realizados siguen un registro descriptivo.

A partir de aquí, creemos que es importante incentivar a los alumnos en el proceso de reflexión-formación-acción-reflexión-acción desde primer curso. Acompañarlos en las primeras fases reflexivas, plantearles problemas, cuestiones, dificultades en el desarrollo de la práctica profesional, con el fin de automatizar de manera segura este proceso. Al mismo tiempo, la práctica obliga a cuestionarse el modelo teórico, esta relación también es parte del motor del aprendizaje profesional reflexivo.

El diario tiene un seguimiento desigual por parte del profesorado. Se utiliza como instrumento de comunicación estudiante-profesor, como una narración específica del estudiante (en la cual el tutor no interviene) o como una herramienta de seguimiento constante del proceso reflexivo a partir de indicaciones tutoriales e incluso, como una de las evidencias más importantes del proceso de formación seguido. Por tanto, el diario de campo tiene un potencial enorme en la construcción y reformulación de la identidad educativa del futuro maestro.

Por otra parte, se constata que es difícil evaluar el aprendizaje reflexivo. El estudiante puede valorar su proceso de aprendizaje y el tutor necesita interactuar con él para determinar los procesos realizados. Será necesario concretar criterios y escalas de evaluación en función de la finalidad reflexiva de los distintos momentos del prácticum de los estudios de Maestro.

Bibliografia

- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999) Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5(1), 51–73.
- Besalú, X.; Falgàs, M.; Godoy, J. y Romero A. (ed.) (2007) *Mestres del segle XXI* Girona. CCG Edicions
- Calbó, M. et al. (2009). *Guía para la evaluación de las competencias en el prácticum de maestro/a*. Barcelona. AQU
- Ruiz Carrillo, E. (2013). Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(1), 88-98.
- Colzà, J.T (2010). Los primeros pasos reflexivos en la formación inicial de maestros en inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas. En Esteve, O.; Meleif, K.; Alsina, A (2009). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro i Servei de publicacions de la Universitat de Barcelona
- Esteve, O., Carandell, Z., & Keim, L. (2006). El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al Servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 39.
- Esteve, O.; Meleif, K.; Alsina, A (2009). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro i Servei de publicacions de la Universitat de Barcelona
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de reflexión y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Paludàrias, J.M.; Serra, C.; (2010) *El diari reflexiu* Dins Fullana, J. i Pallissera, M. (coords.) (2010) *El desenvolupament personal i professional dels estudiants d'educació social*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.
- Pallissera, M: (2010). *Les narracions com a eina per a l'aprenentatge reflexiu i el desenvolupament personal i professional* Dins Fullana J. i Pallissera, M. (coord) *El desenvolupament personal i professional dels estudiants d'educació social*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.
- Falgàs, M.; Capell, D. i Ferrer, R. (2013). *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes. Seminario de práctica reflexiva: para una formación inicial vinculada a la realidad y a la innovación en los estudios de maestro/a de educación infantil y primaria*. Poio (ESP): Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU).
- Fuertes, T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.
- Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix Barral
- Santos Guerra M.A, (1999), *Hacer visible lo cotidiano* . Teoría y práctica de la evaluación de centros escolares. Ed. Akal. Madrid.
- Zabalza, M. A. (2009). *Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum?* En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia y A.

Pérez(Coords.), El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training (pp. 45-65).Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria

Qüestions i/o consideracions per al debat

¿Los diarios de clase pueden o deben ser herramientas de evaluación? Si así fuera, ¿cómo podríamos determinar el nivel de reflexión adquirido? Las escalas de reflexión (Bain, J.D. et al, 1999) y otras adaptaciones (Paludàries, 2010), podrían ayudarnos en este proceso de evaluación. Sería necesaria la adecuación de estos parámetros a los niveles de la competencia reflexiva de los estudios de magisterio

Por otro lado, se nos plantea la necesidad de ayudar a estudiantes con poca soltura en la escritura narrativa.

El seguimiento del diario requiere una atención y un tiempo de dedicación importante, tanto para el estudiante como para el tutor. Posiblemente es necesario contabilizar también esta tarea dentro del prácticum. Si bien a los estudiantes se hace una formación específica del uso de este instrumento dentro del seminario de práctica reflexiva, el profesorado implicado también necesitaría compartir el modelo, el uso y el seguimiento del diario profesional.

La redacción del diario requiere tiempo, dedicación y habilidades lingüísticas, por parte del estudiante. El seguimiento por parte del profesorado también demanda implicación y corresponsabilidad en el intercambio y en la evaluación continua del dominio en lengua escrita. No siempre se contempla de manera equitativa por parte del profesorado. ¿O no es el momento de incidir en la competencia escrita? Otro tema de controversia en el uso de instrumentos formativos en los grados de maestro.

ID 171. TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA (I RETICÈNCIES) EN LA CONSTRUCCIÓ D'ESTUDIS DE CASOS

Masgrau Juanola, Mariona
Universitat de Girona
mariona.masgrau@udg.edu

López Ros, Víctor
Universitat de Girona
victor.lopez@udg.edu

Masdevall Teixidor, Sandra
Escola La Draga de Banyoles
smasdevaq@xtec.cat

Resum

Aquesta contribució analitza la transposició didàctica en la construcció d'un estudi de cas a partir d'una situació (o cas) d'una aula de primer d'Educació Primària en què s'introdueix l'oral formal i l'autoregulació dels usos lingüístics. Aquesta situació esdevé un estudi de cas per al grau d'Educació Infantil i Primària sobre la didàctica de l'oral i la reflexió metalingüística. Ens plantejarem què s'esdevé a l'aula de Primària i què se n'explica i què se n'elideix a la Facultat per tal que els estudiants discuteixin el cas amb distància crítica. Calen tries i elisions que suscitin debat, reflexió i la participació activa dels estudiants, les quals són determinants.

Introducció

El procés de transposició didàctica (Chevallard, 1991; Dolz, Gagnon, Mosquera, 2009) des del cas fins a l'estudi d'aquest cas requereix una reflexió perquè la pràctica resultant -l'estudi de cas- esdevingui un exercici enriquidor. El cas que prenem de referència forma part d'un projecte sobre educació emprenedora realitzat a primer curs d'Educació Primària de l'escola La Draga de Banyoles; es tracta, sens dubte, d'una bona pràctica, complexa i polièdrica, i amb un alt potencial innovador. Ens centrem en les sessions en què la mestra introdueix els seus alumnes en l'oral formal; i també en les estratègies que emprà perquè els alumnes siguin capaços d'analitzar i regular els seus usos lingüístics. L'estudi de cas que se'n deriva s'ha dissenyat per al mòdul Llengües-1 de segon curs del grau d'Educació Infantil i Primària de la Universitat de Girona. Aquest mòdul se centra en la didàctica de la llengua oral i considera fonamental que els futurs mestres fomentin la reflexió metalingüística de qualitat entre els alumnes de Primària.

Ens plantejarem com s'ha de fer la transposició didàctica del cas a l'estudi de cas. Entre tot el material que s'acumula derivat de la documentació del cas, què triem? Què mostrem als estudiants de Magisteri i quines reticències apliquem?

Aquesta proposta s'inclou dins el projecte *La connexió entre teoria i pràctica en la formació inicial dels mestres: metodologies basades en situacions pràctiques reals* (2014 ARMIF 00053).

Objectius

L'objectiu central de la nostra comunicació és descriure el procés de transposició didàctica d'un cas d'aula a un estudi de cas als estudis d'Educació de la UdG, centrant-nos en el procés de reticència.

Ens plantejarem també quin tipus de preguntes i dilemes s'han de plantejar a l'aula universitària perquè els futurs docents estudiïn el cas en profunditat i gosin reelaborar-lo amb iniciatives i punts de vista propis.

Metodologia

El treball de camp -tant del cas com de l'estudi de cas- i la investigació derivada s'ha plantejat des de la recerca-acció participativa. Els investigadors (els professors de la Facultat i la mestra de l'escola) s'han implicat en tots els estadis del procés.

Hem emprat eines metodològiques de l'anàlisi de casos i de les metodologies clíniques d'anàlisi de l'acció didàctica (Rickenmann, 2008). L'anàlisi del cas es fonamenta a emprar situacions reals o fictícies perquè els estudiants construeixin el seu coneixement de forma contextualitzada, vinculant la pràctica amb els coneixements teòrics (Harrington, 1995). El procés de selecció i definició del cas és fonamental, ja que ha de ser prou substantiu i complex per permetre diferents nivells d'anàlisi, i convidar els estudiants a treure l'entrellat de tota una situació didàctica (Levin, 1995). En aquest procés el concepte *transposició didàctica*, entès com el treball adaptatiu que transforma un objecte de saber en un objecte d'ensenyament, és fonamental i posa de manifest que cal *re-elaborar* els continguts. La tria d'evidències sobre l'activitat didàctica primera que es fa a l'hora de construir el cas palesa que cal un modelatge perquè allò esdevingut a l'aula de Primària sigui font d'aprenentatge a l'aula universitària. Per això són tan importants les tries com les *reticències*. Entenem les reticències com la informació constitutiva de sabers que el professor no explica per tal que la construeixin els estudiants. En el nostre cas, la professora de la facultat i la mestra de l'escola fan una tria de materials que ajudin a generar preguntes i a plantejar respostes. En aquesta construcció del cas s'escullen els aspectes que consideren rellevants d'analitzar.

De l'aula de Primària a l'aula universitària: desenvolupament

En l'aula de Primària

Les divuit sessions del cas formen part de *El Menjaproblemes*, un projecte compartit entre alumnes de Primer de Primària i alumnes de 3r d'ESO de Banyoles de creuament d'idees a partir d'un problema inicial. En les primeres sessions del projecte els alumnes de Primària van visitar l'Institut i en els dies finals els alumnes de Secundària van visitar l'escola per compartir les solucions que s'havien donat als problemes. La mestra va proposar el repte següent als seus alumnes de Primària, dins l'evolució del projecte:

Com mostrem als alumnes de Secundària la nostra escola de forma amena i entenedora?

Els objectius d'aquesta tasca eren (1) Introduir-se a l'oral formal, i (2) Enfortir els processos de reflexió metalingüística. Per això, calia que els alumnes de primer curs de cicle inicial de Primària comencessin a fer el pont de l'oral espontani i informal a l'oral preparat i formal, un procés ric i complex.

Fase 1. Organització del treball. La mestra va proposar el repte en una assemblea de classe. La tria del gènere textual oral (i escrit) fou la primera decisió dels alumnes; per això se'ls va demanar que participessin activament en l'aportació d'idees. Paral·lelament es va fer una passejada per l'escola per anotar els aspectes de l'escola que els agradaven i els que s'havien de millorar. El gènere escollit fou la gimcana.

Paral·lelament, la mestra va fer una proposta per abordar la reflexió meta- sobre l'oral formal: (a) Gravar els alumnes parlant a l'aula en una situació informal, no preparada. (b) Els alumnes visualitzaven la gravació i reflexionaven en grup sobre com s'expressaven; llavors intentaven deduir com s'havia de parlar en contextos formals i preparats. Així començaven a prendre consciència de què implica l'oral formal mitjançant l'assemblea. (c) Els alumnes generaven la

documentació per començar a treballar: una mena de decàleg de com fer un bon discurs oral formal i una rúbrica per avaluar l'oral formal, que els havia de servir per regular-se al llarg del procés de construcció del discurs.

Fase 2. Execució de la proposta. Es va concretar i reelaborar el gènere textual escollit -la gimcana- per explicar-se davant d'un públic com a col·lectiu i alhora implicar els visitants activament en la presentació de l'escola; es van seleccionar i elaborar els materials necessaris per portar-la a terme mitjançant el treball cooperatiu (acreditacions per als presentadors, fotos, mapes, discurs de recepció inicial) per tal que tothom en prengués part; es van fer els assajos i les esmenes pertinents.

Fase 3. Presentació formal. Es va fer la presentació oral de l'escola La Draga als alumnes de Secundària en la seva visita a l'escola i es va obtenir el seu feedback.

Fase 4. Avaluació de la presentació oral. En assemblea, i partint de la rúbrica, es va avaluar el procés i la presentació oral feta el dia anterior davant els alumnes de Secundària.

En l'aula universitària

L'estudi de cas s'ha inclòs en el mòdul de Llengües-1. Aquest mòdul discuteix amb els models aprehesos dels estudiants i introdueix la reflexió complexa sobre la llengua, la literatura i els processos d'aprenentatge. Els objectius més específics són (1) Reivindicar la importància de la didàctica de l'oral formal; i (2) Evidenciar la importància de la reflexió metalingüística en els alumnes de Primària.

La nostra proposta i plantejament en l'estudi de cas ha estat el següent

Fase 1. Presentació d'antecedents i primeres reflexions. Presentació de la mestra que explica breument la seva biografia professional, els seus interessos i les seves concepcions educatives. Mostra les característiques del grup-classe, el treball realitzat durant el curs i el projecte que duen a terme. A continuació plantejarem als estudiants com s'ha de fer el salt de l'oral informal al formal en el cicle inicial (com? quan? per què?...). També s'explica el repte comunicatiu del projecte el *Menjaproblemes* i es demana que facin propostes d'intervenció a l'aula: *Com treballarien la presentació de l'escola amb alumnes de CI per a un públic format per alumnes de Secundària?*

Fase 2. Discussió de les propostes de la mestra. Mestra i professora expliquen als estudiants les primeres definicions de treball de l'aula de Primària: la presentació del repte comunicatiu i com el concreten els alumnes; la tria del gènere i l'elaboració del contingut. I també es debat com els alumnes comencen a elaborar una primera concepció de l'oral formal. Per això, se'ls mostra:

- Els apunts que prenen els alumnes sobre l'escola durant una passejada que hi fan amb ull crític (continguts).
- L'assemblea en què els alumnes examinen el vídeo d'oral informal i apunten un decàleg per l'oral formal. Els fulls de treball i esbossos dels alumnes (primer decàleg sobre l'oral formal).

La mestra també explica detalladament la tria de la forma (el gènere). A partir d'aquí, mestra i professora procuren que els estudiants d'Educació no centrïn esforços a reconstruir el que s'ha elidit sinó que siguin capaços de pensar com actuarien en aquesta situació determinada; també s'evita sistemàticament que els estudiants donin per bo tot allò que la mestra ha fet a l'aula, sinó que la mestra s'autoqüestiona i els demana que busquin alternatives a la seva gestió. Es plantegen preguntes obertes i de matís:

Els nens i nenes fan una primera definició d'oral formal a partir de l'oral informal. Us sembla suficient? Cal sistematitzar-la, enriquir-la o ordenar-la?

Els nens i nenes decideixen fer una gimcana o joc de pistes: us sembla un gènere prou interessant per dedicar-hi més de deu sessions? Permetrà treballar l'oral formal? Caldria incidir d'alguna manera en la seva decisió?

La segona pregunta, dóna peu a una distinció de matís important per part dels estudiants: una estudiant precisa que els gèneres discursius formals són aquells que tenen una forma preconcebuda i compartida per l'emissor i el receptor (no són necessàriament gèneres pomposos ni retòrics, d'un alt grau d'elaboració lingüística).

Fase 3. Avaluació de l'avaluació. Plantegem als estudiants la importància de fomentar la reflexió metalingüística des de cicle inicial de Primària. Per això els mostrem:

-La rúbrica d'autoavaluació de l'oral formal feta pels alumnes.

- Una altra rúbrica d'autoavaluació elaborada pels alumnes anteriorment al cas per demostrar que aquesta reflexió meta- es fa de forma sostinguda en aquesta aula.

Es fan preguntes als estudiants com les següents: *Quins aprenentatges comporta l'elaboració d'una rúbrica per si mateixa? De quines altres maneres s'ha fomentat la reflexió metalingüística al llarg de la resolució d'aquest repte (a part de la rúbrica)? Considereu necessari aquest procés continuat de reflexió metalingüística o bé us sembla que el monitoratge és excessiu?*

Alguns alumnes comencen fent-se fermes en posicions més espontaneistes de la didàctica de la llengua: consideren que s'han de plantejar i resoldre situacions comunicatives amb els alumnes de Primària però que no cal reflexionar-hi. La majoria d'estudiants els rebaten i aporten arguments contra d'aquesta postura.

Fase 4. Autoavaluació dels estudiants. Demanem als estudiants que confrontin les seves concepcions inicials sobre l'oral formal i la reflexió metalingüística i les contrastin amb les noves idees que han concebut amb el cas. Es fan preguntes com: *Què aporta el treball per reptes en l'aprenentatge de llengües? Quina importància té el domini dels gèneres textuais en la millora de les habilitats lingüístiques? Què aporta la reflexió metalingüística en l'aprenentatge de les llengües?*

En aquesta sessió, que es fa primerament de forma oral i grupal i de forma individual i escrita al final de la sessió, es convida també els estudiants a plantejar d'altres preguntes que els hagi suscitat l'estudi de cas. Una qüestió interessant plantejada per una estudiant és la següent: "La qüestió és saber quin grau de reflexió hem de demanar als alumnes". Certament, alguns alumnes de cicle inicial tot just consoliden la parla oral informal i potser no estan a punt per plantejar-se allò que estan adquirint ni tampoc reformular-ho cap a estàndards formals.

En l'aula universitària, es van dedicar tres sessions a l'estudi de cas (la fase 1 i 2 van tenir lloc en una sola sessió d'una hora i mitja). Entre sessions es proposaven lectures teòriques relacionades amb el cas per enriquir el debat i es demanava als estudiants que es trobessin en grups de quatre per continuar el debat de forma autònoma.

Comparativa: la construcció

En la construcció del cas, cal confrontar els dos processos i analitzar què es tria i què es descarta i per quins motius. A continuació sistematitzem aquesta comparativa:

Pel que fa als objectius:

Objectius	
AULA DE PRIMÀRIA	AULA UNIVERSITÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> • Introduir-se a l'oral formal. • Enfortir els processos de reflexió metalingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reivindicar la importància de la didàctica de l'oral formal. • Fer palesa la importància de la reflexió metalingüística en els alumnes de Primària.

Pel que fa a l'acció didàctica:

Fases de les seqüències	
AULA DE PRIMÀRIA	AULA UNIVERSITÀRIA
	1. <i>Presentació d'antecedents i primeres reflexions.</i>
1. <i>Organització del treball:</i> - <i>Presentació del repte comunicatiu</i> - <i>Introducció del tema de l'oral formal i reflexió.</i>	2. <i>Discussió del repte plantejat per la mestra i com els alumnes decideixen el gènere textual i elaboren els continguts.</i>
2. <i>Execució del repte.</i>	
3. <i>Presentació formal.</i>	
4. <i>Avaluació de la presentació oral</i>	3. <i>Avaluació de l'avaluació. Reflexió metalingüística.</i>
	4 <i>Autoavaluació dels estudiants.</i>

En l'aula universitària elidim el producte final dels alumnes de Primària per incidir en la importància del procés d'elaboració i reflexió.

Conclusions

La transposició didàctica és un procés que mereix una reflexió acurada a l'hora d'emprar els estudis de cas com a metodologia participativa. En aquesta ocasió, allò que es transposa (el cas) ha d'esdevenir un mateix tipus de producte que allò transposat (l'estudi de cas): una seqüència didàctica enriquidora. Malgrat tot, la diferència d'objectius i d'alumnat fan necessària una reelaboració substancial. No n'hi ha prou a mostrar allò que s'ha esdevingut a l'aula de Primària perquè sigui una situació d'aprenentatge amb potencial per als estudiants. Cal fer reticències, tant de fets com d'arguments de la mestra en la presa de decisions durant la planificació i l'acció didàctica. Reflexionar sobre les reticències ens ha d'ajudar a plantejar els estudis de cas de forma heurística i creativa donant la possibilitat als estudiants de buscar més d'una alternativa de conducció del cas. En aquest sentit l'avaluació dels estudiants s'ha de focalitzar en els interrogants que s'han plantejat ells mateixos en aquesta iniciativa i no a trobar solucions unívoques ni correctes a les situacions d'aula.

Bibliografia

Chevallard, Y. (1991). *La transposició didàctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.

Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. (2009). "La didàctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21.

Harrington, H.L. (1995). Fostering reasoned decisions: case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 203-214.

Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: the role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63-79.

Rickenmann, R. (2008) "Propuesta para un seminario de formación: perspectivas antropológicas de la didáctica y de metodología clínica para el estudio de las prácticas docentes", dins el Màster Art i Educació. Un enfocament construccionista, Girona: Universitat de Girona.

Qüestions i/o consideracions per al debat

El procés de transposició comporta prendre decisions explícites sobre el saber en joc en la situació de referència i el saber que es vol posar en joc en l'estudi de cas: sota quins criteris s'estableixen les tries i les reticències? Cal proposar bones preguntes per garantir que emergeixin els sabers que es volen posar en joc en l'aula universitària?

També trobem important reflexionar i discutir sobre el pes que tenen els processos d'autoavaluació i reflexió meta- en la consolidació d'aprenentatges. Aquesta és una estratègia necessària en totes les etapes educatives? Ha de trobar la manera d'integrar-se en el procés d'aprenentatge per no esdevenir en cap cas un annex disgregat i opcional?

ID 175. COMPETÈNCIES PERCEBUES I IDENTIFICADES EN ELS TREBALLS FINALS DE MÀSTER, DE L'ÀMBIT DE ECONOMIA I DIRECCIÓ D'EMPRESES. OPORTUNITATS I REPTES DE FUTUR

Xavier M Triadó Ivern
Universitat de Barcelona
xtriado@ub.edu

Pilar Aparicio Chueca
Universitat de Barcelona
pilaraparicio@ub.edu

Amal Elasri Ejjaberi
Universitat de Barcelona
amal.elasri@ub.edu

Marina Romeo Delgado
Universitat de Barcelona
mromeo@ub.edu

Resum

Les competències fonamenten els aprenentatges a la universitat, donant coherència al disseny del pla d'estudis amb la incorporació de coneixements. La planificació docent, la seva incorporació efectiva i la percepció individual d'assumpció de cada competència, són peces clau en el procés d'aprenentatge.

La present comunicació analitza les possibles discrepàncies entre les competències que s'estableixen en la memòria d'aprovaçió d'un màster universitari i les impartides realment. En concret es centra en la potencialitat del Treball Final de Màster, estudiant la percepció del nivell de "competència assolida" per part del professorat i els estudiants.

Introducció i objectius

Els estudis de Màster exigeixen l'avaluació continuada del procés d'aprenentatge, que es concreta finalment en el denominat Treball de Fi de Màster (TFM). El TFM, tal i com assenyala l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2013), ha d'assolir un nivell de qualitat elevat, seguint un protocol i disposant d'uns indicadors que facilitin garantir-la en tots els casos. Els estudis de màster han de fer competents als qui el cursen i l'elaboració del TFM és un moment adequat per a fomentar algunes competències generals per a tots els estudiants i altres d'específiques en funció del interessos de cada un d'ells.

A partir de la Declaració de la Sorbona (1998) i de la Declaració de Bolonya (1999) es va plantejar la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Amb ell, el sistema educatiu universitari d'Europa intentava millorar la formació mitjançant el desenvolupament de competències necessàries per a cada perfil professional, enteses aquestes com la conjugació d'uns coneixements, habilitats i destreses generals per a tot titulat universitari, i específics per a cada titulació. Recentment el document Estratègia universitat 2015 declarà que la renovació docent solament serà possible si s'aborda des "d'un model formatiu que basi la docència en la recerca i en l'aprenentatge de coneixements i desenvolupament de competències en l'estudiant que el preparin per a l'exercici professional, l'estudi i la recerca" (Triadó et al, 2014, 257).

Han passat onze anys, i cal preguntar-nos quin es l'ús pràctic d'aquestes competències. En quin grau s'identifica aquest esforç en el cas del TFM? Es poden assenyalar algunes bones pràctiques i propostes de millora? Per tal de donar resposta a aquestes qüestions, presentem aquesta recerca. Alhora també ens podem preguntar pels possibles escenaris de futur, davant d'un nou escenari legislatiu que pot situar els màsters entre els 60 i els 120 crèdits ECTS.

Diversos autors i centres universitaris d'arreu del món, com la University of Oslo (2010), la University of Ottawa (2012) i Joanneum (2011), han publicat articles i desenvolupat metodologies que ajuden als estudiants a elaborar un TFM i als tutors a realitzar la seva tasca d'acompanyament. Una recent publicació de l'AQUC diu que els estudiants d'un Màster han de ser competents en cinc aspectes (Rodríguez i Llanes, 2013): "Mostrar coneixements al menys a

nivell de llicenciatura ..., Capacitar per aplicar els coneixements i la ciència adquirits en entorns diversos, coneguts o no, ..., Afrontar la complexitat, integrant coneixements i formulant judicis crítics, ..., Saber comunicar les conclusions, els coneixements i les teories ..., i Demostrar, ..., que podrien continuar la seva formació autodidacta” (op.cit, pp. 5-6).

Les evidències dels anys que es porta des de l'establiment del procés no semblen posar de manifest una unitat en si mateix. Si bé es persegueixen les competències en les classes, en les activitats i matèries, encara cal definir una metodologia més universal i garant de la qualitat. El TFM pot acabar sent un treball final de recerca (en un altre nivell podríem dir el mateix del TFG) desaprofitant llavors el potencial d'aprenentatge competencial que se li reconeix teòricament.

Investigar sobre les competències que han d'adquirir els estudiants dels màsters és plantejar quins serien aquells trets característics de l'activitat professional que haurien de desenvolupar en el temps que duren aquest programes (Triadó et al, 2013). Caldrà, llavors, contrastar planificació i percepcions entre els agents que hi intervenen. Aquesta informació ha de permetre, a més, identificar els punts forts sobre el que fonamentar un TFM, així com unes bones pràctiques per a millora-ne el procés d'elaboració.

No existeix un consens sòlid entre els especialistes pel que fa a una definició del terme competència (OECD, 2001; Tanguy i Rope, 1994). Com assenyala Valcárcel (2009), aquest fet ve donat, entre d'altres, per sistemes d'institucionalització de les relacions laborals que han generat conceptes no sempre coincidents per la dificultat de traslladar conceptes clau arrelats a la cultura laboral de cada país. D'altra banda, Zarifian (1999) concep la competència en una primera dimensió com “la iniciativa i la responsabilitat que l'individu assumeix davant situacions professionals a les quals s'enfronta” (op. cit., pp. 27), alhora que també és la “intel·ligència pràctica de les situacions que es basa en els coneixements adquirits i els transforma amb molta més força a mesura que augmenta la diversitat de les situacions” (op. cit., pp. 34). Aquesta manera de concebre l'adquisició de les competències va obrir un debat sobre la funció del sistema de formació, ja que no només ha de desenvolupar la intel·ligència teòrica dels estudiants sinó també la seva intel·ligència pràctica.

S'obre un nou debat al voltant de l'avaluació de la percepció de les competències i la seva utilitat en la pràctica, i en concret en els TFM. Per a bastants docents és una oportunitat de mostrar conjuntament les competències desenvolupades. En la pràctica és així? O acaba essent un treball final, en un caire de recerca on difícilment es consideren les competències des d'un inici? Cal modificar quelcom? Què podem aprendre de l'experiència dels anys que han passat?

Analitzant concretament les competències que es poden incorporar en un TFG –els estudiants d'un màster ja haurien d'haver incorporat– la guia de l'AQU (Mateo, 2009, pp. 30) assenyala fins a divuit competències implicades: *“Identificar un tema; Dur a terme una recerca inicial de documentació; Establir preguntes i/o objectius que orientin el treball; Identificar i organitzar els elements fonamentals del Treball; Temporalitzar les diferents fases de realització del TFG; Presentar i defensar públicament l'informe de progrés davant del tutor o tutora i el grup; Seleccionar les fonts fonamentals per a la construcció del marc referencial; Relacionar la informació extreta de les fonts amb el plantejament del treball; Integrar el coneixement per construir el marc teòric; Recollir, analitzar i interpretar les dades obtingudes; Dominar el llenguatge especialitzat del camp científic; Expressar-se correctament de forma oral i per escrit en català, castellà i/o una tercera llengua; Expressar-se oralment de manera adient; Comunicar correctament la informació; Comunicar-se correctament amb audiències expertes; Identificar els aspectes més rellevants del treball; Interpretar rigorosament la informació; Respondre*

significativament a les demandes de les persones expertes; Prendre consciència del procés seguit integrant coneixements i generant-ne de nous”. No semblen moltes les competències a assumir per un TFG? Quelcom semblant podria passar en els TFM. Aquest tipus de qüestions varen motivar una anàlisi, en els nou màsters universitaris que s’ofereixen en la Facultat d’Economia i Empresa de la UB, per estudiar un àmbit concret de les ciències socials. De les seves memòries s’han extret més de quaranta competències diferents. Es té clar en que es vol fer competents als estudiants? S’està realitzant de manera efectiva?

L’objectiu d’aquesta comunicació és analitzar les possibles discrepàncies entre les competències que s’estableixen en la memòria d’aprovació del màster oficial en Direcció d’Empreses de l’Esport, i les impartides realment. En concret es centra en la potencialitat del Treball Final de Màster, estudiant la percepció del nivell de “competència assolida” pel professorat i els estudiants.

Resultats

El màster en Direcció d’Empreses de l’Esport proposa quatre competències en el TFM i gràcies als informes elaborats per cada tribunal d’avaluació, on es puntuava cada una, ha permès realitzar una comparativa creuada entre el professorat i la percepció de cada un dels estudiants de “ser competents”. Taula 1.

Els resultats obtinguts posen de manifest una coincidència en dues competències “Ser capaç de buscar, seleccionar, gestionar i analitzar informació empresarial de diverses fonts (Internet, premsa, bases de dades, bibliografies, etc...)”. Per altre part la competència “Desenvolupar habilitats de redacció i comunicació oral i escrita, ser capaç de presentar les conclusions del treball amb fluïdesa i claredat” amb uns desajustos mínims. En canvi, hi ha dues competències que presenten desajustos importants. És el cas de “Ser capaç d’utilitzar i consolidar els coneixements apresos en les diverses assignatures del màster, així com ser capaç d’aplicar les tècniques apreses”, on l’alumnat té una percepció més favorable que el professorat. Això posa de manifest una manca d’informació en evidències que caldrà resoldre. La darrera és “Ser capaç de dur a terme un projecte o treball de recerca de manera autònoma” on el professorat valora més positivament l’assoliment que els estudiants. Aquesta experiència pionera permet tenir un punt de contrast i iniciar noves línies d’avaluació i reflexió pel conjunt de màsters. La taula 1 presenta el grau d’adquisició percebuda de les competències.

Competència	Percepció alumne			Tribunal		
	Totalment adquirida	Parcialment adquirida	No Adquirida	Totalment adquirida	Parcialment adquirida	No Adquirida
Ser capaç de buscar, seleccionar, gestionar i analitzar informació empresarial de fonts diverses	53%	47%	0%	57%	43%	0%
Ser capaç d'utilitzar i consolidar els coneixements apresos en les diverses assignatures, així com ser capaç d'aplicar les tècniques.	63%	19%	19%	43%	57%	0%
Desenvolupar habilitats de redacció i comunicació oral i escrita, ser capaç de presentar les conclusions del treball amb fluïdesa i claredat.	53%	41%	6%	62%	38%	0%
Ser capaç de dur a terme un projecte o treball de recerca de manera autònoma.	50%	44%	6%	67%	29%	5%

Taula 1. Font: elaboració pròpia

Conclusions

Les competències en els Màsters no segueixen un patró comú, semblant tenir una dispersió gran en quant al volum i a la definició de cada un d'ells. El TFM permet als estudiats i al professorat treballar la incorporació de competències, però cal dissenyar un procés iteratiu en el coneixement i la implantació d'aquestes per què no sigui un tràmit final sense opció de rectificar.

Els estudiants poden mostrar, en l'elaboració del TFM, les capacitats i aptituds assolides en les altres assignatures del Màster i posar-les en pràctica. Caldrà establir vincles en cada assignatura i docent.

Una metodologia que ajuda en l'avaluació de la percepció de competències en cada actor implicat en el procés d'aprenentatge millora el coneixement de punts forts i febles, permetent la correcció i o reafirmació del que sigui necessari.

Es per això que considerem que futures investigacions han de poder donar resposta a preguntes com ara: com es podria institucionalitzar com eina de millora, o quelcom similar? Com es mesura l'adquisició de competències, ja sigui conjunta o individualment? Un altre aspecte a treballar, fa referència al paper de les tutories, dels procediments d'ajuda i d'avaluació en el TFM al llarg del curs.

Bibliografia

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2013). *Cómo elaborar, tutorizar y evaluar un Trabajo de Fin de Master*. Disponible a http://www.aqu.cat/doc/doc_18533565_1.pdf
- Joanneum, FH. (2011). *Guidelines for Writing a Master Thesis and Final Exam Guide*. Master of International Management (MIM). FH. Joanneum International Management
- Mateo, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia universidad 2015*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2011-estrategia-2015-espanol.pdf?documentId=0901e72b80910099> (consultat 15 de maig del 2015).
- OECD (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (consultat 15 de maig del 2015).
- Rodríguez, M.L i Llanes, J, (coords). (2013). *Com elaborar, tutoritzar i avaluar un Treball de Fi de Màster*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Tanguy, L., i Ropé, F. (1994). *Savoirs et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.

- Triado Ivern, X.M.; Estebanell Minguel, M.; Márquez Cebrian, D. i Del Corral Manuel de Villena, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, LXXII(257), 51-72.
- Triadó, X. M. i Elasri-ejjaberi, P. A. A. (2013). La evaluación de competencias en la Educación Superior: el caso de un máster universitario. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE)*, 6(1), 34–52.
- University of Oslo (2010). *Master's Thesis. Practical information necessary for writing the master's thesis* . <http://www.uio.no/studier/emner/jus/jus/PILTHESIS/> (consultat 15 de maig del 2015).
- University of Ottawa (2012). *Research papers and theses. Guide for master's thesis*. <http://www.grad.uottawa.ca/default.aspx?tabid=1373> (consultat 15 de maig del 2015).
- Valcárcel, M. (2004). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior* <http://revistas.um.es/educatio/article/view/130/114> (consultat 15 de maig del 2015).
- Valderrama, E. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències als treballs de final de Grau i de Màster a les Enginyeries*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. París: Éditions Liaisons, col. Enterprise et carrières.

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Es poden integrar, en la pràctica, competències i recerca? Com realitzar el procés? Quina metodologia pot ser més adequada?
- Quines competències i procediments cal impulsar en l'equip de professors que realitzen el programa?
- Com s'ha de combinar l'avaluació continua amb el TMF, a nivell competencial?
- Quin es l'ús pràctic de les competències avaluades en els TFM?

ID 176. LA PERSPECTIVA DELS/LES ESTUDIANTS SOBRE L'AVALUACIÓ

Dra. Cristina Sánchez Miret
Universitat de Girona
cristina.sanchez@udg.edu

Resum

He iniciat un seguit de canvis en les assignatures que imparteixo per tal de redefinir l'avaluació, atès que els graus necessiten noves formes d'avaluació, i no una mera adaptació de les preexistents.

Com que des del punt de vista numèric, els guanys no han estat clars, m'he plantejat la necessitat de preguntar als alumnes com veuen les avaluacions que han dut a terme amb mi i, en general, als estudis.

No es pot redissenar l'avaluació a partir dels desitjos dels estudiants, però també és cert que tampoc es pot fer d'esquenes a les seves expectatives. El que recullo a la comunicació, a banda de la reflexió teòrica, són les aportacions dels estudiants i els canvis previstos per al proper curs.

L'avaluació en el nou espai educatiu universitari

Un dels aspectes més importants dels canvis en EEES és passar l'èmfasi del coneixement a l'alumne. En aquesta perspectiva i amb els canvis de programació que suposa, és inevitable passar de tècniques d'avaluació tradicionals a les anomenades alternatives o si més no fer servir les tradicionals d'una manera diferent per tant que siguin alhora avaluadores i formatives (Doménech, 1999). Aquest canvi, des de la meua perspectiva, requereix la focalització en les competències, no només en la programació de l'assignatura, que ja és habitual, sinó també en l'avaluació de la mateixa. El principi bàsic d'actuació a partir del qual s'ha de plantejar l'assignatura és el de les competències, és a dir en una lògica de coneixement i d'aplicabilitat al món laboral i no pas d'acumulació de coneixements. Cal que l'avaluació reflecteixi si aquestes competències s'han assolit, és a dir si està preparat l'estudiant per desenvolupar la feina que realitzarà en el mercat laboral.

Els exàmens no poden ser doncs una simple recollida de coneixements; s'han d'avaluar les competències i el grau en que aquestes han estat assolides pels alumnes, i això, no sempre es fa. Tornem evidentment a la importància de demostrar pràcticament el que saben però també a la importància d'avaluar, per exemple, la seva capacitat de comunicació, de síntesi, d'expressió i, especialment la capacitat d'aplicabilitat dels continguts a la pràctica de la realitat laboral. A més a més, com diu Santos (1999) una de les paradoxes – la vuitena -, més habituals de l'avaluació a les universitats espanyoles és que malgrat un dels objectius de l'ensenyament universitari és despertar i desenvolupar l'esperit crític, moltes avaluacions acaben consistint només en la repetició de les idees apreses del professor o dels autors recomanats

Aquest tipus d'avaluació tradicional és la que ha de ser substituïda per l'observació directa del treball dels alumnes que és l'avaluació alternativa, tant la basada en execucions com l'anomenada autèntica. (Mateo i Martínez, 2005), sense que això vulgui dir, però que no es puguin realitzar exàmens i que els continguts apresos no hagin de seguir sent una part important dels mateixos.

No hem de deixar de banda que en el nou context l'avaluació ha de ser continuada i incorporar diverses maneres d'avaluar, però que tampoc amb això només n'hi ha prou. Alguns autors (Yorke, 2003; Knight i Yorke, 2004) assenyalen la importància de que els alumnes rebin el feed-back necessari i a més a més que aquests sigui continuat sobre les seves experiències i no pas merament esperar a arribar a fi de curs per esperar resultats. En aquest sentit hi ha una proposta de Brown i Glassner (2005) que hem sembla molt i molt bona i que m'agradaria poder dur a terme. Es tracta de gravar les intervencions dels alumnes tant pel que fa a preguntes fetes a classe, com en la presentació de treballs, com en els debats. Hem sembla que aquesta possibilitat –segur que es pot fer amb una bona planificació i amb la disposició del centre per proporcionar els mitjans- obriria un camp formatiu molt important per als alumnes, perquè permetria primer la seva autoavaluació i segon un seguiment davant la cinta tant dels aspectes negatius com dels positius sobre la base de l'observació a posteriori de la prova feta.

Els resultats de les entrevistes als estudiants

És des d'aquesta perspectiva que m'he decidit per fer un seguit d'entrevistes a estudiants (37, de les quals només són vàlides 31) de la meva assignatura de Sociologia del consum que és una optativa que poden cursar els dos darrers anys dels graus d'Economia, Administració d'empreses i Comptabilitat i finances. L'objectiu del treball de camp és que tot contestant les preguntes reflexionin sobre els pros i contres i els aspectes claus que introduirien per a l'avaluació dels continguts apresos. A banda de poder copsar quina és la seva opinió sobre el balanç entre l'avaluació de continguts i la de competències.

L'objectiu final de l'anàlisi és reformular l'examen de l'assignatura i no tant els treballs o les pràctiques que ja he anat adaptant en els darrers anys. A més a més, en les meves assignatures l'examen és important malgrat l'avaluació continuada, perquè és l'única prova individual que realitzen. Malgrat que vull saber què pensen de l'examen de Sociologia del consum he ampliat l'entrevista, -que es realitza de manera anònima per escrit-, a l'opinió general dels estudiants sobre l'avaluació al llarg de tota la carrera. Perquè aporta una visió més completa de les experiències i el posicionament davant les proves dels mateixos. Per això l'entrevista consta de les següents preguntes:

- 1-Estàs satisfeta amb la manera com s'avalua a la universitat?
- 2--De quines assignatures t'ha agradat més l'avaluació i de quines menys?
- 3-Si tu fossis professora o professor com avaluaries els continguts i el nivell assolit pels alumnes?
- 4-Quin és el paper que creus que ha de tenir l'avaluació als estudis?
- 5-En concret de l'assignatura de Sociologia del Consum què canviaries, què faries diferent què t'ha agradat i què no ?
- 6-Explica'm quina prova d'avaluació, examen o no, t'ha agradat més de la carrera?
- 7 Què et semblaria que els exàmens no puntuessin? Els faries igual? Penses que són una bona eina per avaluar el coneixement?
- 8-Compara els diferents exàmens de l'assignatura Sociologia del consum, de diferents anys, que aquí es reproduïxen i explica quin et sembla millor i perquè, amb detall. Pots fer-ho pregunta per pregunta.
- 9-Quines preguntes consideres més adients, les que es basen en la reproducció dels continguts del temari o les que demanen la seva aplicació a casos reals?
- 10-Afegeix qualsevol altra reflexió que consideris oportuna

El primer que realment m'ha sorprès del resultats de les entrevistes és que alguns alumnes, 23, han omplert d'un foli i mig a dos folis amb les seves respostes. És a dir, tenien ganes de poder-se expressar en aquest sentit i la majoria han estat extremadament concrets posant exactament el nom de les assignatures i els professors als que feien referència, tant per

comentar aspectes positius com negatius. De l'assignatura de Sociologia del consum , en relació a la resta, queda puntuada per sobre de la mitjana i amb poca dispersió però hi ha 6 casos que consideren que és el pitjor examen que han fet.

Els punts que més es valoren són que es demani l'aplicació dels continguts en totes les preguntes i que hi hagi una pregunta sobre el treball fet en grup per tal d'avaluar qui realment ha treballat i qui no. He de dir que precisament el fet que totes els preguntes siguin aplicades ha fet que 6 de les persones entrevistades el considerin el pitjor dels exàmens. I que comparant-lo amb el dels anys anteriors pensin també que els tradicionals eren millors exàmens. En el cas de 9 dels entrevistes consideren , a més a més, que l'examen milloraria si tingués preguntes tipus test.

La segona cosa a destacar és que majoritàriament els estudiants no volen fer exàmens perquè consideren que és molt fàcil tenir un mal dia i segueixen pensant que s'ho juguen tot a una. En canvi m'ha desconcertat que la majoria, 29, a la primera part de la pregunta 7 que demanava si estarien d'acord en fer exàmens que no puntuessin han dit que no. En aquest sentit crec que és important reproduir una de les respostes: "si el sistema d'ensenyament fos capaç de motivar els alumnes a aprendre pel fet d'enriquir el seu coneixement no seria necessari que puntuessin. El problema és que el sistema va dirigit precisament a buscar una nota determinada, no a entendre els continguts i estar preparats pel món real un cop acabi la carrera".

He d'assenyalar, però és només l'experiència d'un grup, que al Màster de Dones, gènere i Ciutadania en el que imparteixo docència en una assignatura troncal aquest any hem fet l'examen sense que puntués en la nota final i ha esta un dels aspectes més ben valorats per les estudiants. L'examen només es va fer servir com una eina d'autotest per a les alumnes i per a mi mateixa del nivell dels coneixements assolits.

Pel que fa a la primera pregunta queda clar que tots estan poc satisfets – la majoria han dit textualment "no gaire" a com s'avalua a la universitat. Els problemes principals són que hi ha assignatures l'avaluació de les quals permet passar tant els alumnes que han anat a classe i portat la feina al dia com els que no, simplement perquè a l'últim moment s'han "empollat" un temari que l'endemà no recordaran. D'altres assignatures han donat el 80% de l'avaluació a un treball en grup del qual moltes vegades alguna de les persones no ha col·laborat gens, de manera que "sense haver après absolutament res" tindrà el mateix resultat que els seus companys. El problema doncs en general és que moltes vegades els resultats d'aquesta avaluació no reflecteixen la realitat, però no sé si això depèn només de com s'avalua o també de com s'ha ensenyat i estudiat l'assignatura.

Conclusions

Assenyala que dir que l'avaluació és una part substantiva del procés formatiu pot semblar una obvietat, però el cert és que és una part de la programació de les assignatures que ha perdut pes, en el meu cas,- i en general segons assenyalen autors com Zabalza-, entre els esforços dedicats a d'altres aspectes de les mateixes. Avaluar no és només qualificar o acreditar , en la nova metodologia del plantejament dels graus ha de ser l'aplicació dels coneixements i la solució de problemes com els que es trobaran en la seva pràctica professional el que es prioritzi alhora d'avaluar. Això vol dir (Taxonomia de Bloom) que cal dissenyar activitats que impliquin l'aplicació dels coneixements i la resolució de problemes i la presa de decisions. El que implica que l'avaluació també ha de centrar-se en aquest tipus de coneixements i no pas en la simple enumeració o memorització dels mateixos.

Les conclusions de la recerca no estan tancades perquè he de realitzar moltes més entrevistes a estudiants de diferents assignatures, però aquest primer treball de camp ha deixat clar que es separen dos tipus de plantejaments: hi ha estudiants que se senten més còmodes amb la mera reproducció de continguts i d'altres amb l'aplicació dels mateixos. Per tant una primera conclusió és que és important, ara per ara, trobar un bon equilibri entre els dos tipus de

proves i entre els dos tipus de preguntes en una mateixa prova, com per exemple en un examen.

En segon lloc, una de les grans preocupacions dels estudiants respecte de l'avaluació és que aconsegueixi reflectir el nivell de coneixements de cadascú. I, a més a més, és important el que diu una de les estudiants pel que fa al paper de l'avaluació "crec que hauria de tenir un paper motivador per l'estudiant, encoratjar-lo més que espantar-lo i no eclipsar el paper més important encara que ha de tenir el mètode d'ensenyança i d'estudi pel professor i l'alumne respectivament".

Bibliografia

Brown, S. i Glasner, A. (2005). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Narcea.

Domènech, F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Universitas.

Knight, P. y Yorke, M. (2004). *Learning, curriculum and employability in Higher Education*. London: Routledge Falmer

López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid. Narcea.

Mateo, J. i Martínez, F. (2005). *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Quaderns de Docència Universitària, 3. ICE. Universitat de Barcelona.

Murillo, P. (2003). *Formas de entender el aprendizaje de los estudiantes universitarios: teorías y modelos de aprendizaje adulto*. Dins Mayor Ruiz y Marcelo (Coord.): *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona. Octaedro-EUB. 49-82.

Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A. y Del Valle, A. (2010). *La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/4, formato digital.

Yorke, M. (2003). *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and enhancement of pedagogic practice*. *Higher Education*, 45: 477-501

Santos, M.A.(1999). *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española*. Comunicació presnetada al IX COngreso de Formación del Profesorado. Càceres. Del 2 al 5 de juny de 1999.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias didácticas del profesorado universitario. Diseño curricular en la universidad*. Madrid: Narcea.

Qüestions i/o consideracions per al debat

El que presento aquí són els resultats d'una assignatura concreta, en aquest cas Sociologia del consum als graus de Economia, Administració i Direcció d'empreses i Comptabilitat i Finances de la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresarials de la UdG, i només d'un any, i per tant cal seguir analitzant més profundament les maneres d'avaluar i el que els canvis suposen no només en les notes dels alumnes sinó en la seva satisfacció i integració en el procés d'aprenentatge. Però la pregunta que cal fer és si aquests resultats

són consistents i extrapolables a d'altres assignatures de sociologia i en general a d'altres disciplines universitàries. I també, en general, cal reflexionar sobre com hem de fer l'equilibri entre avaluar continguts i habilitats i competències en els graus actuals. Tot això sense menystenir el tipus d'assignatura, troncal o optativa, i les característiques concretes dels alumnes i del tipus d'ensenyament i objectius de cada grau universitari.

COMUNICACIONS · COMUNICACIONES

(Idioma original)

Eix B. Avaluació del professorat ***Eje B. Evaluación del profesorado***

Nota: les comunicacions apareixen ordenades segons el número d'identificador (ID)

Nota: las comunicaciones aparecen ordenadas según número de identificador (ID)

ID 14. UNA PROPUESTA PARA EVALUAR Y MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

J. Javier Vila Vázquez
CIPFP Ausiàs March. Valencia
javiervilavazquez@gmail.com

María Cruz García Sanchis
CIPFP Mislata. Mislata (Valencia)
mgarciasa@gmail.com

Resumen

En los últimos años, estamos asistiendo a una modificación de la tipología del alumnado de Formación Profesional (FP). Este cambio se debe a la alta tasa de desempleo que afecta a los colectivos con escasa cualificación y que deciden volver al sistema educativo y a la necesidad de la población activa de formarse a lo largo de la vida y que exigen a la FP que atienda a sectores de edad, preparación y experiencia dispar. Esta situación nos lleva a crear una herramienta para valorar y modificar la práctica docente del profesorado de FP. La técnica elegida es la entrevista en profundidad a informantes claves que permitirán crear una encuesta para la evaluación y mejora de la docencia.

Objetivos

Objetivo: desarrollar una herramienta que nos permita valorar la práctica docente de los profesores de las diferentes especialidades de FP para así ajustar la metodología, recursos y la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en base a unos criterios externos y objetivos.

El análisis que nos permita evaluar y mejorar la práctica docente tiene en cuenta las diferentes dimensiones que pueden evaluarse en la práctica docente, como son la planificación, la puesta en práctica en el aula y la reflexión posterior como señalan García, Loredo y Carranza (2008)

Además, con la creación de esta herramienta:

- Perseguimos que sea útil tanto para evaluar la práctica docente en formación presencial como en semipresencial.
- Buscamos que sea una herramienta transversal, que se pueda utilizar por los docentes de todas las familias profesionales y departamentos, independientemente de si el módulo es procedimental o teórico.
- Queremos también, antes de elaborar la herramienta, obtener la información de los aspectos que deben evaluarse con ella.

Para conseguir nuestros objetivos, la herramienta que decidimos crear es una encuesta en la que se pueda recoger información sobre los aspectos que pretendemos analizar y mejorar según se desprende de los objetivos enumerados.

En primer lugar, nos dedicamos a analizar la situación de partida en el centro respecto al análisis de la práctica docente, constatando que muy pocos profesores consideraban importante analizarla. Mediante una encuesta breve pasada a través del correo electrónico constatamos que existen pocos docentes que consideren necesario analizar su práctica docente contando con la opinión de los alumnos y modificarla en función de los resultados; este escaso porcentaje que sí valoraba positivamente recibir el feedback de su alumnado lo hacía generalmente mediante el análisis de los comentarios informales del alumnado y únicamente 3

profesoras recogían información a final de curso por escrito sobre los aspectos más valorados y los cambios demandados por los alumnos.

Es esta situación la que nos hace pensar en la necesidad de construir una herramienta homogénea y consensuada para su uso en todo el centro que recoja la opinión de todo el alumnado del centro de forma sencilla y permita analizar su opinión sobre el desempeño educativo de todos los docentes. La herramienta que vamos a construir será una encuesta que recogerá la opinión del alumnado al final de curso.

El segundo paso consiste en valorar mediante una técnica cualitativa los aspectos más relevantes a analizar cuando nos referimos a la evaluación de la práctica docente, recabando la opinión de los diferentes agentes implicados; lo que hacemos es reunir un grupo de discusión compuesto por profesorado, alumnado y miembros del equipo directivo. Convocamos al vicesecretario del centro, un jefe de estudios y un profesor de cada departamento. Durante una hora y media debaten con preguntas abiertas sobre la importancia de evaluar la práctica docente y sobre los aspectos que deben valorarse. Finalmente debaten sobre el peso que debe tener la opinión del alumnado sobre la práctica docente, es decir, si los resultados de la encuesta al alumnado deben significar la obligación de cambio en metodología, contenidos etc. o simplemente sirve de reflexión para que el departamento decida cómo enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el futuro. Los investigadores recogemos la opinión del grupo de discusión y nuestra propia experiencia y elaboramos un informe con los aspectos que creemos deben valorarse cuando queremos analizar y mejorar nuestra práctica docente.

En tercer lugar, y para construir la herramienta que evaluará y propondrá mejoras a la práctica docente, decidimos utilizar de nuevo una metodología cualitativa puesto que necesitamos valorar la opinión de todos los estamentos de la comunidad escolar analizando sus opiniones en profundidad. Por lo tanto, este tercer paso hacia la construcción de la encuesta que se propondrá como herramienta para su uso en todos los grupos, se inicia realizando entrevistas en profundidad utilizando la información recogida después de la realización del grupo de discusión; estas entrevistas recogerán la opinión de todos los estamentos del centro. La encuesta resultante valorará los aspectos más relevantes de la práctica docente tanto cualitativa como cuantitativamente. Así, valorará cuantitativamente los diferentes métodos o la conveniencia del uso de libros de texto, prácticas, metodología en el aula, exámenes, etc. al tiempo que cualitativamente valorará aspectos como los contenidos que le despiertan más interés o los que deberían estar incluidos a su juicio en la asignatura o módulo y no lo están.

El primer paso para construir la encuesta es decidir los ítems que deben incluirse en la misma y, en segundo lugar, los informantes que deben proporcionarnos esa información; para recoger la información que nos permitiera elaborar una encuesta útil para repensar nuestra práctica docente utilizamos la entrevista en profundidad, con un guión definido y con respuestas abiertas, puesto que es una herramienta utilizada habitualmente para elaborar cuestionarios y nos permite interactuar con el entrevistado reconduciendo la entrevista para conseguir el máximo de información posible, lo que sería difícil con otra técnica. Además, como hemos señalado, obtenemos la información de unos informantes claves seleccionados previamente que nos darán una visión de los diferentes estamentos del centro ya que se incluye en las entrevistas a personas pertenecientes al alumnado y profesorado de todas las especialidades y familias del centro, equipo directivo y psicopedagoga.

Se trata de una entrevista abierta, formal, directiva y estructurada con un tiempo estimado de 15 a 20 minutos por entrevistado. La entrevista se inicia preguntando a los encuestados por la importancia que tiene la evaluación de la práctica docente. Tras escuchar su opinión procedemos a preguntar sobre los aspectos que cree que es necesario valorar. Finalmente enumeramos los aspectos que consideramos claves en esta evaluación y sobre los que recabamos la opinión de los entrevistados si no la han dado previamente. Los aspectos sobre los que se pregunta son: objetivos y contenidos del módulo dentro de la titulación y la información que reciben al respecto por parte del profesor; metodología y evaluación que

consideran más adecuada en función de los contenidos, objetivos y resultados de aprendizaje a obtener; opinión sobre la adecuación de los materiales utilizados (libros de texto, apuntes, prácticas, aula virtual, material audiovisual) y su preferencia; adecuación de los espacios para desarrollar correctamente las actividades de enseñanza-aprendizaje y valoración del profesor como docente.

Selección de los sujetos, informantes clave: Seleccionamos en el CIPFP Ausiàs March de Valencia a profesores de cada familia profesional y departamento además de a alumnos, miembros del equipo directivo y psicopedagoga del centro. Y son los siguientes:

- Profesores: dos profesores de la familia sanidad, dos de la familia de informática, dos de la familia de comercio, una del departamento de idiomas, una del departamento de FOL y dos de la familia de Administración.

- Equipo directivo: un Jefe de estudios

- La psicopedagoga del centro

- Alumnado: dos alumnos de cada uno de los siguientes ciclos: Desarrollo de aplicaciones informáticas, Comercio Internacional, Farmacia y Administración y finanzas.

Formulación de la hipótesis

- Realizar una herramienta útil para evaluar la práctica docente como elemento que sirva para mejora de la misma.

FASES		
FASE 1	Octubre 2013	Creación grupo de discusión con voluntarios de todos los estamentos del centro. Observación, recopilación y análisis de resultados
FASE 2	Noviembre 2013	Elaboración guión para las entrevistas con la información obtenida en la Fase 1 y con nuestra propia información
FASE 3	Enero 2014	Selección de informantes y realización de la entrevista. Grabación para su posterior análisis.
FASE 4	Febrero y marzo 2014	Análisis información. Elaboración de la encuesta para estudiantes con la información obtenida
FASE 5	Mayo 2014	Pase de la encuesta a 98 alumnos y alumnas del CIPFP Ausiàs March de Valencia del curso 2013/2014
FASE 6	Julio 2014	Análisis resultados

Conclusiones y prospectiva

Los resultados que se muestran analizan el módulo de FOL de diferentes ciclos pero la encuesta está pensada como instrumento de valoración de cada módulo y cada profesor por separado pudiendo darnos datos sobre la aceptación de la metodología, la evaluación, los materiales, etc. en diferentes ciclos o como instrumento para evaluar al profesor.

El número de encuestados es de 198 alumnos y alumnas de 8 ciclos de las familias profesionales de Sanidad, administración, Informática y Comercio, todos son alumnos que han cursado el módulo de FOL.

En primer lugar, debemos destacar que los alumnos tienen un bajo nivel de participación, generalmente no desean evaluar a su profesor ni al módulo.

La mayoría de alumnos deciden matricularse en un ciclo para aprender una profesión (el 71%), aunque hay un porcentaje importante de alumnos que se matricula para mejorar en

su profesión o como inicio de una carrera nueva (23%) frente a un escaso 5% que cursa este tipo de estudios para mejorar sus conocimientos y su cultura general.

Los contenidos se ajustan mayoritariamente a los presentados al inicio del curso por el profesor y son claros en general para más del 90% de los encuestados.

La metodología es considerada adecuada por la mayoría de los alumnos. El 69% de los encuestados considera que las clases han sido motivadoras, el 20% que algo motivadoras mientras que un 11% las consideran nada motivadoras. En cuanto a la secuenciación de los contenidos el 90% la considera adecuada frente a un 10% que prefería un orden diferente para conseguir una asimilación más adecuada de los contenidos.

Los materiales les parecen de buena calidad a los alumnos. Generalmente prefieren el material elaborado por el profesor, los apuntes, prácticas y enlaces suministrados en el aula virtual durante el curso (prefieren apuntes frente a libro de texto como en la mayoría de los otros módulos según informan en la encuesta, en los grupos de discusión y según información del resto de profesores del centro). El 60% de los alumnos prefiere los apuntes elaborados por el profesor frente al 32% que prefiere libro de texto y un 8% que prefiere una combinación de libro de texto, apuntes y prácticas cercanas a casos reales.

La mayoría de alumnos valoran muy positivamente la labor del profesor y la utilidad del módulo.

Se considera en general adecuado el espacio en el que se ha impartido el módulo y la mayoría de alumnos piensa que el tiempo dedicado al módulo es escaso.

El tipo de examen es adecuado a las explicaciones del profesor y a los objetivos del módulo prefiriendo los alumnos por amplia mayoría los exámenes teórico-prácticos (un 72% de los encuestados) frente a un 21% que prefiere el examen tipo test y un 7% que prefiere preguntas de desarrollo.

Lo que más ha interesado a los alumnos son las nóminas, contratos, búsqueda de empleo, legislación y echan de menos dedicar más tiempo a la asignatura para poder hacer prácticas. En el espacio de la encuesta en que se pide al alumnado que haga sugerencias para mejorar el módulo nos encontramos muchas alusiones a la parte práctica del módulo, la necesidad de conectar los contenidos con la realidad laboral, le necesidad de hacer prácticas que les den competencias y habilidades cuando se encuentren en el mercado de trabajo.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Nos planteamos un cambio en la metodología llevada a cabo en nuestro módulo puesto que si la parte práctica evaluable de la asignatura (supone el 30% de la nota frente al 70% del test) es valorada positivamente por el alumnado, si además su demanda más repetida es conectar los contenidos con la realidad del mercado laboral, realizare prácticas que demuestren la utilidad de los contenidos.

¿Es necesaria la participación del alumnado en la evaluación de la práctica docente?

¿Debe llevarnos a modificar nuestras prácticas la opinión del alumnado?

¿Debemos cambiar nuestra metodología en el aula a la luz de los resultados de la investigación y de la demanda del mundo del trabajo actual?

Este nuevo cambio metodológico ¿nos lleva también a cambiar la evaluación?

Bibliografía

Ducci, M. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional.

En: Formación basada en competencia laboral. Montevideo, Cinterfor/

OIT

García, B.; Loredó, J. y Carranza, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE [online]. vol.10 spe.

Vallés, M. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, Síntesis.

ID 48. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DISCURSIVA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE FUTUROS MAESTROS

Marta Gràcia
Universitat de Barcelona
mgraciag@ub.edu

Fàtima Vega
Universitat de Barcelona
fatima.vega@ub.edu

Maria Josep Jarque
Universitat de Barcelona
mj_jarque@ub.edu

Daniela Bitencourt
Universitat de Barcelona
dbitencourtsantos@gmail.com

Resumen

Las habilidades discursivas del profesorado, así como la planificación y explicitación de los contenidos de lengua oral, son esenciales para ayudar a los estudiantes a desarrollar la competencia lingüística.

Este trabajo pretende identificar puntos débiles en la formación de maestros de educación infantil y primaria respecto a la expresión oral con el fin de contribuir a su mejora. Los datos proceden de entrevistas a maestros, estudiantes y profesores, y de observaciones en las aulas. El análisis, mediante instrumentos diversos, constituye la base para la realización de propuestas de mejora, vinculadas al uso de estrategias comunicativas y discursivas, que se probarán en un estudio piloto.

Introducción

El enfoque por competencias constituye el eje vertebrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo español (Martín y Luna, 2011). Este trabajo adopta un enfoque comunicativo (Lomas, 2011), que enfatiza la necesidad de que las propuestas que se hacen en el aula cuando se enseña lengua oral sean conscientes y sistemáticas, subrayando siempre la relevancia de la funcionalidad, la intencionalidad y las habilidades para comunicarse de manera adecuada, eficaz y ajustada en todo tipo de situaciones, con interlocutores diferentes, por motivos diversos y con registros específicos (Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano y Galve, 2012).

La Metodología Conversacional propone enseñar la lengua oral de manera transversal en todas las actividades y materias en la escuela mediante el uso en interacción (Gràcia et al., 2012; Gràcia, Benítez, Vega y Domeniconi, 2015; Gràcia et al., 2015). La idea de base es que el docente planifique y utilice estrategias que promuevan la conversación como herramienta fundamental de aprendizaje de la lengua oral y de los contenidos de las diferentes materias (Mercer, 2000). Estas estrategias docentes están relacionadas con la gestión de la comunicación y la adecuación del contexto comunicativo (físico y social), con el diseño instruccional y con el uso de estrategias educativas para enseñar de forma explícita a utilizar la lengua oral a los alumnos, así como para proporcionarles modelos progresivamente más complejos a partir de sus producciones.

Objetivos

El objetivo general de este estudio es identificar los elementos mejorables en la formación inicial de los maestros de educación infantil (EI) y primaria (EP) en relación con la expresión oral, con el fin de diseñar propuestas de mejora de las habilidades comunicativas, conversacionales y discursivas de profesores y estudiantes como herramientas de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, necesarias a desarrollar como futuros profesionales.

Metodología

Este estudio adopta una metodología observacional y de intervención participante.

Participantes

Los participantes en el estudio fueron 45 maestros en activo de 5 escuelas de EI y EP catalanas; 50 estudiantes del grado de EI y EP de la Universidad de Barcelona (40) y de la Universidad de Vic (10); y 50 profesores responsables de la coordinación de los PD de las asignaturas seleccionadas.

Instrumentos

- a) Guión para la realización de las entrevistas a maestros en activo sobre su percepción de las actividades de lengua oral en sus estudios universitarios
- b) Guión para llevar a cabo las entrevistas a estudiantes y a profesores universitarios sobre las actividades que proponen y realizan relacionadas con la lengua oral
- c) Sistema de categorías para el vaciado de las entrevistas
- d) Guión para la realización de los Grupos de discusión con los maestros
- e) Sistema de categorías para el vaciado de los Planes Docentes maestros
- f) Escala de valoración de la Enseñanza de la lengua Oral en Contexto escolar (EVALOE) (Gràcia et al., 2015)

Procedimiento

La primera fase del proyecto ha consistido en:

- a) Realización de las entrevistas a maestros en activo y de cuatro grupos de discusión con los maestros. Para su selección hemos tratado de que hubiese diversidad en cuanto a los años de experiencia docente, así como en relación con la universidad en la que estudiaron. Los maestros forman parte del equipo docente de las escuelas de tipología diversa en las que trabajan los maestros que forman parte del equipo de investigación y han participado voluntariamente.
- b) Realización de entrevistas a estudiantes de dos universidades catalanas. Para seleccionar a los estudiantes se ha realizado un muestro de manera que estuviesen representados estudiantes de diferentes grados (EI y EP) y cursos.
- c) Vaciado de los planes docentes de las asignaturas seleccionadas. Para seleccionar las asignaturas se ha llevado a cabo un muestreo de manera que estuviesen igualmente representadas asignaturas de los diferentes grados (EI y EP), cursos, tipología y materia.
- d) Realización de entrevistas a los profesores coordinadores de las asignaturas seleccionadas.
- e) Realización de 45 observaciones de sesiones de clase de varios niveles educativos y escuelas utilizando la EVALOE. Los criterios para seleccionar las clases para realizar las observaciones han sido: nivel educativo y materia. Las escuelas participantes han sido las mismas que en a).

La segunda fase ha consistido en el análisis de los datos recogidos en la primera fase y en el diseño de algunas propuestas de mejora de la formación inicial de los maestros de EI y EP en relación con la competencia lingüística y comunicativa (hablar y escuchar) coherentes con la Metodología Conversacional.

Resultados

Percepción de los maestros en activo. Los maestros en activo recuerdan pocas asignaturas en las que la lengua oral tuviese un claro protagonismo, tanto en relación con su competencia para usar la lengua oral de manera funcional en contextos diversos y con funciones diversas, como respecto a las estrategias para promover la competencia lingüística de sus alumnos. En

cuanto a la evaluación de estas actividades por parte del profesorado universitario, lo que recuerdan va en la línea de la falta de criterios claros en relación con la evaluación de las pocas actividades propuestas, como es el caso de las exposiciones orales.

Resultados sobre los estudiantes de grado. Los análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes de grado de EI y EP de diferentes cursos ponen de manifiesto que se llevan a cabo pocas actividades que tengan como objetivo explícito ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades en lengua oral, así como a reflexionar sobre ellas. En la misma línea los estudiantes refieren pocas asignaturas en las que los profesores expliciten de manera clara los objetivos que se plantean en relación con la competencia comunicativa en lengua oral, así como la manera cómo se trabajará y evaluará el contenido.

Resultados sobre los planes docentes. Los resultados que se derivan del análisis de los planes docentes y de las entrevistas a los coordinadores de las asignaturas seleccionadas, ponen de relieve poca sistematicidad a la hora de plantear competencias, objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación en relación con la lengua oral.

Resultados vinculados a las observaciones con la EVALOE. Los resultados obtenidos a partir de las observaciones realizadas en las escuelas de tipología diversa muestran que el instrumento es útil para detectar diferencias entre los docentes, así como que las puntuaciones en las tres subescalas y en la escala en su conjunto son mejorables.

Conclusiones

La sociedad actual valora los profesionales que tienen buenas competencias conversacionales y discursivas, que saben utilizarlas en contextos y con objetivos diversos. La universidad tiene que asumir el compromiso de formar a los estudiantes en estas habilidades de carácter transversal, que han de poderse concretar en función de cada perfil profesional.

Los resultados que hasta el momento hemos obtenido ponen de manifiesto que se llevan a cabo pocas actividades sistemáticas vinculadas a la lengua oral en la universidad y que las pocas que se proponen no se evalúan o se hace de manera poco sistemática y se le otorga muy poco peso en la evaluación final de la asignatura (Lomas, 2011; Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano y Galve, 2012). Además, los resultados ponen en evidencia que si bien ha habido algunos cambios en los últimos años en este sentido, que se desprenden de las diferencias entre lo que recuerdan de sus estudios universitarios los docentes en activo y lo que explican los actuales estudiantes universitarios, las variaciones han sido mínimas. Las presentaciones orales de los trabajos realizados por los alumnos continúan siendo la actividad por excelencia en lengua oral (Sánchez-Cano, 2007), sin que aparezcan otras realizadas con una frecuencia relevante o similar. Únicamente se han introducido variaciones de tipo tecnológico vinculadas con las TIC, pero que no tienen un valor importante en cuanto al desarrollo de la competencia en lengua oral. La segunda hipótesis que corroboran los resultados es que las asignaturas de lengua extranjera son las que incorporan mayor número de actividades vinculadas a la lengua oral, aunque se trabajan todavía de forma poco sistemática y con variaciones importantes en cuanto a su presencia en los planes docentes entre todo el profesorado de una misma asignatura o de asignaturas similares.

Todo ello nos lleva a ser conscientes de la necesidad de introducir cambios en el diseño de los planes de estudio actuales, así como mejorar los espacios de coordinación entre el profesorado de las diferentes áreas de conocimiento. Estos cambios implican introducir en todos los planes de estudio competencias vinculadas a la lengua oral y a las habilidades comunicativas y conversacionales, así como plantear actividades en las que los estudiantes tengan que poner en práctica estas habilidades (p.ej.: debates, discusión en pequeño o gran grupo, trabajo cooperativo, dinámicas de grupo, juego de roles, etc.).

Las propuestas de mejora que se derivan de los análisis de los datos, son las siguientes:

- 1) Ampliar el número de asignaturas en las que se utilice una metodología conversacional como manera de abordar los contenidos de aprendizaje, lo cual significa que los contenidos se trabajan y se aprenden a través de la conversación y la discusión argumentada (Muller y Perret-Clermont, 2009; Kuhn, Hemberger y Khait, 2014) sobre textos escritos, textos orales u otros tipos de materiales o documentos teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes.
- 2) Formación de profesores orientada a la toma de conciencia sobre su rol como modelos lingüísticos y comunicativos, al uso de estrategias discursivas en las clases y a la necesidad de explicitar en el aula las estrategias utilizadas por parte de profesores y de estudiantes.
- 3) Formación en relación con la planificación y el diseño de actividades diversas que pueden proponerse en clase y que contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística (hablar y escuchar), a saber, el trabajo en pequeño grupo y su seguimiento directo por parte del profesorado, las actividades de juego de roles en las que se escenifique una entrevista de tipo diverso, una reunión de equipo de trabajo o actividades que simulen aquellas que tendrán que realizar los estudiantes en su futura actividad profesional, en las que el dominio de las habilidades conversacionales es fundamental.
- 4) Crear instrumentos, o revisar algunos ya existentes, que permitan evaluar y autoevaluar de manera sistemática los avances de los estudiantes en relación con las habilidades conversacionales y discursivas, a partir de los objetivos propuestos inicialmente.
- 5) Reorganizar los grupos clase de manera que sea posible trabajar de la forma anteriormente propuesta en el mayor número de asignaturas posible, lo cual significa que los grupos tengan un número de alumnos que no sobrepase los 40 y que las características físicas de las clases y el mobiliario también se tengan en cuenta a la hora de distribuir los grupos clase.

Estas propuestas se probarán en un estudio piloto en la formación inicial de maestros, que constituirá la tercera fase del proyecto.

Bibliografía

Gràcia, M. (coord.). (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral. Escala EVALOE*. Barcelona: Graó.

Gràcia, M., Benítez, P., Vega, F. y Domeniconi, C. (2015). Escala de Valoración de la enseñanza del Lenguaje Oral en contexto Escolar (EVALOE): adaptación para su uso en educación especial. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35 (1), 84-94.

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M. y Galve, R. (2012). Com ensenyem a parlar el nostre alumnat? Formació des de la metodologia Conversacional. *Àmbits de psicopedagogia*, 36, 35-39.

Kuhn, D., Hemberger, L. y Khait, V. (2014). *Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing*. Bronxville, Ny: Wessex Press.

Lomas, C. (2011). El poder de las palabras y las palabras al poder. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, 9-21.

Martín, E. y Luna, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (Ed.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la educación secundaria* (pp. 33-53). Barcelona: Graó.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge. [Traducción al español: *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós, 2001].

Muller, N. y Perret-Clermont, A.N. (2009) (eds.) *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. New York: Springer.

Sánchez-Cano, M. (2007). El alumnado y el trabajo de la lengua oral. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Ed.), *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico* (pp. 771-810). Barcelona: Graó.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Por qué en la formación universitaria se plantea un número tan reducido de actividades que tienen como objetivo ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades conversacionales (hablar y escuchar), discursivas y comunicativas que están consideradas como esenciales para aprender significativamente los contenidos de aprendizaje y para desarrollar competencias fundamentales como futuros profesionales en nuestra sociedad?
- ¿Qué debería cambiar en la universidad para que los estudiantes adoptasen un rol más activo en las clases y para que esta participación fuese valorada y evaluada como un elemento clave en la mayoría de asignaturas?
- ¿Qué modificaciones se deberían introducir en los planes de estudio, así como en el diseño y planificación de las asignaturas para conseguir que los estudiantes acabasen sus grados con una mayor competencia comunicativa en lengua oral?
- ¿Es posible plantear en la universidad clases participativas en las que la lengua oral juegue un papel relevante como herramienta de aprendizaje significativo con grupos de más de 60 estudiantes?
- ¿Qué habilidades para el trabajo en equipo entre los docentes habría que promover desde nuestras universidades, o en todo caso cómo facilitar desde las propias instituciones que la coordinación y el intercambio sean factible?

ID 69. VISIONES DE LAS AUTORIDADES UNIVERSITARIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Tiburcio Moreno Olivos
Universidad Autónoma Metropolitana-
Cuajimalpa (México)
tmoreno@correo.cua.uam.mx

María Isabel Arbesú García
Universidad Autónoma Metropolitana-
Xochimilco (México)
Isabel.arbesu@gmail.com

Resumen

Se presentan resultados de una investigación sobre la evaluación de la docencia en una universidad pública mexicana. El trabajo es más amplio e incluye la visión del alumnado, del profesorado y las autoridades universitarias acerca del tema investigado. En esta comunicación sólo se presentan datos de la perspectiva de las autoridades universitarias en relación con una cuestión clave: su concepción de la evaluación docente. La investigación en este campo ha explorado la visión de los alumnos, en menor medida la del profesorado, prestando escasa atención a las representaciones de las autoridades acerca de este importante tema.

Esta ponencia tiene como objetivo principal analizar la perspectiva que tiene las autoridades universitarias acerca de la evaluación docente. Se exponen resultados parciales de una investigación en curso sobre la evaluación docente en el contexto universitario.

Breve marco teórico

¿Por qué es importante estudiar esta temática de evaluación desde la visión de las autoridades? Aunque existen diversos estudios centrados en identificar las percepciones de los profesores acerca de la evaluación docente (Bogart, 2013; Breedlove, 2011; Urriola, 2013), en conocer las creencias de los estudiantes sobre la evaluación docente (García, 2014) o en indagar las opiniones de estudiantes, autoridades y profesores acerca del cuestionario estudiantil para evaluar a sus docentes (Silva, 2009), son pocos los estudios sobre la percepción de los directivos acerca de la evaluación docente.

Entre estos estudios destaca el de Coloma (2010), quien realizó en Perú una investigación en pregrado que tuvo como finalidad conocer las percepciones de profesores, expertos en educación y directivos de centros educativos públicos y privados, acerca de la evaluación docente. Entre los resultados se destaca que los expertos tienen una noción clara acerca de la evaluación docente así como su utilidad en la mejora de la calidad educativa. Se identificó una coincidencia entre los expertos y directivos ya que ambos grupos afirmaron que los docentes debieran ser considerados en el diseño e implementación de los procesos de evaluación docente. Por último, el estudio encontró que las evaluaciones masivas nacionales no son bien aceptadas por los profesores ya que éstas se realizan por personas que no conocen a profundidad la educación pública. Por su parte, Aquino *et al.* (2006) llevaron a cabo una investigación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México) acerca de la percepción que tienen los alumnos, directivos y profesores sobre la evaluación del desempeño docente. Entre otros hallazgos los coordinadores opinan que la evaluación docente la tendría que efectuar en primer lugar la institución, después los pares, las academias y por último los alumnos. Todos los entrevistados coinciden en que la evaluación tiene que reflejar fines formativos y no de control como se ha venido haciendo. También coinciden en que el cuestionario estudiantil es obsoleto y tiene que buscar nuevas maneras de retroalimentar y mejorar la docencia. Por otra parte, Perassi (2008) llevó a cabo una investigación con el propósito de reflexionar acerca de las nociones, conceptos y representaciones sobre la evaluación docente de directivos y profesores de educación inicial, básica y secundaria en la Provincia de San Luis en Argentina. Los directivos de educación inicial y básica de escuelas urbanas piensan que la evaluación es un proceso tendiente a manifestar lo no visible. Las indagaciones realizadas con estos actores informan de dos posturas: a) la evaluación de la

docencia se contempla como comprobación de lo aprendido o verificación del logro de los objetivos; b) se asume la evaluación como un proceso que alimenta la toma de decisiones como seguimiento del aprendizaje y acompañamiento del desempeño docente.

Metodología

Este trabajo forma parte de una investigación cualitativa que se lleva a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Se realizaron entrevistas a profundidad a diversas autoridades (director de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, jefes de departamento, coordinadores de licenciatura y rectora de la Unidad). En este caso, se analiza únicamente la concepción de evaluación docente que tienen estos actores educativos.

En virtud de que nos interesa identificar la perspectiva de las autoridades acerca de la evaluación docente, se asume la propuesta teórica de las representaciones sociales, pues ésta permite detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y acción. El centro de interés lo constituyen las percepciones del sujeto, sus vivencias sobre la evaluación docente, se privilegia al actor y a su subjetividad. Las representaciones sociales son una expresión del pensamiento del sentido común que se elabora en la vida cotidiana. El pensamiento del sentido común se encuentra conformado por representaciones, imágenes y opiniones, ya que es un pensamiento socialmente compartido por un grupo y determina la actuación del objeto o idea representada (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986).

Resultados

La evaluación docente desde la óptica de las autoridades universitarias puede adoptar distintos significados. El énfasis se puede poner en diferentes componentes del proceso evaluador, entre los que se encuentran factores medioambientales o físicos y otros más subjetivos (y por tanto más difíciles de medir) como la calidad de la relación profesor-alumno, y el compromiso del docente con el aprendizaje de sus alumnos.

“La evaluación docente involucra las actividades tanto del docente como del estudiante y la relación que se mantiene entre ambos. Para la evaluación docente tenemos que considerar varios factores, desde los físicos, los que se dan al interior de una institución y el compromiso del docente con un grupo de estudiantes” (Jefe de Departamento).

Más que expresar una concepción de evaluación docente, algunas autoridades refieren a la metodología empleada cuando se lleva a cabo dicha evaluación, así, se menciona que es “un procedimiento de recogida de información referida a las prácticas y estrategias pedagógicas implementadas por los profesores...”. Los entrevistados también aluden que la evaluación “permite establecer algunos indicadores sobre su desempeño en el aula, mismos que deben reorientar o reafirmar dichas prácticas”, es decir, que atribuyen a la evaluación docente la capacidad para encauzar o fortalecer las prácticas docentes existentes.

Se identifica el predominio de una perspectiva técnica de la evaluación docente por encima de otras perspectivas teóricas, pareciera que algunas autoridades se sienten más seguras con un modelo de evaluación que podrían considerar científico: “Por ello es necesario que dicha evaluación defina de manera clara los indicadores, los parámetros que permitan establecer un juicio de valor”.

Aunque en la evaluación docente pueden intervenir -de hecho intervienen- distintos actores (alumnos, pares, autoridades), una parte importante del proceso sin duda lo constituye el propio docente, quien puede hacer una valoración mucho más realista de su actuación. Así lo considera uno de los entrevistados: “Si bien la evaluación docente suele realizarse por alumnos o directivos, es necesario realizar ejercicios autoevaluativos, es decir, realizados por los docentes mismos, donde cada uno pueda argumentar en torno a sus prácticas, lo que posibilita la reflexión y en dado caso la modificación de las prácticas docentes” (Coordinador de Licenciatura).

Algunas autoridades son conscientes de cómo la evaluación docente se ha convertido en una práctica rutinaria, lo que ha producido cierto desgaste y hartazgo en los alumnos que tienen que responder muchos cuestionarios cada trimestre, y por tanto, buscan evitar esta tarea a toda costa. “Creo que los alumnos tienen poco interés en evaluarnos, cuando llegan los

encuestadores a las aulas lo primero que hacen es salirse, les tenemos que pedir y a veces rogar que se mantengan en el aula y que lleven a cabo esa actividad. Si no se los pedimos se quedan 3 o 5 alumnos... Ellos de un modo están manifestando poca credibilidad en este tipo de instrumento. Yo les insisto, les digo que es la única forma en que pueden participar evaluando a los maestros y además que lo hacen de una forma anónima, entonces pueden decir con frialdad o con distancia, sin comprometerse o pensar que pueden ser sancionados porque emitan un juicio crítico” (Coordinador de Licenciatura).

En este análisis, otro punto que llama nuestra atención es la visión estrecha que tienen algunas autoridades acerca de la función de la evaluación docente. Más allá del discurso actual que enarbola que la evaluación puede ser un valioso instrumento para la mejora de la educación, lo cierto es que hay responsables educativos que consideran que la evaluación docente para lo que realmente sirve es para cumplir con las exigencias administrativas y para controlar al profesorado.

“El objetivo [de la evaluación docente] es determinar si [los docentes] están cumpliendo y que tan bien cumplen con sus funciones. En nuestra universidad, esas funciones están claramente establecidas en la legislación universitaria” (Coordinador de Licenciatura).

Incluso hay declaraciones de algunos entrevistados que confirman esta falta de certidumbre respecto a la contribución que la evaluación del profesorado podría hacer a la mejora de la formación universitaria. Esta falta de confianza se atribuye a factores como el componente subjetivo del proceso evaluador, la falta de validez de los ítems del cuestionario y la escasa o nula utilidad de los resultados de la evaluación.

“No, la evaluación no es objetiva, tiene un alto contenido subjetivo y cuenta con una serie de preguntas que no valoran el desempeño del profesor. Por otro lado, los resultados no se toman en cuenta por las diferentes instancias, se dejan a la libre decisión de los profesores si la toman en cuenta o no” (Coordinador de Licenciatura).

También se puede observar una postura utilitarista del uso que se hace de los resultados de la evaluación docente, por parte de las autoridades universitarias, toda vez que éstos guardan una relación directa con el otorgamiento de una beca, lo que conlleva la obtención de ciertos beneficios económicos para los docentes evaluados. Existen voces que proponen que haya consecuencias negativas para quienes obtienen malos resultados, aunque reconocen que el proceso de evaluación es opaco, lo que complicaría las decisiones adoptadas en este sentido.

“Por otro lado, los profesores a los cuales se les puede penalizar con el no otorgamiento de la beca por obtener dos evaluaciones negativas de tres, son muy escasos y las comisiones que otorgan las becas no publican las reglas del juego de una manera clara” (Coordinador de Licenciatura).

Conclusiones

Existen pocas investigaciones en nuestro medio que exploren la perspectiva de las autoridades universitarias acerca de la evaluación docente, en este sentido este trabajo puede ser una contribución importante al campo.

Las autoridades que participaron en este estudio tienen una valoración negativa del cuestionario mediante el cual los alumnos evalúan a sus profesores, visión que coincide con la de los profesores y los alumnos encuestados.

La mayoría de las autoridades consideran que si bien la evaluación de la docencia podría tener un efecto positivo en la mejora de la práctica docente, admite que las prácticas de evaluación vigentes se han convertido en un ejercicio inútil con escasa o nula incidencia en la mejora de la docencia.

Es necesario continuar profundizando en esta temática para modificar las prácticas existentes por un sistema integral de evaluación de la docencia.

Bibliografía

Aquino, S., Garza, G., Minami, H. i Fabila, A. (2006). Evaluación al Desempeño Docente: Percepción de docentes, alumnos y administrativos de la DAEA. *Memorias de la Semana de divulgación y video científico UJAT 2006*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Bogart, C. D. (2013). *Teacher Evaluation and Classroom Practice: Teacher Perceptions in Northeast Tennessee*. East Tennessee State University (Tesis doctoral). Electronic Theses and Dissertations. Recuperado 10 marzo 2015, desde <http://oatd.org/oatd/record?record=oai\dc.etsu.edu\etd-2350&q=title%3A%28teacher%20AND%20evaluation%29>)

Breedlove, P. H. (2011). *Teacher evaluation in North Carolina : teacher perceptions during a time of change*. East Carolina University (Tesis doctoral). Recuperado 28 abril 2015, desde <http://oatd.org/oatd/record?record=handle\10342\%2F3549&q=title%3A%28teacher%20AND%20evaluation%29>

Coloma, C.R. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 61-76. Recuperado 10 enero 2015, desde http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf

García, J. M. (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 22, No. 15.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. Moscovici, S. *Psicología Social II* (p. 469-494). Barcelona: Paidós,

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.

Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. San Luis, Argentina: Laboratorio de Alternativas Educativas, Recuperado marzo 20 2015, desde http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf

Silva, C. (2009). Las encuestas de opinión en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: ¿Un caso de exclusión del profesorado?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (24). Recuperado 30 enero 2015, desde <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n24>

Urriola, K.M. (2013). *Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado 09 febrero 2015, desde http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/131128/01.KMUL_1de2.pdf?sequence=1

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Cuáles son los significados que las autoridades universitarias otorgan a la evaluación de la docencia?

¿Cuál es la finalidad principal de la evaluación docente en la universidad?

¿Por qué es importante indagar la visión que tienen las autoridades universitarias acerca de la evaluación docente?

¿Cuáles son los principales usos de los resultados de la evaluación docente?

¿Las formas predominantes de evaluar la docencia universitaria contribuyen a la mejora de la enseñanza?

ID 108. PROPUESTA Y ANÁLISIS DEL MODELO DE EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

María Matarranz García
Universidad Antonio
Nebrija
matarranzm@gmail.com

Resumen

La evaluación de la actividad docente adquiere un valor significativo dentro de los nuevos Sistemas de Garantía de la Calidad de las instituciones universitarias. La adaptación de nuestras titulaciones al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige a las universidades mejorar la calidad de sus actividades con la introducción de mecanismos sistemáticos internos y externos de evaluación. Cabe señalar la importancia del paradigma del desarrollo de competencias, esencial para la actual sociedad del conocimiento.

Es en este contexto donde se enmarca el *Programa Docentia*, y la evaluación del profesorado universitario mediante rúbrica, siendo esta una herramienta privilegiada para la evaluación de competencias.

Texto de la comunicación

a) El Espacio Europeo de Educación Superior

El Proceso de Bolonia, enmarcado en las Políticas Educativas de la Unión Europea, ha sido el motor de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Fruto de esta armonización en el sistema de Educación Superior a nivel Europeo, se han puesto en marcha medidas que buscan garantizar la calidad de las enseñanzas universitarias. Así bien las agencias de calidad velan por el cumplimiento de ciertos indicadores, que bajo su punto de vista, son garantía de calidad en educación superior.

Uno de estos indicadores lo constituye la calidad del docente universitario, indicador que se ha visto materializado en el *Programa Docentia*. El cual, como decimos, nace en el seno de las agencias de calidad puestas en marcha a raíz del Espacio Europeo de Educación Superior.

Más específicamente la Fundación Madri+d, agencia de calidad en la Comunidad de Madrid, será la encargada de certificar los modelos de evaluación del profesorado que cada una de las universidades madrileñas ponga en marcha a partir de los requisitos establecidos en dicho programa.

El *Programa Docentia* de evaluación del profesorado universitario, divide en tres dimensiones los ámbitos en que el docente universitario ha de ser evaluado, a saber: planificación, desarrollo y resultados. Otorgando a cada uno un peso específico en el resultado final: 30% a la planificación docente, 40% al desarrollo de la docencia y 30% a los resultados.

Cada una de estas dimensiones tiene unos criterios de evaluación, en los que el docente será evaluado en función de su desempeño.

Dentro de los criterios comunes, el *Programa Docentia*, permite cierta flexibilidad dado que, respetando ciertos aspectos³¹, puede implantarse en las Universidades bajo la forma que mejor se adapte a las circunstancias y características de la Universidad.

En el caso de la Universidad Antonio Nebrija, el modelo Docentia, se desarrolla de la siguiente manera:

- a) En primer lugar, los profesores convocados han de realizar un autoinforme en el que describan detalladamente su práctica docente. Este autoinforme abarca las tres dimensiones ya mencionadas. Una vez realizado, el profesor hará llegar su autoinforme a su responsable académico nombrado a efectos del Programa.
- b) A continuación, el responsable académico, elabora un informe del profesor asignado. Este informe se sustenta en la rúbrica de evaluación docente que más adelante describiremos.
- c) Finalmente el docente recibe un informe en el cual se recoge la valoración de su desempeño docente en términos cualitativos.

Sin olvidar, por supuesto, el papel del alumno, esencial en el proceso de evaluación de su profesorado. Y elemento sobre el que las agencias de calidad prestan especial atención.

Cabe en este punto preguntarse, ¿cuál es el objetivo final del programa? En cualquier caso la finalidad del programa es la reflexión y la mejora de la práctica docente. Por este motivo, los informes finales suelen incluir planes de acción o líneas de mejora para la práctica docente de cada uno de los profesores evaluados.

b) Competencias docentes

Paralelamente al Proceso de Bolonia, y a la creación de las agencias de calidad, hemos de hacer referencia a la actual corriente de desarrollo de competencias, fundamental en la actual sociedad del conocimiento y por tanto a todas luces vinculante con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Para referirse a ellas es necesario remontarse al Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 (CE, 2000), el cual define un único objetivo estratégico para la próxima década que será común para todos los países miembros de la Unión Europea: “*convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social*”.

Para promover una estrategia global de educación y formación que permita el logro de este objetivo, se desencadenan desde el año 2000, toda una serie de acciones entre las cuales encontramos la formulación del desarrollo de competencias. Desde aquella formulación inicial hasta la actualidad el concepto de competencias ha sufrido algunos cambios.

Merece la pena prestar especial atención a esta nueva conceptualización del desarrollo de competencias, dado que se posiciona como elemento fundamental para todo proceso de aprendizaje, al menos en dos grandes etapas del sistema educativo español:

³¹ Véase el modelo de evaluación de la Fundación Madri+d:
<http://www.madrimasd.org/documentacion-relacionada>

- En la etapa educativa obligatoria, han sido llamadas competencias básicas con la Ley Orgánica de Educación (MECD, 2006), actualmente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (MECD, 2013) las denomina competencias clave, utilizando el término originario de la Unión Europea (DO, L394; de 30 de diciembre 2006). Como vemos la legislación española ha adaptado su normativa a las directrices marcadas por la Unión Europea.

- En la etapa de educación superior bajo una doble vía: por un lado estudiantes y por otro docentes han de adquirir competencias. En esta etapa educativa son las agencias evaluadoras quienes se encargan de asegurarse que las competencias (identificando este concepto con “resultados de aprendizaje”) forman parte tanto de las titulaciones -al menos de su planificación-, como de las prácticas docentes que llevan a cabo los profesores.

Bajo nuestro punto de vista este modelo de aprendizaje requiere, necesariamente, de un cambio en el modelo de evaluación. Ya que apelando a la coherencia interna del proceso educativo, no parece tener mucho sentido evolucionar de las prácticas de enseñanza tradicionales como eran la memorización de contenidos o la mera obtención de conocimientos teóricos hacia la puesta en marcha de los aprendizajes adquiridos o la transferencia del conocimiento a la vida real. Y sin embargo mantener el modelo de evaluación tradicional.

En consecuencia, dada la importancia que se le quiere prestar a esta nueva corriente educativa, se hace imprescindible ajustar la evaluación a este nuevo modelo educativo al menos, en lo que educación superior se refiere, a dos niveles aunque por motivo de extensión nos centraremos en uno de ellos:

1. Por un lado, la evaluación de las competencias que adquieren los alumnos en las aulas universitarias.
2. Por otro lado, y siguiendo en la línea del Espacio Europeo de Educación Superior, se hace necesario evaluar en competencias al profesorado Universitario, dados los controles que ha de pasar para desarrollar su carrera docente, no parece tener sentido que quede al margen de la evaluación por competencias. Tal y como afirma Elena Cano, “*Trabajar por competencias nos obliga a revisar nuestras propias competencias*” (2008, pp.8).

Así bien, esta perspectiva de la evaluación por competencias, vinculada al programa de evaluación del profesorado Docencia, nos permite desarrollar en profundidad este nivel. Asimismo, nos invita a buscar y poner en marcha nuevos modelos de evaluación docente flexibles y adaptados a este nuevo contexto en el que nos encontramos.

Al respecto de las competencias docentes, en 2005 la Comisión Europea publicó un documento en el cual se definían los principios comunes del perfil competencial para los docentes europeos (European Commission, 2005), cabe señalar la vigencia de las competencias en él recogidas:

- El profesorado ha de tener una formación acorde con la docencia que imparta. “Cada maestro debe continuar sus estudios hasta el nivel más alto”
- El desempeño docente está vinculado con el paradigma del aprendizaje permanente, el profesor ha de evolucionar y adaptarse a lo largo de toda su carrera docente.
- La movilidad del profesorado ha de ser un componente de su desarrollo profesional, es una profesión dinámica, que se enriquece con el conocimiento de otras realidades educativas.
- Es una profesión colaborativa, con otros compañeros, con otras escuelas, con otras universidades...El trabajo del docente es un trabajo en red.

Así en definitiva, tal como indica la Comisión, las competencias del profesorado se orientan en tres sentidos:

- Trabajar con los alumnos y con los compañeros
- Trabajar con el conocimiento, con las tecnologías y con la información
- Trabajar con y para la sociedad

Inspirado en este perfil competencial del docente, se ha incorporado una rúbrica de evaluación del profesorado en el *Programa Docentia* de la Universidad Antonio Nebrija. Que ha convocado por 6º año al profesorado universitario al programa de evaluación. El modelo de evaluación mediante rúbrica, permite valorar en desarrollo competencial. Así como trazar el itinerario competencial completo para el desempeño, en este caso del profesorado universitario.

Así bien combinando las competencias del docente con las tres dimensiones (ya mencionadas) establecidas en el Programa, se subdividen unos criterios de evaluación que permiten, como decimos, hacer efectiva la evaluación del profesorado.

DIMENSIONES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES		
PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN	Actividades de coordinación	Coordinación docente Análisis del perfil del alumno		
	Guía docente	Plazos Contenidos Bibliografía		
		Satisfacción del alumno	Encuestas de alumnos	
		DESARROLLO	Atención a los estudiantes	Tutorías Relación con los alumnos Seguimiento
Obligaciones formales	Cumplimiento de plazos y horarios Web Participación			
	Desarrollo efectivo de la labor docente			Metodologías didácticas Evaluación Material didáctico Actividades Repercusión docente Recursos virtuales
			RESULTADOS	Innovación docente	Autorreflexión Innovación
Compromiso institucional				
	Satisfacción del alumno.			Encuestas de alumnos

Tabla 1. Criterios de evaluación docente Universidad Antonio Nebrija.

La elaboración y puesta en marcha de la rúbrica, como instrumento transversal que es, permite realizar un análisis de fortalezas y debilidades del desempeño docente, así como trazar líneas de mejora en el mismo.

Los distintos criterios que componen la rúbrica (véase Tabla 1.) han de ser valorados, según cuatro categorías, a saber: “poco favorable”, “desfavorable”, “favorable” “muy favorable” atendiendo a las descripciones para cada una de las categorías.

Así bien, la evaluación del profesor radica en los criterios propuestos y en la escala de valoración de cuatro categorías en las que, en función de los resultados obtenidos, el docente obtendrá un informe final.

Este modelo de rúbrica ha sido implantado para el presente curso académico, dada la novedad de la evaluación docente por medio de rúbricas para la Universidad parece oportuno reflexionar sobre su implantación y puesta en marcha, a fin de detectar líneas de mejora para próximas convocatorias, y así consolidar un modelo del *Programa Docentia* que evalúe fielmente las competencias del profesorado.

Conclusiones

El programa de evaluación docente es una iniciativa que permite la reflexión y la mejora educativa, en tanto que la calidad de la docencia atañe.

Frente a la necesidad de estandarizar tanto los criterios de evaluación como los niveles de exigencia asociados a dichos criterios, señalamos la dificultad vinculada al establecimiento de descriptores que evidencien el desempeño de la función docente. En este punto cabe destacar que resulta especialmente complejo estandarizar criterios de evaluación sobre aspectos intrínsecos a la práctica docente, e incluso podríamos decir, intrínsecos a la deontología profesional docente, tales como la reflexión (autorreflexión, autocrítica), o la atención a los estudiantes.

En este punto cabe preguntarse ¿cuáles son las evidencias a evaluar? Y en caso de encontrarlas, analizar ¿son evidencias objetivas o son evidencias subjetivas?

La objetivación del proceso de evaluación, en cualquier caso, es un elemento que, en el modelo competencial, se nos antoja como un verdadero reto.

En definitiva, consideramos absolutamente necesario acercar el Programa Docentia al modelo de desarrollo de competencias. Como ya indicábamos al comienzo del texto, el modelo educativo para que sea consistente ha de tener coherencia interna, por tanto, la implantación de un modelo de aprendizaje por competencias para el alumnado requiere la puesta en marcha de un modelo de desarrollo de competencias integral. No es un proceso sencillo, pero sin duda hemos de poner en marcha mecanismos para su consecución.

Bibliografía

- Consejo Europeo (2000). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000.
Disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
Fecha de acceso: 15 de septiembre de 2014
- Cano, M^a. E., (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-16.

- European Commission (2005): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels, Directorate-General for Education and Culture
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2006). Ley Orgánica de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 206, de 4 de mayo de 2006.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006/962/CE) *Diario Oficial*, serie L, número 394, de 30 de diciembre de 2006

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Es realmente el programa de evaluación docente un camino para la búsqueda de la mejora y la calidad de la docencia universitaria? O por el contrario ¿es un sistema sancionador y obstaculizador de la carrera docente?
- Las agencias de calidad, ¿encorsetan o mejoran el sistema?
- Dada la importancia que las agencias de calidad dan a la opinión de los estudiantes sobre la docencia de sus profesores, ¿es posible incluir esta en el programa de evaluación?
- ¿Cuál sería el planteamiento más adecuado de incluir la opinión de los alumnos en la evaluación docente?
- ¿Cuál sería la estrategia para evitar que la participación de los alumnos en la evaluación del profesorado se convierta en una herramienta sancionadora?

ID 133. EVALUACIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS Y EXPECTATIVAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO NOVEL. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Juan Llanes Ordóñez
Universitat de Barcelona
juanllanes@ub.edu

Angelina Sánchez Martí
Universitat de Barcelona
angelinasanchez@ub.edu

Judith Arrazola Carballo
Universitat de Barcelona
Judith.azzola@ub.edu

Anna Velasco Martínez
Universitat de Barcelona
avelasco@ub.edu

Resumen

El objetivo de esta comunicación es analizar las expectativas profesionales y necesidades de formación docente que presenta el profesorado novel en la Universidad de Barcelona (UB). A partir de un estudio por encuesta, se administró un cuestionario en línea a docentes de la universidad para explorar necesidades: docentes; formativas; vinculadas a la participación en proyectos de innovación; y, expectativas profesionales. Los resultados revelan que se hace necesario establecer un modelo integral de formación del profesorado novel para prepararlo y capacitarlo en este tránsito y adecuarlo a su futuro desempeño profesional.

Texto de la comunicación

Introducción

En el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación del profesorado de universidad es vital para ajustar las exigencias de la universidad a los retos del siglo XXI (López, Delgado, Llanes y Franchy, 2014); cambios que han traído consigo un nuevo escenario formativo situando al estudiante en el centro del aprendizaje. El desafío pasa en estos momentos por la capacitación profesional de su profesorado, a partir de un nuevo modelo de enseñanza que aporte habilidades y competencias necesarias para prepararlos a la práctica docente e investigadora, principales salidas asociadas a su formación (Álvarez et al., 2009).

Austin y Mcdaniels (2006) resaltan la importancia de insistir en la formación del profesorado novel, mediante un trabajo procesual, que les permita una serie de dominios imprescindibles en el momento de acceso al desempeño profesional. Tejedor y Jornet (2008) señalan que los programas que formen a los futuros profesores universitarios deberían incluir objetivos como: a) mejorar la actuación docente; b) aumentar las posibilidades de permanencia de los profesores principiantes durante los años de inicio; c) promover el bienestar personal y profesional de los profesores noveles; d) satisfacer los requisitos formales relacionados con la iniciación y la certificación, y e) transmitir la cultura del sistema a los profesores principiantes. En los inicios de las tareas docentes hay que acompañar al profesorado novel ya que el choque entre la realidad y lo soñado es importante para este colectivo (Feixa, 2002; Pol y Rodríguez, 2013). Investigaciones en el campo de estudio han relevado tal afirmación (Colén, Cano, Lleixá y Medina, 2000; Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993).

Esta iniciación a la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años de profesión en los cuales los docentes deben realizar la transición de estudiantes a profesores. Considerando este periodo desde los postulados que introduce Riverin-Simard (1990; 2000) en relación a la trayectoria profesional y por ende, aceptando un periodo inferior a siete años, etapas en la que la persona aterriza en el campo profesional e inicia un camino de promoción.

Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos desconocidos, y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir el conocimiento profesional, además

de tener que mantener un cierto equilibrio personal. Además, los rápidos cambios que se están dando en la institución universitaria exigen al profesorado más flexibilidad, adaptación y un aprendizaje constante. En este contexto, tiene más sentido que nunca la formación de profesores universitarios en general y jóvenes, en particular (Feixa, 2002; Gibbs y Coffey, 2001).

El objetivo pasa en la actualidad en poder conocer desde la visión de los implicados sus necesidades formativas y expectativas, con la finalidad de crear programas o guías de buenas prácticas ajustadas al colectivo. La nueva realidad descrita pone de manifiesto no sólo la necesidad de la formación como posibilitadora del desarrollo profesional, sino que también demanda de las instituciones universitarias unas políticas y estructuras definidas sobre recursos humanos y por ende de su formación (Castro, Gil y Pina, 2004). La implicación de la universidad y facultades es fundamental, pero lo verdaderamente imprescindible es la articulación que se les otorgue desde los departamentos, verdadera piedra angular, puesto que la activación del profesorado es competencia directa suya.

Metodología del estudio

La finalidad de este trabajo es analizar las necesidades de formación docente y expectativas profesionales que presenta el profesorado novel que inicia su trayectoria académica en la UB. Con este propósito, se realizó un análisis de necesidades sentidas, a partir de un estudio por encuesta. Se administró un cuestionario (n=38) en línea voluntario y anónimo que fue adaptado de Delgado et al., (2013)³² mediante una técnica de muestro intencional-causal. El presente trabajo tiene como objetivos exponer los resultados del estudio y ofrecer el cuestionario elaborado en el contexto del mismo. Además, se quiere dar a conocer el grado de importancia que atribuye el profesorado novel a la cuestión docente.

Resultados

En este apartado se presentan las aportaciones principales obtenidas en relación a las dimensiones del cuestionario citadas anteriormente.

a) En primer lugar, el profesorado novel encuestado presenta las siguientes **características sociodemográficas:**

Género	Mujer	69%
	Hombre	31%
Edad		$\bar{x} = 34,7$ años
Facultad donde imparte docencia	Escuela Universitaria de Enfermería	10,8%
	Facultad de Bellas Artes	2,7%
	Facultad de Biblioteconomía y Documentación	5,4%
	Facultad de Biología	2,7%
	Facultad de Derecho	5,4%
	Facultad de Economía y Empresa	2,7%
	Facultad de Educación	56,7%
	Facultad de Farmacia	2,7%
	Facultad de Física	2,7%
Facultad de Psicología	8,1%	
Años de docencia universitaria		3,7 años
Participación en máster UB profesorado novel	Sí	47%
	No	53%

³² Delgado, M., Ferreira, C., Franchy, R., López, D., Llanes, J., Pascual, L. y Pol, C. (2013). Cuestionario de necesidades y expectativas de los doctorandos en materia de orientación. Jóvenes investigadores en proceso de formación: temáticas, enfoques y perspectivas de desarrollo. IV Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación. Tenerife: Universidad de La Laguna.

Àrea de coneixement	Ciències Experimentals	6%
	Ciències de la Salut	17%
	Ciències Socials i Jurídiques	64%
	Artes i Humanitats	14%
	Arquitectura i Enginyeries	0%
Títol de doctorat	Sí	14%
	No	86%
En procés de realització de tesi doctoral	Sí	61%
	No	39%
Relació contractual amb la UB	Becari/a predoctoral	54,05%
	Profesor/a associat/a	37,8%
	Otros (becari/a postdoctoral, col·laborador/a no permanent, professor/a a temps complet)	8,1%
Realització de cursos de formació docent	Sí	72%
	No	28%

Los talleres que han cursado más recientemente se podrían agrupar en tres bloques (ordenados por orden de importancia): docencia y nuevas tecnologías; comunicación en el aula; y estrategias y metodologías docentes.

b) Necesidades docentes

Resalta el gran porcentaje de profesorado novel que desconoce si la UB cuenta con una guía de buenas prácticas para profesorado novel. La mayoría de los participantes (55%) no sienten que sus departamentos les brinden un gran apoyo en su formación docente. Aun no sintiendo este respaldo, un 94% cree que la figura de un mentor es necesaria en los primeros pasos en la docencia universitaria. Algunos de los motivos destacados son la necesidad de dotarse de conocimientos pedagógicos; la necesidad de tener a una persona de referencia para resolver dudas y/o como elemento para la integración en el departamento.

c) Necesidades formativas

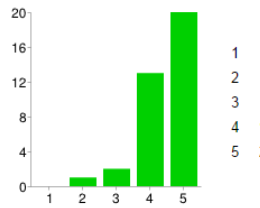
Un 70% del profesorado novel que respondió a la encuesta dice tener desarrolladas las competencias necesarias para impartir docencia en la universidad. Sólo un 6% no considera tenerlas.

La importancia dada a la formación permanente es destacable: El 80% cree necesario o muy necesario acudir a cursos o talleres, contrastando con el 6% que no lo cree. Los resultados son similares en cuanto a la importancia que le atribuyen a asistir a congresos o seminarios (87% y 3%).

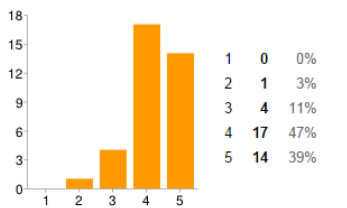
El 50% de las personas participantes afirma conocer la existencia de un programa específico para atender las necesidades formativas del profesorado novel. El 47% lo desconoce y un 3% niega que exista. Un 86% ha acudido a cursos y talleres de formación docente.

Si preguntamos al profesorado novel qué importancia atribuyen a distintos aspectos relacionados con la formación docente universitaria obtenemos que el elemento al que más importancia dan es al aprendizaje de estrategias metodológicas docentes, seguido por la adquisición de estrategias evaluativas y el aprendizaje de competencias para la innovación docente. El resto de cuestiones también son señaladas como importantes, pero sin un acuerdo tan marcado. Estas se recogen en las figuras siguientes:

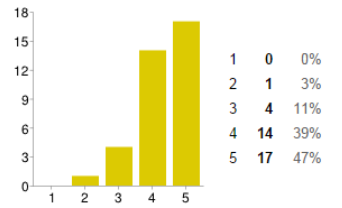
Adquisición de estrategias metodológicas docentes



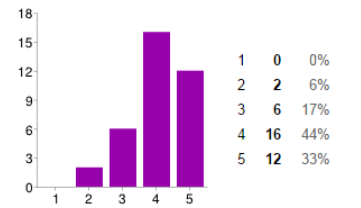
Adquisición de estrategias evaluativas



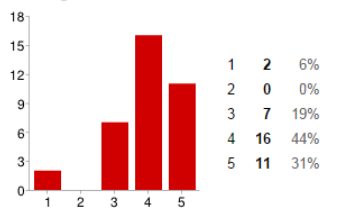
Adquisición de competencias para la innovación docente



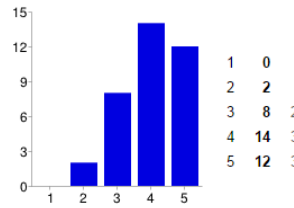
Adquisición de competencias para el desarrollo de la acción tutorial



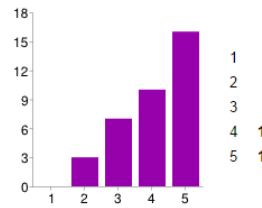
Adquisición de competencias para la investigación



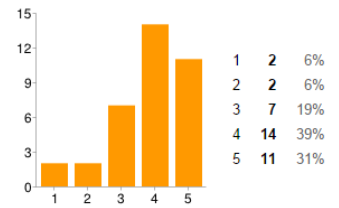
Adquisición de conocimientos relacionados con los idiomas



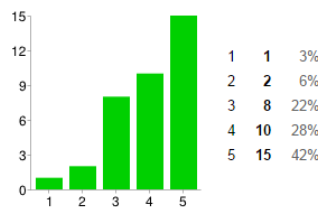
Adquisición de habilidades comunicativas



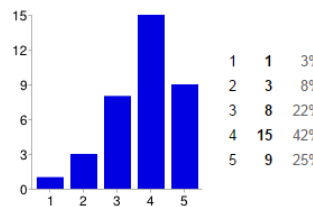
Adquisición de competencias relacionadas con la toma de decisiones



Adquisición de habilidades para la difusión de trabajos científicos



Adquisición de competencias tecnológicas (uso de aulas virtuales, e-portafolios, etc.)



Un 83% de los encuestados dice conocer las funciones del personal docente universitario, poniendo como ejemplos más relevantes el proceso de enseñanza – aprendizaje (planificación, realización, evaluación, propuesta de innovación). Otras respuestas más minoritarias destacan la investigación en la disciplina de enseñanza y la gestión en la facultad y/o el departamento.

Una mayoría (72%) señala estar o haber participado en proyectos de innovación docente, mostrando una alta implicación en la mejora de su docencia pese al poco tiempo como profesorado universitario. La mayoría de personas que participan en este tipo de proyectos muestran una motivación intrínseca con el objetivo de mejorar la calidad de su enseñanza. El papel que han ejercido en estos proyectos de innovación docente ha sido fundamentalmente la creación y aplicación de instrumentos para medir diferentes aspectos de la docencia. No obstante, las tareas son bastante diversificadas, mostrando una cifra considerable de profesorado novel que ha participado en la práctica totalidad de fases de los proyectos de innovación docente.

d) Expectativas profesionales y sociopersonales

En referencia a las expectativas consideran importante para su futuro profesional establecer contactos con profesorado universitario, y un 79% tiene buena o muy buena relación con sus colegas de la universidad.

En la mayoría de los casos (69%) las metas profesionales han variado desde su entrada profesional en la universidad. Cerca de un 90% de la muestra dice estar preocupado por su

futuro profesional y que les gustaría seguir con la carrera académica. Un 66% le gustaría acreditarse para ser docente universitario, mientras que un 33% no se lo plantea. Un 53% ha pensado en desarrollar su carrera de docente universitario en otra institución distinta a la UB. Todos se sienten preparados para poder ejercer trabajos cualificados en su ámbito fuera de la universidad, aunque un tercio viviría como un fracaso profesional tener que hacerlo. Los motivos que brindan se deben a la cantidad de tiempo y esfuerzo invertidos, a la hiperespecialización académica (y por lo tanto un currículum alejado de lo que otros sectores buscan), a la pasión por la investigación, entre otros. El resto expresa resignación debido a la situación de la academia y el contexto actual, el poco control en la proyección de una carrera académica y la inestabilidad laboral que ello supone. No obstante, muestran decepción, rabia e impotencia.

Conclusiones

Respecto a sus necesidades docentes, el profesorado novel no siente tener respaldo suficiente de su departamento en su formación como docente universitario y prácticamente la totalidad cree importante la figura de un mentor.

En lo referente a sus necesidades formativas, aun sintiéndose competentes, un porcentaje muy relevante ha asistido a cursos de formación, en la línea con la necesidad de flexibilidad y adaptación.

Sus intereses en cuanto a la realización de cursos están principalmente enfocados al uso de las nuevas tecnologías en el aula y al desarrollo de sus capacidades comunicativas. No obstante, este tipo de competencias son las consideradas como menos importantes. Valoran más, aspectos como las estrategias metodológicas docentes, evaluativas o de innovación.

Al considerar las expectativas profesionales, los encuestados pretenden seguir con la carrera académica pese a la situación actual de la universidad y las dificultades asociadas a la misma. Existe una gran inquietud por su futuro profesional.

Bibliografía

- Álvarez, V. et al. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (33), 270-283.
- Austin, A.E. y Mcdaniels, M. (2006). Using doctoral education to prepare faculty to work within boyer's four domains of scholarship. *New Directions for Institutional Research*, 129, 51-65.
- Castro, D., Gil, L. y Pina, B. (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF. Principios pedagógicos y formas organizativas. *Educar*, 33, 97-111.
- Colén, M., Cano, E., Lleixà, T. y Medina, J.L. (2000) Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente. 1er. Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona, 26-28 Junio.
- López, D., Delgado, M., Llanes, J. y Franchy, R. (2014). Un estudio de las necesidades de investigación y formación docente de los estudiantes de doctorado en materia de orientación. *Revista Contrapontos*, 14 (2), 241-258.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1), 33-44.
- Gibbs, G. y Coffey, M. (2001). The impact of training on university teachers' approaches to teaching and on the way their students learn. A 9th EARLI European Conference. Fribourg, Switzerland, 28 Agosto-1 Septiembre.
- Mignorance, P., Marcelo, C. y Mayor, C. (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: GID.
- Pol, C. y Rodríguez, M.L. (2013). "Muta me meta mu, tu eres yo, yo soy tu", o la relación dialógica entre el profesorado sénior y el profesorado novel universitario. *En clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 115-125.

Recuperado de
http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8182/Muta_me_meta_mu.pdf?sequence=2

Tejedor, F.J. y Jornet, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (SPE), 1-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127005>

Riverin-Simard, D. (1990). Adult vocational trajectory. *The Career Development Quarterly*, 39 (2), 129-143.

Riverin-Simard, D. (2000). Career development in a changing context of the second part of working life. En A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of the career* (pp.115-129). London: Cambridge University Press.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Cómo reforzar el apoyo de los departamentos para favorecer la formación de los docentes noveles y su pertenencia?

¿Qué posibilidades reales ofrecen los programas de formación del profesorado novel para aumentar sus posibilidades de permanencia?

¿Qué funciones deberían realizar el profesor mentor para facilitar la formación y praxis del profesor novel?

¿Cómo reconocer a nivel institucional la figura del mentor?

ID 162. L'AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES DEL DOCENT. PER QUÈ, COM I AMB QUINA FINALITAT?

Xavier Forcadell Drago
Universitat Autònoma de Barcelona
illadebuda@hotmail.com

Lurdes Martínez Mínguez
Universitat Autònoma de Barcelona
lurdes.martinez@uab.cat

Misericordia Camps Llauredó
Universitat Rovira i Virgili
cori.camps@urv.cat

Resum

Les competències i l'avaluació han anat evolucionant, fins a esdevenir dos aspectes claus dins l'àmbit educatiu. Però són dos termes complexos de definir, els quals s'han associat més als alumnes que al docent. Aquest estudi teòric, mitjançant una metodologia d'investigació fonamental orientada, pretén respondre les preguntes per què, com i amb quina finalitat realitzar l'avaluació de les competències del docent. Els resultats d'aquest estudi permeten concretar una guia per ajudar a elaborar un sistema d'avaluació de les competències del docent. I en les conclusions es ressalta que aquesta avaluació ha d'ajudar al docent a reflexionar sobre la seva pràctica i afavorir el seu desenvolupament professional.

Objectius

Objectiu principal:

- Dissenyar una guia per elaborar i aplicar un sistema d'avaluació de les competències docents per millorar el seu desenvolupament professional.

Objectius específics:

- Definir el terme competències dins l'àmbit educatiu.
- Exposar les competències docents.
- Delimitar el terme avaluació.
- Determinar l'avaluació del docent, baix la visió competencial.

Text de la comunicació

Marc teòric

1. Les competències del docents

Les competències s'han anat introduint dins l'àmbit educatiu, fins a esdevenir un element clau del currículum, ja que s'han concretat una sèrie de competències, les quals els estudiants han d'anar assolint.

Segons Cano (2007), aquesta aparició ha estat gràcies a tres aspectes: l'actual societat del coneixement, superar la fragmentació disciplinar i la visió de la formació integral. Per aquesta autora el sentit de les competències es basa amb una perspectiva holística, en la qual es té en compte el lloc de treball i també la persona (Cano, 2007).

Aquesta visió de la competència queda reflectida en la definició de Perrenoud (2001), que l'estableix com "l'aptitud per afrontar amb eficàcia una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera alhora ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament" (p. 509).

Els programes educatius en competències s'assenten gràcies a l'Informe Delors, perquè en ell s'afirma que el concepte d'educació al llarg de la vida, és clau per entrar al segle XXI, i defineix que aquesta educació ha de basar-se en els pilars: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure i aprendre a ser (Delors, 1996).

2. Les competències docents

A mode d'exemple, en la *taula 1* es mostren dos llistats de competències docents, centrats en la figura del mestre de primària, que han estat estructurats, segons el tipus de competència que fan referència, i a partir de les set competències genèriques que proposa Cano (2005, 2007).

Tipus de competència	Cano ³³	ANECA ³⁴	Perrenoud ³⁵
Competències personals	1. <i>Competència de planificació i organització del propi treball.</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Capacitat d'anàlisi i síntesi. · Capacitat d'organització i planificació. · Capacitat de gestió de la informació. · Presa de decisions. 	<ul style="list-style-type: none"> · Organitzar i animar situacions d'aprenentatge. · Gestionar la progressió dels aprenentatges. · Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació.
Competències instrumentals	2. <i>Competència de comunicació (oral i escrita).</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Comunicació oral i escrita en la llengua materna. · Coneixement d'una llengua estrangera. 	
Competències personals	3. <i>Competència de treballar en equip.</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Treball en equip. · Treball en un equip de caràcter disciplinari. · Treball en un context internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> · Treballar en equip.
Competències interpersonals	4. <i>Competència d'establir relacions interpersonals satisfactòries i de resoldre els conflictes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Habilitats en les relacions interpersonals. · Reconeixement de la diversitat i la multiculturalitat. · Resolució de problemes. 	<ul style="list-style-type: none"> · Implicar als alumnes en els seus aprenentatges i en el seu treball. · Participar en la gestió de l'escola. · Informar i implicar als pares.
Competències instrumentals	5. <i>Competència d'utilitzar les noves tecnologies de la informació i la comunicació.</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Coneixement d'informàtica relatiu a l'àmbit d'estudi. 	<ul style="list-style-type: none"> · Utilitzar les noves tecnologies.
Competències personals	6. <i>Competència de disposar d'un autoconcepte positiu i ajustat.</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Aprenentatge autònom. · Adaptació a les noves situacions. · Creativitat. · Lideratge. · Coneixement d'altres cultures i costums. 	
Competències interpersonals	7. <i>Competència d'autoavaluació constant de les nostres accions per millorar la qualitat.</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Raonament crític. · Compromís ètic. · Iniciativa i esperit emprenedor. · Motivació per la qualitat. · Sensibilitat envers temes mediambientals. 	<ul style="list-style-type: none"> · Afrontar els deures i els dilemes ètics de la professió. · Organitzar la pròpia formació contínua.

Taula 1: Classificació de les competències docents.

³³ Proposta de Competències genèriques del docent de Cano (2005, 2007), després d'analitzar diversos llistats.

³⁴ Competències transversals (genèriques) descrites en el Llibre Blanc sobre el Títol de Grau en Magisteri, de l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA, 2005).

³⁵ Deu dominis de competències que Perrenoud (2010) considera prioritaris en la formació contínua del professorat de primària.

3. L'avaluació i el desenvolupament professional del docent

L'avaluació s'ha convertit en l'eix integrador, vertebrador i dinamitzador del procés d'ensenyament i aprenentatge que té per funció regular tot el procés d'aprenentatge de l'alumne, perquè es considera que aquest és conseqüència directa, resultat i derivació dels diferents processos d'ensenyament (Martínez, 2006; Casanova, 2007; Bixio, 2007; Castillo i Cabrerizo, 2010).

En aquest sentit, l'avaluació del docent es considera essencial, ja que és una tasca que millora la competència professional, perfecciona la pràctica docent i és la base per planificar el propi desenvolupament professional.

Resultats

Els resultats d'aquest estudi permeten concretar una guia que s'ha dissenyat amb la voluntat d'animar als docents a portar a terme un sistema d'avaluació de les seves competències, per tal que puguin revisar la seva tasca i promoure que millorin el seu propi desenvolupament professional.

El primer aspecte que tracta aquesta guia són les diferents fases que s'han de seguir en la confecció i aplicació d'aquest sistema d'avaluació competencial, en les quals s'han de realitzar una sèrie d'activitats (taula 2).

Fases	Avaluació de les competències del docent
1a Planificació	<ul style="list-style-type: none"> - La identificació del sistema de necessitats del centre educatiu. - La derivació dels objectius institucionals. - La definició del model de qualitat per a la docència. - La determinació de les funcions i responsabilitats del docent. - El desenvolupament dels criteris d'avaluació i dels seus indicadors - La fixació dels "estàndards" per a l'avaluació de l'activitat docent.
2a Desenvolupament	<ul style="list-style-type: none"> - Documentar l'activitat professional del docent mitjançant el recolliment de suficients evidències d'aquesta activitat que permeti la posterior avaluació i justifiqui racionalment la presa de decisions personals i institucionals basades en l'avaluació. - Utilitzar diferents fonts i estratègies. - Recollir informació mitjançant els instruments, les tècniques i els dispositius definits en la fase anterior. - Tractar la informació per tal de codificar-la, registrar-la, analitzar-la i elaborar els primers resultats.
3a Contrastació	<ul style="list-style-type: none"> - Emetre judicis valoratius respecte de la docència. - Usar la informació recollida de forma intensiva i extensiva per derivar propostes de millora.
4a Metaavaluació	<p>Analitzar si des del principi, tot el sistema d'avaluació s'ha desenvolupat correctament, seguint els estàndards que recomana el Comitè Conjunt d'Estàndards per a l'Avaluació Educativa (CCEEE) per realitzar la metaavaluació de l'avaluació dels docents que s'agrupen en les quatre característiques o atributs bàsics d'una avaluació ben fonamentada (CCEEE, 2001):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilitat. - Viabilitat (facilitat). - Legitimitat (propietat). - Precisió.

Taula 2: Fases i activitats a seguir per confeccionar i aplicar un sistema d'avaluació de les competències³⁶

³⁶ Adaptació a partir de Ferreres i González, 2006; Jiménez, 2000; Mateo, 2000 i 2008; Medina, 1998; Medina, Domínguez i Medina, 2010; Rodríguez, 2006; Tejada, 2011; Villa i Morales, 1993

En la fase de la planificació s'ha de dissenyar el model d'avaluació competencial que es portarà a terme. Per definir-lo es recomana respondre una sèrie de preguntes clau que ajudaran en la seva concreció (taula 3).

Preguntes clau	Avaluació de les competències del docent
Qui sol·licita l'avaluació	Es tindran en compte l'origen dels agents avaluadors: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Intern</i>: els alumnes, docents i/o equip directiu del propi centre. ◦ <i>Extern</i>: l'Administració Educativa, experts, sindicats, departament, comunitat.
Perquè avaluar	Es defineixen les intencions de l'avaluació del docent, que es solen centrar en: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Una finalitat de control</i>, orientat a la presa de decisions al voltant de quatre línies d'actuació: <ol style="list-style-type: none"> 1a Optimitzar i aprofitar les competències existents. 2a Captar noves competències que no es disposen o no interessa desenvolupar. 3a Desenvolupar i generar competències no existents. 4a Compensar l'adquisició de competències. ◦ <i>Una finalitat de millora de l'activitat docent</i>, orientada cap als individus i les seves necessitats formatives.
Què s'avalua	Es defineix l' <i>objecte d'avaluació</i> : que inclou el perfil professional, les competències que el constitueixen i les dimensions de cada competència: saber, pràctica, actitud, comprensió.
Quins són els referents	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Delimitació de conceptes que poden generar confusió: <ul style="list-style-type: none"> · <i>Les aptituds docents</i> · <i>Les competències docents</i> · <i>L'actuació docent</i> · <i>L'efectivitat docent</i> ◦ Els <i>critèris d'avaluació</i> ◦ Els <i>indicadors de les diferents funcions</i> ◦ Els <i>nivells d'assoliment</i>.
Quina metodologia s'utilitza	Podrà ser el paradigma: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Quantitatiu</i> ◦ <i>Qualitatiu</i> ◦ <i>Mixta</i>
Quan s'avalua	Es requereix aplicar-se en un triple moment: <ul style="list-style-type: none"> ◦ A l'inici de la valoració de les competències. ◦ Durant l'exercici de la docència. ◦ En acabar el període.
On s'avalua	Es concretarà en quin espai es realitzarà l'avaluació.
Qui avalua	Es definirà l'agent que recollirà la informació, aplicarà els instruments i tractarà els dades i informacions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ El propi docent: <i>autoavaluació</i>. ◦ Un expert, un agent extern: <i>heteroavaluació</i>. ◦ L'alumnat o un altre docent: <i>coavaluació</i> (si hi ha intercanvis de papers avaluat i avaluador).
Com s'avalua	Es concreten els següents aspectes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ La <i>metodologia</i>: quantitativa, qualitativa, mixta. ◦ Els <i>models</i>: que poden ser formatiu, autoavaluador i coavaluador. ◦ Les <i>estratègies</i>.
A qui o on es dirigeix per recollir la informació	Es descriurà la procedència de la informació que es recollirà: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Persones físiques</i> ◦ <i>Documentació</i>
Amb què es recull les dades i les informacions	Es definiran els instruments, les tècniques i els dispositius de recollida d'informació que s'utilitzaran durant el seu procés, tenint en compte: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>El moment del procés educatiu que seran utilitzats</i>: <ul style="list-style-type: none"> · Inicial · Continuada · Final ◦ <i>El principi de multivarietat i triangulació instrumental</i> ◦ <i>El propòsit que es desitja avaluar</i>: <ul style="list-style-type: none"> · Per avaluar els coneixements que sap i com usar-los · Per avaluar com ho faria · Per avaluar el què fa

Com serà l'elaboració de materials i el tractament de la informació	Es tindran en compte els coneixements i la infraestructura que es disposen en relació als suports informàtics i de comunicació.
Amb quins mitjans es disposa	Es concretaran els costos de la seva realització i s'elaborarà un pressupost.
Com s'elabora l'informe	Es definirà: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Qui realitza l'informe. ◦ A qui s'ha d'informar, <i>quan</i> i <i>amb quina funció</i>, en relació a <i>quins continguts</i>, i amb quins <i>instruments</i> i <i>documents</i>, per tal d'afavorir una bona comunicació entre els avaluadors i els interessats de l'avaluació.
A qui es comunica l'informe	En aquesta avaluació, la informació recollida sol anar destinada al propi docent. Però pot ser que aquesta vagi destinada a altres audiències, com: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Altres docents, col·legues... ◦ Alumnes ◦ Directors, supervisors... ◦ Famílies ◦ Administració... ◦ Societat... ◦ Comunitat científica... ◦ Altres.
Quines conseqüències tindrà l'avaluació	Es precisaran les conseqüències de la presa de decisions en relació a aspectes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Laborals ◦ Legals ◦ Econòmics ◦ Socials ◦ Personals ◦ Sumatius ◦ Professionals
Qui ha de prendre les decisions	Es fixaran qui seran els responsables de prendre les decisions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ El propi avaluador (autoavaluació si és el propi docent avaluat). ◦ L'equip avaluador. ◦ Altres persones o institucions alienes a l'avaluador.

Taula 3: Consideracions per definir el model d'avaluació competencial³⁷

Un cop s'ha desenvolupat l'avaluació de les competències docents que s'havia planificat, i s'ha realitzat la contrastació dels resultats obtinguts, s'inicia la fase de la metaavaluació. En aquesta fase es reflexiona sobre la qualitat de l'avaluació que s'ha dut a terme, a partir de l'anàlisi dels estàndards que proposa el Comitè Conjunt d'Estàndards per a l'Avaluació Educativa (CCEEE, 2001).

Conclusions i prospectiva

En la definició del terme competències dins l'àmbit educatiu, s'ha pogut comprovar que la seva introducció ha provocat un replantejament de l'educació a nivell profund, el qual ha promogut una concepció de l'educació basada en una visió holística de la persona i en una formació més centrada en el desenvolupament integral d'aquesta.

Aquest enfocament ha buscat promoure superar aspectes, com la fragmentació disciplinària o els aprenentatges memorístics, per passar a un treball més global i centrat en l'aplicació pràctica dels coneixements.

En aquest replantejament de l'educació s'ha arribat a revisar i modificar els programes educatius, per tal de que les competències esdevinguessin el pilar central. Un exemple han estat els canvis curriculars per concretar els diferents tipus de competències que els alumnes han d'anar assolint.

³⁷ Adaptació a partir de Castillo i Cabrerizo, 2010a; Ferreres i González, 2006; Jiménez, 2000; Mateo, 2000b i 2008; Medina, 1998; Medina, Domínguez i Medina, 2010; Poblete i García, 2007; Rodríguez, 2006; Sanmartí, 2010; Tejada, 2011; Villa i Morales, 1993

En relació als canvis, a més dels curriculars, aquest enfocament promou que també haurien d'haver uns canvis a nivell didàctic. En aquest sentit, el docent, a més de tenir present aquestes competències que els infants han d'assolir, també hauria de tenir en consideració les competències que li són pròpies de la seva professió, les quals haurien de marcar-li el desenvolupament de la seva tasca professional.

En aquest sentit, s'han ressaltat, a mode d'exemple, una sèrie de llistats de competències docents per al mestre de primària, les quals han mostrat que es tracta d'una professió que requereix, indispensablement, d'una bona formació, tant inicial, com permanent, per tal de desenvolupar-la. Ja que el docent hauria de reflexionar contínuament sobre la seva pràctica professional.

Per tal de portar a terme aquesta reflexió contínua, s'ha destacat el paper clau de l'avaluació de les competències del docent. I és que l'avaluació ha deixat endarrere el seu origen empresarial, que es centrava en mesurar coneixements, per convertir-se en l'eina reguladora de tot procés d'ensenyament – aprenentatge. La seva finalitat s'ha definit que ha de ser la d'afavorir a l'avaluat el desenvolupament de les competències i buscar que aquest sigui més conscient del seu nivell.

Tot i la complexitat i controvèrsia de l'avaluació del docent, s'han destacat les seves avantatges per portar-la a la pràctica. En aquest sentit, s'ha mostrat que és una eina molt útil per al docent, ja que li permet saber el grau d'assoliment de les diferents competències pròpies del seu perfil professional. I aquesta informació li serà bàsica per a la millora del seu desenvolupament professional.

Per realitzar-la i superar les seves dificultats, s'ha remarcat la importància de portar-la a terme mitjançant un sistema d'avaluació. El seu disseny era l'objectiu principal d'aquest estudi, el qual s'ha assolit, ja que es proposa una guia per facilitar la seva elaboració, en la qual es defineixen clarament les diferents fases i les activitats que són pròpies de cadascuna d'elles.

La finalitat d'aquesta guia és que esdevingui una eina útil al docent perquè confeccioni el seu sistema d'avaluació adaptat a les seves característiques professionals.

Des d'aquí, s'anima i encoratja als docents a avaluar la seva tasca per tal de seguir millorant el seu desenvolupament professional, ja que en sortiran beneficiats, tant ells, com els seus alumnes.

Bibliografia

- ANECA. (2005). *Libro blanco título de Grado en Magisterio* (Vol. 1). Madrid: Sirius Comunicación Corporativa.
- Bixio, C. (2007). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Sevilla: Homo Sapiens Ediciones.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: Secretaria General Técnica.
- Casanova, M.A. (2007). *Manual de evaluación educativa* (9a ed.). Madrid: La Muralla.
- Castillo, S. i Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.

- CCEE (2001). *Estándares de evaluación de personal. Cómo evaluar sistema de evaluación de educadores*. Bilbao: Mensajero.
- Delors, J. (Pres.). (1996). Educació: hi ha un tresor amagat a dins. En *Informe per a la Unesco de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI*. Barcelona: UNESCO.
- Ferreres, V.S., González, Á.P. i (editors). (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Jiménez, B. (2000). Evaluación de la docencia. En Bonifació Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis Educación.
- Martínez, M., Carrasco, S. (coords) (2006). *Propuestas para el cambio docente de la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18-1, 7-36.
- Mateo, J. (2008). Avaluació del professorat. In Alejandro Tiana (Coord.), *Avaluació de programes, centres i professorat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Medina, A. (1998). Evaluación de la acción docente: Complemento y referente de la evaluación de los estudiantes. En A. Medina, J. Cardona, S. Castillo i C. Domínguez (Eds.), *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes* (pp. 303-332). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Medina, A., Domínguez, M.C. i Medina, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10, núm. 53, octubre-diciembre, 2010, 19-41.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, 503-523.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar* (10a ed.). Barcelona: Graó. Biblioteca de Aula.
- Rodríguez, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Tejada, J. (2011). Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias. En Carlos Marcelo García (Ed.), *Evaluación del desarrollo profesional docente* (pp. 23-48). Barcelona: Editorial Davinci.
- Villa, A. i Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Qüestions i/o consideracions per al debat

L'enfocament competencial i l'avaluació en general i del propi docent són temes que dins el marc educatiu s'han debatut molt, i s'ha avançat molt a nivell teòric.

Però aquesta teoria ha arribat a nivell pràctic?

En aquest sentit seria interessant saber l'opinió dels propis docents sobre aspectes, com els següents:

- Quina és la visió que tenen de l'enfocament competencial?
- Consideren que és encertat utilitzar les competències dins de l'àmbit educatiu?
- Tenen en compte l'enfocament competencial per desenvolupar la seva tasca?
- Tenen present les competències pròpies del perfil professional del docent que desenvolupen?
- Com defineixen l'avaluació? I quin consideren que ha de ser el seu objectiu?
- Estan disposats a ser avaluats? I consideren que aquesta avaluació serà beneficiosa per a ells?
- Són conscients de la importància de l'avaluació del docent?
- Quines eines i subjectes proposen per portar-la a terme?

D'aquesta manera es podria saber la situació real i esbrinar quins són els aspectes a millorar, perquè la teoria d'aquestes temàtiques arribi més a l'aula i tingui més presència en el procés d'ensenyament – aprenentatge.

COMUNICACIONS · COMUNICACIONES

(Idioma original)

Eix C. Avaluació institucional *Eje C. Evaluación institucional*

Nota: les comunicacions apareixen ordenades segons el número d'identificador (ID)

Nota: las comunicaciones aparecen ordenadas según número de identificador (ID)



ID 40. DIAGNOSI SOBRE L'APLICACIÓ DEL SISTEMES D'AVALUACIÓ CONTINUADA EN ELS ENSENYAMENTS DE GRAU. L'EXEMPLE DE LA FACULTAT DE CIÈNCIES JURÍDIQUES DE LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Dr. Héctor Simón Moreno
Universidad Rovira i Virgili
hector.simon@urv.cat

Dr. Antoni Carreras Casanovas
Universidad Rovira i Virgili
antonio.carreras@urv.cat

Dra. Blanca Deusdad
Universidad Rovira i Virgili
blanca.deusdad@urv.cat

Resumen

El novembre de 2012 s'encomanà al Grup d'Innovació Docent de la Facultat de Ciències Jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili l'encàrrec d'elaborar una diagnosi sobre l'aplicació del sistema d'avaluació continuada en els ensenyaments de grau, així com una proposta de protocol per aquests ensenyaments en base als resultats obtinguts. La present comunicació té com a objectiu explicar com es pot dur a terme dita diagnosi i les utilitats i conclusions que es poden extraure, que poden ésser d'utilitat per a tots aquells centres i facultats que vulguin monitoritzar la revisió actual i futura dels seus plans d'estudis una vegada adaptats a l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Text de la comunicació

Els objectius de la present comunicació són els següents:

- a) Explicar la metodologia emprada per a la diagnosi de les activitats d'avaluació continuada dels ensenyaments de la Facultat de Ciències Jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili (URV): Dret, Treball Social i Relacions Laborals.
- b) Destacar els possibles resultats que es poden extraure de dita diagnosi.
- c) Plantejar possibles actuacions per facilitar, modificar o redreçar activitats, actuacions i possibles mancances.

Els estudis de Grau de la URV estan completament adaptats a l'Espai Europeu d'Educació Superior³⁸. En particular, els ensenyaments de la Facultat de Ciències Jurídiques ho estan des de fa més de quatre anys, el que vol dir que ja hi han graduats conforme al nou pla d'estudis. Una vegada transcorregut aquest període, era el moment d'efectuar un anàlisi de les activitats d'avaluació continuada de les diferents assignatures amb l'objectiu de conèixer l'impacte del procés de Bolonya en el procés d'aprenentatge de l'estudiant. Per tal d'elaborar de forma acurada aquesta diagnosi, calia formular plantejaments estadístics en base a un tractament massiu de dades. Amb la finalitat d'aconseguir i processar aquesta informació, es va procedir de la manera següent:

a) Fase 1. Elaboració de fitxes: Per a tenir una base de dades amb la qual treballar s'havia de dissenyar prèviament un full Excel comú per a totes les assignatures troncales dels diferents ensenyaments amb les dades rellevants per aquest estudi. Aquest document s'havia d'enviar a tots els professors, que havien d'omplir-lo i retornar-lo (vegeu Model.-1. Recollida de dades). Cal dir que aquesta fase ha estat la més laboriosa i delicada, atesa la reticència d'alguns docents a enviar la Fitxa. Malgrat que ens ha mancat la contestació d'alguns docents per poder tenir una visió el més exhaustiva possible, pensem que els resultats reflecteixen unes dades força fiables i completes. Els resultats obtinguts mostren una participació superior al 96%

³⁸ Declaración de Bolonia Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, disponible en: <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>.



del professorat, s'han diagnosticat 91 assignatures i s'han enquestat a 174 professors. Aquesta informació ha estat canalitzada a través de la figura del coordinadors d'activitats avaluatives, que tenen com a funció, entre d'altres, vigilar que no hi hagin solapaments entre les diferents activitats avaluatives de les diferents assignatures d'un mateix curs i quadrimestre³⁹. Amb tot, també s'ha anat darrera d'alguns professors "porta a porta".

b) Fase 2. Bolcat de dades: Una vegada obtingudes les dades proporcionades pel professor (Model 1), s'havia de procedir al seu tractament metodològic mitjançant l'elaboració d'una plantilla Excel per cada matèria on s'havien de bolcar les dades aportades per cada professor. A continuació s'havien de comparar les dades amb la memòria del grau, la guia docent i el pla de treball (vegeu Model.-2. Diagnosi d'activitats d'avaluació). Cal esmentar que a la URV hi han dos documents d'interès⁴⁰:

1) La *Guia Docent*, on es visualitza la proposta acadèmica de la URV i afecta a totes les assignatures de tots els ensenyaments. Aquesta Guia compren diversos apartats: Dades identificatives de l'assignatura; qui la imparteix, idioma d'impartició i descripció general; competències; resultats d'aprenentatge; continguts; planificació; metodologia; atenció personalitzada; avaluació i fonts d'informació.

2) El *Pla de Treball*, que és la informació i temporització de les activitats avaluatives que ha de dur a terme cada estudiant per adquirir les competències definides en la Guia Docent. És el coordinador de l'assignatura qui publica el Pla de Treball.

Per tant, la Guia Docent està a disposició de l'estudiant abans del procés de matrícula, i li permet conèixer els elements principals de cada assignatura. Per la seva banda, el Pla de Treball és un document posterior que reflexa de quina manera s'avalua a l'estudiant (tipus de prova, data, percentatge sobre la nota final...) i que es fa públic a través de la Plataforma Virtual Moodle⁴¹. Tots dos documents no estan coordinats, és a dir, no hi ha un transvasament de dades entre la Guia Docent i el Pla de Treball, que ha d'ésser omplert pel professorat.

El bolcat de dades a la Fitxa 2 permet veure el grau de compliment per part del professor de la memòria de grau, la guia docent i el pla de treball, així com el nombre d'activitats que es realitzen i la seva distribució durant el quadrimestre. Per tal de tenir una major fiabilitat, és necessari contrastar la informació del professorat amb els alumnes.

c) Fase 3. Resultats globals: Una vegada extreta tota la informació i concentrada en una mateixa base de dades, es podia procedir a analitzar els resultats globals tant per graus com pel conjunt d'ensenyaments. Tot aquests resultats van permetre veure en termes absoluts el grau de compliment de les activitats d'avaluació i, a la vegada, analitzar les mancances per posar-hi possibles solucions. També permetien fer palès les mancances de la memòria de grau i la feblesa o els punts forts del sistema d'avaluació continuada.

d) Fase 4: Protocol d'actuació: Una vegada feta la diagnosi i completat l'anàlisi, es va poder elaborar un protocol d'actuació, és a dir, una sèrie de suggeriments. No tenia un caràcter exhaustiu, sinó que restava obert a incorporar altres actuacions que es podien desprendre de l'anàlisi fet.

³⁹ Mes informació al Protocol de Coordinació Acadèmica i Docent per als Graus de la Facultat de Ciències Jurídiques (2013-2014). Disponible en:

http://www.fcj.urv.cat/media/upload/domain_3/arxius/fcj/normativa/protocol%20coord%20academica%20FCJ.pdf.

⁴⁰ Font: http://www.urv.cat/media/upload//arxius/gestio_academica/actes/norm_docencia_13_14.pdf.

⁴¹ <http://moodle.urv.cat/moodle/>.



Conclusions

Una vegada feta la diagnosi i completat l'anàlisi, es poden extraure diferents observacions i resultats, que enumerarem a continuació de forma resumida i a títol exemplificatiu:

1) Dades sobre activitats d'avaluació

a) Relació de les activitats d'avaluació més utilitzades. L'anàlisi permet veure si els professors utilitzen els mètodes "clàssics" d'avaluació (proves de desenvolupament, proves tipus test, proves de preguntes curtes i pràctiques avaluatives a l'aula ordinària) o "innovadors" (com debats, aprenentatge basat en problemes o mètode del cas, fòrums de discussió, etc.). En definitiva, veure el grau d'implementació "real" del pla Bolonya (enfocat a la incorporació de nous mètodes d'avaluació) tal i com es va concebre inicialment⁴².

b) Grau d'ús de les TIC. De l'estudi també es pot veure l'ús que es fa de les noves tecnologies en les activitats d'avaluació i si els sistemes tradicionals són els que més s'utilitzen. Les noves tecnologies tenen un paper important en l'aplicació del Pla de Bolonya⁴³.

c) Adequació del calendari acadèmic. Amb la metodologia exposada també es pot conèixer el nombre concret de cadascuna de les activitats utilitzades i el possible solapament entre elles. Això pot donar lloc a que en un mateix dia puguin coincidir dos o més activitats d'avaluació sense possibilitat de canvi donada la continuïtat de les classes magistrals per complir amb el programa del curs. Aquestes puntes de càrrega de treball, motivades per les activitats d'avaluació coincidents durant el curs, distorsionen l'assistència a les altres classes, amb la conseqüent malbaratament de l'esforç del professor i la pèrdua de coneixement de l'alumne. L'anàlisi també podria detectar la següent disfunció: els alumnes que aproven totes les assignatures no tenen cap obligació acadèmica durant un període de temps molt significatiu. Per exemple, si el primer quadrimestre finalitza el 23 de desembre i les classes tornen a començar el 4 de febrer, és un mes i mig que l'alumne on, en general, no treu cap profit de la universitat. En cas de que no es pugui modificar el calendari acadèmic, la Facultat en qüestió hauria de proposar la planificació d'activitats que puguin ésser d'utilitat per aquests alumnes (per exemple, formació en l'ús de bases de dades, etc).

c) Criteris per unificar la càrrega de treball dels alumnes. Des de la implantació del Pla de Bolonya i la conseqüent introducció de l'avaluació continuada es pot posar de manifest un augment de les activitats d'avaluació programades per cada docent en la seva matèria. Per tal de minorar aquesta situació, es pot suggerir l'establiment d'un temps de treball determinat de càrrega de treball per curs fora de les hores lectives, de tal forma que la planificació d'activitats d'avaluació de tots els professors d'un curs s'atengui a un mateix temps de treball fora de l'aula per totes les matèries que s'imparteixen en un curs.

d) Necessitat o no d'accions de suport al professorat. De l'anàlisi es pot valorar portar a terme accions de conscienciació per a que el professorat utilitzi els mètodes d'avaluació

⁴² Veure en aquest sentit Vidal Prado C. (2012) El espacio europeo de educación superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista Catalana de Dret Públic*, 44, pp. 253 i ss. Veure també Bajo Santos N. (2010) Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico*, 43., pp. 433 i ss.

⁴³ Pérez Álvarez M. P. (2010). *Innovación metodológica y espacio europeo de educación superior. Experiencias docentes en el ámbito del derecho*. Madrid: Dykinson., pp. 57 i ss.

continuada més “innovadors” o cursos de formació ideats per aquesta finalitat⁴⁴.

e) Gestor de docència. Atès que el professorat cada vegada té una càrrega de gestió més elevada en detriment de la investigació i la docència, es pot proposar atenent als resultats gestionar la docència acadèmica a través de la figura d'un Gestor de Docència per cada ensenyament, amb la qual cosa s'aconseguiria un alliberament del professorat d'aquestes tasques, un incrementant del temps dedicat a la investigació i la docència, una millora de la qualitat de la gestió acadèmica i una unificació de criteris en la coordinació. Entre les funcions d'aquesta figura hi hauria per exemple portar a terme activitats de planificació (Cursos de formació pel professorat; Calendari escolar o Calendari d'activitats d'avaluació), control (Auditories de qualitat del professorat -enquestes de satisfacció de l'alumnat-, Auditories del grau de compliment de la guia docent, Pla de Treball i memòria de grau, confrontades amb l'alumnat; Control de l'assistència efectiva a classe per part del professor i professors associats; o Prendre mesures correctores i de seguiment) i coordinació.

f) Informe individualitzat al professorat. La fitxa individualitzada de cadascuna de les matèries, on es fa palesa l'adequació de les activitats d'avaluació de cada professor amb la memòria de grau i la guia docent, es pot lliurar a cadascun d'ells abans de confeccionar la nova guia docent, per tal de fer més coherent la realitat amb la normativa establerta i publicada.

2) Comparativa entre les activitats reals que es duen a terme i la memòria de Grau

a) Adequació a la memòria de grau. La memòria per a la sol·licitud de verificació de títols oficials és el punt de referència per a la elaboració del diagnosi de les activitats d'avaluació que es realitzen als diferents graus. El diagnosi permet visualitzar si les activitats avaluatives (tant el tipus d'activitat com el seu pes sobre la nota final) coincideixen o no amb l'establert en la memòria de grau.

b) Anàlisi de la correspondència entre les activitats avaluatives utilitzades i l'assoliment de les competències previstes a la memòria del grau. Com ja hem posat de manifest, les dades obtingudes poden mostrar si les activitats avaluatives són les tradicionals o hi han pràctiques innovadores. Per tant, el dubte que es pot plantejar és si les competències que preveu la memòria de grau per a cada assignatura o bloc d'assignatures són realment examinades per cada professor amb les activitats avaluatives que planifica en cadascuna d'elles. Per exemple, si la Competència A8 del Grau de Dret és “Reconèixer el caràcter unitari de l'ordenament jurídic i la interdisciplinarietat dels problemes jurídics”, caldria que el professor acredités com/de quina manera/amb què continguts l'estudiant aprèn aquesta competència en la seva assignatura. La idea és que les “Competències” no han de ser uns enunciats que després no tinguin un impacte real en el que aprenen. La doctrina⁴⁵ afirma que “las famosas competencias y su entrada en juego en el nuevo panorama se limitan a ser un ejercicio de retórica, igual en todas las universidades y en la mayoría de las guías docentes de las diversas materias, que ha vaciado de contenido el mensaje que eventualmente hubieran querido transmitir”; això és el que ha passat realment? L'anàlisi que es proposa podria ajudar a respondre aquesta pregunta.

⁴⁴ Ion G. i Cano E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX*, 15.2, pp. 249 i ss.

⁴⁵ Laporta F. J. (2010). Bolonia y los estudios de derecho: dos puntos de vista. *Actualidad Jurídica (Uría & Menéndez)*, 26. pp. 7 i ss.



3) Comparativa entre les activitats reals i la guia docent

a) Adequació de les proves avaluatives a la Guia Docent. L'anàlisi serveix per acreditar si els professors, de forma majoritària o minoritària, segueixen i compleixen total o parcialment amb les activitats avaluatives previstes a la Guia Docent i també si hi ha desviacions de pes amb el previst en aquesta. Tot i això, cal esmentar que ocasions les activitats descrites a la guia docent poden ser molt generals, el que possibilita al professor, de vegades, escollir entre una prova avaluativa o una altra. Si la guia docent no es compleix, això pot provocar una disfunció per l'alumne una vegada matriculat i assabentat de la planificació del curs.

b) Adequació de les proves avaluatives al Pla de Treball. L'anàlisi serveix per acreditar si els professors, de forma majoritària o minoritària, segueixen i compleixen total o parcialment amb les activitats avaluatives previstes a la Guia Docent en el seu Pla de Treball.

Bibliografía

Bajo Santos N. (2010) Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico*, 43.

Ion G. i Cano E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX*, 15.2.

Laporta F. J. (2010). Bolonia y los estudios de derecho: dos puntos de vista. *Actualidad Jurídica (Uría & Menéndez)*, 26.

Pérez Álvarez M. P. (2010). *Innovación metodológica y espacio europeo de educación superior. Experiencias docentes en el ámbito del derecho*. Madrid: Dykinson.

Vidal Prado C. (2012) El espacio europeo de educación superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista Catalana de Dret Públic*, 44.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

a) El model d'avaluació de l'alumne introduït pel Pla de Bolonya pot suposar un increment excessiu de les mateixes que pot provocar menys èxit acadèmic i major fracàs i frustració per l'alumne?

b) Les activitats avaluatives que fan servir els professors realment avaluen les competències previstes en les memòries de grau?

c) Ha comportat el Procés de Bolonya un canvi real en els mètodes d'avaluació per part del professorat?

d) Quin seria el model ideal de distribució de les activitats avaluatives durant el curs acadèmic? Com distribuir la càrrega de treball de manera apropiada i evitar solapaments?

MODEL-1. RECOLLIDA DE DADES

1											2				3	4																	5
																FEBRER.....																	TOTAL
Curs	Grau	Quadri	G.Mati	G. Tarda	ASSIGNATURES	PROFESSOR: XXXXXX	Nº	Nº	Tipologia	NOM ASSIGNATURA	%	Dil.	Dm.	Dmc.	Dj.	Dv.	Ds.	Diu.	Dil.	Dm.	Dmc.	Dj.	Dv.	Ds.	Diu.	...	X. Quad.						
						Temps complet	Temps parcial	alumnes	crèdits	(troncal/optativa)	ACTIVITATS D'AVALUACIÓ	Pes	4	5	6	7	8	9	#	11	12	13	4	15	16	17	...						
											Proves de desenvolupament (preguntes obertes sobre un tema)				X																		
											Proves objectives de preguntes curtes (preguntes directes sobre un aspecte concret)																						
											Proves objectives de tipus test (preguntes tancades amb diferents alternatives de resposta)																						
											Proves pràctiques:																						
											a. Debats																						
											b. Presentacions i/o exposicions																						
											c. Resolució de problemes, exercicis a l'aula ordinària																						
											d. Pràctiques a través de TIC																						
											e. Pràctiques Externes (de camp/sortides)																						
											f. Treballs																						
											g. Fòrums de discussió																						
											h. Resolució de problemes, exercicis																						
											i. Aprenentatge Basat en Problemes (PBL)																						
											Proves orals																						
											Altres																						
												0%																					

Descripció

- 1.- **Dades identificatives:** Dades relatives al curs, grau, grup (matí/tarda), matèria; dades del professor (temps de dedicació), número d'alumnes, número de crèdits ECTS, tipologia (troncal/optativa).
- 2.- **Activitats d'avaluació:** Blocs d'activitats d'avaluació, proves objectives (desenvolupament, curtes, test), proves pràctiques (debats, presentacions, resolució de problemes, exercicis a l'aula.....), altres proves
- 3.- **Pes:** Percentatge de pes sobre la nota final de l'activitat en concret.
- 4.- **Mesos i dies:** Mesos i dies del quadrimestre on el professor assenyalava el dia que realitza l'activitat d'avaluació.
- 5.- **Total quadrimestre:** Còmput total de les activitats i la seva distribució durant el quadrimestre.

MODEL.-2. DIAGNOSI D'ACTIVITATS D'AVALUACIÓ

1		2		3		4		5			6				
MEMÒRIA		DIAGNÒSI D'ACTIVITATS D'AVALUACIÓ CURS xxx										PROPOSTA DE PROTOCOL			
NOM ASSIGNATURA		PROFESSOR: XXXX		N° Alumnes		Alteració		ACTIVITATS			AVALUATIVES				
XXXXX Curs		Grup		XXXX		XXXX		Desviació							
XXXXX Quadrimestre		Temps		XXXX		XXXX		G.Docent							
Troncal		Activitats		Guia		Docent		N° activitats							
ACTIVITATS AVALUATIVES		Pes	Màxim/mínim	Pes	Desviació	Docent	G.Docent	N° activitats	Desviació	Distribució	Dispersió	Concentració	Pes	N° activitats	Distribució
Proves de desenvolupament															
Proves objectives de preguntes curtes															
Proves objectives de tipus test															
Proves orals				0%	0%	0%									
Proves pràctiques:															
a. Debats															
b. Presentacions i/o exposicions															
c. Resolució de problemes, exercicis a l'aula ordinària															
d. Pràctiques a través de TIC															
e. Pràctiques Externes (de camp/sortides)															
f. Treballs i participació activa															
g. Fòrums de discussió															
h. Resolució de problemes, exercicis															
i. Aprenentatge Basat en Problemes (PBL)				0%	0%	0%									
Altres (seminaris)			Recomanables												
			XXXX							0					

6 i 7
Descripció

1.- Memòria de Grau: Matèria, crèdits ECTS, blocs d'activitats,

percentatges de pes i número d'activitats que contempla la Memòria

2.- Dades reals del professor: Grups, temps de dedicació, percentatge de pes i sumatòria per blocs (en negreta); desviació respecte al que assenyalen la memòria i la realitat

3.- Guia Docent: Percentatges de pes publicats en la guia docent, i alteració i/o desviació en comparació amb el que el professor fa en realitat

4.- Número d'activitats: Número d'activitats contemplades en cada bloc i la seva desviació respecte al número d'activitats recomanades

5.- Distribució, Dispersió i Concentració: Distribució de les activitats

en el decurs de quadrimestre, dispersió en mesos i concentració en algun mes, si s'escau.

6.- Proposta de protocol: Sugeriment respecte a la correcció de les desviacions observades en la columna de Dades reals del professor respecte a la memòria de grau; suggeriment per augmentar o disminuir el nombre d'activitats respecte a les recomanades; suggeriment per desconcentrar activitats en algun més concret.

7.- Observacions: Resum de les mancances observades respecte a les dades reals del professor amb el que assenyalen la memòria i la guia docent, així com suggeriments per corregir mancances.

ID 59. ELS CRITERIS DE VALORACIÓ DELS RÀNQUINGS UNIVERSITARIS COM A REFLEX DE LA MISSIÓ DE LA UNIVERSITAT?

Teresa Monllau Jaques
Universitat Pompeu Fabra
Teresa.monllau@upf.edu

Nuria Rodríguez Avila
Universitat de Barcelona
nrodriguez@ub.edu

Resum

En aquest treball el nostre objectiu es observar com a l'hora d'escollir entre possibles universitats on estudiar, els futurs estudiants universitaris i les seves famílies consulten els rànquings universitaris. És per aquest motiu que el lloc on queda la universitat en el rànquings pot ser un factor determinant a l'hora de captar nous estudiants. L'afany de les universitats per ocupar els primers llocs dels rànquings poden determinar les seves línees d'actuació. És per aquest motiu que la pregunta del present treball és si els criteris de valoració que utilitzen els rànquings reflecteixen la missió de la universitat.

En quant al disseny i metodologia analitzem els criteris i el pes dels criteris que són utilitzats pels rànquings a l'hora de valorar les universitats. Els rànquings analitzat seran tant internacionals com nacionals.

Els resultats obtinguts demostren que els rànquings donen més pes a funcions com la recerca i deixen més de costat aspectes com l'entrenament professional, la reproducció cultural o la missió social de la universitat.

Cal analitzar i reflexionar sobre els criteris utilitzats per valorar les universitats per tal d'evitar que les actuacions de les universitat s'allunin de les missions que li són encomanades, posant el perill la raó de ser de la universitat.

Introducció

La publicació dels rànquings universitaris han obert el debat sobre la qualitat de la tasca duta a terme per la universitat (Saisana et al., 2011). Els rànquings universitaris són consultats per estudiants de tot el món quan han de prendre una decisió d'on realitzar els seus estudis. Els professors o futurs professors també consulten aquests rànquings a l'hora de decidir on ampliar els estudis i analitzar a quines universitats fer estades per tal de potenciar el seu CV. Les universitats, en els seus webs, informen sobre la posició que ocupen en els rànquings on estan millor posicionades. Conscients de que els seus resultats en els rànquings pot influir en la demanda de places i per tant pot jugar un paper important a l'hora d'atreure als millors estudiants i professors, tant a nivell nacional com a nivell internacional, les universitats, fomenten entre el personal la realització d'activitats que afavoreixen que la universitat, en la propera avaluació pugui posicions en el rànquings.

Estar sotmès a un procés d'avaluació és positiu, ja que les accions del dia a dia van dirigides a millorar les tasques relacionades amb els indicadors amb els quals s'és valorat. Per aquest motiu, a l'hora de valorar els rànquings ens hem de qüestionar si els criteris que utilitzen per puntuar a les universitats estan d'acord amb la missió assignada a aquesta.

Segons Lukman (Lukman et. al. 2010) els principals objectius dels rànquings són:

- Oferir una primera entrada als programes universitaris.
- Valorar tant el mercat nacional com l'internacional de les universitat.

- Millorar la competència positiva entre estudiants, professors y els organismes que financen a la universitat.

Els rànquings universitaris són un instrument que utilitzen els principals representants del món polític i educatiu. És per aquest motiu que en aquest treball ens plantejem si els criteris que utilitzen els rànquings per valorar les universitats estan d'acord amb el que són les missions/funcions tradicionalment assignades a les universitats. Per aquest motiu les parts en les que es dividirà el treball seran les següents: primer s'analitzarà quines són les missions atribuïdes a la universitat. En segon lloc analitzaran els criteris utilitzats pels rànquings i en quina mesura contempen les diferents missions de la universitat. Acabarem amb les conclusions del nostre anàlisi.

La missió de la universitat

El concepte i la missió de la universitat ha canviat al llarg dels temps. Tal i com afirma Scott (2006) la tecnologia i la globalització obliguen a les universitats a ser més flexibles, per tal de poder respondre a les necessitats de l'entorn social tecnològic i econòmic. L'autor fa una anàlisi històrica i remarca el fet de que l'evolució de l'entorn econòmic, polític i social ha fet evolucionar les funcions atribuïdes a la Universitat. Aquest autor fa referència a la següent evolució:

- A l'Europa Medieval la funció principal de la universitat era ensenyar. Posteriorment i a finals de la Edat Mitjana, la universitat té una nova funció: la de professionalitzar.
- Cap a l'any 1.800 en els estats pre-industrials alemanys on es va crear la Universitat de Berlin, la funció que se li atribueix a la universitat és la recerca.
- Sota la creació d'una concepció nacionalista se li assignen tres noves funcions: nacionalització, democratització i un servei públic.
- Amb la globalització la universitat té una altra funció: la internacionalització.

Per la seva banda, Lozano (2012) seguint a: Ortega y Gasset, (1930), Jasper (1923) i Reed (2004) afirma que la universitat té quatre funcions bàsiques:

- 1.- Educació.
- 2.- Investigació bàsica.
- 3.- Reproducció cultural.
- 4.- Entrenament professional.

En qualsevol cas, i després de revisar la literatura existent respecte al tema podem afirmar que la universitat té quatre funcions bàsiques:

- 1.- La recerca.
- 2.- L'educació i la professionalització dels estudiants.
- 3.- Una funció sociopolítica.
- 4.- Una funció d'internacionalització.

Ara bé, tot i que aquestes funcions de la universitat són conegudes i reconegudes, quan en els mitjans de comunicació es parla sobre la universitat es fa referència, pràcticament de forma exclusiva a la missió de recerca (El País, 2015). Cada cop són més les universitats "especialitzades" en la recerca que reben un elevat nombre de recursos. En opinió de Rice (1996) això ha provocat que els professors/investigadors desenvolupin un coneixement més dirigit al propi bé que al benefici de la societat; segons el propi autor, els investigadors tenen com a punt de mira els seus departaments i la seva disciplina, més que la societat i els problemes d'aquesta. Per tant les funcions de les que parla Scott (2006), en referència a la universitat, pràcticament queden reduïdes a la investigació.

És des de aquesta perspectiva que ens preguntem, si els rànquing, que semblen ser els referents en el món universitari a l'hora de dictar les línies d'actuació de la universitat, són un reflex de totes les missions que té la universitat.

Desenvolupament: Els rànquings universitaris els treballs acadèmics i la realitat.

A més de realitzar una cerca bibliogràfica que ens ajudés a veure i reflexionar sobre les missions de la universitat, hem dut a terme una cerca sobre els estudis que s'han fet al voltant dels rànquings universitaris. Les paraules clau que hem introduït en el "Metacercador Plus" i en el Web of Science han estat, bàsicament, les següents: *institutional evaluation, institutional evaluation, employment and ranking, employment and ranking*.

Els treballs que hem trobat han estat els següents:

Lukman et. al. (2010) elaboren un model a través del que es poden comparar les diferents universitats, tenint en compte la vesant: investigadora, la educativa y la de relació amb l'entorn. La creació d'aquest model la fan amb la intenció de millorar la metodologia dels rànquings existents.

Strenstrom et. al. (2013) analitzen l'efecte que té haver estudiant en una determinada universitat o departament a l'hora d'entrar en el món laboral. La principal idea d'aquest treball és que les persones que tenen un CV similar tindran diferents probabilitats de trobar feina si els departaments on han estudiat estan posicionats de forma diferents en els rànquings.

Saisana et. al. (2011) examinen l'impacte de les assumpcions metodològiques quan s'elabora un rànquing. Agafen com a referència el ARWU rànquing i el THE. Malgrat que tots dos rànquings han estat criticats, els autors conclouen que: tot i que cadascun d'ells utilitza uns criteris diferents, les universitat que es troben dintre de les situades en la primera meitat del rànquing ho estan tant en un rànquing com en l'altre. L'estudi, també destaca els aspectes positius i negatius dels dos rànquings analitzats.

De Battisti et. al. (2011) analitzen com utilitzar una nova variable: el grau d'ocupacionalitat dels graduats pot afectar a la posició de la universitat dintre del rànquing. L'estudi es realitza amb les universitats italianes. Conclouen que introduir la variable ocupacionalitat dintre dels criteris per valorar una universitat comporta un canvi en la posició que aquestes universitats ocupen en el rànquing.

De la revisió de la literatura existent es conclou que la posició d'una universitat d'un rànquing pot variar en funció de les variables utilitzades per elaborar-lo, però que les universitats "excel·lents" sempre ho són independentment dels rànquing que agafem com a referència.

Per tal d'analitzar si les missions de la universitat estan reflectides en els criteris de valoració dels rànquings hem analitzat diferents rànquings. La nostra referència han estat els rànquings citats al web de U Ranking Spanish Universities. Hem agafat com a referència aquest web ja que en el document: Rankings ISSUE (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español) 2014 presenta els resultats de les universitats en les seves activitats docents, investigació i d'innovació i desenvolupament tecnològic. Aquest document descriu les variables utilitzades per valorar les universitats i analitza els rànquings construïts amb altres de caràcter internacional com el Rànquing de Shanghai.

Els rànquings analitzats i les característiques de cadascun d'ells han estat els següents:

- *Academic Ranking of World Universities* (ARWU): Publicat per primera vegada al juny de l'any 2003. Els indicadors que utilitza per valorar les diferents universitats són els següents: número d'alumnes i staff guanyador de Premis Nobel, el nº de cites d'investigació a Thomson Reuters, nº d'articles publicats a revistes SCIE i SSCI i el rendiment per càpita respecte al tamany de la universitat.
- *The Higher Education* (THE): és juntament amb el ARWU el que més s'utilitza com a referència en els treballs acadèmics, polítics i educatius. Els indicadors que utilitza per valorar a les universitat són: ensenyament i aprenentatge sobre l'entorn (30%), les investigacions

realitzades el volum i la reputació (30%), les citacions que mesuren el grau d'influència investigadora (30%), els ingressos procedents de la innovació industrial (2,5%) i la perspectiva internacional (7,5%).

- *QS Ranking*: (aprovat per l' *Observatory on Academic Ranking and Excellence* (IREG)) es publica des de 1990 i la font inicial per valorar les universitats era el *MBA Employers*. A partir del 2004 va tenir en compte els projectes de recerca i a partir del 2008 va començar a publicar un rànquing de departaments. Els criteris de valoració són: la reputació acadèmica (40%), la reputació assignada pels empleadors (10%), la valoració dels estudiants de la facultat (20%), el grau d'internacionalitat dels seus estudiants (5%), les citacions per facultat (20%), el grau d'internacionalització de la facultat (5%).
- *CWTS Leiden ranking*: està elaborat per la universitat alemanya de Leiden. Mesura el comportament científic de 750 universitats totes elles alemanyes. Per l'elaboració del rànquing parteix de les dades a la web de *Science Index* entre els anys 2009 i 2012. Es basa exclusivament en la mesura de l'índex de citació científica. Com a curiositat podem remarcar que fan un mapa de terminologia per àrees en el que es pot veure quines són les terminologies més utilitzades en els articles d'una determinada àrea.
- *U Multirank*: és el rànquing elaborat per la Unió Europea, i permet elaborar el propi rànquing. Els criteris que ofereix per a poder elaborar el rànquing són els següent: Ensenyament i aprenentatge; per valorar aquest indicador tenen en compte: les despeses en ensenyament, els estudiants graduats, el nivell dels estudis. Universitat i investigació; aquest criteri es valora en funció de les despeses en investigació, les publicacions d'investigació acadèmiques i les publicacions professionals. Un altre criteri en funció del que es pot escollir universitat és la transferència de coneixement; aquest criteri es valora en funció del ingressos que provenen de fons privats i les patents. El quart criteri que es pot tenir en compte a l'hora d'elaborar el rànquing és l'orientació internacional. Aquesta es valora en funció del ingressos de fons internacionals. El compromís regional també és un criteri per valorar la universitat; aquest criteri es valora en funció dels ingressos procedents de fons regionals. Hi ha altres aspectes en funció dels que es pot valorar la universitat com el tamany de la institució, l' estatus legal, el percentatge de programes "on line" i els anys de la institució.
- *CHE Ranking* (aprovat per l'IREG). Té com a referència l'entorn alemany. S'elaboren diferents rànquings: rànquings d'universitats, rànquings d'investigació, rànquings d'excel·lència que identifica els departaments excepcionals que hi ha a Europa i presenta detalls sobre els programes que ofereixen i el rànquing d'empleabilitat que valora programes de "*Bachelor*" a Alemanya i com aquests contribueixen a promoure qualificacions i competències que incrementen la capacitat professional dels seus graduats: competències, experiència pràctica i internacionalització.
- *I-UGR Rankings of Spanish universities*: És un índex elaborat per la universitat de Granada i inclou les universitat tant públiques com privades de l'Estat Espanyol. El criteri que utilitza per valorar les universitats és la investigació. Les universitats queden posicionades en el rànquing en funció de les investigacions publicades en les revistes internacionals.
- *Scimago Institution Ranking* (SIR): la font per elaborar els seus rànquings són les dades publicades a Scopus. Els ítems en funció dels que elabora els rànquings son: Investigació, innovació i indicadors de visibilitat.

- U Ranking sobre les universitats espanyoles elaborat per la Fundació BBVA i el Ivie. Al igual que el U multirank permet elaborar el propi índex. En l'informe elaborat s'afirma que a l'hora de comparar les universitats és important valorar el volum i la productivitat de la universitat així com tenir en compte el tamany de la universitat.

Grafic 1 Principals Webs sobre Rankings d'Universitats

Academic Ranking of World Universities (ARWU)	• http://www.shanghairanking.com/
The Higher Education (THE)	• http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/
QS Ranking	http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings
CWTS Leiden ranking	• Http://www.leidenranking.com/
U Multirank	• http://www.u-multirank.eu/#!/home?trackType=home
CHE Ranking (aprovat per l'IREG).	• http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=2&getLang=de
I-UGR Rankings of Spanish universities	• http://dicits.ugr.es/rankinguniversidades/?page_id=55
Scimago Institution Ranking (SIR)	• http://www.scimagoir.com/#
U Ranking	• http://www.u-ranking.es/nosotros.php

Font: Elaboració propia

Per tant, a la vista dels resultats obtinguts podem concloure que si tenim en compte els criteris utilitzats pels rànquings la funció principal de la universitat és la investigació. Per altra banda, hi ha rànquings que permeten elaborar un rànquing personal en funció del que el usuari espera de la universitat.

Conclusions

Els rànquings universitaris són consultats tant per estudiants com per professors i investigadors quan es tracta de decidir sobre en quina universitat cursar els estudis o bé en quina universitat fiançar el CV. És per aquest motiu que el fet d'ocupar una determinada posició en el rànquing pot influir en la quantitat i qualitat d'estudiants i personal docent i investigador que voldrà formar part d'una determinada comunitat universitària. El fet d'ocupar les millors posicions dintre del rànquing atreu a més estudiants i més professors. Podem afirmar que els rànquings tenen capacitat per crear mercat. Per aquest motiu, les accions que duen a terme les universitats corren el perill de centrar-se en aquelles variables que juguen un paper important a l'hora de millorar la posició en el rànquing i oblidar-se d'aquelles accions que tenen en compte variables no contemplades pels rànquings i que són igual o més importants que les utilitzades per valorar la universitat.

La funció de la universitat és: investigar, formar professionals, integrar l'entorn econòmic, polític i social més proper a l'hora que lluita per la internacionalització.

En les últimes dècades una gran part del recursos que han rebut les universitats han estat destinats a la recerca la qual cosa està provocant que la resta de missions tradicionalment assignades a la universitat passin a un segon pla.

Per aquest motiu abans de concloure sobre els resultats obtinguts en un rànquing s'ha de conèixer els criteris aplicats per elaborar-los. El primer que cal fer és conèixer els criteris en funció dels que se valoren els diferents rànquings i utilitzar aquells que han tingut en compte variables que serveixen per valorar els aspectes que més importen a l'usuari del rànquing.

Davant d'aquesta situació la pregunta que cal plantejar-se és en primer lloc ¿quines són les variables que utilitzen els rànquings quan valoren a les universitats? I en segon lloc: els rànquings, ¿tenen en compte les funcions de la universitat?. De l'anàlisi realitzat en aquest treball es conclou que si, haguéssim de definir les funció de la universitat en funció dels criteris utilitzats en la elaboració del rànquings, la primera seria la investigació mesurada, en termes de quantitat i qualitat de publicacions; hi ha unes funcions secundàries que serien la internacionalització i la professionalització. La integració social, política i econòmica de l'entorn en el que actua la universitat és poc o gens considerat.

Des de els estudis realitzats hi ha diverses crítiques a l'elaboració dels rànquings. D'acord amb estudis realitzats els rànquings tenen tendència a afavorir les institucions de parla anglesa i a aquelles universitats centrades en la investigació. El "U Ranking" (2014: 12) afirma que: la majoria dels rànquings es centren en l'activitat investigadora i que altres variables no son valorades entre altres motius perquè hi ha un biaix en termes de regions, matèries científiques... A més el rànquings tenen un problema de representativitats ja que del 17.000 institucions d'educació superior que hi ha al món tan sols es valoren 1.000 universitats.

Els treballs futurs han d'estudiar com introduir variables que puguin valorar altres missions de les universitats diferent a l' estrictament investigadora.

Bibliografia

- De Battisti, F., Nicoli, G., I Salini, S., (2011). "Occupational Outcomes according to university ranking", *Journal of Applied Sciences*, 621-629.
- El País (14/2/2015). "Educación instruye a las universidades para su mayor proyección en el mundo".
- González, C., (2001). "Undergraduate research, graduate mentoring, and the university's mission", *Science*, Vol. 293 (5535). 1624-1626.
- Jasper, K. (1923). *Die Idee der Universität*. Berlin Springer.
- Lozano, J.F., (2012). "Educating Responsible Managers. The role of University Ethos", *Journal of Academic Ethics*, Vol. 10, 213-216.
- Lukman, R., Krajnc, D., Glavic, P., (2010). "University ranking using research, educational and environmental indicators", *Journal of Cleaner Production*, Vol 18, 619-628.
- Ortega y Gasset, J., (1930). "La misión de la universidad". Recuperat 30 febrer 2015, des de <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>. A 22/2/2015.
- Pérez F., (dir). Fundación BBVA, Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie) (2014). "2014. Issue Rankings. Synthetic Indicators of Spanish Universities". Recuperat 4 març 2015, des de: <http://www.u-ranking.es/descargas/U-Ranking-2014-report.pdf>.
- Reed, D. (2004). "Universities and the promotion of corporate responsibility: reinterpreting the liberal arts tradition", *Journal of Academic Ethics*, Vol. 2, 3-41.
- Rice, R.E., (1996). "Making a place for the new American Scholar. Washington, D.C: American Association for Higher Education.
- Saisana, M., D'Hombres, B., y Saltelli, A., (2011). "Rickety numbers: volatility of university rankings and policy implications". *Research Policy*, 40, 165-177.
- Scott, J.C., (2006). "The mission of the university: Medieval to postmodern transformations", *The Journal of Higher Education*, Vol. 77, Nº. 1, Special Issue: Moving into the Next 75 Years, 1-39, Jan-Feb.
- Strenstrom, D.M., Curtis, M. I Iyer, R., (2013). "School rankings, Department Rankings, and individual Accomplishments: What factors predict obtaining employment after the PhD", *perspectives on Psychological Science*, Vol 8, Núm 2, 208-217.

Webgrafia

Academic Ranking of World Universities (ARWU) Consultat març 2015 des de <http://www.shanghairanking.com/>

CHE Ranking (aprovat per l'IREG). Consultat març 2015 des de <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=2&getLang=de>

CWTS Leiden ranking Consultat març 2015 des de <http://www.leidenranking.com/>

I-UGR Rankings of Spanish universities Consultat març 2015 des de http://dicits.ugr.es/rankinguniversidades/?page_id=55

QS Ranking. Consultat març 2015 des de <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

Scimago Institution Ranking (SIR) Consultat març 2015 des de <http://www.scimagoir.com/#>
The Higher Education (THE), Consultat març 2015 des de <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>

U Multirank Consultat març 2015 des de <http://www.u-multirank.eu/#!/home?trackType=home>

U Ranking Consultat març 2015 des de <http://www.u-ranking.es/nosotros.php>

Qüestions i/o consideracions per al debat

- El nostre plantejament ens fa qüestionar que si les universitats volen pujar de posició en els diferents rànquings ha de definir una sèrie d'actuacions dins de les seves polítiques d'actuació i és els que s'està fomentant des dels poders polítics.
- Pel que fa als Rànquings, hi ha una sèrie de variables molt destacades de les que ens preguntem si són missió de la universitat.
- Per acabar ens plantejem si els rànquings són representatius del sistema universitari. Ja que actualment a tot el món hi ha un total de 17.000 universitats i d'aquestes només 1000 participen activament en l'elaboració dels Rànquings.

ID 115. IMPLANTACIÓN DE METODOLOGÍAS DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN LA UNIVERSIDAD, IDENTIFICACIÓN DE INDICADORES Y MEDICIÓN DE ACTIVOS INTANGIBLES

Francisco Santos Olalla
Universidad Politécnica
de Madrid
francisco.santos@upm.es

Francisco Javier Elorza
Tenreiro
Universidad Politécnica de
Madrid
franciscojavier.elorza@upm.es

Sara Gómez Martín
Universidad Politécnica de
Madrid
sara.gomez@upm.es

Andrés Mejía Cevallos
Universidad Politécnica de
Madrid
andres.mejia@upm.es

Resumen

Después del largo camino recorrido esta última década en la implantación de los programas de calidad en el sistema universitario español, se mantiene cierta incertidumbre sobre el grado de influencia de dichos programas en la toma de decisiones.

En ese contexto se ha diseñado un estudio prospectivo, mediante la aplicación de la técnica de investigación social Delphi, con objeto de evaluar el grado de implantación de la metodología del Cuadro de Mando Integral (Balanced Scorecard) en las universidades de la Comunidad de Madrid, así como averiguar la opinión del grupo de expertos sobre la posibilidad de condensación de los indicadores y sobre la medición de activos intangibles. En la comunicación propuesta se incluirá un análisis de las conclusiones obtenidas.

Texto de la comunicación

Se pretendía fundamentalmente un doble objetivo:

- Analizar el grado de implantación actual en la universidad de las metodologías de planificación estratégica similares al Cuadro de mando integral, en su sentido más amplio, como herramientas para el control, definición e implantación de planes y objetivos estratégicos.
- Exponer la opinión obtenida por los expertos consultados sobre la posibilidad de condensación de los indicadores así como sobre la definición y estimación de los activos intangibles a considerar, paso previo a la especificación de métodos de medición de los mismos.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se ha planteado un estudio mediante la técnica Delphi, debido a las tres características fundamentales del mismo:

- Anonimato de las aportaciones individuales.
- Retroalimentación controlada.
- Conclusiones que cuentan con el acuerdo del grupo de expertos.

Cabe señalar que se ha decidido mantener el anonimato tanto de los expertos entre sí, como frente al investigador, en aras de reforzar la independencia de las respuestas recibidas.

El primer cuestionario fue lanzado a los responsables de las unidades técnicas de calidad de las trece universidades de la Comunidad de Madrid durante el mes de abril de 2015. Estaba compuesto por 21 cuestiones, ordenadas en cinco grandes bloques, que de forma

esquemática se expondrán a continuación. El segundo cuestionario ha sido puesto en marcha en mayo de 2015.

I. Definición de la Estrategia.

Se trataba en este caso de investigar sobre el grado de definición alcanzado en el nivel de los planes estratégicos de cada universidad, globalmente y a nivel de centros. El objetivo era conocer tanto desde el punto de vista interno (apreciación de cada universidad sobre si misma) como desde el punto de vista externo (apreciación de la situación del conjunto).

De las respuestas al primer cuestionario se deduce una situación muy heterogénea de los niveles de definición de la estrategia universitaria, tanto en su alcance (centros – global) como en la referencia temporal o en los procedimientos de revisión. No obstante, analizando simultáneamente para cada respuesta, la opinión sobre la situación propia y la del resto, podríamos indicar que la situación típica no está muy lejos de ser como sigue (salvo excepciones):

En las universidades de la Comunidad de Madrid la situación más habitual consiste en haber definido un plan estratégico relativo al global de la institución, con metodologías heterogéneas, bien como tal plan o como definición de estándares de un sistema de indicadores, no particularizado a los centros y que no ha sufrido aún revisiones significativas aparentes.

II. Implantación de la Estrategia.

Si bien la respuesta esperada a las preguntas del bloque anterior era claramente positiva, se mantienen incertidumbres mayores a la hora de establecer el grado de implantación de la estrategia institucional. La evaluación perseguía distintos niveles, que van desde la definición de objetivos estratégicos a la relación con la preparación del presupuesto:

- Transformación de la estrategia en actuaciones concretas.
- Definición de objetivos estratégicos.
- Asociación de indicadores a cada objetivo.
- Relación de las actuaciones actualmente en curso con las líneas estratégicas definidas.
- Correspondencia entre la definición de la distribución presupuestaria y la consecución de actuaciones concretas en la actualidad.

Se buscaba encontrar la definición de los factores que pueden condicionar la existencia de un salto diferencial entre el papel y la realidad, entre los planes y las actuaciones, que dificulte la adopción de decisiones estratégicas basadas en los datos facilitados por los sistemas de inteligencia institucional.

De las respuestas recibidas cabe concluir que se han producido significativos avances en la implantación de sistemas de planificación estratégica en las universidades de la Comunidad de Madrid, de forma que la cadena entre el establecimiento de objetivos estratégicos, estándares a cumplir en el sistema de indicadores y la definición de acciones correctoras, se encuentra implementada en un

número importante de los casos. No obstante lo anterior, son necesarias mejoras que reduzcan las ineficiencias de sistema y que aseguren su implantación real, fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- Alcance: no deben quedar aspectos clave fuera del sistema, ni un número de actuaciones que consuman recursos de forma ineficiente.
- La adopción de decisiones de tipo presupuestario debería estar ligada con la planificación estratégica y a veces no lo está.
- Es necesario reflexionar sobre la existencia de determinados obstáculos que dificultan la planificación estratégica, entre los que cabe destacar los siguientes:
 - Las limitaciones de tipo presupuestario no dejan grados de libertad para la implantación de los objetivos estratégicos, cuando han sido definidos.
 - Falta de experiencia y formación en gestión de los equipos rectorales de las universidades y de los equipos directivos de los centros.
 - Los procesos de toma de decisiones colegiadas por los distintos órganos dificultan la implantación de objetivos estratégicos.
 - La duración en el cargo de los equipos rectorales o directivos es temporal y eso condiciona la implantación de objetivos estratégicos.

III. Implicación y participación de PDI, PAS y estudiantes en la definición e implantación de la Estrategia.

¿Quiénes son los protagonistas en la implantación de la estrategia? No es posible considerar que la estrategia ha sido implantada si no se alcanzan los siguientes hitos:

- Existe un conocimiento de la estrategia por todos los colectivos que forman parte de la universidad.
- Dichos colectivos asumen un papel protagonista en la ejecución de dicha estrategia, cada uno en su nivel.
- Existe incentivo al logro de los objetivos.

En cambio, en la realidad, las diferenciadas fases de definición, implantación y ejecución de la estrategia están limitadas en general a un grupo de pocas personas en torno al equipo rectoral, lo que posiblemente provoca, en general, la falta de implicación y participación en la consecución de los objetivos de los colectivos más numerosos, PDI, PAS y estudiantes.

Aunque en algunos casos hay definidas políticas de incentivos, no parecen estar relacionadas con el cumplimiento de los objetivos o, al menos, no permiten la implicación de todos los colectivos. Salta a la vista que dicha política de incentivos debe de tener orígenes ajenos a la planificación estratégica, si efectivamente esta está ligada a unos pocos miembros de la universidad.

IV. Metodología y modelos de gestión:

En este último bloque evaluativo, se determinaba el conocimiento y la penetración del Cuadro de Mando Integral (balanced scorecard) o metodologías de planificación estratégica equivalentes generalmente adoptadas por muchos centros y universidades.

En todas las universidades se ha definido en mayor o menor medida ese sistema de indicadores, suministrado en cada caso por las unidades funcionales de inteligencia institucional. Muy posiblemente, la preparación y tratamiento de los datos se deba a los distintos requerimientos exteriores (servicios ministeriales, agencias de calidad, rankings universitarios) y el hecho de haberse generado por motivos ajenos al planteamiento estratégico haya podido contaminar en su raíz el aprovechamiento que se haga de los mismos desde la propia institución.

Queda, pues, el reto de formular una metodología para el mejor aprovechamiento de los mismos, sobre la que deben primar factores de simplificación.

V. Cuadro de Mando Integral.

Si los bloques anteriores tienen un sentido más escrutador de la realidad existente, este último tenía por objeto cuestiones más exploratorias. A partir del análisis de los ingredientes clásicos del Cuadro de Mando Integral en sus cuatro perspectivas, el estudio realizado trata de determinar aspectos claves para el análisis, que se plantean en términos básicos para investigaciones posteriores y se exponen de forma breve por imperativos del formato:

- ¿Quién es el cliente principal de la universidad?

El cliente principal de la universidad es la sociedad, pero dentro de ella los alumnos son el colectivo más importante a quien satisfacer.

- ¿Existen indicadores para el control de los objetivos habitualmente adoptados? ¿Son demasiados?

En general, las universidades tienen definidos los indicadores asociados a todos los objetivos (estratégicos o intermedios), si bien en algunos casos falla la definición de estándares a cumplir. Asimismo la sensación general es que existen demasiados indicadores, en gran parte debido a la existencia simultánea de diversos procesos, en su mayor parte externos, que exigen la implementación de los mismos.

- ¿Cuáles son los aspectos más importantes a considerar como objetivos estratégicos para una universidad en la actualidad?

Se presenta una lista no ordenada de los posibles:

- a. Tasas de resultados académicos de los estudiantes.
- b. Empleabilidad de los estudiantes.
- c. Grado de satisfacción de los estudiantes.
- d. Cultura y clima laboral de los empleados (PDI y PAS).
- e. Calidad de la docencia.
- f. Financiación de la investigación.

- g. Internacionalización.
 - h. Mejorar el posicionamiento en los rankings.
- ¿Cuáles son los activos intangibles que considera más importantes para una universidad en la actualidad?

Probablemente la respuesta esté entre los siguientes:

- a) Talento.
- b) Vocación de servicio.
- c) Liderazgo de los directivos.
- d) Reputación externa (Prestigio)
- e) Reputación interna.
- f) Imagen.
- g) Motivación del personal.
- h) Formación en valores de los estudiantes.
- i) Sentimiento de pertenencia de los estudiantes y los egresados.
- j) Innovación Educativa.
- k) Calidad.
- l) Capital humano.
- m) Conocimiento (creación y divulgación).
- n) Interrelación institucional con la sociedad.
- o) Interrelación empresarial con la sociedad.

Conclusiones

El previsible incremento en el papel que la evaluación institucional va a desarrollar en los próximos años debe apoyarse en la definitiva adopción de metodologías de gestión que permitan el control y ejecución de líneas estratégicas apoyadas en el análisis de los datos facilitados por los distintos sistemas de inteligencia institucional.

El reto asumido debe resolverse partiendo en primer lugar de las experiencias recogidas durante estos años, analizando las dificultades sucedidas fundamentalmente en el nivel de la implantación de la estrategia, esto es, encontrando los motivos por los que no siempre existe una relación directa entre las actuaciones concretas adoptadas y los intrincados listados de indicadores inmanejables que entre todos hemos construidos pero que habitualmente resultan “no” manejados por los equipos rectorales y directivos.

Con vista en el futuro y no en el pasado, sería necesario encontrar una metodología que permita concentrar en determinados parámetros la información que deben resolver los cuadros directivos de la universidad. Se tratan de exponer en esta comunicación.

Asimismo, el creciente valor aceptado para los activos intangibles en cualquier organización empresarial debe tener un reflejo en nuestro sistema universitario. Estos intangibles, tanto en términos de definición conceptual como en términos relacionales causa-efecto, deben incorporarse de forma protagonista a la evaluación institucional. En la comunicación se ha presentado una especificación de aquellos que se consideran trascendentales para nuestro tema.

Bibliografía

Cabero Almenara e Infante Moro (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.

Baez Pérez de Tudela (2007). Investigación cualitativa. ESIC.

Rabadán Anta y Ato García (2003). Técnicas cualitativas para investigación de mercados. Ediciones Pirámide.

UNED. Master en Investigación de Mercados y Estadística Aplicada a la Empresa. Tomo II. Fundación UNED.

Sanchidrián Pardo, María Rosa (2011). Los intangibles como factor de calidad de las universidades: una propuesta de indicadores para su reconocimiento. Tesis doctoral. UNED.

Martín Casero, David (2010). Modelo de aplicación del cuadro de mando integral para la optimización de la gestión estratégica de una institución universitaria pública en España. Tesis Doctoral. UPM

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

A lo largo de esta propuesta se han planteado ya numerosas cuestiones para el debate entre expertos de gestión y política universitaria. Sin ánimo de resultar molestos con la reiteración, se plantean dos cuestiones principales para el debate:

- Es lógico adoptar decisiones a partir de un número inmanejable de indicadores. ¿Cuántos y cuáles resultan óptimos?
- ¿Es posible la estimación de activos intangibles en la universidad?

ID 157. INDICATORS TO PREVENT THE UNIVERSITY DROP-OUT AND TO PROMOTE REGULAR CAREERS AN ITALIAN CASE

Anna Bussu
University of Sassari
abussu@uniss.it

Claudio Detotto
University of Sassari and CRENoS
cdetotto@uniss.it

Laura Serra
University of Girona and CIBER of
Epidemiology and Public Health
(CIBERESP).
laura.serra@udg.edu

Abstract

This paper presents an empirical study focusing on students' drop-out and irregular careers at the University of Sassari (Sardinia, Italy). The analysis is based on 1,167 students registered in a full-time undergraduate program (three years according to the Italian system), which have both not changed the faculty and not abandoned the degree course at the University of Sassari. Using a Probit model, our findings document the individual, background and environmental factors that play the main role in explaining the likelihood of irregular careers' occurrence. Finally, some policy implications are discussed.

Text of paper

1. Objectives

The main goals of this paper are:

- 1) to identify the profile of students more at risk, in order to plan and provide actions and services to support the regular career and prevent drop out. Students' drop-out is currently an important issue in higher education institutions in many European Countries (Heublein, 2014).
- 2) to contribute to the panel debate on potential strategies, teaching method, guidance services to promote students' wellbeing and regularity of students' careers.

The paper is organised as follows. First, Section 2 presents the development, which includes data description (2.1), the empirical approach (2.2) and the results of the analysis (2.3). Finally, Section 3 concludes the paper. We also provide some questions and considerations for the discussion.

2. Development

The Lisbon Strategy (March 2000), the Bologna process (EJE, 2010; Eurydice, 2010) and the training priorities provided by Europe 2020 (EU2020) are committed to set up a knowledge economy to promote employability and the development of human capital via lifelong learning and social equity (EC 2004, 2005, 2009; Dion, 2005). Among its priority objectives, EU2020 aims the expansion of education in Europe for all levels and degrees with the following two final goals: (1) to reduce school drop-out by 10% and (2) to increase college education in 30-34 aged people by 40%. Remarkably, this is not a trivial goal for Italy due to its constantly decreasing number of university students' enrolments and very long student careers.

2.1. Data description

In this paper we analyse the students enrolled at the University of Sassari (Sardinia) during 2008/2009. The study focuses on 1,167 students registered in a full-time undergraduate

program (three years) that have not changed faculty at the University of Sassari and not abandoned their degree course.

The sample is representative of most of the students' population of the University of Sassari, except for the Department of Medicine and Surgery⁴⁶. The sample age ranges from 18 to 69 years but it is interesting to observe that more than 50% of the students are younger than 20 years and comprised 30.3% males and 69.7% females. Students come mainly from high schools (more than 58%) or technical institutes (more than 24%). Furthermore, 70.8% of them are off-site students, which means that they are residents in a place further than 30km from the University.

With the aim of finding the main indicators that will help to reduce and prevent the students from exceeding the years used for finishing their university studies some relevant variables will be considered. They are either related directly to students' characteristics, to their family status or the quality of the department of study. Analysing them we will be able to define students' behaviour and profiles more at risk.

2.2. Empirical approach

The dependent variable (Y) is a binary response variable. This variable is to be interpreted like "being" or "not being" a student that takes more than three years to obtain the degree. Obviously, Y takes the form of a binary response since it has only the values 0 and 1. Then it can be written like:

$$Y = \begin{cases} = 1 & \text{if } t > 3 \text{ years} \\ = 0 & \text{otherwise} \end{cases} \quad (1)$$

In order to achieve our goal, in this study we propose a probit model, as it is appropriate for binary variable Y:

$$Y = X\beta + \epsilon \quad (2)$$

where X represents the explanatory variables and ϵ are the unknown parameters. The independent or explanatory variables, used for explaining the likelihood to finish the degree programme in the nominal duration can be divided into three groups. In the first group there are the inherent characteristics of the students such as the gender (**male**) (**male**=1 if he is male; zero otherwise), age (**age**), place of living (**offsite**) (offsite=1 if he/she lives at more than 30 km from the university; zero otherwise). Five dummy variables represent student's (upper) secondary studies: **student's (upper) secondary studies (institute) (other institutions, technical institutes, professional institute, school of education, lyceum**. The final score of such secondary studies is also included calculated on a 100 points scale (**diploma_mark**). In the second group we consider the family's average income. The third group includes those variables that directly relates to the quality features of the departments such as: the number of teachers per student (**teach_ps**), the quality of the research (**DipQR**) and the students opinions about teaching and environmental quality (**growth_study_load**; **growth_organization**; **growth_teach_availability**; **growth_infr_quality**).

46

The bachelors degree in Medicine and Surgery and in Dentistry are 6 years.

2.3. Results

The results are presented in Table 1.

According to our analysis we can say that, assuming a significance level of 0.01:

- The score at secondary school is negatively correlated with the likelihood to not finish the university programme in the nominal duration, which means that, other things being equals, students with a good mark, have less probability to be out of year.
- Students in departments with a high quality research have higher probability to finish their studies within the nominal duration.
- A bigger number of teachers per student also helps students to finish their studies in the expected time.
- The variable **offsite** is also significant and it allows us to confirm that those students that moved to Sassari to attend the chosen programme are more likely to end their studies in more than three years.
- Students' overall satisfaction affects students' behaviour in the extent that higher students' satisfaction is associated with a lower probability to end up with a longer period than the nominal one. As one can see from Table 2, such relationship is confirmed also by using different students' satisfaction indicators, like **growth_organization** (related to degree programme organization), **growth_teach_availability** (related to teachers availability), and **growth_infr_quality** (related to departments physical infrastructures).

If we assume a significance level of 0.1, the variable **average_income** is also significant and have a negative effect on the variable of interest.

3. Conclusions

The present analysis documents the main factors in explaining undergraduate students' careers. We emphasise the role played by Departments' research quality: the empirical evidence shows that high research performance is positively correlated with the likelihood to regular careers of students. Furthermore, we find that students' satisfaction, both in terms of teaching and environmental features, have a positive influence on their performance. Finally, the number of professors per students, taken here as a proxy of teaching supports, has a positive effect on students' ability to finish the graduate studies within the given period. A policy implication of these results is that supporting the professors, in order to potentiate their performance both in research and teaching, has a positive effect on students' performance.

Then, the analysis shows that some students' characteristics are relevant to define the profiles more at risk. In this way, it is possible to set up the opportune plans and actions to prevent dropouts and to supports the students. In particular, we observe that low-income students, offsite students and students with low diploma score have more difficulties to conclude the bachelor within the given period.

The regularity of students' careers, in terms of the ability to conclude the degree programme within the nominal duration, is an important issue in Italy since it is used by Italian national ministry (MIUR) as a proxy of teaching performance. Hence, students' behaviours impact on ministry money transfers.

In this framework, this paper analyses the individual, background and external/environmental factors that affect students probability to finish their studies in the established time. In this way, the empirical study can help to identify students profile at more risk. Our findings can be a tool for university's policy in order to help and support students during their career.

Bibliography

Dion, D. P. (2005) The Lisbon Process: a European Odyssey. *European Journal of Education*, 40, 3, 295-313. doi: 10.1111/j.1465-3435.2005.00227.x

European Commission (2005) *Mid –term review of the Lisbon strategy* (Brussels, European Commission).

European Commission (2004) *Implementation of the Education and Training 2010 Work Programme: A European toolbox of policy measures* (Brussels, European Commission).

European Commission (2009) *Progress toward the Lisbon Objectives in Education and Training- Indicators and Benchmarks 2009* (Brussels, European Commission).

Kehm, B.M. (2010), The Future of the Bologna Process — The Bologna Process of the Future. *European Journal of Education*, 45: 529–534. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01453.x

Eurydice (2010) Focus on Higher Education in Europe 2010: the impact of the Bologna Process.

Heublein, U. (2014) Students Drop- out from German Higher Education Institutions *European Journal of Education*, 49, 4, 498-513. doi: 10.1111/ejed. 12097.

Questions and/or considerations for discussion

1. Which tools and teaching methods can be considered to support students' regular career?
2. How can we support off-site students? Which problems do they have?
3. Are teaching and research complementary or substitute activities?
4. Which "active teaching experience" would you propose for promoting a student's well-being and regular careers?

Considerations for discussion

Individual and external factors seem to play a role in explaining the success in attending a degree programme, here measured as the probability to finish the undergraduate programme in the nominal duration (three years). In this framework, we document the impact of individual characteristics (like gender and age), background (family income, secondary schools and final marks obtained), social environment (Department's teaching and research quality, and off-site condition), and students well-being (students' satisfaction) (see Heublein, 2014).

Tables

Table 1. Probit regression results

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	p_1 irregular_carri er	p_2 irregular_carri er	p_3 irregular_carri er	p_4 irregular_carri er	p_5 irregular_carri er	p_6 irregular_carri er
average_income	-2.6e-07* (1.3e-07)	-2.7e-07* (1.4e-07)	-2.4e-07* (1.4e-07)	-2.5e-07* (1.4e-07)	-5.0e-07* (2.9e-07)	-2.7e-07* (1.4e-07)
age	0.00039 (0.0029)	0.0077* (0.0041)	0.00034 (0.0029)	0.0080* (0.0042)	0.00048 (0.0029)	0.00054 (0.0030)
male	-0.029 (0.033)	0.29*** (0.11)	0.052 (0.053)	0.37*** (0.10)	-0.030 (0.033)	-0.028 (0.033)
off_site_student	0.12*** (0.033)	0.13*** (0.033)	0.17*** (0.041)	0.18*** (0.041)	0.11*** (0.036)	0.13*** (0.042)
diploma_mark	-0.0058*** (0.0012)	-0.0057*** (0.0012)	-0.0058*** (0.0012)	-0.0057*** (0.0012)	-0.0058*** (0.0012)	-0.0058*** (0.0012)
DipQR	-0.25*** (0.055)	-0.25*** (0.055)	-0.25*** (0.055)	-0.25*** (0.055)	-0.25*** (0.055)	-0.25*** (0.055)
teach_ps	-0.037*** (0.012)	-0.036*** (0.012)	-0.037*** (0.012)	-0.036*** (0.012)	-0.037*** (0.012)	-0.036*** (0.012)
growth_overall_satisfaction	-3.32*** (0.63)	-3.47*** (0.63)	-3.29*** (0.63)	-3.44*** (0.64)	-3.29*** (0.63)	-3.38*** (0.63)
technical_istitute	0.076** (0.035)	0.073** (0.035)	0.077** (0.035)	0.074** (0.035)	0.076** (0.035)	0.026 (0.065)
professional_istitute	0.049 (0.063)	0.042 (0.064)	0.048 (0.062)	0.041 (0.063)	0.049 (0.063)	0.20** (0.085)
teachers_institute	0.085* (0.049)	0.086* (0.049)	0.082 (0.050)	0.082* (0.050)	0.083* (0.050)	0.079 (0.12)
other_institute	0.18*** (0.064)	0.17*** (0.065)	0.18*** (0.064)	0.18*** (0.066)	0.18*** (0.064)	0.25*** (0.077)
off_site_stud*technical_istitu te						0.069 (0.073)
off_site_stud*profess_istitute						-0.27* (0.14)
off_site_stud*teachers_instit ute						0.0068 (0.14)
off_site_stud*other_institute						-0.21 (0.18)
age*male		-0.016*** (0.0062)		-0.017*** (0.0061)		
male*off_site_student			-0.13* (0.070)	-0.14** (0.070)		
off_site_student*average_in come					5.0e-07 (4.5e-07)	
Observations	1,167	1,167	1,167	1,167	1,167	1,167
ll	-720	-716	-718	-714	-719	-717

Robust standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Table 2. Probit regression results

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
average_income	-2.3e-07*	-2.8e-07**	-2.3e-07*	-2.7e-07**	-2.5e-07*	-2.3e-07*	-2.4e-07*
	(1.3e-07)	(1.3e-07)	(1.3e-07)	(1.3e-07)	(1.3e-07)	(1.3e-07)	(1.2e-07)
age	-0.0011	-0.00049	-0.00082	-0.0017	0.00082	-0.0013	-0.0040
	(0.0029)	(0.0030)	(0.0029)	(0.0030)	(0.0030)	(0.0029)	(0.0029)
male	-0.011	-0.023	-0.012	-0.017	-0.019	-0.012	0.016
	(0.033)	(0.033)	(0.033)	(0.033)	(0.033)	(0.033)	(0.033)
off_site_student	0.11***	0.13***	0.11***	0.13***	0.12***	0.11***	0.10***
	(0.033)	(0.033)	(0.033)	(0.033)	(0.033)	(0.033)	(0.033)
diploma_mark	-0.0060***	-0.0059***	-0.0060***	-0.0058***	-0.0058***	-0.0060***	-0.0055***
	(0.0012)	(0.0012)	(0.0012)	(0.0012)	(0.0012)	(0.0012)	(0.0012)
DipQR	-0.17***	-0.27***	-0.18***	-0.22***	-0.29***	-0.17***	0.37***
	(0.052)	(0.057)	(0.054)	(0.057)	(0.055)	(0.053)	(0.088)
teach_ps	-0.039***	-0.040***	-0.039***	-0.039***	-0.067***	-0.038***	-0.024*
	(0.013)	(0.012)	(0.013)	(0.013)	(0.013)	(0.013)	(0.013)
growth_study_load	-0.12	0.99***					
	(0.32)	(0.33)					
growth_study_load_2		-33.9***					
		(4.55)					
technical_istitute	0.066*	0.071**	0.066*	0.077**	0.085**	0.066*	0.086**
	(0.035)	(0.035)	(0.035)	(0.035)	(0.035)	(0.035)	(0.035)
professional_istitute	0.069	0.050	0.068	0.056	0.048	0.070	0.090
	(0.060)	(0.063)	(0.060)	(0.063)	(0.063)	(0.060)	(0.059)
teachers_institute	0.10**	0.064	0.11**	0.049	0.081	0.10**	0.049
	(0.048)	(0.051)	(0.048)	(0.052)	(0.050)	(0.048)	(0.051)
other_institute	0.19***	0.17**	0.19***	0.17**	0.18***	0.18***	0.17***
	(0.062)	(0.066)	(0.062)	(0.067)	(0.064)	(0.062)	(0.064)
growth_organization			-0.00050	-0.84***			
			(0.29)	(0.29)			
growth_organization_2				-29.8***			
				(3.77)			
growth_teach_availability					-5.99***		
					(0.93)		
growth_infr_quality						-0.15	-1.54***
						(0.18)	(0.26)
growth_infr_quality_2							-15.5***
							(2.10)
Observations	1,167	1,167	1,167	1,167	1,167	1,167	1,167
ll	-734	-706	-734	-702	-714	-734	-707

Robust standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

ID 165. LA APLICACIÓN DEL MODELO INTEGRAL Y FLEXIBLE EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA: UN DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL EN LA REGIÓN POZA RICA-TUXPAN

Araceli Huerta Chúa
Universidad Veracruzana
arahuerta@uv.mx

Elba María Méndez
Casanova
Universidad Veracruzana
elmendez@uv.mx

Marcela Mastachi Pérez
Universidad Veracruzana
mmastachi@uv.mx

Ma. De los Ángeles Silva
Mar
Universidad Veracruzana
asilva@uv.mx

Jesica Badillo Guzmán
Universidad Veracruzana
jebadillo@uv.mx

Marisol Vázquez Vincent
Universidad Veracruzana
mavazquez@uv.mx

Resumen

El presente trabajo es un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, cuyo propósito es obtener información sobre la organización, operación y resultados académicos del plantel educativo a partir de la implementación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

El estudio se desarrolló en la Universidad Veracruzana del periodo 2012-2013 zona Poza-Rica-Tuxpan y abarcó tres etapas: Planeación, operación y **resultados** contemplando a una muestra de catedráticos y estudiantes universitarios. Es un estudio con el cual se recabó información sobre las características relevantes de la aplicación del MEIF.

Desarrollo

La presente investigación sobre evaluación institucional se desarrolla en las Entidades Académicas de la Universidad Veracruzana de la Zona Poza-Rica-Tuxpan que están regidas por el MEIF y abarca tres etapas fundamentales: Planeación, operación y resultados; contemplando como población de estudio a catedráticos y estudiantes universitarios. Sobre los cuales se trabaja con base a una muestra representativa extraída de la población total de estudio.

Objetivos:

General

Obtener información sobre la organización, operación y resultados de las entidades académicas regidas con el MEIF, con el fin de proponer y aplicar acciones concretas para elevar el nivel académico de cada una de las áreas sustantivas de la Universidad sujetas a evaluación institucional.

Particulares

- Recabar información oportuna sobre la organización y funcionamiento del ámbito universitario de las Entidades Académicas.

- Evaluar los resultados de acciones y programas del MEIF a fin de identificar logros y necesidades en la institución escolar.

Descripción del problema

La evaluación de la educación superior no es un proceso nuevo en México, existen antecedentes teóricos y metodológicos serios al respecto y organismos gubernamentales que han aportado estrategias para impulsar su operación y desarrollo en los distintos niveles educativos del país; en este caso, se pretende recuperar algunos de dichos elementos y aplicarlos al objeto de estudio con la firme intención de elaborar un diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) implementado por la Universidad Veracruzana a partir de 1999, el cual hasta la fecha no ha sido evaluado institucionalmente por la propia universidad.

Por lo cual, no existe un referente académico que posibilite establecer una concertación y conciliación de intereses y necesidades entre Rectoría y las Entidades Académicas de la Universidad, a fin de consolidar y mejorar la calidad en el servicio educativo. Esto con base en la obtención de información, vía una evaluación institucional, sobre los procesos académicos y administrativos que actualmente se presentan en las Facultades y las perspectivas de desarrollo académico que se tienen en cada una de ellas.

Tal planteamiento, conlleva a proponer las siguientes preguntas ejes de Investigación como posibles referentes de acceso al objeto de estudio:

- ¿Qué organización, operación y resultados existen en la vida académica y administrativa de las distintas Entidades de la Universidad Veracruzana a partir del MEIF?
- ¿Las acciones y programas académicos establecidos por el MEIF en las Facultades aportan resultados académicos satisfactorios?
- ¿Qué opinan los alumnos del quehacer docente que se ofrece en las aulas escolares?
- ¿Qué opinan los docentes y alumnos de la Universidad sobre la organización institucional, programas de estudio, infraestructura y servicios educativos que ofrece la universidad?
- ¿El MEIF trasciende su ámbito de acción educativa al terreno de lo social?
- ¿Qué alternativas serían las más adecuadas para el mejoramiento de las Entidades Académicas en función de los resultados del Diagnóstico?

Marco Teórico

La preocupación por la calidad educativa adquiere así una gran importancia para los sistemas educativos mundiales. Al respecto, un elemento que se considera fundamental en el proceso de mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas a nivel mundial es la evaluación, ya que proporciona elementos de juicio para valorar los procesos educativos, investigar las causas de los resultados que se obtienen, orientar las acciones a mediano y largo

plazos, verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos y apoyar el análisis de las alternativas posibles.

De tal manera, si los fines educativos son formar seres humanos capaces de responder a la modernidad creativa, honesta y responsablemente, entonces la evaluación deberá basarse en un enfoque integral que dé cuenta de todos aquellos aspectos que intervienen en los procesos de formación cualitativa.

En esta perspectiva, la concepción de la evaluación educativa tiene un sentido más amplio, no sólo valorar la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también considerar el financiamiento, la gestión, la orientación general y la realización de objetivos a largo plazo, lo que permitirá brindar a los distintos agentes un mejor conocimiento de su acción, difundir la capacidad de innovación y dar a conocer las iniciativas de éxito y sus condiciones de realización (Delors, 1996; pp. 177-178).

Las acciones efectuadas referentes a la evaluación institucional en México en este nivel educativo, parten del análisis de las experiencias que se han desarrollado en educación superior. Algunas de estas experiencias documentadas inician desde la época de los setenta y se enfocan más hacia la autoevaluación, realizándose estudios tales como el modelo de autoestudio de Castrejón (1974), el diagnóstico operacional de Aguilar y Block (1977); y la técnica bajo estudio asesorado de Latapí (1984).

En el Proyecto Educativo Nacional (2000-2006) concretamente en las políticas para el desarrollo de los procesos educativos, se establece que se conformará una cultura de evaluación, a partir de implantar un Sistema Nacional de Evaluación que atienda a todos los componentes del sistema educativo para que rinda cuentas de su funcionamiento a la sociedad. Últimamente también el ámbito de la educación superior, ha sobresalido el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) iniciado en 2001, para impulsar la evaluación y planeación de las instituciones.

Metodología

Tipo de estudio.

La realización de la presente investigación se enmarca dentro de los estudios denominados descriptivo-exploratorios, los cuales pretenden recabar información sobre las características más relevantes de la realidad estudiada, así como establecer un análisis cuantitativo-cualitativo que posibilite explicaciones y alternativas de solución pertinentes.

Población y Muestra

La presente investigación sobre evaluación institucional se desarrolla en las Entidades Académicas de la Universidad Veracruzana de la Zona Poza-Rica-Tuxpan que están regidas por el MEIF y abarca tres etapas fundamentales: Planeación, operación y resultados; contemplando como población de estudio a catedráticos y estudiantes universitarios. Sobre los cuales se trabaja con base a una muestra representativa extraída de la población total de estudio.

Resultados

Resultados relevantes: Se requiere una revisión de la formación y actualización académica; es necesario mejorar el equipo didáctico y tecnológico para operar el MEIF; en

cuanto a la gestión directiva, mientras que la política de puertas abiertas es positiva en opinión de los maestros, para los estudiantes ésta requiere ser mejorada. Con respecto a la promoción y apoyo para eventos deportivos y culturales en ambas poblaciones plantean que tiene que ser favorecida. En cuanto a actividades de investigación la Universidad debe de impulsar más la conformación y producción de los cuerpos académicos y su vinculación social.

Sobre las experiencias educativas que se imparten, existe contraposición entre alumnos y maestros ya que mostraron que no hay concordancia en ambas posturas respecto a que éstas favorecen su formación profesional.

La opinión de los profesores sobre las ventajas o fortalezas que tiene el MEIF son:

- Δ La facilidad de terminar en menos tiempo la carrera a un ritmo personal.
- Δ Que los estudiantes en su totalidad tengan un tutor, que el estudiante puede escoger las experiencias educativas, además de elaborar su propio horario escogiendo a sus maestros y puede cursar experiencias educativas en otras facultades.
- Δ También se fortalece la relación maestro-alumnos.
- Δ En las facultades de arquitectura y agronomía se reconoce un mejor nivel académico de los catedráticos, en odontología y agronomía se identifica unas mayores participaciones analíticas y críticas en clase y en enfermería y agronomía se fortalece la investigación.

Entre las debilidades con más alto índice son la planeación académica, las instalaciones académicas y administrativas. Respecto a la primera, el 36.84% manifestó debilidades como:

- Δ Se consideran poco adecuados los horarios porque los diseñan de acuerdo a lo que quiere el maestro y no hay facilidades para cursar la EE en segunda opción.
- Δ Que la oferta de las experiencias educativas(EE) es poca porque en unos caso no corresponde a la demanda de los alumnos y en otros casos, la EE que se necesitan no se ofertan.
- Δ Se manifiesta que los grupos están muy saturados, lo que impide realizar todas las actividades diseñadas, según el trabajo colaborativo.
- Δ Es pertinente que los directivos y los tutores trabajen de manera coordinada para orientar a los alumnos respecto a la oferta de las EE.

Conclusiones

El objetivo de este estudio se cumplió, pues se conocen las principales fortalezas y debilidades que influyen en la operación y funcionamiento del MEIF.

En cuanto a la organización y operación, el MEIF representa una propuesta teórica-metodológica que propone acciones académicas precisas para el cumplimiento de las áreas sustantivas de la Universidad, pero existen indicadores que requieren fortalecimiento.

Es trabajo de toda la comunidad universitaria impulsar las funciones sustantivas de la universidad, vinculándola fuertemente con el sector social y productivo.

Se aprecia que la universidad paulatinamente está tomando con seriedad su papel como una institución generadora de saberes que pueden apoyar sustancialmente a la sociedad en general.

Los catedráticos no reciben una capacitación y actualización conveniente y acorde a los ejes teórico-metodológicos que exige el MEIF.

Es necesario impulsar los cuerpos académicos, la investigación; promover estrategias de evaluación educativa distintas a las tradicionales (exámenes y exposiciones), capacitar a los académicos en cuanto al enfoque constructivista, centrado en el alumno y ampliar la carga horaria en algunas experiencias educativas.

En cuanto a los logros encontrados se puede señalar que se cuenta con un porcentaje alto de profesores con posgrados (especialidad y maestría).

El MEIF impulsa la vinculación social con recursos humanos y apoyos diversos, pero que es necesario consolidar para un mejor impacto al interior de las comunidades urbanas e indígenas.

Por lo anterior, se propone:

Es pertinente establecer criterios para la conformación de grupos y evitar sobrecarga en uno semestre, cierre de EE en el otro, así como el no cubrir la demanda de los estudiantes en algunas EE.

Fortalecer el trabajo tutorial a través de la coordinación de directivos y para orientar a los estudiantes respecto a la oferta de las EE, la trayectoria académica y evitar la permanencia prolongada y el ausentismo.

Generar y promover actividades deportivas y culturales, además de optimizar los espacios físicos.

Rediseñar el 100% de los programas de estudio con el enfoque por competencias.

Continuar con un seguimiento de los resultados de esta investigación.

Bibliografía

Carrión Carranza, Carmen. (1984) "Génesis y Desarrollo del Concepto de Evaluación Institucional", Revista Perfiles educativos, No. 6, México, CISE-UNAM, pp.43-48.

Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. México: Ediciones UNESCO, 1996.

SEP-CONPES-CONAEVA.(1991) "Lineamientos Generales y Estrategia para Evaluar la Educación Superior", Evaluación de la Educación Superior, Modernización Educativa 1989-1994, México.

Universidad Veracruzana (2002). Psicología y salud. Xalapa, Ver. Universidad Veracruzana

Latapí (1984). Revista Iberoamericana de Evaluación educativa. Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/Riee_6,2.pdf

Universidad Veracruzana (2007) MEIF. Recuperado en 10 julio de 2006, de <http://www.uv.mx/meif>

Cuestiones y/o consideraciones para el debate DISCUSIÓN.

El propósito de este estudio se cumplió al haber sido posible conocer las principales fortalezas y debilidades que influyen en la operación y funcionamiento del MEIF; hay suficiente evidencia para concluir que existe una generalidad de los encuestados que opina que el modelo es funcional y que prepara a los educandos académicamente bien para su futuro

profesional; que es necesario pulirlo, afinarlo, cambiar o completar lo que no está funcionando; que es trabajo de toda la comunidad universitaria impulsar las funciones sustantivas de la universidad, vinculándola fuertemente con el sector social y productivo. Que los docentes al igual que los alumnos discrepan en determinados logros y deficiencias académicas de la universidad, porque son diferentes y las perciben desde una postura diferente, hay que aprovechar las coincidencias y luchar juntos por las discrepancias, en pos de una mejor Universidad Veracruzana.

COMUNICACIONS · COMUNICACIONES

(Idioma original)

Eix D. Participació dels estudiants

Eje D. Participación de los estudiantes

Nota: les comunicacions apareixen ordenades segons el número d'identificador (ID)

Nota: las comunicaciones aparecen ordenadas según número de identificador (ID)

ID 8. LA PARTICIPACIÓ ESTUDIANTIL A LA UNIVERSITAT. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA DELS DELEGATS I DELEGADES DELS GRUPS CLASSE A LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

Miquel Gómez Serra
Universitat de Barcelona
mgomez@ub.edu

Anna Escofet Roig
Universitat de Barcelona
annaescofet@ub.edu

Ferran Cortes Izquierdo
Universitat de Barcelona
fcortes@ub.edu

Resum

En aquesta comunicació es fa una valoració de l'experiència dels delegats dels grups classe de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Aquest projecte va iniciar-se el curs 2010-2011 i ja compta amb una trajectòria acumulada de cinc cursos acadèmics.

En una ocasió anterior valoràvem les ràtios de cobertura i el seu impacte en la participació en els òrgans de representació, ara explorarem quines han estat les forteses i les febleses principals d'aquesta experiència i s'apuntaran algunes qüestions clau pel que fa al futur d'aquesta experiència.

Text de la comunicació

En aquesta comunicació es presenta una experiència de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona (UB), el projecte de desplegament de la figura de les delegades i delegats dels grups classe, iniciat durant el segon semestre del curs 2010-2011. Aquest projecte vol incentivar i potenciar la participació dels estudiants universitaris tant en els òrgans de representació institucional, com també en els processos i dinàmiques que afecten la seva vida universitària quotidiana.

Tal com afirmàvem en un treball anterior (Gómez i altres, 2012), aquesta iniciativa es relaciona de forma directa amb el procés de creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, ja que aquest procés –popularment conegut com a Pla Bolonya- implica un increment de la participació dels estudiants, no únicament en els seus processos d'ensenyament-aprenentatge, sinó també en la gestió i en la vida institucional de les universitats.

Aquesta experiència va iniciar-se el curs 2010-2011 i ja permet fer-ne una primera lectura valorativa, tant pel que fa al seu propi desenvolupament, especialment pel que fa a l'evolució de les ràtios de cobertura al llarg d'aquests cinc cursos, com pel que referència a les principals forteses i febleses observades al llarg del seu procés d'implementació.

Aquest projecte pretén impulsar una xarxa de delegades i delegats dels grups classe i entre les seves finalitats principals en destacariem les dues següents: millorar les relacions i la comunicació entre la direcció del centre i els estudiants, així com també entre aquests i el conjunt del professorat i bastir una xarxa de participació i d'organització de base, associada al nivell més elemental d'organització de la vida universitària estudiantil (els grups classe).

El primer reglament és de l'any 2010 i en ell ja es definien les tres funcions principals de les delegades i delegats dels grups classe:

- a) Representar i ser l'interlocutor/a del grup classe davant del professorat, caps d'estudi o deganat per qualsevol tema que afecti al grup o a una part significativa d'aquest.

- b) Vehicular suggeriments, propostes, queixes que els estudiants del grup classe vulguin fer arribar al professorat, caps d'estudi o deganat per qualsevol tema que afecti al grup o a una part significativa d'aquest.
- c) Ser un element de dinamització del grup classe pel que fa a activitats culturals, moviments participatius, actes de graduació, programes d'acollida per als nous estudiants, etc

La primera elecció de delegats va tenir lloc lloc a l'inici del segon semestre del curs 2010-2011 (en concret, el mes de febrer de 2011), i al llarg del mes d'octubre a partir del curs 2011-2012.

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Total Grups Classe	53	36	43	43	43
Grups Classe Amb Delegat/da	22	33	28	30	24
Grau de Cobertura	63%	92%	65%	70%	56%

Taula 1: Resultats cobertura de delegades i delegats període 2010-2014. Dades agregades per centre

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Educació social	89%	100%	75%	67%	50%
Pedagogia	57%	87%	60%	87%	63%
Treball social	50%	92%	63%	56%	50%
Total Facultat	63%	92%	65%	70%	56%

Taula 2: Resultats cobertura de delegades i delegats període 2010-2014. Dades segons ensenyaments i per centre

Els resultats obtinguts pel que fa a la cobertura de delegades i delegats són globalment satisfactoris, encara que existeixen algunes diferències significatives entre els diversos ensenyaments de la Facultat (Educació social, Pedagogia i Treball social) i, especialment, en funció del curs, ja que hi ha una major cobertura a primer i segon cursos i una cobertura decreixent a partir de tercer curs. D'acord amb l'anterior, s'observa que el grau de cobertura és significativament més alt en els dos primers anys dels estudis que no pas en els dos darrers anys. És a dir, independentment de les dades globals de cada curs acadèmic, sí que hi ha una tendència clara i constant pel que fa al nivell de participació segons si es tracta d'estudiants de primer i segon curs o de tercer i quart curs.

Aquesta tendència pot observar-se en les dues taules següents corresponents a les dades dels cursos 2013-2014 i 2014-2015:

	1r curs	2n curs	3r curs	4t curs	Total Ens.
Educació social	100%	67%	100%	0%	67%
Pedagogia	100%	100 %	100%	33%	87%
Treball social	100%	75%	25%	25%	56%
Total Facultat	100%	82%	73%	20%	70%

Taula 3: Resultats cobertura de delegades i delegats, curs 2013-2014. Dades segons curs, ensenyament i centre

	1r curs	2n curs	3r curs	4t curs	Total Ens.
Educació social	67%	67%	67%	0%	50%
Pedagogia	100%	75%	50%	33%	63%
Treball social	100%	25%	50%	25%	50%
Total Facultat	91%	55%	55%	20%	56%

Taula 4: Resultats cobertura de delegades i delegats, curs 2014-2015. Dades segons curs, ensenyament i centre

Conclusions

A continuació, assenyalarem alguns dels punts forts i febles principals del projecte de desplegament de la figura de les delegades i delegats dels grups classe que presentem. Així, entre els punts forts cal destacar els tres següents:

1. Facilitar la relació i la comunicació entre estudiants, professorat i direccions ensenyaments i centre;
2. Generar complicitats entre estudiants i centre;
3. Facilitar la transmissió directa i fiable d'informació (sense pèrdues, alteracions ni intoxicacions).

Mentre que entre els possibles punts febles hem d'apuntar els quatre següents:

- A. Generar un espai en el què sols s'amplifiquen les queixes i els aspectes negatius, sense propostes ni alternatives (sac de gemecs), no ens podem quedar en aquesta fase, cal anar més enllà generant un espai que sigui generador de crítiques constructives amb propostes i en el què es proposin alternatives viables.
- B. Incapacitat o lentitud per part dels òrgans de direcció de donar resposta efectiva a les necessitats i demandes dels estudiants, si això fos així podria generar insatisfacció i frustració amb la consegüent desacreditació del Consell i dels mateixos òrgans de direcció.
- C. Feble estabilitat en els estudiants que formen part d'aquesta xarxa; es fa difícil mantenir al capital acumulat al llarg dels cursos. La no estabilitat dels delegats fa que calgui començar de nou cada curs pel que fa a la informació inicial sobre quines són les seves funcions i quins són els mecanismes de funcionament del centre.
- D. Pèrdua de cobertura a mesura que s'avança en el grau. Els cursos superiors (tercer i quart) tenen una menor presència de delegades i delegats en els grups classe, essent aquest fenomen especialment evident a quart curs). Evidentment, existeixen diversos factors que ajuden a entendre el per què d'aquest procés, la majoria relacionades amb aspectes d'organització acadèmica interna dels estudis (principalment una menor presència física en les aules, ja que es durant aquests cursos que es fan les pràctiques externes i els treball de fi de grau).

En aquest sentit, cal insistir en la força que aquesta experiència té pel que fa a potenciar els sistemes i els mecanismes de transmissió d'informació institucional, de manera que mantenint el sentit crític dels estudiants i la disparitat d'interessos entre ells i el centre, aquests coneguin la complexitat de la universitat i tinguin accés a tota la informació que existeix al voltant de qualsevol presa de decisions. Es tracta d'informar i que coneguin el per què de determinades situacions i decisions, sense que això signifiqui estar-hi d'acord.

Un aspecte a contemplar i valorar serà la dinàmica i els continguts de les sessions del Consell de representants dels estudiants, en el que hi participen els representants en els

òrgans institucionals (consells d'estudis, Junta de centre i Claustre) i les delegades i delegats, que s'han realitzat al llarg d'aquests quatre cursos. Entenem que l'anàlisi d'aquestes sessions ens pot ajudar a visibilitzar possibles estratègies per millorar la participació dels estudiants.

Cal valorar també en quina mesura el Consell de l'Estudiantat ha estat útil per potenciar el paper del delegat de classe, la relació entre ells i la seva implicació en la vida de la Facultat. En el marc del consell hem procurat iniciar processos de reflexió entorn de quina és la tasca del delegat i com podem donar suport des del Consell. En aquesta línia, durant el curs 2012-13, vam organitzar tres tallers per a potenciar les seves habilitats de dinamització de grups, mediació de conflictes i l'impuls de projectes prioritàriament destinats als delegats però també oberts a tots els estudiants. La valoració dels participants en els tallers va ser molt positiva però, paradoxalment, la majoria d'aquests no eren delegats.

D'altra banda, en el marc del Consell també hem procurat estimular la implicació dels representants dels estudiants en la millora de l'acollida dels estudiants nous i valorar la possibilitat d'impulsar un projecte de tutoria entre iguals en el que estudiants de 3er o 4art fessin un acompanyament a estudiants de 1er. En general, totes les qüestions plantejades tenen bona acollida però hi ha poca continuïtat en la participació dels membres del consell i no s'acaba de constituir un nucli d'estudiants implicats en el projecte que permeti fer avançar aquestes idees.

Així mateix, caldrà pensar estratègies per reforçar els aspectes positius abans esmentats i per afeblir els aspectes negatius comentats. A destacar que ens sembla clau potenciar el paper dels caps d'estudis en el projecte i consolidar la constitució d'un grup d'estudiants que es comprometin en el desenvolupament d'alguna de les propostes que sorgeixen del consell. En aquests moments tenim centrades les nostres esperances en aconseguir implicar els delegats en l'organització del procés d'acollida de nous estudiants el curs 2015-16.

D'altra banda, cal tenir en compte, que a inicis del curs 2014-15 es va constituir la Facultat d'Educació per unió de la Facultat de Pedagogia amb la de Formació del Professorat, i que, per tant, tenim el repte d'estendre l'experiència als Graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària.

Bibliografia

- Barrera, A. i Ginesta, A. (2009): "Apunts sobre la participació dels estudiants: la perspectiva dels implicats". *El Butlletí. Publicació bimensual d'AQU Catalunya*, 41.
- Ferrer, M. (2005): "La participació estudiantil a les universitats de Catalunya. Les oportunitats i el context de participació". *Jornades sobre la participació estudiantil a les universitats*. Barcelona: Consell Interuniversitari de Catalunya.
- Feu, J. & Martín, C. (2008): "La participació dels estudiants a la Universitat: una pura quimera?". *UNIVEST 08 Congreso Internacional: El estudiante, eje del cambio en la universidad*. Girona.
- Gómez, M.; Escofet, A. M. i Freixa, M. (2012): "Participació, representació institucional i vida quotidiana a la universitat". *Llibre d'Actes del 7è Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació. La universitat: una institució de la societat*.
- Izquierdo, M. (2005): "El marc de la participació: com es regula". *Jornades sobre la participació estudiantil a les universitats*. Barcelona: Consell Interuniversitari de Catalunya.
- Martín, I. (2007): "La participación política de los estudiantes universitarios dentro y fuera de la universidad". *Panorama Social*, 6, pàgs. 119-132.
- Michavila, F. i Parejo, J. L. (2008): "Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia". *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pàgs. 85-118.

- Pérez, D. (2005): "Formes de participació: quins canals?". *Jornades sobre la participació estudiantil a les universitats*. Barcelona: Consell Interuniversitari de Catalunya.
- Rovira, M. (2005): "Balanz de la participació estudiantil a les universitats". *Jornades sobre la participació estudiantil a les universitats*. Barcelona: Consell Interuniversitari de Catalunya.
- Soler, P. (2009): *La participació dels estudiants en la universitat. Anàlisi de la situació a la Universitat de Girona*. Girona: Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona.
- Trilla, Jaume et. al. (2010): "La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria". *XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Formación y participación de los estudiantes en la universidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Universitat de Barcelona (2011): *Reglament de la Facultat de Pedagogia*.
- Universitat de Barcelona (2010): *Proposta d'organització de la figura del delegat/da de grup classe dels diversos ensenyaments de la Facultat de Pedagogia*.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Per acabar aquesta comunicació, no podem deixar de fer referència a algunes de les preguntes que es fan els autors de la ponència "La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria" (Trilla et al. 2010). Així, entre els temes de debat que s'apunten en l'esmentada ponència, volem destacar-ne els següents:

A qui correspon informar de les vies de participació dels estudiants? Quin és el millor moment per fer-ho? Té sentit fer-ho amb els estudiants de primer curs?

Què vol dir "coresponsabilitat" quan es parla de participació estudiantil en els òrgans de gestió universitària?

Com incrementar la importància que els estudiants concedeixen a les diverses formes de participació?

Sens dubte, al llarg d'aquesta comunicació ja s'han respost alguns d'aquests interrogants, ja que el projecte explicat no pretén altra cosa que incrementar aquesta implicació i participació dels estudiants en la gestió i política universitàries. Però d'altres continuen essent plenament vigents.

ID 16. LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS COMO RECURSO PARA DESARROLLAR EL JUICIO EXPERTO

José Luis Menéndez Varela
Universidad de Barcelona
menendez@ub.edu

Eva Gregori Giralt
Universidad de Barcelona
gregori@ub.edu

Resumen

Se presentan los resultados de una intervención llevada a cabo en los grados de arte con estudiantes de posgrado que evaluaron los proyectos de aprendizaje-servicio defendidos por compañeros de reciente ingreso. Estos estudiantes participaron en el diseño de las rúbricas con las que se evaluaron los proyectos y en las sesiones de moderación con los profesores. Se analizan las varianzas entre evaluadores, el grado de homogeneidad de cada uno y el nivel de acuerdo alcanzado durante el curso. Los resultados señalan que los evaluadores utilizaron las rúbricas de forma consistente y homogénea, y que su integración en equipos de evaluación fue positiva.

Texto de la comunicación

En la literatura se admite que las rúbricas afectan positivamente al aprendizaje del estudiante. Pero todavía no está claro cuál es la calidad de los aprendizajes que promueven o su peso específico ante otros recursos didácticos que pueden utilizarse simultáneamente. Las rúbricas generan criterios transparentes e informan al estudiante de los resultados de aprendizaje previstos (Reddy y Andrade, 2010; Wolf y Goodwin, 2007). Sin embargo, la transparencia no es suficiente para asegurar una aplicación consistente de dichos criterios porque esta aplicación depende de procesos sociales de construcción de significado en los que intervienen cuestiones implícitas del juicio que las rúbricas no pueden recoger. Por eso las rúbricas deben funcionar como puntos de referencia para el debate, ayudar a identificar y crear consensos de una cultura profesional concreta y acompañarse de otros recursos. La reflexión educativa que promueven es necesariamente colectiva (Maxwell, 2010; Reynolds et al., 2009; Rhodes, 2010) y, en este sentido, las rúbricas influyen en la creación de grupos de debate, negociación y discusión en los que deben participar todos los agentes involucrados: profesores, estudiantes e instituciones educativas. Y ello tanto en la fase de diseño del recurso como en la fase de aplicación del mismo. De ahí que gran parte de la investigación haya subrayado la necesidad de impulsar programas de entrenamiento que ayuden a identificar qué y cómo debe evaluarse, qué y cómo interpretar las dimensiones y ajustarlas al fenómeno evaluado, y qué y cómo solventar posibles discrepancias entre los usuarios (Dunbar, Brooks, y Kubicka-Miller, 2006; Oakleaf, 2008; Oakleaf, Millet, y Kraus, 2011; Reddy y Andrade, 2010; Reynolds et al., 2009; Torrie, 2007; Welch y James, 2007; Wolf y Goodwin, 2007).

Entre los estudios empíricos sobre la aplicación de rúbricas en titulaciones concretas, todos tienen por objetivo el análisis de los resultados de aprendizaje de alguna competencia. Es el caso del estudio de Dunbar, Brooks y Kubicka-Miller (2006) para la documentación de la efectividad educativa en relación con la competencia comunicativa oral; el de Knight (2006), sobre la competencia de búsqueda y selección de información relevante en estudiantes de grado de reciente ingreso; el de Song (2006), sobre los aspectos éticos e intelectuales de jóvenes profesores; el de Petkov y Petkova (2006), sobre la realización de proyectos en un programa de máster; o el de Tractenberg, Umans y McCarter (2010), sobre la competencia de investigación clínica en un programa de máster en Medicina. En el campo específico de las artes, la literatura existente es escasa. Como demuestra Parkes (2010), la mayoría se concentra en los estudios musicales y remarca los beneficios de utilizar las rúbricas como instrumento de evaluación en las asignaturas. Sin embargo, se observa todavía una reluctancia

del profesorado en el empleo del recurso. En el caso de las artes plásticas, en el que se inscribe la presente investigación, no se conoce ningún estudio empírico.

Desde estos presupuestos, los miembros del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes plantearon una intervención que consistió en integrar a estudiantes de posgrado en el diseño y utilización de un sistema de rúbricas para evaluar la defensa pública de proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) realizados por estudiantes de reciente ingreso en las titulaciones de Bellas Artes, Diseño y Conservación-Restauración. Los equipos de trabajo expusieron sus proyectos en tres ocasiones delante de los compañeros, los estudiantes de posgrado y los profesores de la asignatura y fueron evaluados mediante un sistema de tres rúbricas. Estas rúbricas estaban divididas en dos grandes bloques: el relativo al contenido y estructura del proyecto y el relativo a su defensa pública. Para cada una de las dimensiones de ambos bloques se establecieron cuatro niveles de desempeño con sus correspondientes descripciones cualitativas.

Dos iniciativas se llevaron a cabo con el fin de que las rúbricas les ayudasen a identificar los puntos clave de un proyecto de ApS en el contexto universitario de las artes y su exposición oral. En primer lugar, se intentó que los estudiantes las utilizaran como guía para su actividad y como instrumento de evaluación de los compañeros y de autoevaluación del trabajo que iban realizando. En segundo, los profesores responsables de la asignatura elaboraron las rúbricas y las discutieron con los estudiantes de posgrado antes de aplicarlas en el aula. Dos de estos estudiantes participaban en un programa de tutoría entre iguales con sus compañeros de reciente ingreso y el tercero se añadió a la investigación precisamente para comprobar hasta qué punto esta participación podía incidir en el uso de las rúbricas. Los tres estudiantes de posgrado pasaron por un breve período de formación; examinaron las rúbricas sobre todo en lo que se refiere a su adecuación al vocabulario y los usos de los estudiantes que tenían que emplearlas; las pusieron en práctica en las sesiones de tutoría entre iguales para organizar el debate con sus tutelados; las utilizaron en las sesiones de evaluación con los profesores y, finalmente, intervinieron en las sesiones de moderación programadas tras cada uno de los momentos de exposición oral en el aula.

El estudio que se presenta es un análisis de la fiabilidad y el acuerdo de una evaluación basada en rúbricas. En dicho estudio intervinieron los dos profesores responsables de la asignatura involucrada y los tres estudiantes de posgrado mencionados. Todos ellos utilizaron las mismas plantillas de evaluación en línea. Se trataba de un formulario por cada una de las tres fases en las que se dividieron los proyectos de ApS en el que el evaluador tenía que elegir el nivel de consecución correcto y consignar una puntuación en función del mismo. Con los 9240 datos recogidos durante el segundo semestre del curso académico 2012-2013 se analizó la varianza de los cinco evaluadores en cada una de las ocasiones de evaluación tal y como muestra la Tabla 1.

Tabla 1. Anova conjunto de los evaluadores por fase

Fase	Grupos	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F ^a	Sig. (p<0,05)
1	Inter-sujetos	10,32	4	2,58	1,52	0,19
	Intra-sujetos	730,46	430	1,69		
	Total	740,79	434			
2	Inter-sujetos	8,84	4	2,21	1,07	0,36
	Intra-sujetos	882,79	430	2,05		
	Total	891,64	434			
3	Inter-sujetos	7,36	4	1,84	1,60	0,17
	Intra-sujetos	492,49	430	1,14		
	Total	499,85	434			

^aMáximo valor permitido por el azar = 2,4

No se detectaron diferencias significativas por lo que, acto seguido, se estimó la consistencia interna de sus puntuaciones por dimensión y fase a través del coeficiente Alpha de Cronbach y del coeficiente de correlación intraclase según resume la Tabla 2.

Tabla 2. α de Cronbach y CCI por fase

Dimensión	Fase 1		Fase 2		Fase 3	
	α	CCI	α	CCI	α	CCI
Título, finalidad y objetivos	0,94	0,78	0,98	0,93	0,97	0,89
Documentación	0,94	0,94	0,99	0,95	0,98	0,91
Antecedentes			0,98	0,93	0,96	0,84
Descripción y discusión					0,98	0,90
Adecuación al acto público	0,86	0,56	0,89	0,64	0,93	0,72
Elocución	0,85	0,54	0,91	0,69	0,93	0,72
Gramática	0,83	0,50	0,87	0,58	0,94	0,78
Contacto visual	0,91	0,67	0,93	0,74	0,93	0,73
Adecuación al tiempo disponible					0,99	0,98

Los valores fueron en todos los casos buenos o muy buenos, lo que se interpretó como una prueba de que existió un nivel de homogeneidad elevado entre los evaluadores. Por último, con el coeficiente Kappa de Cohen se examinó el grado de acuerdo entre las calificaciones a lo largo del semestre tal y como presenta la Tabla 3.

Tabla 3. Coeficientes Kappa por parejas de evaluadores y fase

Evaluador	Fase 1	Fase 2	Fase 3
P1-P2	0,52	0,85	1
P1-E1	0,40	1	1
P1-E2	0,46	0,52	1
P1-E3	0,75	0,70	0,82
P2-E1	0,40	0,85	1
P2-E2	0,46	0,64	1
P2-E3	0,51	0,83	0,82
E1-E2	0,21	0,52	1
E1-E3	0,39	0,70	0,82
E2-E3	0,44	0,79	0,82

Nota: P = Profesor. E = Estudiante

El grado de acuerdo fue aumentando hasta alcanzar niveles elevados al final del semestre.

Conclusiones

Las pruebas estadísticas realizadas permitieron inferir que los cinco evaluadores hicieron una utilización homogénea y similar de las rúbricas. Teniendo en cuenta que los coeficientes de fiabilidad superaron el 0,80 en todas las dimensiones y fases analizadas, se podría pensar que cada evaluador hizo una utilización consistente de las rúbricas desde el principio porque se había logrado un consenso sobre cómo debían ser usadas gracias a su intervención en el diseño y la formación de los evaluadores. Sin embargo, los coeficientes de correlación intraclase sí experimentaron una evolución a lo largo de las fases y en función de las dimensiones. Así, el bloque relativo al contenido de los proyectos arrojó valores buenos o muy buenos de la primera a la tercera fase. Pero el bloque relativo a la exposición oral de los mismos reflejó una mayor dificultad a la hora de enjuiciar un evento fugaz como la exposición o

la diversidad de habilidades comunicativas de los ponentes; dificultad que se fue resolviendo a medida que los evaluadores se fueron familiarizando con el fenómeno evaluado. Algo parecido sucedió con el grado de acuerdo entre evaluadores que mejoró ostensiblemente a lo largo del curso hasta lograr valores muy elevados al final del semestre, lo que demuestra la importancia de las reuniones en las que se discutió y negoció el significado y la aplicación de las rúbricas. Aunque se percibe un mejor acuerdo en las parejas en las que al menos uno de los evaluadores es un profesor, lo cierto es que en todos los casos se puede defender un proceso similar de familiarización con el uso de las rúbricas; proceso que podría mejorar si estos estudiantes repitiesen la experiencia.

En función de lo expuesto, se pueden inferir dos cosas. Por un lado, la participación de los estudiantes tuvo una influencia positiva en la adaptación de las rúbricas al fenómeno evaluado, tal y como se desprende del hecho de que no hubieron diferencias significativas entre los evaluadores. Por el otro, la intervención tuvo también una influencia positiva en los propios estudiantes de posgrado, tal y como se desprende del hecho de que se detectaron mejoras en la utilización del recurso a lo largo del curso. Más concretamente, se puede defender que estos estudiantes trabajaron la competencia de trabajo en equipo, definida por la universidad como la capacidad de colaborar con los demás y de contribuir a un proyecto común; la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, entendida como capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los conocimientos a la práctica; y el compromiso ético, interpretado como la capacidad crítica y autocrítica o capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER [HAR2013-46608-R]; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE14-1321]; el Vicerrectorado de Política Docente y Lingüística, y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

Bibliografía

Dunbar, N. E., Brooks, C. F., y Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-28.

Knight, L.A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43-55.

Knight, P. T. (2006). The local practices of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 435-452.

Maxwell, S. (2010). *Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment. Occasional Paper*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Oakleaf, M. (2008). Dangers and Opportunities: A Conceptual Map of Information Literacy Assessment Approaches. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(3), 233-253.

Oakleaf, M., Millet, y Kraus, L. (2011). All Together Now: Getting Faculty, Administrators, and Staff Engaged in Information Literacy Assessment. *Portal: Libraries and the Academy*, 11(3), 831-852.

Parkes, K. A. (2010). Performance Assessment: Lessons from Performers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 98-106.

Petkov, D., y Petkova, O. (2006). Development of Scoring Rubrics for IS Projects as an Assessment Tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499-510.

Reddy, Y. M., y Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.

Reynolds, J. et al. (2009). BioTAP: A Systematic Approach to Teaching Scientific Writing and Evaluating Undergraduate Theses. *BioScience*, 59(10), 896-903.

Rhodes, T. L. (2010). Since We Seem to Agree, Why Are the Outcomes so Difficult to Achieve? *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 13-21.

Song, K. H. (2006). A conceptual model of assessing teaching performance and intellectual development of teacher candidates: A pilot study in the US. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 175-190.

Torrie, H. (2007). *A Web-Based Tool for Oral Practice and Assessment of Grammatical Structures*. Online submission (ED508831). Utah: Department of Linguistics and English Language. Brigham Young University. Consultado en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED508831.pdf>

Tractenberg, R. E., Umans, J. G., y McCarter, R. J. (2010). A Mastery Rubric: Guiding Curriculum Design, Admissions and Development of Course Objectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 17-35.

Welch, M., y James, R. C. (2007). An Investigation on the Impact of a Guided Reflection Technique in Service-Learning Courses to Prepare Special Educators. *Teacher Education and Special Education*, 30(4), 276-285.

Wolf, K., y Goodwin, L. (2007). Evaluating and Enhancing Outcomes Assessment Quality in Higher Education Programs. *Metropolitan Universities*, 18(2), 42-56.

Cuestiones y/o consideracions para el debate

Un experto es aquel profesional que está familiarizado con su disciplina, conoce las metodologías y objetos de estudio que le resultan propios, y comparte con sus colegas determinadas representaciones sobre la cultura profesional de su ámbito. La formación del experto debe contemplar el desarrollo del juicio profesional en contextos reales e incorporar al estudiante en comunidades de práctica para que pueda ejercitarse en la evaluación y dialogar sobre sus criterios y procedimientos con otros evaluadores más experimentados.

1) La cuestión es qué recursos deben utilizarse para facilitar esta incorporación de los estudiantes en equipos de evaluadores y hasta qué punto ello es posible en el entorno y las condiciones reales del aula. ¿Basta con un sistema de rúbricas y el análisis de su utilización por parte de diferentes perfiles de evaluadores?

2) ¿Es adecuado integrar a todos los estudiantes sea cual sea su perfil (estudiantes de reciente ingreso, estudiantes de posgrado o estudiantes de doctorado) y mezclarlos en grupos de discusión intergeneracionales e interdisciplinarios (de diferentes asignaturas o materias)?

3) ¿Conviene que los estudiantes participen en todas las fases del diseño y aplicación de un sistema de evaluación? ¿Conviene que intervengan en el establecimiento de lo que se tiene que evaluar y de los niveles de desempeño o es mejor que trabajen a partir de unas pautas generadas por el experto?

ID 22. TRES AÑOS DEL PROGRAMA MENTOR EN LA FACULTAD DE VETERINARIA DE ZARAGOZA

Araceli Loste Montoya
Universidad de Zaragoza
aloste@unizar.es

Chelo Ferreira
Universidad de Zaragoza
cferrei@unizar.es

Resumen

El programa mentor se inició hace tres cursos académicos en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Zaragoza, en los Grados de Veterinaria y Ciencia y Tecnología de los Alimentos. Con este trabajo pretendemos conocer y evaluar el grado de satisfacción de los mentores, así como analizar las fortalezas y debilidades del programa. Los resultados de la encuesta realizada a todos los mentores que han participado durante estos años indican que tanto ellos como los estudiantes de primer curso lo consideran muy útil para facilitar el ingreso en la vida universitaria, siendo complementario al proyecto tutor.

Texto de la comunicación

Introducción

La entrada de los estudiantes en la Universidad supone un gran cambio tanto a nivel académico como personal. Por ello, la Universidad de Zaragoza ha considerado necesario favorecer su adaptación a esta nueva etapa de sus vidas mediante el desarrollo de un programa de mentorías. El sentirse integrado, el estar acogido, el identificarse con el centro, la titulación y la universidad, es sin duda una cuestión de gran relevancia a la hora de afrontar la titulación superior con mayores expectativas de éxito.

Así, el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo impulsó, en el curso académico 2012-2013, la puesta a punto de un programa mentor para todos los grados, tras realizar una prueba piloto el curso anterior. El programa mentor se basa en un método de orientación y ayuda entre iguales, en el que alumnos de los últimos cursos de grado mentorizan a los alumnos de primer curso, facilitándoles su integración a la nueva etapa universitaria. El estudiante novel recibe asesoramiento tanto en aspectos académicos, como en aspectos de tipo social y administrativo.

El inicio del programa mentor en la Facultad de Veterinaria se realizó de forma simultánea en los dos grados que se imparten en nuestro campus, el Grado de Veterinaria y el Grado de Ciencia y Tecnología de los Alimentos (CTA) durante el curso 2012-2013. La coordinación del Programa Mentor en el centro fue asumida por el coordinador del Programa Tutor, puesto que ambos programas están estrechamente relacionados.

La selección de los mentores se realiza durante el mes de mayo, haciéndose pública la convocatoria. El Vicerrectorado de Estudiantes envía la convocatoria a todos los estudiantes de cursos superiores, que deben presentar una solicitud y adjuntar una carta de motivación. Los candidatos se seleccionan en base a la carta de motivación que presentan y a una entrevista personal, que se realiza posteriormente para poder valorar aptitudes sociales que consideramos importantes en un mentor. En ella se valora su interés por participar y sus motivos, su experiencia en trabajo con grupos (monitor de tiempo libre) o individual (impartición

de clases), participación en asociaciones universitarias, estancias en el extranjero, capacidad de comunicación, etc. El número de mentores se ha ido modificando de acuerdo con las indicaciones del Vicerrectorado de Estudiantes. Para el Grado de Veterinaria comenzamos con 4 mentores, incrementándose hasta 6 el segundo curso, que mentorizan a un total de 150 alumnos. Para el Grado de CTA siempre hemos contado con 2 mentores (60 alumnos).

En el mes de septiembre, todos los mentores de la Universidad de Zaragoza reciben un curso de formación. Posteriormente se les asigna el grupo de estudiantes, que oscila en entre 25-40 estudiantes por mentor. Cada semestre, los mentores realizan como mínimo una reunión conjunta y varias reuniones individuales en función de la demanda de los estudiantes. Toda su actividad es evaluada utilizando una plataforma virtual.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es conocer y evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes que han participado como mentores en los Grados de Veterinaria y Ciencia y Tecnología de los Alimentos en la Universidad de Zaragoza desde que se puso en marcha en el curso académico 2012-2013. Una vez analizados los resultados y conocidas las fortalezas y debilidades, se procederá a implementar las modificaciones oportunas en la organización y dinámica del programa mentor.

Material y métodos

Para la realización de este estudio se elaboró una encuesta online que se envió a los 22 estudiantes que han sido mentores durante los tres últimos cursos académicos. La tasa de respuesta ha sido del 50%.

La encuesta, la hemos dividido en cinco grupos de preguntas: indicaciones descriptivas sobre los mentores – cualidades que más valoran en un estudiante mentor, motivaciones para el mentor, estructura organizativa del proyecto mentor, tareas en el proyecto y finalmente la satisfacción y mejoras que se proponen sobre dicho proyecto.

Resultados y Discusión

Los resultados más relevantes para cada uno de los grupos de preguntas han sido los siguientes:

Un total de 11 mentores, 8 mujeres (73%) y 3 hombres (23%) han respondido a la encuesta. La tasa de respuestas no es la más óptima, si bien este estudio se refiere a una experiencia de tres años y es meramente descriptivo. En ningún momento se ha pretendido hacer una inferencia poblacional y llevar las conclusiones a un nivel superior de tesis. En cuanto a la descripción de los mentores que participan, se obtiene la misma ratio mentoras/mentores, que la de alumnas/alumnos matriculados en primer curso de ambos grados. Nueve de ellos (82%) han sido mentores en el Grado de Veterinaria y dos (18%) en CTA.

Cuando se les pregunta a cerca de qué cualidades debería tener un mentor, casi un 75% de ellos coinciden en que debe tener un alto conocimiento del grado. Al mismo nivel, consideran que el mentor debe tener vocación de ayuda, seguido de claridad y facilidad de comunicación.

En cuanto a cuáles fueron sus principales motivaciones para participar en el proyecto mentor, las dos motivaciones más destacadas corresponden a la necesidad de ayudar a que los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad superen las dificultades que ellos tuvieron que pasar, aprovechando su reciente experiencia personal. En esta pregunta vuelven a recalcar el espíritu de ayuda a los demás que comentábamos anteriormente. Estos resultados coinciden con los obtenidos por otras universidades españolas y extranjeras, donde muchos de los mentores opinan que si ellos hubieran contado durante el primer curso con un estudiante-mentor la adaptación al mundo universitario hubiera sido más fácil y menos traumática. El poder contar con la experiencia y consejos de compañeros es un aspecto altamente valorado.

Otro aspecto que también sirve de motivación a los mentores, aunque en menor grado es la reducción de la matrícula. En función de las universidades estos incentivos pueden variar. En nuestra Universidad, además del incentivo económico, los mentores pueden obtener hasta 2,5 créditos de libre configuración. En otras universidades también cuentan con descuentos en congresos de docencia, en servicios deportivos, etc. Consideramos que la labor de los mentores debe ser incentivada, recompensada y valorada en su *currículum*.

Cuando les pedimos que evalúen la estructura del proyecto, valoran muy positivamente la formación recibida al inicio del curso académico por parte del Vicerrectorado de Estudiantes y de los responsables del proyecto en la Facultad de Veterinaria. Es fundamental que se les imparta una formación adecuada para que tengan claras desde el inicio las funciones que debe desempeñar un mentor y que el programa tenga éxito. Los mentores deben conocer los mecanismos de las tutorías entre iguales, los recursos que posee su universidad, las estrategias de aprendizaje y ser capaces de comunicarlo adecuadamente a sus compañeros.

Por lo que respecta a su dinámica, ven adecuada la participación de los estudiantes a través de las reuniones grupales/individuales, o a través del correo electrónico. Sin embargo, consideran que debería de incrementarse el nivel de participación de los mismos. Para ello, proponen como mejora estimular en los alumnos el interés por el programa mejorando la difusión de las ventajas de contar con un estudiante experto que guíe a los nuevos estudiantes desde el primer día de curso. Es importante que los estudiantes de nuevo ingreso conozcan los beneficios que les puede reportar su participación en el proyecto mentor.

Para poder trabajar mejor, consideran en torno a 15, el número adecuado de estudiantes por mentor. Un aspecto recogido en la encuesta, es que consideran que el mentor debe estar más cercano a los estudiantes de primero, por lo que quizás sería más adecuado que los mentores fueran alumnos de un curso inferior al último de grado.

Un aspecto a resaltar y que va en la línea de las nuevas propuestas del plan de orientación universitario de la Universidad de Zaragoza, es que los estudiantes mentores, consideran importante la relación con el proyecto tutor. De hecho, todos los encuestados proponen como fundamental una reunión previa con el profesor-tutor de los estudiantes. A pesar de que a nivel institucional todavía no se ha establecido un esquema de trabajo conjunto entre los dos proyectos, un 27% de los mentores ya ha tenido reuniones con el tutor y posteriormente ambos se han reunido con los estudiantes. El 64% de los encuestados considera ambos programas complementarios. Si bien, un 36% cree que la participación en el programa mentor en primer curso es superior a la del programa tutor debido a que ven más cercano a un estudiante que a un profesor. En la mayoría de las universidades en las que se han implementado los programas tutor y mentor, se desarrollan de manera coordinada, siendo ambos programas complementarios.

Respecto a las tareas que realiza el mentor en el proyecto, observamos que donde han coincidido fundamentalmente es en tareas relacionadas con la ayuda a la gestión y organización del tiempo, así como en ayuda a la preparación de exámenes. La gestión y organización del tiempo son dos aspectos que resultan de gran importancia para conseguir el éxito en los estudios. En el caso de los grados de Veterinaria y CTA, uno de los cambios que sufren los estudiantes al iniciar su etapa universitaria es el elevado número de horas teóricas y prácticas, lo que hace que tengan que pasar prácticamente todo el día en la Facultad. Es fundamental que sepan organizar el tiempo y aprovechen las horas para planificar el estudio. Otro de los aspectos que más preocupa a los estudiantes de nuevo ingreso es conocer los métodos de evaluación, por lo que la información que pueden aportarles los mentores es de gran validez.

Las variables utilizadas para medir la satisfacción han sido dos, que se han evaluado en las preguntas siguientes.

- Si es tu primer año como mentor. ¿Te gustaría continuar el próximo curso?
- Indica tu grado de satisfacción con tu participación en el programa mentor de 1 a 5

Respecto a la primera variable, el 75% de los estudiantes que han sido mentores este año, desea continuar al año que viene. Respecto a la segunda variable, discreta con cinco posibles valores (de 5 a 1 en orden descendiente), la distribución ha sido la siguiente: el 36% ha valorado con 5, el 55% con 4, y el 9% con 2, así pues un porcentaje superior a la media desearía repetir el programa.

Por último, las mejoras más destacadas que proponen son una mayor información a los estudiantes sobre el programa, para que hagan más uso de él, y por tanto tener una mayor participación; así como reducir el número de alumnos por grupo para tener una atención más adecuada.

Conclusiones

La principal conclusión es que, tanto los estudiantes mentores, como los estudiantes de primero consideran este proyecto de gran utilidad, fundamentalmente en los inicios del curso y por tanto de su vida universitaria.

Los mentores, ven también básico el proyecto tutor, considerándolo complementario al mentor. Proponen dar más solidez a la relación entre ambos proyectos.

Los mentores, siendo de cursos superiores, se ven más cercanos a los estudiantes si no están en el último curso. Y, consideran que un índice de 15 estudiantes/mentor es lo ideal para un buen seguimiento.

Bibliografía

Casado, R., Ruiz, M. (2009). Programa mentor: tutorías entre iguales. II Congreso Internacional Uninvest09. Claves para la implicación de los estudiantes en la Universidad.

Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., and Elgar, K. (2013). Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 30-37.

Colomer, J., Casado_muñoz, R. (2013). Formulating mentoring programme goals to develop transversal competences in higher education institutions. *Rethinking Education: Empowering Individuals with the Appropriate Educational Tools, Skills and Competencies, for their Active Cultural, Political and Economic Participation in Society in Europe and Beyond*. Access to the Culture Platform, 317-335.

Crisp, G., and Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.

Lizzio, A. & Wilson, K. (2009). Student Participation in University Governance: the Role Conceptions and Sense of Efficacy of Student Representatives on Departmental Comites. *Studies in Higher Education*, 34(1), 69-84.

Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A. & Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118.

OECD, *Better Policies for Better Lives* (2012). *Fostering quality teaching in higher education: policies and practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions, Institutional Management in Higher Education*, Ed. Hénard, F., and Rodeveare, D.

Palma, E., Barbas, E., Pérez, M.D., Vega, M., Rúa, J. and Serrano, S.(2009). Captación, asignación, confirmación e informes en el plan de mentorías de la Euitaeronautica-UPM. *JIMCUE '09 – IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching*, 145-159.

Scanlon, L.; Rowling, L.; Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity... you are just lost in acrowd': forming a student identity in the first-year transition to University. *Journal of Youth Studies*, 10, 2, 223-241.

Terrion, J.L., Phillion, R. and Leonard, D. (2007). An evaluation of a university peer-mentoring training program. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5(1), 42-57.

Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(16), 707-722.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- Importancia del proyecto mentor para la integración de los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad
- Concretar, afinar más la relación entre el tutor y el mentor: ¿reuniones entre ambos?, ¿en qué aspectos debe centrarse su colaboración?
- Cómo informar más y mejor a los estudiantes del proyecto mentor, para hacer más uso de él, si fuere necesario.

ID 27. L'ELABORACIÓ D'INDICADORS D'AVALUACIÓ: UN TREBALL COMPARTIT AMB ESTUDIANTS UNIVERSITARIS

Sandra Martínez Pérez
Universitat de Barcelona
smartinezperez@ub.edu

Begoña Piqué Simón
Universitat de Barcelona
bpique@ub.edu

Núria Rajadell Puiggròs
Universitat de Barcelona
nrjadell@ub.edu

Resum

Aquesta comunicació presenta la participació de grups d'estudiants de 4rt del Grau de Pedagogia, de l'assignatura del Pràcticum, en l'elaboració d'indicadors i criteris d'avaluació de les competències que han d'assolir i que han de valorar els tutors de les institucions. En el context de les Sessions de Pràctica Reflexiva (SRP) que es contempla en el pla docent de les Pràctiques Externes (PEX), es porta a terme un treball col·laboratiu en el que els estudiants prenen el protagonisme i alhora la responsabilitat de dialogar, reflexionar, definir i consensuar uns criteris clars i objectius per oferir un conjunt d'orientacions, en forma de guia, als tutors.

Text de la comunicació

El Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona incorpora tres assignatures que configuren el seu Pràcticum: Professionalització i Sortides Laborals, que s'imparteix a 1r. curs amb 6 crèdits, Pràctiques d'Iniciació Professional de 3r.curs amb 6 crèdits, i les Pràctiques Externes a 4rt. curs amb 18 crèdits que inclouen l'assistència a una organització i que corresponen al quart curs de la carrera, amb la finalitat d'una progressiva immersió a una institució per part de l'estudiant. El treball elaborat es va dur a terme amb dos grups d'estudiants de "Pràctiques Externes" durant els cursos acadèmics 2012-13 i 2013-14, com a experiència compartida entre el professorat-tutor de la universitat i els estudiants, amb el propòsit de dialogar, pensar i elaborar la definició i construcció dels indicadors d'avaluació.

Els **objectius generals** que justifiquen l'activitat realitzada són:

- Implicar l'estudiant en el seu procés educatiu
- Elaborar eines de valoració-avaluació de manera col·laborativa.

Dels que els desprendran els següents **objectius específics**:

- Afavorir l'adquisició de competències que preparin als estudiants per a l'exercici d'activitats professionals.
- Reflexionar entorn als coneixements adquirits en la formació acadèmica.
- Facilitar i agilitzar el paper del tutor de l'organització de pràctiques.
- Garantir que el procés de pràctiques es desenvolupa d'una manera objectiva, consensuada i fiable a través d'un conjunt d'indicadors d'avaluació de competències

Paral·lelament al disseny d'aquests indicadors, s'opta per una metodologia innovadora basada en Seminaris de Pràctiques Reflexives (SPR) entre el tutor/a universitari i l'alumnat, basada en la relació existent entre la teoria, la pràctica, la pròpia experiència a l'organització de pràctiques, i els diferents escenaris professionals (Vilà i Aneas, 2013). Aquests seminaris són elements claus per l'adquisició de la capacitat d'anàlisi i reflexió sobre les actuacions i compromisos de cada estudiant, en una dinàmica de mútua ajuda com a base pel desenvolupament professional i l'aprenentatge i adquisició de competències (VVAA, 2011). Representen, com senyala Badia (2012), una font generadora de coneixement professional situat, d'una perspectiva sociocultural, d'un enfocament socioconstructivista, d'una interacció entre subjectes, d'una transferència del coneixement com a construcció reflexiva personal i professional, i d'una perspectiva sistèmica i holística. Els seminaris són una nova manera

d'entendre la formació del pedagog i la pedagoga, on s'intenta repensar i millorar la nostra pràctica a les organitzacions des d'una mirada col·lectiva.

Desenvolupament

Trobem que les funcions del professional de la Pedagogia són considerades plurals i complexes i s'estructuren depenent de la seva intervenció, en: coordinació i/o gestió, recerca i avaluació, docència o formació i assessorament i consultoria (Vilà et al., 2013). En aquest sentit, i atenent les directrius de l'Espai Europeu d'Educació Superior (Bolonya, 1999), concretades a través del Libro Blanco (2003) de cada titulació, i la nova estructuració dels ensenyaments i títols universitaris (Llei Orgànica 4/2007) verificada i aprovada per l'Agència de Qualitat de la Universitat (AQU, 2009), es defineix el Pla d'Estudis del Grau de Pedagogia. Entre diversos aspectes de fonamentació teòrica i organitzativa, incideix sobretot la importància de desplegar en l'alumnat una sèrie de competències, que distribueix entre les transversals de la Universitat de Barcelona per a totes les titulacions, i les transversals i específiques de la titulació corresponent. Així doncs, l'alumne ha d'acabar el grau i, concretament, l'assignatura troncal del Pràcticum havent assolit les següents competències (VVAA, 2013):

<u>TRANSVERSALS DE LA UB</u>
Compromís ètic.
Capacitat aprenentatge.
Treball en equip.
Capacitat creativa i empenedoria.
Sostenibilitat.
Capacitat comunicativa.
<u>TRANSVERSALS DE LA TITULACIÓ</u>
Aplicació del coneixement pedagògic.
Autoconeixement.
Visió interdisciplinària dels fet pedagògics.
Visió multicultural de la resolució de problemes.
Actitud innovadora en els processos educatius.
Adaptació al canvi.
Transmissió del coneixement pedagògic.
<u>ESPECÍFIQUES DE LA TITULACIÓ</u>
Coneixement eines diagnòstic i avaluació.
Habilitat en la recollida e interpretació de dades.
Aplicació d'eines i estratègies innovadores.
Disseny i avaluació de programes educatius.
Disseny i aplicació d'estratègies didàctiques.
Comprensió dels processos ensenyament/aprenentatge.
Realització d'estudis prospectius avaluatius.
Comprensió de situacions socials, culturals...
Diagnòstic de situacions complexes.
Aplicació de tècniques d'assessorament i mediació.
Disseny i avaluació de programes per l'empresa.
Disseny i gestió de TIC.
Disseny i avaluació de propostes d'organitzacions.
Disseny i gestió de plans de formació permanent.

Taula 1. Competències a assolir en el Pràcticum del Grau de Pedagogia UB.

La nostra aportació se centra en facilitar l'avaluació d'aquestes competències als tutors de les organitzacions de pràctiques. Per dur-ho a terme, al llarg de diferents cursos acadèmics, se'ls va proporcionar una eina de valoració amb uns indicadors d'avaluació que aglutinaven el conjunt de competències establertes:

- Integració a l'equip de treball (competències transversals UB)
- Tasques realitzades (competències transversals Titulació)
- Recursos i habilitats personals (competències específiques Titulació)
- Aportacions de l'alumne/a (competències transversals UB i Titulació)
- Altres consideracions i valoració final

El curs 2012-13, en el marc de les SPR es presenta l'instrument d'avaluació i són els propis estudiants els que qüestionen la fiabilitat del mateix en no fer explícit el contingut a avaluar en cadascun dels indicadors. Sorgeix la necessitat de confeccionar una Guia amb les orientacions suficients per a que els tutors del centre de pràctiques duguin a terme l'avaluació de competències dels estudiants, a partir de quatre fases: recurs inicial, què podem millorar, repartiment de tasques i posada en comú (Figura 1):

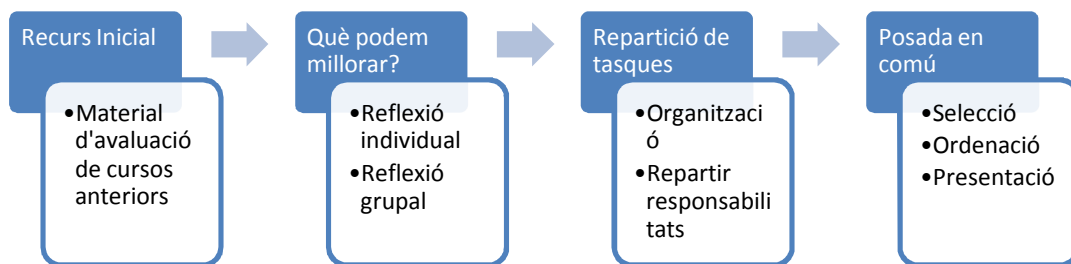


Figura 1. Fases de desenvolupament de l'experiència.

En una primera fase es presenta el recurs d'avaluació utilitzat els anteriors anys i la relació de competències a assolir en finalitzar les pràctiques; després se'ls formula la pregunta: Què podem millorar?, donant lloc a un espai de reflexió individual i grupal per donar compte de diferents interpretacions atorgades per cada estudiant (utilitat, complementarietat, eficàcia, idoneïtat). Seguidament s'acorda establir uns criteris per millorar i facilitar l'avaluació de competències als tutors de les organitzacions, procedint els estudiants a distribuir-se la seva elaboració. I en la darrera fase, es posa en comú el treball realitzat, es procedeix a seleccionar la pertinença o no dels criteris elaborats, s'ordenen i es presenta el producte final. El resultat en forma de Guia amb orientacions, indicadors i criteris d'avaluació de les competències es mostra a continuació (Taula 2).

Integració en l'equip de treball

- S'ha adaptat a la manera de fer del centre.
- S'ha mostrat flexible i amb bona disponibilitat respecte les tasques que es demanen.
- Ha estat capaç d'incorporar-se i desenvolupar-se al lloc de pràctiques.

Tasques realitzades

- Ha realitzat les tasques expressades pel centre en el conveni de pràctiques.
- Ha realitzat altres tasques complementàries expressades pel centre.
- Ha realitzat tasques *extres* que han demanat els professionals del centre a l'alumna de pràctiques.
- Ha estat capaç, a través de les tasques realitzades, d'ampliar nous coneixements.
- S'ha responsabilitzat amb autonomia i de manera organitzada de les tasques que se li han proposat.
- Ha realitzat les tasques amb esforç, eficiència i qualitat.

Recursos i habilitats personals

- Ha mostrat capacitat i habilitat per relacionar-se amb persones de l'entorn (empatia, escolta activa, presa de decisions, receptiva a les crítiques, ...).
- Ha mostrat habilitats comunicatives (verbals, escrites, ...).
- Ha sabut treballar en equip mostrant iniciativa, creativitat, innovació, autodomini i fent aportacions.

Aportacions de l'alumna

- Ha estat capaç d'analitzar situacions i proposar alternatives d'acció.
- És capaç de mantenir una constància en la feina i el treball que fa.

Altres consideracions

- Ha manifestat tenacitat i automotivació.
- Ha manifestat lideratge pedagògic, entès com la capacitat de motivar i comprometre activament als usuaris.
- Ha estat capaç d'actuar de manera coherent als valors del centre, mantenint un compromís ètic i social.

Taula 2. Guia amb orientacions pel tutor/a de centre per a avaluar els estudiants.

La diversitat de competències i interpretacions personals provoca la necessitat de definir criteris i indicadors que facilitin l'avaluació, i agilitzin la tasca de les organitzacions.

Resultats

Esdevé difícil constatar els resultats obtinguts en l'ús de la Guia per part dels tutors/es de les institucions de pràctiques, ja que varia segons el tipus d'organització i l'estil de cada professional; les aportacions i comentaris realitzats estan directament relacionats amb la forma de comunicar-se, el nivell d'experiència i el grau d'exigència professional. Malgrat tot, hem evidenciat certes diferències qualitatives. .

Abans de proporcionar als tutors aquesta Guia, hem observat que alguns realitzaven valoracions molt extenses i altres molt sintètiques, o interpreten les competències des de

diferents mirades; també algunes valoracions excedeixen els aprenentatges a adquirir pels estudiants i prenen un caire totalment subjectiu. En canvi, amb l'ús de la Guia hem pogut constatar que les valoracions s'encaminen cap a una mateixa direcció, tot i que amb llibertat de matisar opinions; es percep una certa unitat en l'avaluació de les competències, es dona compte de l'aprenentatge esperat, i també s'aconsegueix una major objectivitat.

Presentem seguidament una taula comparativa que permet exemplificar alguns dels resultats comentats (Taula 3):

Abans (sense la Guia)	Després (amb la Guia)
Integració a l'equip de treball	
<ul style="list-style-type: none"> - Força bé. - S'ha integrat ràpidament a l'equip. - Ha mantingut molt bona relació. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'ha adaptat a la manera de treballar del centre i s'ha sentit còmode. - S'ha mostrat flexible i amb bona disponibilitat.
Tasques realitzades	
<ul style="list-style-type: none"> - Bona disposició per la feina. - Ha realitzat eficaçment les tasques. - Edició i redacció de continguts de les guies didàctiques i llibres de text. - Ha realitzat les tasques encomanades pel pràcticum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha estat capaç d'ampliar nous coneixements i ha realitzat les tasques expressades en el conveni de pràctiques. - Ha acceptat i realitzat totes les tasques encomanades de manera eficaç.
Recursos i habilitats personals	
<ul style="list-style-type: none"> - Correctes. - Destacaria el saber estar en tot moment. - Sembla una noia tímida i ha anat agafant confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha mostrat capacitat i habilitat per relacionar-se amb tothom. - Sempre s'ha pres molt bé les critiques i propostes de millora.
Aportacions de l'estudiant	
<ul style="list-style-type: none"> - Les tasques realitzades se li han demanat (sense avaluar). - Ha col·laborat sempre que ho hem necessitat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha estat capaç d'analitzar situacions. - Ha demostrat una gran motivació així com una constància excel·lents.
Altres consideracions	
<ul style="list-style-type: none"> - Atenta, carinyosa i propera als nens. - Molt bona feina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha manifestat automotivació. - S'ha autogestionat de manera efectiva.

Taula 3. Comparació de resultats abans i després de l'aplicació de la Guia.

Un altre resultat interessant ha estat la unificació dels indicadors d'avaluació per a la seva autoavaluació (curs 2014-15), com ara: el contrast entre expectatives inicials i realitat; les possibilitats d'adquirir les competències establertes inicialment; les oportunitats que han hagut d'aprendre, les que no s'han donat i les que els hagués agradat tenir; les relacions existents; l'autocrítica respecte a com han estat, quina actitud han tingut, quines aportacions han fet al centre o per què no han aportat més; i, finalment, la reflexió en perspectiva de futur. El fet de compartir i decidir amb els estudiants els criteris d'avaluació del seu procés formatiu, ens dona l'oportunitat de fer-los copartípcis i alhora conscienciar-los de les implicacions que té el seu

exercici professional. Per altra part, reforça la coherència i col·laboració entre els tres agents implicats: estudiant, tutor de la universitat i tutor de l'organització.

Conclusions i prospectiva

Les conclusions d'aquesta experiència manifesten la importància de la coresponsabilitat en l'avaluació de les Pràctiques Externes, per part dels tres agents implicats. Respecte al tutor de l'organització, la Guia esdevé un recurs d'orientació que proporciona referents i criteris per a avaluar a l'alumnat; el fet de disposar d'uns indicadors clars, ordenats i sintetitzats de cada grup de competències a avaluar facilita seva la tasca, estalvia temps, proporciona certa flexibilitat i propicia una actitud favorable envers l'avaluació. Pel que respecta a l'estudiant, a través d'aquesta eina sap el que se'l avaluarà i per tant pot reflectir amb més facilitat una actitud autocrítica a l'hora de determinar les competències assolides; a més, proporciona una sensació de tranquil·litat i seguretat davant de les responsabilitats de l'entitat, i de coordinació i el treball cooperatiu entre la institució i la universitat. Et tutor/a de la universitat, valora positivament la implicació i increment progressiu de les competències de l'alumnat, vinculades al perfil del pedagog. És rellevant motivar als estudiants a participar i ser agents actius al llarg del seu procés d'ensenyament–aprenentatge.

Aquesta experiència ha anat avançant en cursos posteriors, donant lloc a l'optimització progressiva de la Guia, com es mostra seguidament:

Curs 2013-14
<ul style="list-style-type: none"> - Substituir l'alumne per l'estudiant. - Afegir a l'apartat "Integració en l'equip": Ha estat capaç d'adaptar-se a diferents equips i/o professionals. - Afegir a l'apartat "Altres consideracions": Ha estat capaç d'acomodar-se als diferents ritmes i horaris de la institució. - Modificar a l'apartat "Tasques realitzades": Ha realitzat les tasques amb interès, esforç, eficiència i qualitat.
Curs 2014-15
<ul style="list-style-type: none"> - Afegir a l'apartat "Recursos i habilitats personals": Ha sabut treballar en equip mostrant iniciativa, creativitat, innovació, autodomini i fent aportacions (en funció del grau de participació que se li ha ofert). - Afegir a l'apartat "Altres consideracions": Ha manifestat lideratge pedagògic, entès com la capacitat de motivar i comprometre activament als usuaris (alumnes, professors, altres professionals, etc.).

Taula 4. Aportacions dels cursos 2013-14 i 2014-15.

Bibliografia

AQU (2009). Verificació del Pla d'Estudis del Grau de Pedagogia. http://www.ub.edu/pedagogia/pedagogia/docs/Memoria_Ped.pdf

ANECA (2004). Libro Blanco del Título de Grado en pedagogía y Educación Social". Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Vol 1 y vol 2. http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

Badia, J. (2012). "Ayudar al desarrollo profesional de los docentes: www.practicareflexiva.pro." En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 757-764.

Ley Orgánica 4/2007 (12-4-2007), por la que se establece la nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios (Real Decreto del BOE 1393/2007 del 29 de octubre). http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2007/10/31/pdfs/A04349-04360.pdf

Vilà, R; Burguet, M; Aneas, A; Rajadell, N; Noguera, E; Millan, D. (2013) "El Pràcticum al grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona: el mapa de la professió, la pràctica simulada i la immersió en una organització". En *Revista d'Innovació i Recerca en Educació, REIRE*, Vol. 7 (1), pp. 93 – 112. <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/716/12693>

Vilà, R.; Aneas, A. (2013). "Los seminarios de práctica reflexiva en el Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona". *Bordón*, 65(3), pp. 165-181.

VVAA. (2011). "La formación en práctica reflexiva y los equipos directivos de los centros educativos". En *Aula*, 207, pp. 61-65. Barcelona: Graó.

VVAA, (2013). "Pràctiques Externes del Grau de Pedagogia". En <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32364/1/guia%20PEX%20alumnat%20OMADO.pdf>

Qüestions i/o consideracions per al debat

Els seminaris de pràctiques reflexives es podien considerar com espais, més enllà de construcció del coneixement, de co-avaluació entre estudiants?

La construcció d'uns indicadors d'avaluació de competències ajuda a les organitzacions a reflexionar entorn al procés de pràctiques i d'aprenentatge dels estudiants. Però, i al professorat – tutor d'universitat? Quin paper juga davant d'aquests indicadors? I com dialoga entre les avaluacions de les institucions i les autoavaluacions dels seus estudiants?

La participació dels estudiants en l'autoavaluació del seu procés formatiu augmenta la implicació en l'adquisició d'aprenentatges?

ID 34. VINCULANT TEORIA I PRÀCTICA: LA PARTICIPACIÓ DELS/LES ESTUDIANTS AL DISSENY D'INSTRUMENTS FACILITADORS DE CONSTRUCCIÓ DE CONEIXEMENT PEDAGÒGIC MITJANÇANT LA METODOLOGIA DE CO-DISSENY

Ana Ayuste González
Universitat de Barcelona
anaayuste@ub.edu

Anna Escofet Roig
Universitat de Barcelona
annaescofet@ub.edu

Begoña Gros Salvat
Universitat de Barcelona
bgros@ub.edu

Mariona Masgrau Juanola
Universitat de Girona
mariona.masgrau@udg.edu

Núria Obiols Suari
Universitat de Barcelona
nobiols@ub.edu

Montserrat Payà Sánchez
Universitat de Barcelona
mpaya@ub.edu

Begoña Piqué Simon
Universitat de Barcelona
bpique@ub.edu

Laura Rubio Serrano
Universitat de Barcelona
lrubio@ub.edu

Resum

Aquesta comunicació presenta les primeres fases d'un projecte de recerca subvencionat que està duent a terme professorat de la UB i de la Universitat de Girona, en col·laboració amb dos centres educatius de Barcelona, adreçat al disseny i avaluació d'entorns i instruments d'aprenentatge que estimulin la construcció de coneixement pedagògic integrat –saber, saber fer i ser–. Aquestes eines tenen com a nucli central la participació a projectes d'Aprenentatge Servei (ApS) i s'insereixen a assignatures, obligatòries i optatives, de la formació inicial del professorat (Educació Infantil i Educació Primària). A través de la pràctica reflexiva i el co-disseny d'estudiants i professorat, s'intenta connectar teoria i pràctica i contribuir a la significativitat dels aprenentatges.

Text de la comunicació

1. Presentació de la recerca i objectius

La present comunicació neix arran del projecte de recerca⁴⁷ que porta per títol *Construcció de coneixement pedagògic a partir de la transferència d'experiències d'Aprenentatge Servei en la formació inicial de mestres (2014-ARMIF-00044)*. La finalitat del nostre projecte era la de contribuir a la millora de la formació inicial de mestres articulada en funció de dos eixos: la unió entre teoria i pràctica, i el desenvolupament de competències acadèmiques i professionals. La participació en projectes d'Aprenentatge i Servei (ApS) ens permetia desenvolupar ambdós eixos, garantint l'acostament de la formació universitària a la realitat escolar, a més d'altres potencialitats.

En la formació inicial de mestres, la vinculació dels estudiants amb la pràctica a les escoles a través dels projectes d'ApS, facilita l'adquisició de coneixements teòrics, la potenciació d'actituds i el desenvolupament de competències professionals (Eyler i Giles, 1999; Furco i Billing, 2002), a través de processos d'ensenyança-aprenentatge a les escoles alhora que a la Universitat (Zabalza, 2011). Aquest model d'aprenentatge experiencial (Kolb, 2014) està subjecte a la riquesa de les situacions i a la validesa de les estratègies per generar la reflexió. Aquestes estratègies han de permetre, a més de dissenyar conjuntament l'acció i implementarla, construir-ne el significat, problematitzar-la, extreure'n generalitzacions i assenyalar-ne especificitats i establir relacions, tot preparant l'estudiant per a la següent situació d'experiència

⁴⁷ Equip investigador: Ana Ayuste, Anna Escofet, Begoña Gros, Núria Obiols, Montserrat Payà, Begoña Piqué i Laura Rubio (UB), Mariona Masgrau (UdG), Anna Comas (Escola La Maquinista) i M^a Teresa Sansalvador (Escola La Farigola).

(Oser i Baeriswyl, 2001; Rodríguez, 2009). Respon, doncs, a una concepció participativa, col·laborativa, cíclica i progressiva de l'aprenentatge.

Des d'aquest enfocament, els objectius d'investigació es concretaren en:

1. Dissenyar i aplicar entorns d'aprenentatge i instruments que permetin a l'estudiant extreure coneixement pedagògic integrat de l'experiència.
2. Co-dissenyar amb els diferents agents participants –estudiants, mestres de les escoles i professorat universitari- entorns de construcció de coneixement a partir d'experiències.
3. Avaluar els dispositius elaborats i explorar la seva adequació com a instruments d'avaluació acadèmica de les assignatures implicades.

Així doncs, és de vital interès potenciar la reflexió dels/les estudiants –abans, durant i després de la realització de l'experiència d'aprenentatge servei– i fer-ho afavorint la construcció, individual i col·lectiva, de coneixement, tant sobre els continguts acadèmics apresos, així com sobre la significació personal i social de la seva activitat. Ens referim a activitats d'ensenyança-aprenentatge que permetin ampliar la zona d'innovació, rescatant coneixements previs i aprenentatges tàctics amb els quals operen els estudiants (Rodríguez, 2009) per tal de reelaborar-los. En definitiva, cal propiciar espais i moments a través dels quals es combini la reflexió sobre l'experiència pràctica amb la seva comprensió teòrica; sabers experiencials, tàctics i acadèmics (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010) que s'integren per tal d'arribar a un aprenentatge profund i holístic.

Amb la present comunicació volem donar a conèixer els resultats de la primera fase de la recerca en relació a l'avaluació dels projectes d'ApS com a font experiencial d'on extreure coneixement pedagògic. En el projecte, s'han dissenyat un conjunts d'instruments per a facilitar-ho. A tal fi hem aplicat la metodologia de co-disseny.

Metodologia

La investigació es situa en un paradigma sociocultural ja que es proposa incidir i transformar les pràctiques de docents i estudiants en el context universitari, a partir de la participació directa de tots ells en el disseny d'investigació proposat.

La metodologia de recerca basada en el disseny implica "investigació en, dins i sobre el disseny" (Rowland, 2008) i, per tant, permet introduir-se en els processos mitjançant els quals estudiants i docents pensen sobre la formació i l'aprenentatge que pretenen desenvolupar. Per això, la investigació i el desenvolupament configuren un cicle continu i iteratiu del disseny de la intervenció, l'anàlisi i el re-disseny.

El disseny de la investigació és iteratiu, situat i dirigit a la intervenció però, simultàniament, fonamentat en la teoria. La investigació no està definida per la metodologia -quantitativa o qualitativa-, sinó pel seu objecte, que és fonamentalment explicar el procés de conceptualització de coneixement pedagògic a partir de l'experiència. L'objecte d'estudi és, per tant, el mateix procés de disseny de pràctiques d'aprenentatge experiencial -en el nostre cas, prenent com a agents clau l'estudiantat participant- del que n'avaluarem llur potencialitat per a extreure'n coneixement -conceptual, procedimental i actitudinal-. En el cas de l'aprenentatge servei, l'aprenentatge experiencial es construeix a partir de quatre moments diferents – experiència, treball autònom, treball a l'aula i elaboració del producte final-. Seran precisament aquests els moments i espais en els que dissenyar i avaluar pràctiques i estratègies de construcció de coneixement pedagògic amb els i les estudiants.

Les fases de la investigació, d'acord amb la metodologia basada en el disseny, s'han desenvolupat a partir d'un procés de disseny-implementació-reflexió amb diferents iteracions que permeten validar l'aproximació teòrica, la metodologia de co-disseny i les estratègies per afavorir la construcció de coneixement teòric i pràctic a través de l'aprenentatge experiencial en escenaris educatius reals (veure Figura 1).

La primera iteració del procés de co-disseny s'ha desenvolupat a través de 3 sessions, en cada un dels dos escenaris (UB i UdG) i en les que han participat un total de 12 estudiants

d'ambdues universitats. El principal criteri de selecció fou la seva experiència prèvia a projectes d'ApS i que estiguessin cursant 2on. curs o superior d'Educació Infantil o Primària. També el seu interès a col·laborar en la missió de treure el màxim rendiment de la participació en projectes d'ApS per a la seva formació acadèmica i professional. Dels 12 estudiants, 4 havien participat en un projecte transversal d'ApS ("Amics i amigues de la lectura") i 8 en projectes vinculats a assignatures ("Intervenció a l'aula d'Educació Infantil" i "Dinamització de biblioteques escolars").

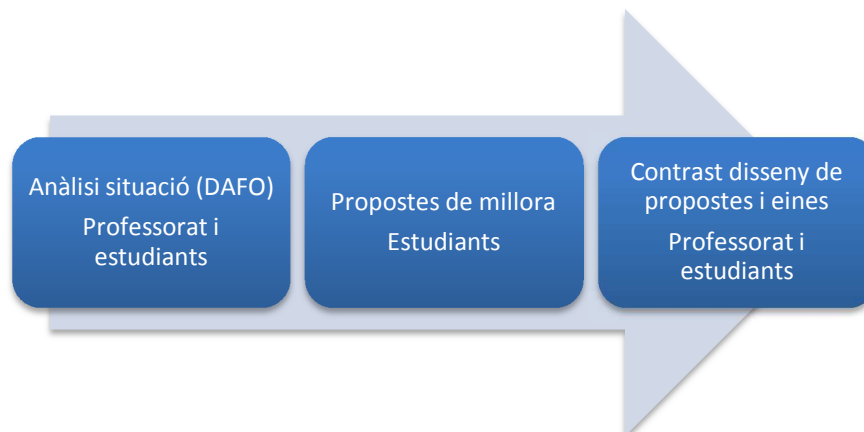


Figura 1. Fases del co-disseny

L'objectiu de la primera sessió va ser analitzar les experiències d'ApS des del punt de vista de les professores i les estudiants. Per a això, es van realitzar dos DAFOs en què les professores i les estudiants de forma independent van analitzar les principals debilitats, amenaces, fortaleses i oportunitats. Els resultats es van discutir de forma conjunta i, posteriorment, es va realitzar un mapa de forces per analitzar la situació de forma conjunta. Com a resultat d'aquesta anàlisi, es va fer evident la necessitat de distingir entre les diferents etapes del procés: la fase de preparació i motivació de l'alumnat, la fase de desenvolupament i la fase final o de tancament del projecte.

En una segona sessió, els i les estudiants van analitzar cadascuna d'aquestes fases i van proposar activitats i eines que podien ajudar a millorar la relació entre l'experiència de l'alumnat en cada fase i el coneixement teòric i conceptual. Els resultats d'aquesta sessió s'han utilitzat com a informació per a les docents, de manera que aquestes han elaborat millores en el disseny de cada fase i també eines i activitats específiques.

En una tercera sessió de co-disseny s'han posat en comú les propostes elaborades per les docents atenent les tres etapes i s'han sotmès a valoració de les estudiants per tal de cercar la màxima idoneïtat i viabilitat de les propostes.

Resultats

Al moment presentem disposem de dos resultats de l'experiència de participació dels/les estudiants. D'una banda, una bateria d'entorns i instruments dissenyats conjuntament amb ells/es adreçats a facilitar l'establiment de lligams entre situacions d'experiència, preferentment recents, i coneixements teòrics de les assignatures implicades al projecte, però fàcilment transferibles a d'altres. D'aquests s'han seleccionat nou que s'estan aplicant a una assignatura obligatòria (1er. curs) i una optativa (3er-4rt.). Les eines han estat dissenyades des de la combinació de diferents variables per tal de dissenyar finalment una proposta prou exhaustiva i flexible per a aplicar en cada cas. La primera fa referència a la fase del projecte: motivació i preparació –especialment rellevant en projectes d'ApS i Pràcticum-, desenvolupament i tancament. La segona és la relativa a l'espai/medi en la que s'ubica l'activitat: al lloc

d'experiència –en aquest cas, el centre educatiu en el que es desenvolupa la tasca de servei-, treball autònom i a l'aula. En tercer lloc, s'ha tingut en compte la variable de l'agrupament: en petit grup, grup-classe i individual. També, s'ha volgut considerar la variable nivell de coneixement: intuïtiu i tàcit, esquema i teoria (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010). En darrer lloc també s'ha tingut en compte el doble rol dels participants: com a mestres i com a estudiants. En la taula 1, sintetitzem les propostes d'instruments i activitats en funció de la fase d'aplicació, que s'estan explorant com a resultat de la recerca.

Inici del procés/assignatura	Al mig del procés/assignatura	Al final del procés/assignatura
<ul style="list-style-type: none"> - Llistat de conceptes clau - Exercicis autobiogràfics - Estudi de cas - Role playing (dissenyat pel professorat) - Una caixa d'eines (inicial) - Una fortalesa i una debilitat - Imatges generadores - Fragments d'educativitat - Definició acumulativa de conceptes Claus - Entrenament per a la pràctica reflexiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolliment d'immediateses - Anàlisi d'incidents crítics - Diari zoom - Frase al vol - Quadern de bitàcola de l'assignatura i/o grups de treball - Posades en comú articulades - Fòrums de debat en línia 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercicis autobiogràfics - Estudi de cas - Role playing (dissenyat pels estudiants) - Caixa d'eines (revisió) - DAFO sobre la pròpia experiència - Núvol de paraules o mapa de forces. - L'educabilitat en acció - Descobrint pedagogia o fent Pedagogia - Narrativa digital
Producte		
Carpeta d'aprenentatge; línia del temps (time-rime); infografia... o altres modalitats que permetin visibilitzar la progressió de l'aprenentatge i el procés de construcció del coneixement		

Taula 1. Instruments i activitats en funció de la fase d'aplicació

El segon resultat respon a l'avaluació de l'experiència de participació dels/les estudiants al grup de co-disseny. S'ha realitzat mitjançant l'aplicació d'un qüestionari que combina preguntes obertes i de valoració en una escala Lickert de cinc nivells, que gira al voltant de les aportacions de la metodologia als processos d'aprenentatge de l'estudiantat en relació a l'ApS. Les anàlisis dels qüestionaris i dels grups de discussió destaquen la potencialitat formativa de la metodologia en un triple sentit: permet conèixer les experiències dels companys/es i entendre el sentit profund de l'ApS; facilita la incorporació del punt de vista del professorat en relació als interessos d'aprenentatge que persegueixen les assignatures; i s'adequa a tothom i a qualsevol context, essent un recurs per al seu futur exercici professional. A tall d'exemple, volem destacar que als dos grups ens van expressar la seva agradable sorpresa en demanar-los l'opinió sobre el disseny del treball a realitzar des de les assignatures del seu grau. La potencialitat del treball conjunt, col·laboratiu, va ser també molt destacada.

La selecció d'eines implementades serà avaluada durant el mes de juny mitjançant grups de discussió amb els/les estudiants, adreçats preferentment a activitats de metacognició; a partir de tasques d'avaluació continuada, que permeten comparar entre les etapes de preparació-motivació i final; i valoració de la idoneïtat de les eines per a la construcció de coneixement pedagògic (percepció dels/les estudiants i del professorat). Per a aquest darrer objectiu, hem elaborat un conjunt de catorze indicadors, seguint especialment el cicle de l'aprenentatge experiencial de Kolb (2014), que activen els processos d'identificar, extreure, processar, aplicar, compartir i retenir:

1. Identificar i descriure la situació d'experiència.
2. Exposar les implicacions emocionals i relacionals que envolten la situació d'experiència.
3. Explicitar i prendre consciència de les idees prèvies associades a la situació.
4. Situar la font de les idees prèvies o del coneixement anterior i interrogar-se sobre la seva validesa.
5. Assenyalar els coneixements treballats fins al moment que es relacionen amb la situació d'experiència.
6. Pensar críticament i formular noves preguntes.
7. Analitzar la situació i aplicar els coneixements adquirits de manera argumentada.
8. Comunicar-se i aprendre en el grup d'iguals, espontàniament o acadèmicament.
9. Comunicar-se de forma argumentada amb el professorat, fent referència a idees, conceptes, teories...
10. Acostar-se a la realitat comprenent la seva complexitat.
11. Expressar les necessitats formatives dels/les estudiants.
12. Distingir entre coneixement anterior i el nou coneixement.
13. Establir connexions entre el nou aprenentatge i la construcció de la identitat professional i personal.
14. Relacionar o transferir l'aprenentatge adquirit amb/a altres situacions d'experiència.

Conclusions

Gràcies a la metodologia de co-disseny es disposa d'un ampli i divers conjunt d'activitats i eines que assegurin l'activitat i la participació dels i les estudiants als processos d'ensenyança-aprenentatge de les assignatures, al temps que posen al seu centre situacions d'experiència reals que connecten amb el seu futur exercici professional (Zabalza, 2011; Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010; Monereo, 2014): el punt de partida, com a eines per al desenvolupament de la docència, és doncs, ben prometedor. Un cop finalitzada la fase d'implementació dels instruments a finals de maig (primera iteració), procedirem a la seva avaluació i a la valoració de les eines. La informació que d'aquí se'n derivi permetrà afinar les activitats i ens prepararà també per a dur a terme la segona iteració (curs acadèmic 2015-16). Hem pogut experimentar com l'opció metodològica no només afavoreix la participació dels/les estudiants, sinó el treball col·laboratiu d'estudiants i professorat. D'aquesta manera, el canvi en la funció docent propugnat des de l'EEES té lloc de forma natural i amb facilitat: el professorat esdevé un facilitador entre el coneixement i l'estudiant al temps que la mateixa situació de co-disseny propicia processos de reflexivitat i aprenentatges significatius als seus dos agents (Rowland, 2008). Estimula l'activitat i participació dels/les estudiants a un doble nivell: en l'elaboració i realització d'activitats d'ensenyança-aprenentatge, i, també, en la conformació i direcció del seu propi procés d'aprenentatge, evidenciant-ne la seva responsabilitat (Furco i Billing (Eds.), 2002; Eyler i Giles, 1999; Rodríguez, 2009).

Bibliografia

- EYLER, J. I GILES, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- FURCO, A. I BILLING, Sh. (Eds.) (2002). *Service-Learning. The essence of the pedagogy.* Greenwich: Information Age Publishing.
- KOLB, D. (2014; 2nd. ed.). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Upper Saddle River, NJ: Pearson FT Press.
- MELIEF, K., TIGCHELAAR, F. i KORTHAGEN, F.: "Aprender de la práctica". A: Esteve, O. i Alsina, A. (Coord.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Octaedro. pp. 19-37.
- MONEREO, C. (2014). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado en base a incidentes críticos.* Barcelona: Octaedro

- OSER, F.K. i BAERISWYL, F.J. (2001). "Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching". A Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th. Edition). Washington: AERA. pp.1031-1065.
- RODRÍGUEZ, E. F. (2009). "Aprendizaje experiencial, investigación-acción i creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional". *Revista Electrónica Interuniversitària de Formació del Profesorado*, 12 (3), pp. 39-57.
- ROWLAND, G. (2008). "Design and research: Partners for educational innovation". *Educational Technology*, 48 (6). pp. 3-9.
- ZABALZA, M. A. (2011). "El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión". *Revista de Educación*, 354. pp. 21-43.

Qüestions i/o consideracions per al debat

La participació dels i les estudiants al disseny de processos d'ensenyança-aprenentatge de les assignatures estimula la seva implicació i responsabilització: factors, elements i entorns de treball acadèmic que permeten la participació profunda dels/les estudiants.

Relacions entre l'avaluació dels instruments com a possibilitadors de construcció de coneixement pedagògic integrat (saber, fer i ser) i l'avaluació acadèmica dels i les estudiants.

La participació dels/les estudiants a l'avaluació dels aprenentatges: autoavaluació i co-avaluació?

El paper de la metacognició dels/les estudiants en la construcció de coneixement: com afavorir processos d'aquesta mena de forma integrada dins el treball de les assignatures?

ID 42. L'AVALUACIÓ FORMATIVA COM EINA DE MILLORA PER L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES

Xavier Xifró Collsamata
Universitat de Girona
(xavier.xifro@udg.edu)

Pere Boadas Vaello
Universitat de Girona
(pere.boadas@udg.edu)

Anna Carrera Burgaya
Universitat de Girona
(anna.carrera@udg.edu)

Francisco Reina de la
Torre
Universitat de Girona
(francisco.reina@udg.edu)

Enrique Verdú Navarro
Universitat de Girona
(enric.verdu@udg.edu)

Joan San Molina
Universitat de Girona
(joan.san@udg.edu)

Resum

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar quina influència té sobre l'assoliment de les competències la participació dels estudiants en l'avaluació formativa. Des del curs 2012/13, en el mòdul de Neurociència de la Facultat de Medicina de la Universitat de Girona, els estudiants contribueixen en dos tipus d'avaluacions de caràcter formatiu: l'avaluació de les sessions d'aprenentatge basat en problemes i la correcció i discussió d'exàmens d'opció múltiple. Els resultats es compara amb cursos acadèmics on dita participació no va ser present. Observem que la implicació dels estudiants en les activitats d'avaluació formativa fomenta uns millors resultats acadèmics i un millor assoliment de les competències.

Text de la comunicació

Objectius

Des de la implementació de l'Espai d'Educació Europeu Superior (EEES), la planificació docent es dissenya amb l'estudiant com a eix central i actiu. Dit d'una altra manera, el protagonista de l'aprenentatge és el propi estudiant (Espacio Europeo de la Enseñanza Superior; 1999). En el cas de l'avaluació, el fet que aquesta es realitzi de forma continuada, obre les portes a que el propi estudiant pugui conèixer l'evolució del seu aprenentatge (Solé-Català et al., 2009). No obstant, l'avaluació continuada no garanteix un correcte seguiment de les competències a assolir i córrer el risc de limitar-se a ser un seguit d'avaluacions sumatives que com a únic objectiu tenen l'obtenció d'un valor numèric. De manera interessant, cada vegada ha estat més utilitzada l'avaluació formativa, com una eina que pretén centrar-se en analitzar els processos i les competències que els estudiants han d'adquirir i que permet aplicar les correccions necessàries en el procés d'aprenentatge.

En aquest context, l'objectiu principal del treball és analitzar quina influència té en els resultats acadèmics la participació activa de l'estudiant en l'avaluació formativa. En concret, s'ha analitzat la participació dels estudiants en dos tipus d'avaluació formativa: una que es realitza en les sessions d'aprenentatge basat en problemes (ABP) (Lee i Branda, 1999), i d'un altre costat avaluacions formatives que es realitzen a partir d'exàmens d'opció múltiple. Cal remarcar que cap d'aquestes dues avaluacions formatives influenciaven en la nota que s'obtindria del mòdul. Per assolir l'objectiu principal, ens hem marcat els següents objectius específics:

- Conèixer si l'estudiant percep com a positiu la seva contribució en les avaluacions formatives
- Determinar si la implicació dels estudiants en l'avaluació formativa realitzada en les sessions d'ABP millora el seu assoliment de les competències
- Analitzar si la participació dels estudiants en l'avaluació formativa d'exàmens d'opció múltiple millora els seus resultats acadèmics

Desenvolupament

L'estudi s'ha realitzat en el mòdul de Neurociència (Introducció a l'Estudi de la Medicina. Estudi de l'Estructura i Funció del cos humà 4) que s'imparteix durant el segon any del grau de Medicina des del curs 2009/10. En aquest mòdul l'estudiant ha d'assolir competències i coneixements relacionats amb l'anatomia, la histologia i la fisiologia del Sistema Nerviós. La planificació docent per assolir les competències del mòdul s'ha dissenyat en sessions d'ABP en grup petit, tallers pràctics en grups mitjans i sessions magistrals en grups grans. En aquest mòdul la nota final és el resultat de 4 tipus d'avaluacions diferents: una avaluació de les sessions d'ABP a partir d'una graella que analitza competències com recerca d'informació, comunicació, responsabilitat i relacions interpersonals, una avaluació escrita de raonament a partir d'un cas problema, una avaluació d'opció múltiple i una avaluació pràctica.

Amb la voluntat de millorar la qualitat del mòdul, es va afegir en la planificació docent avaluacions formatives que permetessin a l'estudiant valorar i corregir els seus processos d'aprenentatge, sense que tinguin cap tipus d'identitat respecte a les avaluacions sumatives. Concretament es realitzen dos tipus d'avaluacions formatives: una respecte a les competències que s'adquireixen en les sessions d'ABP i una altre en relació a la prova d'opció múltiple.

Pel que fa a l'avaluació formativa de les sessions d'ABP, aquesta es realitza a la finalització del segon cas ABP, d'un total de 5 casos que formen el mòdul de Neurociència. En aquesta avaluació formativa es demana a l'estudiant que realitzi una autoavaluació, així com una avaluació dels seus companys. En aquest sentit es procura que l'estudiant sigui capaç de detectar els seus punts forts i punts febles, i si la seva percepció és compartida per la resta del grup. Aquesta avaluació s'ha de realitzar amb esperit crític i constructiu. Cal al final de l'avaluació que l'estudiant determini quines accions ha de portar a terme per tal de millorar el seu procés d'aprenentatge.

Pel que fa a l'avaluació formativa de la prova d'opció múltiple, els estudiants disposen a al final de cada unitat d'aprenentatge, un seguit de preguntes d'opció múltiple relacionades amb els continguts adquirits durant les sessions de taller i les sessions magistrals. Aquestes preguntes són dissenyades pels professors responsables del mòdul i es troben a disposició de l'estudiant a través de l'aplicatiu *moodle*. L'estudiant només pot tenir accés a les preguntes al final de la unitat d'aprenentatge. L'estudiant disposa d'un dia per tal d'analitzar i contestar les preguntes. Les pot treballar de manera individual o col·lectiva. El dia següent, dins de la planificació docent, es realitza una sessió amb els professors responsables on es comenta les preguntes. La sessió s'organitza per discutir no només perquè l'opció és correcta sinó perquè les opcions restants no ho són. En cap moment l'estudiant disposarà d'un valor numèric del resultat de la prova formativa, perquè l'objectiu no és donar un valor numèric sinó discutir, reflexionar i utilitzar els coneixements previs adquirits. Tampoc es tracta d'una sessió dirigida pels professors, són els propis estudiants els que comenten i discuteixen les preguntes i les opcions plantejades.

Des de la implementació dels estudis de Medicina a la Universitat de Girona, el mòdul de Neurociència s'ha impartit amb una important evolució. Han existit cursos en els que no es

va realitzar l'avaluació formativa i cursos en els que si que es va realitzar l'avaluació formativa descrita anteriorment. D'aquesta manera, des del curs 2012/13, el mòdul de Neurociència es va dissenyar amb la presència dels dos tipus d'avaluacions formatives abans descrites. Així doncs es disposen de dos grups d'estudiants per tal d'analitzar la influència de l'avaluació formativa implementada en el mòdul de Neurociència: un grup d'estudiants que no van rebre sessions d'avaluació formativa i un altre grup que sí que la van gaudir. Ambdós grups estan formats per un mínim de 150 estudiants.

Per tal d'analitzar la influència de la participació dels estudiants en l'avaluació formativa es van estudiar diferents paràmetres. El primer paràmetre que es va analitzar va ser la l'assistència dels estudiants en aquestes activitats durant els cursos que es varen realitzar. Aquest paràmetre només es va estudiar en l'avaluació formativa de les preguntes d'opció múltiple, donat que l'assistència en les sessions d'ABP és obligatòria. En canvi, no es va imposar cap tipus d'obligatorietat a l'assistència de les sessions dissenyades per discutir les preguntes d'opció múltiple amb els estudiants. Per a cada curs que es va realitzar aquesta avaluació formativa, es va organitzar sis sessions, on en cada una d'elles es va comptar el nombre d'estudiants presents. D'aquesta manera hem determinat que la mitjana d'assistència és d'un 76%. Com s'observa a la figura 1, un 61% dels estudiants han assistit a les sis sessions que s'havien organitzat per curs i un 39% havien assistit com a mínim a una sessió. Destacar que no s'ha detectat en els tres cursos estudiats algun estudiant que no hagi assistit a cap de les sis sessions. Amb aquestes dades concloem que els estudiants s'impliquen i participen de les sessions formatives organitzades, encara que no tinguin cap conseqüència numèrica per a la nota final del mòdul.

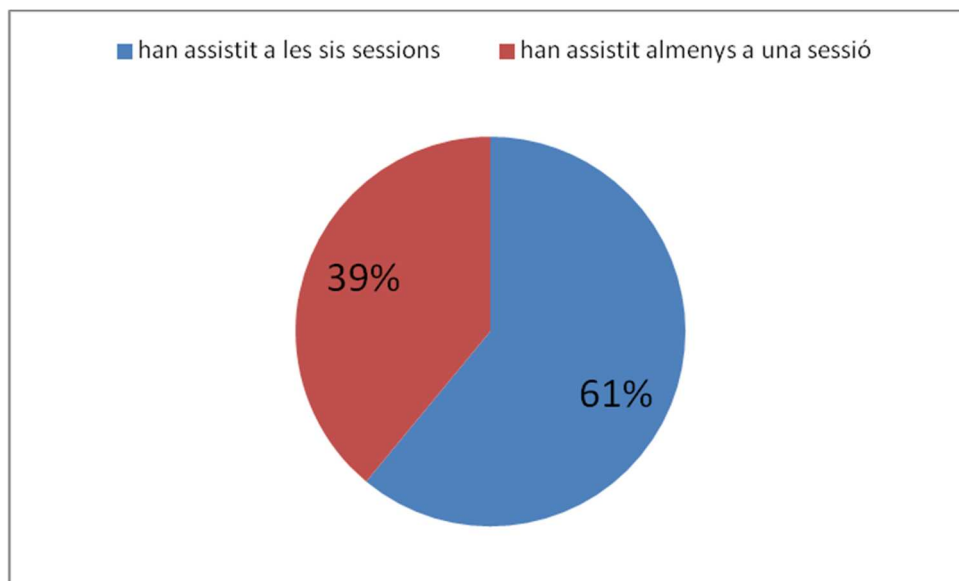


Figura 1: Seguiment de l'assistència dels estudiants a les sessions d'avaluació formativa De preguntes d'opció múltiple.

Per tal de confirmar la bona percepció dels estudiants a les sessions d'avaluació formativa dissenyades, es va comparar la qualificació que obtenia el mòdul en l'apartat "Els procediments d'avaluació em permeten de reflectir els meus coneixements" de les enquestes oficials entre els dos grups d'estudiants. En els cursos on no s'havien programat les avaluacions formatives, el mòdul obtenia un 3.4 sobre 5, en comparació amb els cursos on si

s'havia incorporat aquestes avaluacions formatives, on el mòdul obtenia una nota de 4.1. Aquest valor més alt permet reflectir que els estudiants perceben que aquestes avaluacions els ajuden a reflectir els seus coneixements

Per tal de conèixer si la presència de l'avaluació formativa en la sessió d'ABP implica una millora de l'assoliment de les competències treballades, es va estudiar i comparar entre els dos grups quina qualificació obtenien de la graella de les competències treballades a les sessions d'ABP. En els cursos on no es va realitzar les avaluacions formatives, la mitjana de la nota va ser de 7.7, mentre que la nota de la graella va pujar fins a 8.75 en els cursos on es realitzava l'avaluació formativa (figura 2).

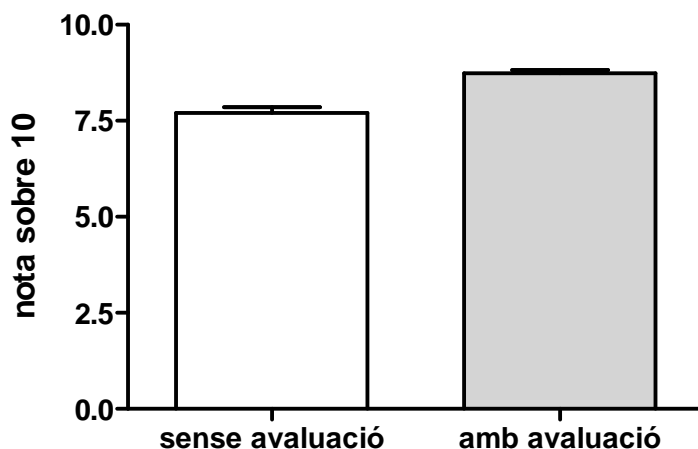


Figura 2: Nota obtinguda pels estudiants a les sessions d'ABP. La columna en blanc fa referència als cursos on no es va realitzar avaluació formativa i la columna en gris fa referència als cursos on si es va portar a terme l'avaluació formativa.

Pel fet que la nota de la graella d'ABP és una qualificació influenciada per diferents paràmetres, s'ha realitzat també l'estudi de la qualificació obtinguda en un ítem de la graella en particular: "l'estudiant ha fet molt sovint accions de millora per corregir les seves mancances". En aquest ítem, la mitjana obtinguda pels estudiants que van cursar el mòdul sense avaluació formativa va ser de 3.4 sobre 5, mentre que la mitjana obtinguda pels estudiants que van cursar el mòdul amb avaluació formativa va ser de 4.7 sobre 5. Amb aquest valor es pot apreciar clarament com la presència de les avaluacions formatives en les sessions d'ABP permeten un millor assoliment de les competències treballades i que l'estudiant corregeix de manera més eficaç les seves mancances.

Finalment, per tal de determinar si l'avaluació formativa de les preguntes d'opció múltiple té una influència positiva en els resultats acadèmics d'aquesta prova, es va comparar entre els dos grups els resultats obtinguts a la prova de preguntes d'opció múltiple. En el primer grup (sense avaluació formativa), la nota obtinguda era de 6.2. En canvi, aquest valor pujar fins el 7.1 en el segon grup (grup que ha rebut avaluació formativa). Aquest paràmetre ens permet concloure que l'estudiant adquireix millor els coneixements amb les avaluacions formatives però a més a més ens mostra que facilita la comprensió i anàlisi de la matèria treballada.

Conclusions

La conclusió principal d'aquest estudi és que la participació de l'estudiant en les avaluacions formatives fomenta la seva implicació en el mòdul i permet una millora en les seves capacitats d'aprenentatge. En general s'observa un gran interès dels estudiants en les sessions dissenyades per l'anàlisi crítica de la informació adquirida, així com la correcció dels processos d'aprenentatge de les diferents competències treballades. Destacar que en totes aquestes sessions es defuig de la recerca d'un valor i es procura exclusivament centrar-ho en processos d'aprenentatge, diferenciant-les clarament de les avaluacions sumatives.

Més específicament, primer hem observat que els estudiants s'impliquen en les sessions d'avaluació formativa que s'organitzen. La totalitat dels estudiants participen almenys alguna vegada a les proves d'avaluació formativa d'opció múltiple i més d'un 75% assisteixen a les sessions de discussió de les preguntes. De la mateixa manera, l'anàlisi de les enquestes mostren que els estudiants perceben una millora en els procediments d'avaluació en aquells cursos on s'ha incorporat la seva participació en les avaluacions formatives.

En les sessions d'ABP, hem detectat que la presència de les avaluacions formatives comporta una millora en l'avaluació de les competències treballades. També observem una millora en el apartat de correcció de les mancances de l'estudiant. Finalment, també hem detectat que les sessions d'avaluació formativa de les proves d'opció múltiple en les que els estudiants participen permeten una millora dels seus resultats en aquest tipus d'avaluació.

Bibliografía

Branda, L.A. (1999). Implementing of problem-based learning. *J Dent Educ.* 54, 548-549.

Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia. 19/6/1999. Pasos hacia una Universidad integrada en Europa. Madrid: Agencia de calidad, acreditación y prospectiva de las Universidades. In pagani, R.B.

Consideracions per debatre

- Els paràmetres analitzats no només depenen de la participació dels estudiants en les sessions d'avaluació formativa. Cal doncs buscar o dissenyar paràmetres que permetin un anàlisi més detallat.
- Els estudiants valoren positivament sessions avaluatives on el valor numèric no adquireix cap paper.
- Els estudiants perceben que el simple fet de centrar el seu treball en els processos d'aprenentatge implica uns millors resultats en les avaluacions sumatives?

ID 75. EL PLAN DE ACCION TUTORIAL Y MENTORÍA (PATuM) DE LA FACULTAD DE DERECHO (UDG). Un análisis crítico

Albert Ruda González
Universitat de Girona
ruda@elaw.udg.edu

Resumen

Se describe el origen y evolución del Plan de Acción Tutorial y Mentoría (PATuM) de la Facultad de Derecho de la Universitat de Girona. Someramente el plan consiste en que estudiantes de cursos avanzados orienten a compañeros suyos de los cursos inferiores de los estudios de grado impartidos en la Facultad. La experiencia adquirida en sus primeros tres años de funcionamiento permite destacar algunos de sus puntos fuertes y débiles. A pesar de que muchos estudiantes participantes valoran positivamente el plan en sí, también se ponen de relieve problemas de comunicación y posible falta de interés por parte de algunos de los estudiantes a los que se ofrece el plan.

Texto de la comunicación

I. Introducción

En esta comunicación se expone brevemente un plan de atención tutorial y mentoría (PATuM) puesto en marcha en la Facultad de Derecho de la Universitat de Girona. Primero se explica qué es exactamente dicho plan, su origen y su evolución hasta hoy. Luego se analizan sus bondades y defectos, a la luz de las opiniones expresadas por los participantes. Finalmente se formulan unas conclusiones y propuestas de mejora.

Así pues, los objetivos de este trabajo son:

- Explicar qué es el Plan de Acción Tutorial y Mentoría (PATuM) de la Facultad de Derecho de la UdG.
- Analizar críticamente el desarrollo del PATuM en sus primeros años de funcionamiento.
- Exponer algunas posibles propuestas de mejora.

II. Qué es el PATuM

Tradicionalmente en la Facultad de Derecho de la UdG, como en otros centros, los profesores ponen a disposición de los alumnos unas horas de tutoría. Estas suelen fijarse de modo estable (p. ej, los lunes de 12 a 14h) y se mantienen así durante el curso. En teoría, los alumnos acuden a los profesores en ese horario para resolver dudas y similares. Se trata, pues, de las tutorías tradicionales, o sea un tiempo de atención a los alumnos fuera de las horas estrictas de clase.

Junto a ellas, han existido siempre mecanismos informales de ayuda, asesoramiento u orientación de los alumnos, hechos por ellos mismos. Como todo el mundo sabe, a menudo un estudiante de un curso más avanzado comenta informalmente cuestiones sobre el desarrollo

de las asignaturas que ya ha cursado, y que pueden ser útiles para sus compañeros de cursos inferiores (p. ej., cómo preparar cierto examen).

Ambos aspectos —tutoría y mentoría— se aúnan y formalizan en el PATuM. Se aúnan porque el PATuM comprende, por un lado, tutorías de los profesores, y del otro, el acompañamiento o “mentoría” por los estudiantes. La descripción general se encuentra en la página *ad hoc* en Internet (<http://bit.ly/1LyTVBb>). Existen programas o planes de acción tutorial parecidos en otros centros, como *v. gr.* la Escuela Politécnica Superior, las Facultades de Ciencias e Infermería (al respecto, Patiño, 2014), o en la Facultad de Ciencias Económicas (donde incluso hay que matricularse en él y la nota forma un 20% del TFG, a diferencia del PATuM, donde no se obtiene nota alguna). La importancia de este tipo de planes ha sido destacada los últimos años por su contribución al aprendizaje autónomo del alumno o el desarrollo de determinadas competencias (Palliserá *et al.*, 2009).

A este respecto, conviene hacer dos precisiones:

- a) Primera, respecto de las tutorías, hay que dejar claro de un principio que el PATuM no sustituye a las tutorías tradicionales, sino que se añade a ellas. El propósito primigenio del plan era que los profesores se inscribiesen en el plan de modo voluntario, para poder articular una red o espacio en que reflexionar conjuntamente sobre el aprendizaje de los estudiantes. Como se verá, dicho objetivo se ha conseguido de modo limitado.
- b) Segunda, el PATuM pretende que los estudiantes más avanzados puedan orientar, ayudar o acompañar a los de cursos inferiores. Seguramente no existe una palabra totalmente equivalente a la que suele utilizarse en inglés para ello: *mentoring*. La “mentoría” o patrocinio, como podría llamarse en castellano, comprende una serie de prácticas de auxilio, amparo o protección (según el Diccionario). El estudiante senior auxilia al junior en su andadura universitaria.

El diseño original del PATuM implicaba que los estudiantes comenzasen el 1r curso de los grados con un mentor y un tutor, que luego les acompañaría a lo largo de los dos primeros cursos. En el tercer curso, los estudiantes se podrían convertir en mentores. Los grados son tres: Derecho, Criminología, y Ciencias Políticas y de la Administración (CPA).

Conforme a la planificación, los mentores se entrevistan con los estudiantes tutorizados o “mentorizados” por ellos en tres ocasiones al menos durante el curso. En la primera entrevista el estudiante tutorizado responde una encuesta online, lo que supone una toma de contacto entre mentor y alumno tutorizado y una recogida de información por la Facultad, sobre cuestiones tales como las horas que dedica al estudio, sus perspectivas de éxito con las asignaturas que curse o sus intenciones de seguir o abandonar los estudios. Las preguntas obedecen en parte al interés de la Facultad de reforzar algunos aspectos problemáticos o dignos de mejora (como la tasa de abandono), y obviamente de ayudar al alumno. Esa encuesta se hace a principio de curso.

En otra reunión, acabado el primer semestre, mentor y alumnos se encuentran para valorar la evolución del curso y formular propuestas de mejora. A final de curso hay una última reunión, nuevamente de valoración. Los mentores presentan unos informes sobre su tarea y sobre cada uno de los alumnos que han tenido. Los tutorizados presentan también un breve informe. Para facilitar las entregas, se ha habilitado un formulario en línea mediante una herramienta *Google*.

La Facultad procesa la información desagregada para conocer mejor los perfiles abstractos de estudiantes de la Facultad (disponibilidades horarias, interés por los estudios, etc.) y diseñar mejoras de la calidad.

El profesorado interviene para supervisar y guiar todo el proceso, en concreto un vicedecano que es el delegado de calidad de la Facultad, así como los tres coordinadores de estudios (uno por Grado). Los resultados y el proceso se revisan con el decanato.

La comunicación entre dichos responsables y con los estudiantes se hace mediante encuentros presenciales (uno a principio de curso, con posibilidad de otro a medio curso) y a

través de un espacio virtual en Moodle. Sin embargo, la comunicación más intensa se produce por correo electrónico, al que los mentores recurren especialmente.

Los estudiantes mentores obtienen un reconocimiento de 3 créditos ECTS por su participación en el plan a lo largo de un curso (en el curso 2013-14 fueron solo 2 créditos; en el curso 2012-2013 hubo incluso una pequeña beca para los mentores además de los 2 créditos). Esos créditos se incorporan a sus expedientes tras la comprobación por los coordinadores de que han completado su tarea (a través del examen de sus informes y memoria).

En cuanto al número de participantes, dejando de lado la etapa inicial en que el plan funcionó a modo de plan piloto y bajo la supervisión de otras personas (al respecto, puede verse García-Codina, 2013) y se tomarán como referencia los datos de los dos últimos cursos, como muestra la tabla siguiente:

Curso 2013-2014

	Núm. de mentores	Núm. de estudiantes	Ratio estudiantes/mentores
Derecho	9	37	4,1
Criminología	5	47	9,4
CPA	2	10	5

Curso 2014-2015

	Núm. de mentores	Núm. de estudiantes	Ratio estudiantes/mentores
Derecho	16	38	2,375
Criminología	12	34	2,83
CPA	4	14	3,5

Puede apreciarse una tendencia al incremento en el número de mentores en los tres estudios, llegando a doblarse en CPA y casi triplicarse en Criminología. El número de estudiantes participantes se mantiene más o menos estable en Derecho, mientras que hay variaciones significativas en las otras dos carreras (al aumento en CPA y al decremento en Criminología). La ratio de estudiantes por mentor mejora en los tres estudios al incorporarse más mentores. Sin embargo, se constatan desigualdades entre mentores, pues mientras algunos se quedan con pocos estudiantes (uno o dos), otros acaban con cinco o seis, por ejemplo.

III. Análisis crítico

Durante estos primeros años de funcionamiento se constata que el PATuM tiene tanto puntos fuertes como aspectos a mejorar. La mejora continua tiene que ser uno de los signos de identidad del plan en sí, ya que justamente su objetivo es que mejore la calidad de la docencia.

Un punto fuerte es que la Facultad puede conocer mejor ahora a los estudiantes que comienzan los grados. Puede detectar mejor sus problemas y reflexionar sobre propuestas de mejora para solucionar —o paliar— aspectos como el abandono estudiantil. Además, acerca a los coordinadores de estudios a los estudiantes, crea vínculos entre estudiantes de cursos distintos, y fomenta actitudes de solidaridad y ayuda entre ellos.

Sin embargo, el PATuM tiene también algunos aspectos no tan positivos:

- a) Primero, se ha dicho antes que el PATuM comprende unas tutorías. Ahora bien, en la realidad, no todos, sino solo algunos profesores —los coordinadores— hacen de tutor. Ellos “reflexionan” sobre el aprendizaje de los alumnos. Ciertamente, no se trata de la típica tutoría profesor-alumno, sino de crear una reflexión a partir de cómo se desarrolla dicho aprendizaje.

En un primer momento el propósito del PATuM fue que las tutorías tradicionales se integrasen en el plan. No obstante, el número de profesores que se ofrecieron fue tan irrisorio que se optó por no tener tutores *stricto sensu*, ya que el número de estudiantes a tutorizar por cada uno hubiese sido excesivo a todas luces. Ello ha supuesto que son los coordinadores los que soportan solos el peso de la reflexión sobre el aprendizaje. Desde ese punto de vista, el nombre “PATuM” induce a engaño, pues ha quedado *de facto* limitado a un plan de mentores (un mero “PM”).

Cabe suponer que parte del profesorado puede haberse abstenido de participar o bien por desconocimiento del plan, o bien por miedo a un mayor trabajo sin reconocimiento adecuado (en un contexto en que otras tareas docentes, como TFG o prácticas, ya tienen un reconocimiento que apenas merece ese nombre), o bien por otras razones. En un contexto como el derivado de la implementación del Plan Bolonia, en que la mayor carga de trabajo del profesor no ha venido acompañada de un reconocimiento suficiente no favorece que el profesorado se comprometa con más iniciativas.

- b) Segundo, el número de mentores es aún reducido. Mientras que todos los alumnos de primer curso son asignados a un mentor, los mentores solo son aquellos estudiantes que se presentan voluntarios para participar y que pasan un proceso de selección. El número de solicitudes es aún pequeño, lo que conlleva también un grupo de mentores reducido, especialmente en Derecho (16 mentores en el curso actual, como se ha visto). En comparación son menos respecto de Criminología (13, de los que uno causó baja), teniendo en cuenta que el volumen de tutorizados es menor que en Derecho. Donde hay menos mentores es en Ciencia Política y de la Administración (4), la carrera con menos matriculados. La relativa escasez de mentores hace que el número de alumnos que tengan que tutorizar sea más grande, aunque ha ido disminuyendo respecto del curso anterior.
- c) Tercero, una parte importante de estudiantes no sigue el PATuM. De hecho, ni siquiera responde a su mentor cuando este se intenta poner en contacto con él. Como consecuencia de ello, algunos mentores no tienen en realidad alumnos que tutorizar (o son ilocalizables), mientras que otros tienen demasiados —a igual reconocimiento en créditos. A menudo, ese desinterés (o ausencia en todo caso) se constata a medio curso, cuando la reasignación de alumnos tutorizados es ya difícil. No existe un sistema de redistribución a medio curso ante la “desaparición” de estudiantes. Se ha constatado que los contactos entre mentores para traspasarse alumnos entre ellos no suelen funcionar. La situación es compleja de resolver, ya que a medio curso ya ha habido contactos estudiante-mentor y por tanto ya hay una relación de seguimiento que habría que recomenzar si cambiase éste.
- d) Finalmente, a falta de más mentores no se ha podido desplegar al PATuM para alumnos de 2º curso. El Plan queda así cojo e interrumpido. Ello impide un seguimiento a largo plazo, que acompañe al estudiante hasta la compleción de sus estudios. La falta de profesores tutores impide además el seguimiento en último curso. Por ello tampoco pueden prosperar otras iniciativas como la evaluación de la adquisición de competencias transversales, un plan para el que la Facultad contó con apoyo del Vicerectorado durante el curso 2013-14 pero que hubo abandonar ante el súbito desinterés del mismo y desaparición completa de dicho apoyo.

Conclusiones

- El PATuM acerca a la Facultad a sus estudiantes y da información valiosa para formular propuestas de mejora.

- Aún hay poca participación en todos los sectores, tanto de estudiantes tutorizados, como mentores y tutores.
- Hacen falta cambios para una mayor participación, que pueden consistir en mayor reconocimiento en créditos (mentores y profesores tutores) y una mayor explicación de las ventajas para los alumnos tutorizados.

Bibliografía

Facultat de Dret, Universitat de Girona (2015). *El Pla d'acció tutorial i mentoratge (PATuM) de la Facultat de Dret*. Girona: Universitat de Girona.
<http://www.udg.edu/Portals/7/Patum/PATUM%20FACULTAT%20DE%20DRETversio%202015.pdf>

Garcia-Codina, O. (2013). *El Pla d'acció tutorial i mentoratge de la Facultat de Dret de la UdG*. Comunicació a l'UNIVEST2013, Girona: Universitat de Girona.

Pallisera, M.; Fullana, J.; Gugiu, E.; Planas, A.; Serra, C.; Soler, P.; Tesouro, M. (2009). *La tutoria a la universitat. Una proposta de pla d'acció tutorial*. Girona: Servei de Publicacions UdG.

Patiño Masó, J. (2014), *Guia pla d'acció tutorial de la Facultat d'Infermeria*. Girona: Documenta Universitaria.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Cuál es la función de las tutorías hoy?
- ¿Cuál debe ser el rol de los estudiantes mentores?
- ¿Cómo salvar la distancia comunicativa entre profesores y estudiantes y entre estos últimos?
- ¿Cómo incentivar a los alumnos para participar en un plan de acción tutorial?
- ¿Cómo conseguir que los profesores se impliquen más en este tipo de planes?

ID 77. LA TUTORÍA ACADÉMICA EN EL CAMPUS ÍBERUS: UN ANÁLISIS DE NECESIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES (*)

Fernando Sabirón Sierra
Universidad de Zaragoza
fsabiron@unizar.es

Ana Arraiz Pérez
Universidad de Zaragoza
arraiz@unizar.es

Alfredo Berbegal Vázquez
Universidad de Zaragoza
abrbgal@unizar.es

Carolina Falcón Linares
Universidad de Zaragoza
cfalcon@unizar.es

Resumen

La comunicación presenta los resultados de un análisis de necesidades por encuestación sobre la tutoría académica en la Universidad, realizado por la red REAL del Campus Iberus. Se centra en la detección de necesidades en relación con la introducción de la evaluación como núcleo orientador de los procedimientos de tutorización. La idea motriz es capacitar al estudiante, desde su implicación en los procesos evaluativos a través de la tutorización, para la dirección de su carrera profesional (autodeterminación). Los datos confirman el interés de los estudiantes por una tutoría centrada en el aprendizaje que puedan adquirir de los sistemas de evaluación académica.

Texto de la comunicación

Referentes teóricos

El sentido de la tutoría focalizada en la evaluación vertebrada la función docente y orientadora de la tutoría académica, con la inserción laboral de la orientación profesional; cambio que se impone bajo la transición de un modelo de profesor-transmisor de conocimiento, hacia el profesor-tutor orientador y generador de aprendizajes competenciales, en coherencia con el EEES (Cano, 2009; Álvarez, 2013). En este sentido reorientado de la tutoría académica, definida como aquella que incide en el aprendizaje evaluativo, los referentes básicos son: Una fundamentación desde la “evaluación auténtica” (Wiggins, 1990), aplicada al desarrollo de competencias profesionales (Allal y Laveault, 2009); emergente desde aprendizajes “situados” en escenarios de interés del estudiante por aprobar (Lave y Wenger, 1991); partiendo de las necesidades de “cambio” en la cultura evaluativa (Tardif, 2010; Escudero, 2011), percibidas por el propio estudiante y alentadas por el profesorado (Prochaska y Di Clemente, 1982). Se trata de referentes validados en nuestra cultura institucional (Sabirón y Arraiz, 2013).

En cuanto al tema de las necesidades y desde la perspectiva de los profesores, se publica en el 2006 un estudio análogo realizado en la Universidad de Vigo; más recientemente, desde la posición de los estudiantes, Aguaced y Monescillo (2013) reflejan el momento de transición actual de la tutoría académica en el que se insiste en la formación e implicación del profesorado así como en la apertura tutorial hacia la dimensión personal (Haya, Calvo y Rodríguez (2013).

Cuestionario la evaluación vista por los estudiantes.

Se elabora el cuestionario por los expertos de la red REAL, versión validada por cinco jueces y un estudio piloto con diez estudiantes. El cuestionario consta de 12 preguntas (de opción múltiple y escala de Likert). Se estructura en tres partes: la primera, breve y contextualizadora, relativa a los datos académicos de los encuestados; la segunda, sobre la valoración del sistema de evaluación actual desde la perspectiva de la mejora; la tercera, específica sobre las necesidades a considerar en el desarrollo de actividades de tutoría orientadas a la mejora de los procesos evaluativos.

Sistema de encuestación

A través de “google drive”, se abre la encuesta en-línea a los estudiantes universitarios durante el último trimestre del curso académico.

El perfil del estudiante encuestado

– Muestreo discrecional: los estudiantes acceden a la encuesta previa invitación de sus profesores que les informan previamente del sentido y utilidad de la encuesta en el conjunto de la mejora de la evaluación.

– En la magnitud de estudiantes encuestados (423), es relevante la alta participación de estudiantes de la Facultad de Económicas y Empresariales (21%), Facultad de Educación (20%) y Facultad de Medicina (15%) que nos permite garantizar una representación de las distintas macroáreas.

– El estudiante medio que ha respondido a la encuesta presenta un expediente académico exitoso (notable-sobresaliente). Se trata de estudiantes que tienen éxito y gestionan con eficacia y eficiencia el sistema actual de evaluación.

Algunos de los resultados más significativos de la encuestación a estudiantes

De entre las distintas preguntas formuladas a los estudiantes, se seleccionan los resultados más destacables.

– Cuando preparas una asignatura para aprobar, ¿qué priorizas?

El sistema de evaluación que aparece en la guía docente	21%
Los comentarios del profesor en clase	54%
Lo que tú consideras que tienes que aprender	13%
Los comentarios que te hacen compañeros que han superado la asignatura	6%
Los comentarios del profesor en tutoría	4%
Other	2%

– Cuando asistes a una revisión de exámenes y calificaciones con tu profesor, ¿qué consigues?

Mejorar la calificación obtenida	6%
Entender la calificación obtenida	28%
Explicar alguna situación personal que haya podido influir en el proceso de evaluación	2%
Aclarar dudas sobre el contenido para la próxima convocatoria	21%
Orientaciones para mejorar mi calificación en la próxima convocatoria	24%
Apoyo y ánimo para continuar	5%
Nada	12%
Other	3%

– ¿Qué te serviría para conocer y manejar mejor el sistema de evaluación de tus asignaturas?

Una mayor información sobre evaluación en las guías docentes	20%
Una información individualizada sobre evaluación en tutoría	8%
El apoyo, la comprensión y el acompañamiento del profesor, a lo largo del curso, en tutorías	21%
La realización de seminarios sobre evaluación	6%
El apoyo de la información de los estudiantes de otros años que han superado la asignatura	13%
La ampliación de las orientaciones sobre evaluación que proporciona el profesor en clase	22%
La ampliación de las tutorías de revisión de exámenes y calificaciones	7%
Other	2%

– ¿Cómo organizar mejor la tutoría académica?

a) Temporalización:

	% Est.				
	1	2	3	4	5
<i>1 en total desacuerdo / 5 completamente de acuerdo</i>					
a) Que sean obligatorias	14	24	32	23	7
b) Que se desarrollen a petición del estudiante	4	14	32	33	17
c) Que se desarrollen a lo largo de todo el curso	1	6	27	39	27
d) Que se desarrollen al inicio del curso	14	25	33	18	19
e) Que se desarrollen al finalizar el curso	26	22	31	14	7
f) Que sean individuales	4	10	36	30	20
g) Que se realicen en grupo (seminarios, etc.)	10	16	35	27	12

b) Agentes orientadores:

	% Est.				
	1	2	3	4	5
<i>1 en total desacuerdo / 5 completamente de acuerdo</i>					
a) El profesor o profesores de la asignatura	0	1	11	46	42
b) El equipo de profesores de las distintas asignaturas del curso	4	9	27	38	22
c) Profesionales en ejercicio	4	11	34	31	20
d) Estudiantes que ya han superado la asignatura	14	25	28	23	10
e) Compañeros de curso	18	24	33	19	6
f) La delegación de alumnos	31	36	22	7	4
g) Un mismo profesor-tutor a lo largo de la carrera	15	19	27	24	15
h) El profesor que elija el estudiante	24	27	26	14	9

c) Contenidos de la tutoría académica:

	% Est.				
	1	2	3	4	5
<i>1 en total desacuerdo / 5 completamente de acuerdo</i>	1	2	3	4	5
a) Amplían y profundizan en aspectos de la evaluación de la asignatura	3	9	40	36	12
b) Analizan y aconsejan sobre el desarrollo del estudiante en la asignatura	3	9	39	36	13
c) Aclaran dudas de contenido de la asignatura	3	8	28	41	20
d) Atienden necesidades de carácter personal	10	28	34	19	9
e) Aportan formación para ayudar a superar las actividades de evaluación	3	8	37	38	14
f) Aportan formación para facilitar el desarrollo de competencias profesionales	7	14	34	29	16
g) Aportan información sobre las posibilidades de movilidad	10	27	36	18	9

d) Contenidos evaluativos específicos de la tutoría académica:

	% Est.				
	1	2	3	4	5
<i>1 en total desacuerdo / 5 completamente de acuerdo</i>	1	2	3	4	5
a) El para qué sirve la evaluación (funciones)	7	19	36	25	13
b) Las actividades de evaluación a realizar por el estudiante	1	6	26	43	24
c) Los criterios de evaluación (y cómo se va a calificar)	1	5	16	38	40
d) La información sobre resultados (y qué se pide)	0	4	20	40	36
e) Las modalidades de la evaluación (evaluación del estudiante, evaluación de la docencia, evaluación del profesor, etc.)	1	10	37	32	20
f) Los procedimientos de evaluación oficiales (convocatorias, permanencia, normativa, etc.)	2	8	31	34	25
g) La aplicación de nuevas maneras de evaluar	2	9	31	35	23
h) La relación entre la evaluación en la universidad y la práctica profesional	2	10	24	37	27
i) Fomentar la evaluación continua	2	6	21	34	37
j) Conseguir aprender de la evaluación	1	6	22	32	39

Conclusiones

Discusión de resultados

1. Los 423 estudiantes encuestados cursan titulaciones de distintas macroáreas (mayoritariamente son estudiantes de las Facultades de Económicas y Empresariales, Educación y Medicina). El muestreo es discrecional e informado. El análisis cruzado entre las respuestas garantiza la fiabilidad del instrumento y la credibilidad de los resultados obtenidos.

2. El perfil del encuestado refleja que se trata de estudiantes con éxito académico. Los encuestados confieren un alto grado de credibilidad al sistema de evaluación actual; los estudiantes encuestados creen en la evaluación.

3. Valoran muy positivamente las situaciones tutoriales “auténticas”, en las que prima la comunicación con el profesor, frente a la información (por ejemplo priorizan los comentarios del profesor en clase, o la revisión de exámenes y calificaciones, frente a la información que aparece en las guías docentes).

4. Emerge y se constata un modelo evaluativo centrado en la díada profesor-asignatura. A los encuestados les cuesta operativizar el cambio. Este hecho, que se ha constatado cuando se realizan experiencias de innovación en evaluación (en nuestro caso con la introducción del portafolio de evaluación de competencias) refleja cierta desconfianza del estudiante hacia el cambio. Mantiene, pese a la información que recibe, el aprendizaje experiencial vinculado al profesor con la asignatura.

5. *La prioridad es aprender para aprobar.* Los encuestados propician toda aquella actividad evaluativa o tutorial que permita mejorar su aprendizaje (continuidad, criterios, revisiones, etc.) porque vinculan el aprendizaje, con buen criterio, a superar la asignatura.

6. Tras el aprobado, los encuestados vinculan la evaluación con el desarrollo de competencias profesionales, transfiriendo el aprendizaje evaluativo prioritariamente a las competencias necesarias para acceder al campo profesional. Se constata, en este sentido y tras garantizarse la posibilidad de éxito bajo un sistema que controlan, una apertura al cambio.

Pautas de tutorización básicas y emergentes de los resultados

7. Desarrollar un modelo de orientación y tutoría centrado en la evaluación de asignaturas, de manera que resulte significativo para el estudiante, con un sentido proactivo y no tanto informativo sino experiencial; es decir, que resulte significativo desde la experiencia del estudiante.

La calidad puede garantizarse formalmente con los procedimientos, pero para tener éxito debe partir del interés real, y consiguiente implicación, de los protagonistas. En el caso de la evaluación, para los estudiantes la relevancia la sigue teniendo la acción comunicativa con el profesor de la asignatura; no solo porque, finalmente, sabe que es el profesor quién determina el sentido de la aplicación de los criterios, sino porque el estudiante prima la comunicación sobre la información.

Sobre este logro, el encuestado se plantea la conveniencia en potenciar el desarrollo de las competencias profesionales, lo que implica una tendencia favorable al reconocimiento del potencial profesionalizador de su aprendizaje; y para ello, la primera condición, en su imaginario y en la realidad, es obtener el título que le permita ese ejercicio profesional.

8. Pautar inicialmente el desarrollo de la tutoría vinculada a la díada profesor-asignatura, para que mejore y se mantenga, la implicación del estudiante, porque de su experiencia universitaria sobre todo lo que primero le interesa es aprender y aprobar.

9. Potenciar la tutoría desde la “evaluación auténtica” y hacia el “aprendizaje situado”.

El referente de la evaluación auténtica aplicada a la tutoría establece un escenario que resulte significativo desde la experiencia y las vivencias del estudiante, en una comunicación mediada por el interés común en que el estudiante apruebe, que facilita una construcción compartida del saber entre el profesor y el estudiante. No basta con informar en la guía, el estudiante pide comunicación con el profesor.

Respecto a la vinculación entre tutoría, evaluación y desarrollo de competencias profesionales, los referentes del “aprendizaje situado” que insisten en la significación de los escenarios de aprendizaje, son el hilo conductor entre el incipiente interés de los estudiantes por el desempeño profesional (las competencias de acceso que aparecen en los resultados) y un efectivo compromiso de aprendizaje con las competencias profesionales.

Continuidad

10. Replicar la encuestación entre el profesorado.

Bibliografía

- Aguaced, M. y Monescillo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la Universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía. *Tendencias pedagógicas*, 21, 163-176.
- Allal, L. y Laveault, D. (2009). Evaluation-soutien d'apprentissage, *Mesure et Evaluation en Education*, 32, 99-106.
- Álvarez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado. *Curriculum*, 26, 2013, 73-87.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias, ¿cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204.
- Cid, A. y Pérez, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), pp. 395-421.
- Escudero, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Haya, I.; Calvo, A. y Rodríguez, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 98-113.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2013). Aprendiendo de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 135-152.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 2-22.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- a) En torno a la evaluación como herramienta de aprendizaje: ¿qué tipo y sentido de desarrollo profesional puede propiciar la competencia evaluativa?
- b) Respecto a la mejora de las prácticas de tutoría académica: ¿qué prácticas tutoriales efectivas realizamos?; la convergencia europea, ¿ha supuesto algún cambio significativo en nuestras prácticas tutoriales?
- c) En las posibles alternativas, profundizar sobre la vinculación entre tutoría académica, "evaluación auténtica" y "aprendizaje situado".

(*) Investigación financiada por el Fondo Social Europeo, el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza a través del Grupo Consolidado de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación y de la Red de Evaluación Alternativa en la Universidad (<http://socioconstructivismo.unizar.es>)

ID 79. APRENTATGE BASAT EN EL PROJECTE “DISSENY I CONSTRUCCIÓ D’UN PONT AMB FUSTA”

Cristina Barris Peña
Universitat de Girona
Cristina.barris@udg.edu

Lluís Torres Llinàs
Universitat de Girona
Lluís.torres@udg.edu

Enric Simon Madrenas
Universitat de Girona
Enric.simon@udg.edu

Resum

Aquesta comunicació presenta un cas d’aplicació de l’aprenentatge basat en projectes als estudiants de Grau en Enginyeria Mecànica de la Universitat de Girona, a l’Escola Politècnica Superior, en l’assignatura de tercer curs “Estructures”, mitjançant el treball titulat “Disseny i construcció d’un pont amb fusta”. A través d’aquest projecte, els estudiants han d’abordar, plantejar i resoldre problemes relacionats amb la resistència de materials, el càlcul d’estructures, la utilització òptima dels materials, el disseny estructural, i finalment la seva execució. El projecte inclou la construcció del pont calculat i per tant, els estudiants comproven els seus càlculs teòrics amb els resultats reals. Les principals conclusions que s’observen de la implementació d’aquest treball en dues edicions són un aprenentatge adequat de les diferents competències específiques proposades, un treball de les competències transversals i també una major motivació per la temàtica de l’assignatura.

Text de la comunicació

Introducció

L’aprenentatge basat en projectes és aquell aprenentatge que es produeix gràcies a l’esforç de l’alumne en desenvolupar un projecte proposat pel professorat (Valero-Garcia 2007). És un cas particular de l’aprenentatge basat en problemes que resulta especialment adient en el context dels ensenyaments tècnics (Woods *et al.* 2000). Els principals avantatges de l’aprenentatge basat en projectes són, per una banda, la major motivació per part de l’alumnat (i en conseqüència, la reducció de la taxa d’abandonament i l’augment del rendiment acadèmic), i per altra banda, la major possibilitat de desenvolupar algunes habilitats i competències transversals (com la capacitat de treballar en grup, d’aprendre de forma autònoma, o de comunicar-se de forma efectiva). Aquesta metodologia ha estat implantada amb èxit en altres casos d’ensenyaments tècnics (Anguas *et al.* 2006, Massaguer *et al.* 2013).

Aquesta comunicació presenta els resultats d’un cas d’implantació de l’aprenentatge basat en projectes en l’assignatura d’Estructures. L’assignatura es duu a terme a tercer curs del Grau d’Enginyeria Mecànica (GEM) de la Universitat de Girona (UdG), a l’Escola Politècnica Superior, és obligatòria de 6 crèdits i pertany al mòdul d’Estructures i Resistència de Materials, i treballa continguts relacionats amb sistemes estructurals, estructures isostàtiques i hiperestàtiques, mètodes de càlcul basats en rigideses, mètodes energètics i dimensionament d’elements sotmesos a esforç axial i flexió. Dins aquest context, els cursos 2013-2014 i 2014-2015, s’ha plantejat el desenvolupament del projecte “Disseny i construcció d’un pont amb fusta”, amb el repte d’aplicar la metodologia de l’aprenentatge basat en projectes i d’acostar el món de les estructures als estudiants, des d’una vessant més aplicada que la que habitualment s’havia desenvolupat.

Objectius

L'objectiu principal del treball segueix les línies de l'aprenentatge basat en projectes, en el que a través d'un plantejament del problema, l'estudiant ha d'identificar els coneixements previs, necessitats, recursos i accions que calen per resoldre el problema, que no té una solució única. En el cas que es planteja en aquesta comunicació, els estudiants han de dissenyar, calcular i posteriorment construir un pont d'un material determinat, fusta, per tal que resisteixi la màxima càrrega amb el mínim material possible.

El treball també pretén comprovar la idoneïtat del disseny i dels càlculs realitzats. Amb aquesta finalitat, els ponts construïts, i prèviament calculats, en finalitzar l'assignatura s'assagen fins a la ruptura al laboratori d'Estructures de l'Escola Politècnica Superior de la UdG. D'aquesta manera, es disposa de la relació entre la càrrega calculada teòricament i la càrrega real.

Finalment, la pràctica també pretén desenvolupar diferents competències transversals, com utilitzar tecnologies de la informació i comunicació, comunicar-se oralment i per escrit i treballar en equip. En aquest sentit, els estudiants han de presentar el seu treball en forma d'una breu exposició oral juntament amb un pòster que recull el disseny, les hipòtesis bàsiques de càlcul i resultats del cada pont.

Desenvolupament

A l'inici de l'assignatura, el professorat presenta als estudiants el repte de dissenyar, calcular i construir una estructura de barres en forma de pont. Aquest pont, que ha de tenir una distància mínima entre punts de suport de 500-600 mm, ha d'aconseguir resistir la màxima càrrega possible amb el mínim material possible. El pont ha de ser construït amb una fusta determinada, de la que es proporcionen les seves propietats mecàniques.

La pràctica es desenvolupa en equips de tres o quatre estudiants. Aquests s'han d'organitzar i cooperar per tal de consensuar una solució òptima al treball que se'ls proposa.

L'enfocament del projecte és, per als estudiants, el propi d'una competició. En la primera edició es van observar clarament dues tipologies diferenciades d'estudiants. Per una banda, hi havia un grup d'estudiants que prefereixen treballar amb uns patrons clarament definits, amb poques variables per modificar i una estructura de treball molt pautada; per a aquests estudiants es va definir una categoria de "competició clàssica", en la que la majoria dels requisits són establerts pel professorat. Per altra banda, però, es va identificar un grup nombrós d'estudiants que se sentien motivats per provar nous reptes que es desmarcaven de la rigidesa de la primera categoria; per a ells es va crear la categoria de "competició innovadora", en la que s'alliberen algunes restriccions de la categoria anterior i es pretén que l'estudiant prengui les decisions pròpies que cregui més convenientes. D'aquesta manera s'aconsegueix que cada grup s'identifiqui en una categoria segons les seves expectatives i es millora el rendiment individual i del conjunt del grup.

Al llarg de l'assignatura, el professor proposa una sèrie de pautes de càlcul de les estructures a construir, fa un seguiment dels raonaments que genera el treball en grup, orienta i tutoritza el grup quan aquest ho requereix. En aquest desenvolupament, es tracten competències específiques de l'assignatura com:

- La idealització de les estructures: estratègies per simular un cas real o per construir un cas teòric que s'adeqüi als càlculs.
- El càlcul d'estructures de barres i la resistència dels materials. Els conceptes més teòrics de resistència, tensió, deformació o vinclament s'aborden des d'una vessant totalment pràctica.
- Efectes globals i locals: els diferents efectes que poden produir-se es tracten a nivell global (d'estructura) o local (de barra o de nus)

També es tracten competències de caire transversal, com pot ser l'ús racional de tecnologies de la informació i comunicació, la comunicació oral i per escrit, i el treball en grup.

Al final de l'assignatura, cada grup de treball ha de presentar el pont construït i un pòster que reculli tota la informació rellevant del disseny del seu pont, les hipòtesis de càlcul emprades i resultats previstos (càrrega o força total a resistir i desplaçament màxim). En l'última setmana de curs, es reuneix a tots els estudiants en una sessió en la que s'assagen tots els ponts al laboratori d'Estructures de l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona, carregant-los fins a la ruptura (Figura 1). Paral·lelament, en aquesta sessió es prepara una exposició amb els pòsters preparats pels estudiants. Al llarg d'aquesta sessió els estudiants tenen la oportunitat d'explicar la seva proposta de pont, al mateix temps que poden observar i aprendre de les idees i estratègies utilitzades per altres companys.

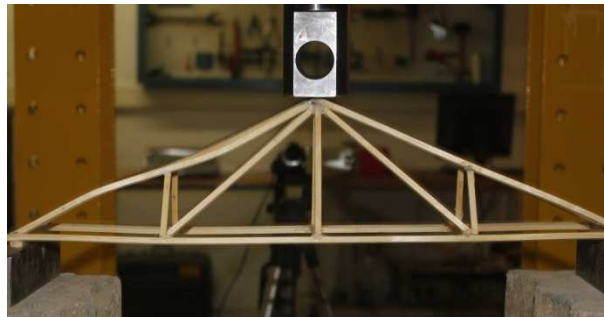


Figura 1. Assaig dels ponts

L'avaluació d'aquesta l'activitat té dues components. Per una banda, l'activitat s'avalua a través del pòster i l'exposició oral de cada grup d'estudiants. Aquesta nota forma part de la nota total de l'assignatura. Per altra banda, es premien els grups que obtenen el millor resultat, plantejat com una ràtio d'eficàcia entre el pes màxim aguantat pel pont dividit entre el pes propi del pont. El premi consisteix en un augment de la nota de l'examen final de fins a 0,5 punts, sempre i quan la nota de l'examen superi un mínim establert en 4 punts sobre 10. Es premien els tres millors grups de la categoria clàssica i de la categoria innovadora.

Un cop l'assignatura ha finalitzat, en el següent quadrimestre, pòsters i ponts són exposats a la recepció de l'edifici on s'imparteix la docència del GEM, de manera que estudiants de cursos anteriors i posteriors poden observar els resultats dels seus companys.

Conclusions

Durant el present curs 2014-2015, s'ha realitzat la segona edició del projecte "Disseny i construcció d'un pont amb fusta". Després de l'experiència de dos cursos, es plantegen les següents conclusions:

- S'ha iniciat la implementació de la metodologia de l'aprenentatge basat en projectes a l'assignatura d'Estructures del Grau en Enginyeria Mecànica de la Universitat de Girona.
- En el projecte proposat, els estudiants han assolit les competències específiques proposades.
- S'han treballat les competències transversals que s'han plantejat, en aquest cas, utilitzar tecnologies de la informació i comunicació, comunicar-se oralment i per escrit i treballar en equip.

En resum, els resultats obtinguts de les dues edicions realitzades han estat molt satisfactoris. Els estudiants han assolit els objectius proposats, i han superat les perspectives d'aprenentatge esperades pel professorat. Enquestes posteriors han posat de manifest que el grau de motivació i satisfacció per part dels estudiants ha estat molt elevat.

Per altra banda, s'ha posat de manifest, que aquesta metodologia requereix d'un esforç més gran per part del professorat, a nivell de planificació, previsió dels possibles entrebancs

que puguin trobar els estudiants, guia i tutorització. A més, en aquestes primeres edicions s'han detectat alguns aspectes susceptibles de millora, com per exemple els tipus d'unions que s'han executat, el càlcul d'algun element particular o perspectives més avançades com seria el càlcul de deformacions.

En un futur, es preveu seguir utilitzant aquest projecte com a mètode d'aprenentatge dins l'assignatura d'Estructures.

Bibliografia

Valero-García, M. (2007). L'aprenentatge basat en projectes en els ensenyaments tècnics. *Perspectiva Escolar*, n^o 318. http://epsc.upc.edu/projectes/usuarios/miguel.valero/materiales/docencia/articulos/perspectiva_escolar.pdf

Woods, D.R., Felder, R.M., Rugarcia, A., Stice, J. E. (2000). The future of engineering education. Developing critical skills. *Chemical Engineering Education*, 34 (Vol. 2), 108-117.

Anguas, J., Díaz, L., Gallego, I., Lavado, C., Reyes, A., Rodríguez, E., Sanjeevan, K., Santamaría, E., Valero, M. (2006). Una experiencia de adaptación al EEES de dos asignaturas de programación de ordenadores. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. http://www.xtec.cat/aulatec/Experiencia_EEES.pdf

Massaguer, E., González, J.R., Montoro, L., Ricart, J. (2013). Aprenentatge basat en projectes col·laboratius (CPBL) dins l'assignatura d'instal·lacions de climatització del grau en enginyeria mecànica. IV Congrés Internacional Univest 2013 <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8119>

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Quins són els avantatges i inconvenients de l'aplicació de l'ABP al camp de l'enginyeria?
- Seria viable l'aplicació de l'ABP al llarg del currículum integrant competències de diverses assignatures per mòduls o cursos?
- Quina acollida pot tenir aquest tipus de metodologia per part del professorat? Quins són els principals inconvenients que poden plantejar?
- En relació als grups de treball: quin seria el número òptim d'estudiants per grup? Avaluació en grup o individualitzada?

ID 82. LA EVALUACIÓN COLABORATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA CON ALUMNOS DE PRIMER CURSO

Victoria Quesada Serra
Grupo de Investigación EVALfor.
Universidad de Cádiz
victoria.quesada@uca.es

Miguel Ángel Gómez Ruiz
Grupo de Investigación EVALfor.
Universidad de Cádiz
miguel.gomez@uca.es

Jaione Cubero Ibáñez
Grupo de Investigación EVALfor.
Universidad de Cádiz
jaione.cubero@uca.es

Resumen

En esta comunicación presentamos una experiencia de evaluación colaborativa con estudiantes de primer curso del Grado de Educación Infantil en la asignatura Observación Sistemática y Análisis de Contextos. La experiencia fue llevada a cabo por el profesorado responsable de la asignatura en los tres grupos existentes con el fin de potenciar el aprendizaje del alumnado así como su capacidad de autorregulación. Los docentes consideraron la experiencia altamente satisfactoria, y resaltaron diferentes aspectos positivos derivada de la misma como son: mayor aprendizaje, motivación e implicación de los estudiantes, mejora del clima de clase y mayor comunicación entre profesorado y alumnado.

Introducción

La evaluación colaborativa puede entenderse como aquella valoración del aprendizaje demostrado por el estudiante que realizan profesorado y estudiantes de forma conjunta (Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2011; López-Pastor y otros, 2007). Se trata por tanto de una modalidad de evaluación participativa y consensuada en la que se ponen en práctica estrategias como la argumentación, la reflexión, el diálogo y el criticismo.

Diferentes estudios (Rodríguez y otros, 2012; Quesada, Rodríguez e Ibarra, 2014) muestran que, de todas las modalidades participativas en evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales y co-evaluación), la co-evaluación o evaluación colaborativa es la más desconocida y la menos utilizada en Educación Superior.

Apoyando estas ideas, consideramos que la evaluación colaborativa tiene grandes posibilidades, especialmente cuando se usa de forma progresiva y conjunta con una evaluación formativa. Por ello, entendemos que la puesta en práctica de esta modalidad de evaluación puede favorecer que el alumnado tome las riendas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando el aprendizaje autónomo y la autorregulación.

Los objetivos que se persiguen en la comunicación son: 1) presentar una experiencia de evaluación colaborativa en una asignatura de primer año en el Grado de Educación Infantil y 2) dar a conocer la opinión del profesorado participante sobre la experiencia.

El diseño de la experiencia

Con el fin de potenciar la autorregulación y el aprendizaje de los y las estudiantes de primer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz se decidió llevar a cabo una experiencia de evaluación formativa y colaborativa en la asignatura 'Observación Sistemática y análisis de contextos'.

La experiencia fue llevada a cabo por un docente en cada uno de los tres grupos existentes: grupo A (72 estudiantes), grupo B (61 estudiantes) y grupo C (73 estudiantes).

Antes de realizar la experiencia los tres docentes implicados, planificaron las actividades que se querían llevar a cabo, así como la forma en la que se podía desarrollar. En

total se acordó evaluar y valorar de forma dialogada y conjunta con los y las estudiantes 5 tareas de evaluación de la asignatura.

Estas tareas eran de aplicación práctica de los contenidos, se realizaban en equipos de tres a cinco estudiantes y consistían en:

- 1) Ideas previas sobre observación sistemática e investigación. Reflexión guiada sobre la observación de una grabación en una escuela de Educación Infantil.
- 2) Decisiones de una observación, construcción de un sistema categorial y recogida de información en un contexto real a través de la observación sistemática.
- 3) Llevar a cabo una asamblea y análisis del vídeo de la asamblea.
- 4) Análisis de datos de la tarea 2 y elaboración de conclusiones.
- 5) Realización de una investigación mediante entrevistas y redacción del informe.

La puesta en práctica

En la presentación de la asignatura se informó a los y las estudiantes de que iban a participar en la evaluación de las tareas a realizar durante la asignatura, se les explicó la importancia de que conocieran y entendieran en profundidad cada una de las tareas y de los criterios de evaluación.

El procedimiento que se siguió en cada tarea fue:

1. Presentación detallada de la tarea en clase. Antes de realizar la tarea se especificaban claramente los requisitos formales y de contenido de la tarea. Del mismo modo, se detallaban los criterios de evaluación, ofreciendo ejemplos y definiendo los criterios para que todos los y las estudiantes pudieran comprender a qué se hacía referencia.
2. Publicación de la tarea y criterios en el Campus Virtual. Con el fin de facilitar la claridad, la comprensión y la accesibilidad a la información, se publicaron las orientaciones y criterios de las tareas en el Campus Virtual de la asignatura.
3. Realización de la tarea. En función de la complejidad de la tarea se dedicó una o dos sesiones prácticas, de una hora y media de duración, para que los y las estudiantes pudieran trabajar grupalmente en clase, resolver dudas y solicitar retroalimentación a los docentes. Después de la última sesión práctica de la tarea, los y las estudiantes disponían de una semana para terminar la tarea y entregarla.
4. Revisión de la tarea. Después de la entrega de la tarea y antes de la siguiente sesión práctica los y las estudiantes debían revisar su tarea teniendo en cuenta los criterios de evaluación. Del mismo modo, los tres docentes revisaban y evaluaban la tarea haciendo las correcciones y comentarios oportunos en el documento. En este momento no se calificaba.
5. Evaluación consensuada. En la siguiente sesión práctica de la asignatura el o la docente se sentaba en la mesa con cada equipo de estudiantes y dedicaban unos 10 o 15 minutos para revisar conjuntamente la tarea entregada.
 - En un primer momento se enseñaba la tarea entregada con las marcas de revisión al equipo de estudiantes y se les pedía su opinión y valoración cualitativa sobre la misma.
 - Se instaba al equipo a dar su opinión en relación a la tarea y a su actuación (¿Cómo valoráis la tarea realizada? ¿estáis satisfechos/as con el resultado? ¿qué creéis que está bien y qué aspectos pueden mejorarse?)
 - A continuación el equipo daba su opinión y valoración. En este momento era común que los y las estudiantes justificaran el porqué de la actuación en vez de centrarse en la valoración de la misma. Los docentes intentaban orientar la conversación hacia la valoración crítica de la actuación.
 - Acto seguido, se llevaba a cabo un diálogo e intercambio de opiniones entre profesorado y estudiantes sobre el grado de consecución de los criterios de

evaluación. La argumentación y la negociación eran aspectos clave en este momento.

- Al llegar a un consenso con los estudiantes sobre la valoración cualitativa de la tarea se ofrecía la opción de repetirla si los estudiantes así lo consideraban oportuno.

Calificación consensuada. En el caso de que no se decidiera repetir la tarea, se procedía a consensuar la calificación de la misma. Esta actividad terminaba cuando profesorado y estudiantes acordaban la calificación de la tarea.

Al finalizar la experiencia se realizó una entrevista a cada uno de los docentes participantes con el objetivo de conocer cómo había sido la experiencia para ellos, cómo habían percibido al alumnado durante la experiencia, así como para destacar aquellos beneficios, posibilidades y las limitaciones de la implantación de la práctica de evaluación colaborativa.

Resultados y conclusiones

El y las docentes participantes en la experiencia, consideraron que la práctica de evaluación colaborativa fue altamente satisfactoria y enriquecedora, indicando que favorece el aprendizaje autónomo y la autorregulación del alumnado.

Los tres docentes resaltaron los siguientes beneficios o aspectos positivos derivados de la práctica de evaluación colaborativa:

- Mejora del aprendizaje. A través de la práctica llevada a cabo el alumnado aprendió detectando sus propios errores, de igual manera, también aprendieron al tomar en consideración la perspectiva de los docentes sobre la tarea, en las que se dieron a conocer los aciertos y errores así como las principales formas de corregirlos. Los docentes participantes consideraron que durante la evaluación colaborativa los y las estudiantes podían cuestionar dichos errores y, por tanto llegar a una mayor comprensión del tema.
- Fomento del aprendizaje autónomo y autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado.
 “El principal beneficio es el fomento del aprendizaje autónomo (...) también tener la capacidad de saber si algo está bien o algo está mal, (...) es imprescindible que sepas si tu trabajo lo estás desarrollando de forma correcta o no” (docente 1)
- Transparencia en el proceso de evaluación y distribución del poder. Como explica el docente 1,
 “otro beneficio es la transparencia en las correcciones (...) estos procesos de evaluación a veces son algo escondido, y se puede asumir la evaluación como algo místico, con este tipo de evaluación se hace público” (docente 1)
 la evaluación es poder (...)
- Promueve una mayor responsabilidad. Al respecto, la docente 2 añade:
 “Hace que el alumnado se vuelva responsable de su propia actuación. Al principio tienden a justificarse mucho, a medida que avanza el curso ya no lo hacen. (...). Todos los grupos tienen la capacidad de decidir si repiten o no la práctica, tienen que gestionar el tiempo y decidir si les merece o no la pena realizarlo.”
- Alto grado de implicación del alumnado en el desarrollo de las tareas. El hecho de disponer de un espacio para la reflexión y argumentación, de responder al docente sobre la actuación llevada a cabo, favoreció que el alumnado se tomara las tareas más seriamente y, promovió una mejora continua en la calidad (las tareas cada vez eran más ajustadas a los criterios) de las tareas presentadas y en el aprendizaje del alumnado.
- Mejora del clima de clase y la confianza mutua. El desarrollo de esta práctica implicó que el docente en la evaluación de cada tarea hablara con todos los y las

estudiantes. El y las docentes consideraron que el desarrollo de la experiencia afectó positivamente al clima del aula y ayudó a humanizar el proceso.

“Se produce una relación más estrecha entre el profesorado y estudiantes”
(docente 1)

- Los y las estudiantes se sintieron como una pieza importante de la evaluación, lo cual promovió que adquirieran un mayor compromiso en la asignatura.
- Mayor comunicación entre estudiantes y profesorado. La experiencia favoreció que el profesorado conociera en mayor profundidad a los y las estudiantes, del mismo modo, se apreció una mayor comunicación y diálogo entre estudiantes y docentes, no solamente en las sesiones prácticas sino también durante las sesiones teóricas.

Por otra parte, los principales inconvenientes o dificultades detectados fueron el aumento de la carga de trabajo;

“El único inconveniente ha sido la carga de trabajo, ya que eran muchos estudiantes. El docente debe invertir mucho tiempo en corregir y reunirse con cada equipo.” (docente 2)

“En algunos momentos he tenido más tensión de lo habitual, pues al calificar y evaluar conjuntamente la práctica, hace que tenga que poder justificar muy bien cuáles son mis opiniones y por qué creo que se debería calificar de una manera u otra.” (docente 3)

También pueden aparecer en ocasiones conflictos entre estudiantes del mismo equipo, discusiones entre los componentes en el espacio de diálogo con los docentes que es necesario gestionar; y el peligro de llevar a cabo una “falsa evaluación colaborativa”, en la que el docente tenga una opinión previa cerrada en relación a la evaluación de la tarea y se dedique a convencer al alumnado, o viceversa, es decir, estudiantes que se cierran en defender su postura.

A través de esta experiencia se ha tenido una primera aproximación a la evaluación colaborativa, en líneas generales se ha considerado que se trata de una práctica innovadora altamente recomendable, los tres docentes implicados han manifestado que pretenden continuar aplicando y mejorando la experiencia el próximo curso académico.

Referencias bibliográficas

- Gómez Ruiz, M.A., G. Rodríguez Gómez y M.S. Ibarra-Sáiz. (2011). Caracterización de la evaluación orientada al e-aprendizaje. En *e-Evaluación Orientada al e-aprendizaje estratégico en Educación Superior*, G. Rodríguez-Gómez y M. S. Ibarra-Sáiz, M.S, 33-56. Madrid: Narcea
- López Pastor, V.M., Barba Martín, J.J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J.C. , Heras Bernardino, C., González Pascual, M. y Gómez García, J.M. (2007) Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 7 (26) pp. 69-86
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>
- Rodríguez-Gómez, Gregorio; Ibarra-Sáiz, María Soledad; Gallego-Noche, Beatriz; Gómez-Ruiz, Miguel-Ángel & Quesada-Serra, Victoria (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, v. 18, n. 2, art. 2. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1985
- Quesada Serra, V., G. Rodríguez Gómez y M.S. Ibarra Sáiz. (2014). What are we missing? Spanish lecturers' perceptions of their assessment practices. *Innovations in Education and Teaching International*. DOI: 10.1080/14703297.2014.930353

Cuestiones para el debate

Algunas cuestiones interesantes para debatir en la mesa redonda son:

- ¿Siempre que se utiliza la evaluación colaborativa se favorece el aprendizaje autónomo?
- ¿Qué otras formas o estrategias de evaluación colaborativa podríamos llevar a cabo?
- ¿Estamos preparados para llevar a cabo este tipo de evaluación? ¿y los estudiantes?
- ¿Es factible realizar este tipo de evaluación en todas las asignaturas?, ¿compensa?
- ¿Qué problemas y potencialidades puede tener el uso de la evaluación colaborativa?

ID 129. DIVERSIDAD DE APRENDIZAJE: TECNOLOGÍA MÓVIL

Elba Ma. Méndez
Casanova
Universidad Veracruzana
elmendez@uv.mx

Marcela Mastachi Pérez
Universidad Veracruzana
mmastachi@uv.mx

Ma. De los Ángeles Silva
Mar
Universidad Veracruzana
asilva@uv.mx

Jessica Badillo Guzmán
Universidad Veracruzana
jebadillo@uv.mx

Araceli Huerta Chua
Universidad Veracruzana
arahuerta@uv.mx

Marisol Vázquez Vincent
Universidad Veracruzana
mavazquez@uv.mx

Resumen

La sociedad busca el conocimiento desde cualquier lugar, sin ataduras físicas. La tecnología móvil constituye un instrumento atractivo manteniendo las competencias adquiridas dando lugar a nuevas etapas del aprendizaje. El estudio realizado se llevó a cabo en la Universidad Veracruzana, México, con estudiantes de la Región Poza Rica – Tuxpan de diversas licenciaturas y con características variadas, la finalidad de este consistió en indagar el uso y consumo que hacen los estudiantes de la tecnología móvil en beneficio de su aprendizaje. La recolección de la información con el apoyo del Drive permitió describir el uso pedagógico que ejercen los estudiantes ante estas herramientas.

Texto de la comunicación

El mundo cambiante en el que vivimos transforma nuestra sociedad con necesidades diferentes, se busca el conocimiento desde cualquier lugar, sin ataduras físicas, es decir, se busca el aprendizaje ubicuo. La tecnología móvil constituye un instrumento atractivo y sencillo para mantener las competencias adquiridas en materia de lectura, escritura, y de obtener acceso constante a la información, más sin embargo, no todos adquieren de ello un aprendizaje significativo. La tecnología móvil ha evolucionado de manera más rápida, trayendo como consecuencia cambios importantes en la estructura social, laboral, política y cultural, sin embargo, el acceso a ésta tecnología es desigual, dependiendo del país y nivel socioeconómico de la persona, no obstante, hoy en día, la mayoría de estudiantes cuentan con dispositivos móviles, los cuales hacen más atractivo y practica la búsqueda de información.

La Tecnología Móvil no es binomio nuevo o reciente, existen muchas investigaciones al respecto, por su parte, este tipo de tecnología está en constante evolución: la diversidad de dispositivos existentes en el mercado actual es inmensa e incluye, a grandes rasgos, los teléfonos móviles, las tabletas, los lectores electrónicos, los reproductores de sonido portátiles y las consolas de juego manuales, pero mañana la lista será distinta. La Tecnología Móvil no busca reemplazar los métodos de distribución de información tradicional, sin embargo, es un canal adicional para el aprendizaje, el cual se basa en la recepción o entrega de información con apoyo de esta, considerando y desarrollándose en diferentes contextos, esta no busca reemplazar los métodos de distribución de información de otros medios, si no que entrega un

canal adicional de aprendizaje cuyo objetivo es entregar otras formas para lograr un aprendizaje autentico.

La Tecnología móvil como apoyo en la enseñanza - aprendizaje, resulta un reto para los estudiantes y profesores ya que le dan un uso lúdico más que didáctico. En el caso de los jóvenes se puede afirmar que este tipo de tecnología no es pública, es más personal, unida de forma inseparable a la vida cotidiana del joven, de esta manera están construyendo su espacio, sus propios códigos, los cuales en conjunto constituyen una nueva forma de socialización y de expresión. En ese sentido, para esta investigación nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Valorar la Tecnología Móvil como una herramienta de aprendizaje para los estudiantes de la Universidad Veracruzana región Poza Rica-Tuxpan.
- Analizar como utilizan la Tecnología Móvil los estudiantes dentro del aula de clases.

Contexto

La Universidad Veracruzana (UV) es una institución de educación superior pública y autónoma, con distintas sedes a lo largo del estado de Veracruz. Es reconocida como la universidad de mayor impacto en el sureste de la República Mexicana. Por medio de sus funciones de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de servicios en sus distintas entidades académicas (facultades, institutos de investigación, organismos de difusión y extensión, entre otros) busca conservar, crear y transmitir la cultura para beneficiar a la sociedad. Se rige según las disposiciones de la Ley de Autonomía de la UV, la Ley Orgánica de la UV, el Estatuto General de la UV y los Estatutos y Reglamentos derivados, donde se trata de vincular de modo permanente a la universidad y la educación que ésta imparte con la sociedad, atendiendo a las nuevas tendencias y condiciones de desarrollo a nivel nacional e internacional. (Universidad Veracruzana, 2014)

Las sedes de la Universidad Veracruzana se encuentran localizadas en Xalapa, Veracruz (puerto), Poza Rica – Tuxpan, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos- Minatitlán, situadas geográficamente de norte a sur del estado de Veracruz respectivamente. Específicamente la presente investigación se lleva a cabo en la Universidad Veracruzana, región Poza Rica – Tuxpan, México. Se trabajó, en esta 2º etapa de la misma, con una población de 330 estudiantes de ambos sexos matriculados en las licenciaturas de Medicina y Psicología del área de Ciencias de la Salud; Pedagogía perteneciente al área de Humanidades, y Arquitectura del área Técnica, localizadas en el campus Poza Rica y del campus Tuxpan se trabajó con la licenciatura en Biología, Biología Marina, Agronegocios Internacionales, Agronomía, Médico Veterinario y Zootecnista todas ellas del área Biológico – Agropecuaria.

Metodología

Cuando se habla de aplicaciones móviles se hace referencia a los programas diseñados específicamente para dispositivos que abarcan cualquier tipo de tecnología móvil con conectividad: PDA, Tablet, Mp3, notebooks, consolas portátiles, etc. (Gros, B. 2014). Al respecto, las tecnologías móviles facilitan el aprendizaje a distancia en coyunturas en las que se dificulta o se interrumpe el acceso a la educación debido a la ubicación geográfica o en situaciones posteriores a conflictos y desastres naturales, sin embargo, para el desarrollo del

aprendizaje a través de dispositivos móviles, dependerá de los niveles de involucramiento de directivos y docentes de instituciones educativas, padres de familia y estudiantes, esto a la par del desarrollo de aplicaciones y metodologías propias que integren el aprendizaje móvil en su metodología académica.

Resulta complicado determinar cuándo el uso de la tecnología móvil se convierte en inadecuado. Ante la falta de definiciones, podríamos utilizar los criterios de excesivo tiempo dedicado a la actividad, pérdida de control sobre esta e interferencia con las actividades de la vida cotidiana (Serrano López, 2011). Por lo anterior, es importante analizar cuidadosamente dicho problema por el impacto que genera al docente y principalmente al alumno, sin embargo, se consideran las posibles causas internas y externas con el fin de conocer la usabilidad de los estudiantes de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica – Tuxpan en relación a la tecnología móvil como una herramienta de aprendizaje, al respecto nos cuestionamos: ¿Aprovechan los estudiantes la tecnología móvil para su aprendizaje?, ¿Qué consideran como tecnología móvil?, ¿Con qué tecnología móvil cuentan?, ¿Qué efectos tiene el uso de la tecnología móvil por parte de los estudiantes en las sesiones de clase?

Para responder a los cuestionamientos anteriores se trabajó con estudiantes de diversas Facultades de la región elegidas al azar, realizándose un sorteo donde se anotaron las diferentes facultades de la región, quedando seleccionadas las siguientes:
Del campus Poza Rica: Medicina, Psicología, Pedagogía, Arquitectura, del campus Tuxpan: Biología, Biología Marina, Agronegocios Internacionales, Agronomía, Veterinaria y Zootecnia. La muestra de los sujetos con los que se trabajó fue probabilística, lo cual nos permitió tener una diversidad de características en cuanto a edades, género y perspectivas en relación al uso y consumo de la tecnología móvil.

A los estudiantes muestra se les aplicó como instrumento de recogida de información una encuesta. Dicho instrumento se realizó con la herramienta “Google Drive”, la encuesta consta de quince preguntas abiertas en su mayoría y cerradas, para el análisis e interpretación de los resultados se requirió del apoyo del software SPAD y el SPSS, esto por el número de respuestas obtenidas fueron un total de treientos treinta.

Cabe mencionar que dicho estudio es de corte cuantitativo (permite examinar datos), descriptivo, porque recoge información de manera conjunta y transversal

En cuanto a los resultados obtenidos en relación a la pregunta ¿Cómo definirías Tecnología Móvil? Los estudiantes de la licenciatura de *Agronegocios Internacionales* las palabras que más lo caracterizan son: sistema tecnológico y dispositivos móviles(s). Las respuestas modales permiten ver que este grupo de jóvenes definen a las tecnologías móviles como un *sistema tecnológico a todos los dispositivos móviles que pueden trasladar de un lugar a otro y que son innovadores*. En contraste con el grupo de los estudiantes de *Pedagogía* definen a la tecnología móvil como una herramienta que facilita comunicarse la cual puede ser utilizada para fines educativos: *como encontrar recursos de apoyo para trabajos escolares*.

Pese a la gran variedad de dispositivos móviles, el 90% de los estudiantes consideran como Tecnología Móvil en primera instancia el teléfono móvil; relacionándolo con la pregunta ¿Con que tipo de Tecnología Móvil cuentas? más del 90% de los estudiantes tienen teléfono móvil y los estudiantes que cuentan con menor proporción de laptop pertenecen a las carreras: Agronomía (56%), Biología (66%) y Médico Veterinario Zootecnista (62%). Con respecto al Sistema Operativo Android, de los entrevistados en cada licenciatura, se observa que hay un porcentaje menor o igual al 38% que hace uso de esta tecnología móvil. Los estudiantes de

medicina (30%) y Arquitectura (22%) cuentan con tableta. De la muestra bajo estudio se observa que todos los estudiantes hacen uso del teléfono celular con más frecuencia, se observa que en todas las licenciaturas consideradas en la investigación el uso de esta herramienta está representado en mayor proporción.

Vinculado con las preguntas anteriores y en relación a las aplicaciones que mencionaron los estudiantes que tienen sus dispositivos móviles, los estudiantes que respondieron que tienen aplicaciones en sus celulares (teléfono móvil), destacan redes sociales como el Facebook, Twitter, Line, WhatsApp, buscadores como Google, Opera Mini; lo cual tiene relación con los segmentos analizados. Se formaron cuatro grupos en base a las preferencias por alguna red social, buscador e intereses específicos, arrojando lo siguiente:

Grupo 1: Los estudiantes poseen teléfonos móviles con aplicaciones para enviar mensajes, destacando WhatsApp, Facebook y Twitter.

Grupo 2: Hace uso del Facebook principalmente, del Google como buscador preferente, así como del traductor de este, también tienen correo electrónico y lectores de archivos adobe.

Grupo 3: Este grupo se destaca por tener aplicaciones en sus teléfonos móviles que les permita estar en comunicación a través de algún mensajero como Messenger, Facebook, Line, WhatsApp, Wechat, utiliza correo y también navegador.

Grupo 4: Este grupo busca tener en sus celulares aplicaciones como redes sociales, geolocalizadores y buscadores

Pese a que los resultados arrojan que la gran mayoría de los estudiantes poseen teléfonos móviles y que un buen porcentaje de ellos cuenta con más de uno, se puede observar que dependiendo la licenciatura en la cual están matriculados, es el tipo de tecnología móvil que utilizarán para el desarrollo de sus actividades escolares, tal es el caso de las licenciaturas de Agronegocios Internacionales, Médico Veterinario Zootecnista y Medicina que se apoyan más en las laptop para realizar diversas tareas escolares, sin embargo, el resto de las licenciaturas mencionadas en la investigación se apoyan de los teléfonos móviles.

Los estudiantes encuestados perciben algunos efectos al emplear la tecnología móvil en sus sesiones de clase, el 50% de los estudiantes manifiestan tener una mejor del aprendizaje continuo, el 49% opinó que tienen el apoyo al aprendizaje pero solo en lugares concretos (aula), mientras solo el 15% dijo que con el uso de la herramienta obtiene bajas calificaciones.

Conclusiones

Pese a la gran variedad de herramientas digitales móviles y del acceso a estas, los estudiantes de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica – Tuxpan, México argumenta que su principal tecnología móvil se reduce a la utilización lúdica del teléfono móvil, donde sobresale el uso del WhatsApp, Facebook y en general las redes sociales, y en una parte limitada, la búsqueda de información académica. De los factores que influyen en este resultado se puede ubicar el costo de los servicios y de la tecnología móvil, pero también con aquellos que tiene que ver con la falta de una alfabetización digital ya que los estudiantes mencionan

que no saben utilizarla de manera didáctica y que los profesores no les enseñan el manejo de estas en beneficio de su aprendizaje.

El desconocimiento en cuanto al manejo didáctico de la herramienta la convierte en un medio de distracción y para estos estudiantes, el proceso enseñanza – aprendizaje es mejor sin el uso de la tecnología móvil ya que genera poca interacción entre el profesor y el alumno.

Aun cuando los estudiantes reconocen que la Tecnología Móvil mejora la comunicación y apoya al aprendizaje, se vislumbra el uso continuo de las redes sociales, video juegos y la parte lúdica más que pedagógica o didáctica.

La falta de alfabetización digital y el uso excesivo de las redes sociales convierte al aula en un campo de batalla, en donde el profesor se ve obligado a restringir los dispositivos móviles. Sin embargo el buscador “Google” se vuelve un aliado en la realización de tareas escolares.

Bibliografía

Castells. M. y Fernández-Ardévol, M. Linchuan Qiu, J.,S EY, A. (2006): Comunicación móvil y sociedad. Ed. Ariel S.A :Barcelona

Gros, B. (2014). 3. Aplicaciones móviles para la educación. *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*, 71.

Ley de Autonomía de la Universidad Veracruzana, consultado el 2 de diciembre del 2014.

Palma Escobar, A. B. (2014). *Estudio de los principales usos y aplicaciones de las TIC's en la vida cotidiana” Caso de estudio: Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, periodo académico Octubre 2013-Marzo 2014* (Doctoral dissertation, Universidad Internacional SEK).

Zapata-Ros, M. (2012). Calidad y entornos ubicuos de aprendizaje. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 31.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Es posible que con la utilización de la Tecnología Móvil como apoyo en la realización de actividades escolares dentro y fuera del aula, incrementa el interés por el proceso enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje con apoyo de la Tecnología móvil mejora los resultados académicos en los alumnos de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica-Tuxpan, sin embargo se requiere de una actualización y capacitación en los profesores.

¿Cómo utilizan la Tecnología Móvil para su aprendizaje los estudiantes?, ¿Hay un uso adecuado y propicio para el aprendizaje?.

ID 145. APRÈN A TRANSCRIURE AMB TRANSCRIU! LA COL-LABORACIÓ DE LA BIBLIOTECA EN L'APRENTATGE DE LA LECTURA DE DOCUMENTACIÓ MEDIEVAL I MODERNA

Brigit Nonó Rius
Universitat de Girona
brigit.nono@udg.edu

M.-Elisa Varela Rodríguez
Universitat de Girona
elisa.varela@udg.edu

Oriol Olivé Comadira
Universitat de Girona
oriol.olive@udg.edu

Resum

Transcriu és un projecte col·laboratiu entre la Biblioteca de la Universitat de Girona i el Departament d'Història de la mateixa universitat. Des del seus inicis, la Biblioteca a més d'incorporar el fons propi d'una biblioteca universitària acull fons procedents de donacions de particulars, personatges il·lustres que cedeixen la seva biblioteca personal (material que han recollit al llarg de la seva trajectòria professional) per tal que sigui utilitzada per a futurs investigadors i estudiants de la universitat. Un d'aquest fons és el d'"Actes notariais del Fons Montsalvatge, 1308-1642" que, entre altra documentació, inclou una col·lecció de 64 pergamins d'època medieval i moderna.

Després de molts d'anys de tenir-los dipositats als Serveis Tècnics de la Biblioteca i, per tal d'assegurar la seva conservació i preservació, es va creure que era el moment d'actuar sobre aquest fons, fent-lo accessible i utilitzable. Per això es va procedir a digitalitzar tota la col·lecció i a tractar-lo per tal que perdurés al llarg del temps. En un inici, la idea era publicar aquests pergamins digitalitzats al Repositori de Fons Especials de la Biblioteca de la UdG, DUGiFonsEspecials, <http://dugifonsespecials.udg.edu/>. Però veient les dificultats que teníem per poder documentar aquest tipus de material i fer-ne un tractament acurat, ens vàrem veure en la necessitat de fer un nou plantejament en el seu tractament i difusió. És per això que, inspirats en alguns projectes de *crowdsourcing* estudiats i analitzats, i amb la implicació de l'especialista en documentació escrita d'època medieval del Departament d'Història de la Universitat de Girona, engegarem el projecte.

Així doncs, basats en el projecte de *crowdsourcing* impulsat per la Biblioteca de Catalunya, Transcriu-me, que té per objectiu millorar l'accés als continguts digitals, presentem una nova iniciativa de col·laboració aplicat a l'àmbit docent. Com totes les biblioteques i institucions públiques digitalitzem material i documents històrics manuscrits i inèdits que són de difícil interpretació, per aquest motiu cal de persones expertes per tal de treballar-los, documentar-los i transcriure'ls. Si bé el projecte de la Biblioteca de Catalunya obre aquest programari a la ciutadania per incorporar-lo posteriorment a la Memòria digital de Catalunya, el nostre objectiu divergeix una mica. El que preteníem era centrar-nos en una vessant docent, donar als estudiants de l'assignatura de Paleografia una eina que els permetés treballar la documentació dels segles XIV-XVII de que disposa la Biblioteca, des de l'aula, des de la pròpia Biblioteca i des de casa. En definitiva que aquest material servís i fos utilitzat pels nostres estudiants i professors per les seves classes, reforçant les classes teòriques amb material real i proper a ells.

Per aquest motiu hem creat una aplicació, que permet als estudiants de l'assignatura de Paleografia fer els seus treballs de transcripció de documents en xarxa, és a dir, es tracta d'un programa web que hem anomenat Transcriu, <http://transcriu.udg.edu>. Accedint al seu perfil poden començar a treballar en els documents que tenen assignats i en el moment que ells considerin que aquest treball està acabat el poden enviar mitjançant la mateixa aplicació a la professora de l'assignatura per tal de ser avaluats. En el moment que la professora rep el treball el pot corregir, acceptar-lo en el cas que consideri que és avaluable o rebutjar-lo si el treball no té els requisits requerits per ser avaluat.

Així doncs, la Biblioteca de la UdG i l'àrea de coneixement de Ciències i tècniques historiogràfiques, hem treballat col·laborativament per beneficiar-nos mútuament de les aportacions professionals que podem aportar al projecte: la Biblioteca el fons documental, les eines i el coneixement en el desenvolupament de projectes que poden ser útils per les pràctiques i l'avaluació dels alumnes, i el professorat, en aquest cas una professora d'una àrea concreta del Departament d'Història, posant a disposició del projecte tot el seu coneixement intel·lectual i docent.

Finalment les transcripcions acabades i corregides es podran incorporar juntament amb les digitalitzacions al DUGi Fons Especials, Repositori Digital de manuscrits, correspondència i documents de la Biblioteca de la UdG, <http://dugifonsespecials.udg.edu>. Amb la transcripció dels documents es podrà cercar per qualsevol paraula del text, fet que millorarà els resultats de les cerques en el repositori i facilitarà la cerca dels documents i contribuirà a fer conèixer el patrimoni dipositat en la nostra Universitat.

Text de la comunicació

Amb aquest projecte es posen les bases a la col·laboració entre les diferents estructures universitàries per avançar en la innovació i desenvolupament de la docència i en l'avaluació de l'alumnat. Se sustenta en dos eixos, que són explicar com des de la Biblioteca es pot donar sortida als fons dipositats que hi té dipositats i com diferents estructures universitàries poden col·laborar en projectes que millorin i ajudin al professor dins i fora l'aula, i a l'estudiant en el desenvolupament de les seves habilitats formacionals. Tot plegat es podria considerar com un projecte d'ajuda a la docència i a l'aprenentatge alhora que es faciliten noves eines d'avaluació de l'alumnat.

Transcripció de documents [Inici](#) [Identificat](#) [Qui som](#) [Contacte](#)



Participa

Per participar en aquest projecte has d'estar matriculat a l'UdG. Posa't en [contacte](#) amb la Biblioteca i et facilitarem un usuari.

Com funciona

Transcriviu els documents actius del vostre perfil i envieu-los per a la seva correcció. La professora de l'assignatura us l'acceptarà o denegarà.

L'estructura pel desenvolupament d'aquest projecte ha estat:

1. Donar sortida als fons dipositats a la Biblioteca: D'entrada se'ns planteja un problema. Digitalitzats el fons, pergamins d'època medieval i moderna, es procedeix a

incorporar-los al repositori de Fons Especials de la Biblioteca. Preparant la plantilla d'entrada de documents ens adonem que, per una banda, no tenim el coneixement necessari per fer el tractament que li correspondria a aquest fons i, per altra banda, amb l'incorporació al repositori de Fons Especials no tenim garantida la utilització d'aquesta documentació.

- a. Fons:
 - i. Digitalització: tenim dos criteris per digitalitzar un fons, un d'ells és que tots els fons que per les seves característiques especials i per la seva vàlua poden patir un desgast en la seva consulta passen a ser digitalitzats. L'altre criteri és per la seva difusió, accés i reutilització de la documentació.
 - ii. Tractament: cada fons rep un tractament personalitzat segons les seves característiques.
 - iii. Preservació: degut a les característiques del fons de pergamins es procedeix a guardar-lo en carpetes de preservació segons mida de document i després en caixes de conservació.
- b. Difusió:
 - i. Estudi de l'interès: abans d'emprendre qualsevol acció és necessari saber si hi ha interès pel fons, si té rellevància, si és únic i a qui pot anar destinat.
 - ii. Possibles actuacions-projectes: es busquen projectes duts a terme en fons de característiques similars a les del nostre. Un d'aquests projectes d'èxit és el de la Biblioteca de Catalunya, "Transcriu-me", tot un referent en projectes de *crowdsourcing*.
 - iii. Contactar amb possibles col·laboradors per comprovar la viabilitat del projecte.
2. Col·laborar en projectes d'innovació docent
 - a. Agents:
 - i. Biblioteca: com a subministradora de material, ja que és on està dipositat el fons que es vol treballar. Però també qui portarà a terme el projecte tècnic. El personal de biblioteca, farà el tractament del fons i crearà un programa informàtic que permeti dur-lo a terme.
 - ii. Professor/a: es contacta amb la professora de l'àrea de coneixement de ciències i tècniques historiogràfiques per tal d'establir un pla de treball. Determinar quines necessitats té per dur a terme l'assignatura, comentar amb ella el projecte, definir unes etapes de treball, determinar el grau d'implicació i convenciment en l'execució i desenvolupament del projecte. Posteriorment, determinar-ne el grau d'èxit o fracàs.
 - iii. Estudiants/es: el projecte es fa per a ells, per tant, és del tot necessària la seva complicitat i implicació. A partir d'ells en podem determinar la utilitat, quin grau d'èxit o fracàs i en cas d'èxit quines millores són necessàries per tal que el grau de satisfacció sigui el més elevat possible.
 - b. Espai col·laboratiu:
 - i. Detectar necessitats: cal documentació d'arxiu, ja que l'objectiu de l'assignatura és l'estudi de l'escriptura, l'origen i evolució de les formes dels signes gràfics per tal de poder interpretar els documents escrits.
 - ii. Plantejar projecte: en el moment en què disposem de documentació útil per dur a terme l'objectiu de l'assignatura i disposant de la digitalització d'aquesta documentació es desenvolupa un programa de fàcil accés i que ajuda a estudiar la documentació. El projecte no es limita a un programari que permeti dur a terme l'objectiu de l'assignatura sinó que a través d'aquest projecte la Biblioteca també es beneficia de l'expertesa i les qualitats de les persones que faran el tractament documental d'aquest material. Una vegada aquests documents estiguin transcrits i datats, es podrà posar tota aquesta informació al DUGi Fons Especials, per tal de ser difós a través de la xarxa.
 - iii. Desenvolupar projecte: a partir del plantejament inicial s'ha desenvolupat el projecte. Ha calgut la implicació d'un programador, una bibliotecària de desenvolupament de projectes, una professora especialitzada en cultura escrita, i una massa crítica d'estudiants (una vintena aproximadament).

iv. Corregir possibles errors de plantejament: el projecte es planteja tancat al campus universitari i a casa a través de la xarxa VPN de la Universitat. Es planteja d'aquesta manera ja que d'entrada és una prova pilot. Però ràpidament es sol·licita un domini i es fa accessible a tota la xarxa mitjançant un usuari i contrasenya. També s'estableix un protocol de còpies de seguretat que evita pèrdues d'informació i poder recuperar el treball realitzat en cas de necessitar-ho.

v. Avaluar resultat: com tot projecte, per tal, de conèixer el nivell d'èxit o fracàs s'ha de procedir a avaluar els resultats obtinguts i extreure'n unes conclusions per continuar el curs vinent o tancar el projecte en cas que no hagi obtingut els resultats esperats.

3. Donar a conèixer una nova eina que pot servir per altres assignatures

a. Objectiu de l'aplicació

b. Millores aplicades: El projecte s'ha dut a terme durant el primer semestre del curs i, per tant, en aquests moments estem acabant d'analitzar les possibles millores que es poden incorporar per propers cursos. El disposa de dos perfils: administrador-professor/a i estudiant. Ens ha semblat que en el perfil administrador-professor cal algun desenvolupament més en el sentit que es puguin dur a terme accions d'avaluació més completes.

c. Perfils de treball

i. Administrador-Professor/a

ii. Estudiant

[Inici](#) [evarela](#) [Seleccionar imatges](#) [Validar transcripcions](#) [Sortir](#)

Transcripció de documents

El teu perfil:

Benvingut, evarela

Última entrada el dia 30-04-2015

Com a administrador podràs seleccionar les imatges dels documents a transcriure, acceptar i rebutjar transcripcions.

© Biblioteca UdG 2014

Perfil administrador/professor/a

[Inici](#) [alumne](#) [Transcriure](#) [Qui som](#) [Contacte](#) [Sortir](#)

Transcripció de documents

El teu perfil:

Benvingut, alumne

Última entrada el dia 30-04-2015

Com a editor podràs transcriure els documents actius en el teu perfil i enviar-los per a la seva correcció.

Transcripcions acceptades

- 1-06-01_c #4 de data: 23-04-2015 acceptada el 23-04-2015

Transcripcions rebutjades

- 1-06-01_c #3 de data: 23-04-2015 denegada el 23-04-2015

Transcripcions pendents

- 1-07-01_c #5 de data: 24-04-2015

Transcripcions guardades

- 1-03-01_c de data: 12-11-2014

© Biblioteca UdG 2014

Perfil alumn@

Conclusions

El *crowdsourcing* neix sota el lema “compartir, difondre i participar”. Els avantatges que pot aportar aquest sistema a les institucions com ara les universitats i centres públics d'ensenyament són, d'una banda, l'obtenció de recursos econòmics i de finançament de forma instantània. D'altra banda, com que internet arriba a una gran massa de gent, les persones que vulguin poden proporcionar el seu saber i coneixement que poden ser de gran ajuda per a aquest tipus d'institucions.

I en aquest sentit del compartir, difondre i participar és en el que es basa el nostre projecte. El compartir i difondre arribarà en la fase final del projecte però la participació és present des del primer moment. Els estudiants d'una determinada àrea de coneixement col·laboraran en l'enriquiment del coneixement i tractament del fons documental de la Biblioteca de la seva Universitat. Però prèviament hauran participat en un projecte innovador que els haurà permès adquirir uns coneixements que segurament d'altre manera també haurien assimilats, però ho han fet al seu ritme, motivats pel fet de participar en un projecte d'aquestes característiques.

Així doncs, podríem concloure dient que el projecte ha estat un èxit perquè creiem que és un bon sistema o un nou model per avaluar les pràctiques d'aquesta assignatura però tot i l'èxit hi ha tot un seguit d'aspectes que caldria solucionar, principalment el procediment de treball.

Considerem que la metodologia és innovadora, permet als estudiants treballar amb materials de qualitat, ja que d'altra manera haurien de treballar amb materials que es poden manipular de tant en tant a l'arxiu però d'aquesta manera tenen reproduccions fidedignes del que es trobarien a l'arxiu.

No tenen la pressió de l'espai ni del temps, ja que al treballar en xarxa tenen disponible en qualsevol moment del dia el material a l'abast. Els hi cal una connexió en xarxa, però a partir d'aquí ja només depenen d'ells mateixos i de les seves habilitats per dur a terme el treball.

És una manera original i engrescadora de treballar, es veu alterat el sistema tradicional de realitzar unes pràctiques a l'aula i de treball per a la seva avaluació.

També és engrescador saber que tot aquest treball que fan no és només per a la seva avaluació sinó que el que ells facin anirà en el repositori de documents manuscrits col·laborant

d'aquesta manera a fer més entenedor el material dipositat, i ajudant a que altres usuaris de la xarxa puguin entendre i fer ús d'aquest material que d'altre material possiblement no podrien ni conèixer ni utilitzar.

Bibliografia

- Causer, T., Tonra, J., i Wallace, V. (2012). Transcription maximized; expense minimized? Crowdsourcing and editing The Collected Works of Jeremy Bentham*. *Literary and Linguistic Computing*, 27(2), 119–137. <http://doi.org/10.1093/lc/fqs004>
- Holley, R. (2010). Crowdsourcing: How and Why Should Libraries Do It? *D-Lib Magazine*, 16(3/4). Recuperat des de <http://www.dlib.org/dlib/march10/holley/03holley.html>
- Moyle, M., Tonra, J., i Wallace, V. (2011, February 11). Manuscript Transcription by Crowdsourcing: Transcribe Bentham. *LIBER Quarterly*. Recuperat des de <http://liber.library.uu.nl/index.php/lq/article/view/URN%3ANBN%3ANL%3AUI%3A10-113603/8328>
- Munyaradzi, H. (2014). A system for high quality crowdsourced indigenous language transcription - Springer. *International Journal on Digital Libraries*, (14), 117–125. <http://doi.org/10.1007/s00799-014-0112-4>
- Munyaradzi, N., i Suleman, H. (2014). A system for high quality crowdsourced indigenous language transcription. *International Journal on Digital Libraries*, 14(3-4), 117–125. <http://doi.org/10.1007/s00799-014-0112-4>

Qüestions i/o consideracions per al debat

1. És el *crowdsourcing* un bon model per implementar a les classes? És un bon model de treball?
2. Permet aquest tipus de pràctica docent millorar la implicació dels estudiants en el desenvolupament de l'assignatura?
3. Cal la col·laboració entre els diferents agents de les universitats per dur a terme els objectius docents?
4. Calen projectes innovadors i participatius a les aules?

ID 163. NOVES PROPOSTES I ACCIONS PER A LA MILLORA DE LA PARTICIPACIÓ ESTUDIANTIL

Gemma Espigares Tribó
INEFC Lleida (UdL)
gespigares@inefc.es

Daniel Gutiérrez Ujaque
Universitat de Lleida
dgu1primaria@gmail.com

Resum

L'EEES reconeix els estudiants com a membres de ple dret de la comunitat universitària i preveu la seva participació en l'organització de les universitats i en les activitats d'altres institucions d'educació superior. Diversos estudis apunten a 4 motius com a responsables de la baixa participació: falta d'informació, falta de temps, localització de les activitats i falta de motivació. Quan a les propostes de millora passen per la millora de la comunicació (interna i externa, a través de les xarxes i en les jornades de benvinguda), la formació dels representants i el reconeixement de la seva tasca. Prenent importància la transparència i l'obertura del model de representació.

Objectius:

1. Analitzar quins són els motius de la baixa participació i les propostes d'acció segons la bibliografia
2. Analitzar les propostes actuals dels màxims representants d'estudiants segons l'estudi dissenyat
3. Comparar les propostes de l'estudi amb les de la bibliografia

Introducció:

L'EEES reconeix els estudiants com a **membres de ple dret de la comunitat universitària** i preveu la seva participació en l'organització i els continguts educatius de les universitats i en les activitats d'altres institucions d'educació superior ¹⁻². El Comunicat de Berlín ³, el Comunicat de Bergen ⁴ i el Comunicat de Lovaina ⁵ recullen explícitament la necessitat de promoure la total participació dels estudiants; la LUC ⁶ i la LOU ⁷ inclouen articles en aquest sentit; i, finalment, els *Estàndards i directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'Espai Europeu d'Educació Superior* ⁸ requereixen la implicació dels estudiants en universitats i agències, així com la seva participació en els processos d'avaluació de la qualitat d'aquestes institucions. També *l'Estatuto del Estudiante Universitario* ⁹ va suposar un **pas endavant en reconèixer aquesta participació**, regulant a través d'un real decret els drets i deures dels i les estudiants.

Antecedents i estat actual de la qüestió:

Són molts els treballs que analitzen la **participació estudiantil** a les universitats (Urraca, 2005¹⁰; Ferrer, 2005¹¹; Soler, 2011¹²; Merhi, 2011¹³) i la majoria es basen en els baixos índex de participació. Les Universitats preocupades per aquesta baixa participació dissenyen **plans de participació** que analitzen els motius d'aquesta baixa participació i proposen estratègies per fomentar-la, en són exemples rellevants:

- Plan integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz. PIPA. 2011¹⁴
- I Plan de Participación del alumnado de la UPV/EHU. País Vasco. 2012¹⁵
- La participació estudiantil a les universitats. Àrea de Participació i moviments socials. Institut de Govern i Polítiques Públiques. Universitat Autònoma de Barcelona. 2012¹⁶
- La participació estudiantil a la UPF. 2012¹⁷

Aquests i altres estudis apunten a 4 **motius principals per a la baixa participació**: falta d'informació (Martin et al¹⁸ evidencia que el 40% dels estudiants de la UAM enquestats afirmen desinformació), falta de temps (la majoria d'estudiants no veuen una bona inversió de temps la representació i la càrrega lectiva dels graus dificulta la participació), localització de les activitats (en universitats molt grans o esteses pel territori, els estudiants tenen problemes de transport i horaris per assistir a les activitats¹⁵), falta d'interès i motivació (la proposta actual no és prou atractiva i proactiva).

Pel que fa al foment de la participació, destaquen les següents **iniciatives**:⁹⁻¹⁸

- Millora en els canals de comunicació
- Campanyes publicitàries
- Reduir la burocràcia
- Comptar amb la col·laboració del professorat
- Formació de representants
- Reconeixement de la figura del delegat
- Reconeixement de crèdits
- Introducció de votacions electròniques
- Elaboració de protocols per a representants
- Incentius: bonos per al menjador, prioritat en l'aparcament i ús de les biblioteques, beques de col·laboració, reconeixement acadèmic,...

L'any 2011 el Consell de l'Estudiantat de les Universitats Catalanes CEUCAT¹⁹ va duu a terme el projecte "**Mesures per augmentar la participació i representació estudiantil a les universitats catalanes i amb l'administració**"²⁰. Aquest estudi va posar de manifest la situació en la què es trobaven 21 mesures relacionades amb la participació i la representació en les 12 universitats catalanes, analitzades al setembre de 2010 i al juliol de 2011. S'hi poden trobar mesures adreçades a tot l'estudiantat de les universitats catalanes, per potenciar la seva implicació i sentiment de pertinença a la universitat i també mesures adreçades als i les representants d'estudiants, tant per a la facilitació de la seva feina com al reconeixement de la seva tasca.

Després d'analitzar aquests i altres documents, es planteja la necessitat de duu a terme de nou el projecte, incorporant altres elements, per tal de conèixer la situació actual de la representació.

Disseny de l'estudi:

L'estudi, avalat pel CEUCAT¹⁹, està dirigit als màxims representants dels i les estudiants de les universitats catalanes i espanyoles, per tal de conèixer quines són les **accions i estratègies que proposen per millorar la participació** en general, i en els processos electorals en particular.

El qüestionari dissenyat recull 3 propostes de cada camp obert:

- proposta d'accions i estratègies per a millorar la participació i representació
- accions a desenvolupar per millorar la participació en les eleccions
- casos d'èxit (pendent d'anàlisi)

S'han recollit 78 enquestes de 23 universitats diferents (10 d'elles catalanes, incloent totes les públiques), entre setembre i desembre de 2014, i s'han agregat els resultats per ordre de prioritats.

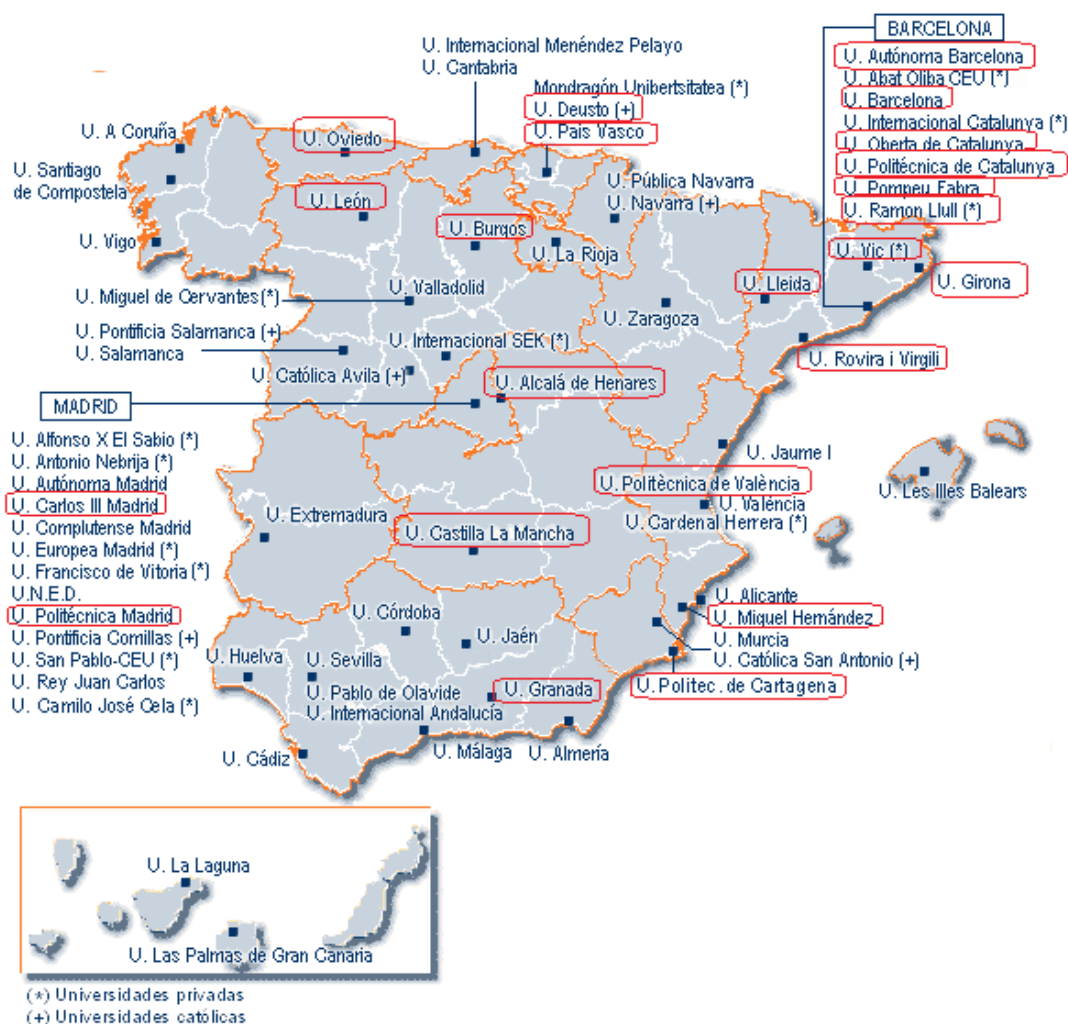


Figura 1. El mapa recull les 23 universitats que han participat en la recollida de dades

Resultats:
a) proposta d'accions i estratègies per a millorar la participació i representació

A continuació es presenta el llistat de les accions proposades agregades en eixos:

Acció/Proposta	Nº Universitats	% total
Comunicació	19	82,6 %
Com. Xarxes socials	19	82,6 %
Xerrades informatives	3	13,04%
Butlletins informatius	2	8,7%
Formació	17	73,9 %
Formacions monogràfiques	9	39,13%
Elaboració manuals i bones pràctiques	7	30,43%
Curs inicial formació	3	13,04%
Reconeixement	7	30,43 %
Rec. Crèdits	3	13,04%
Rec. Econòmic	3	13,04%
Rec. Expedient	1	4,35%
Transparència i rendiment de comptes	7	30,43%
Obertura a nous models de participació	3	13,04%
Proximitat a l'estudiantat	2	8,7%
Finançament suficient	2	8,7%

Taula 1. Resum de les propostes d'accions i estratègies per a millorar la participació i representació

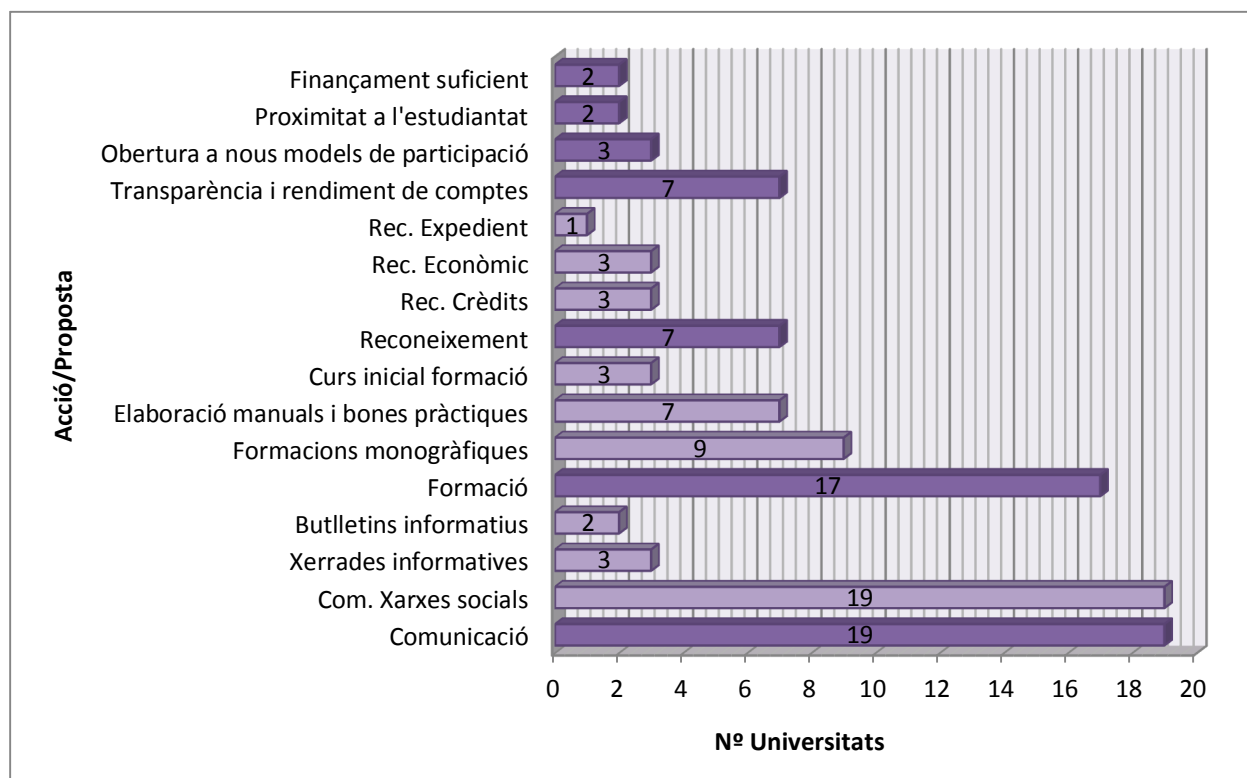


Figura 2. Resum de les propostes d'accions i estratègies per a millorar la participació i representació

b) accions a desenvolupar per millorar la participació en les eleccions

La taula resumeix les propostes en relació a les eleccions segons el número d'universitats que han fet la proposta:

Acció/Proposta	Nº Universitats	% del total
Utilització de les xarxes socials	20	86,96 %
Passa-classes	17	73,91%
Edició de vídeos explicatius (càpsules)	14	60,87%
Publicar els objectius assolits	11	47,83%
Implicar al professorat en les eleccions	11	47,83%
Combinar la votació electrònica i presencial	7	30,43%
Posar les urnes en llocs visibles	3	13,04%

Taula 2. Resum de les propostes d'accions a desenvolupar per a millorar la participació en les eleccions

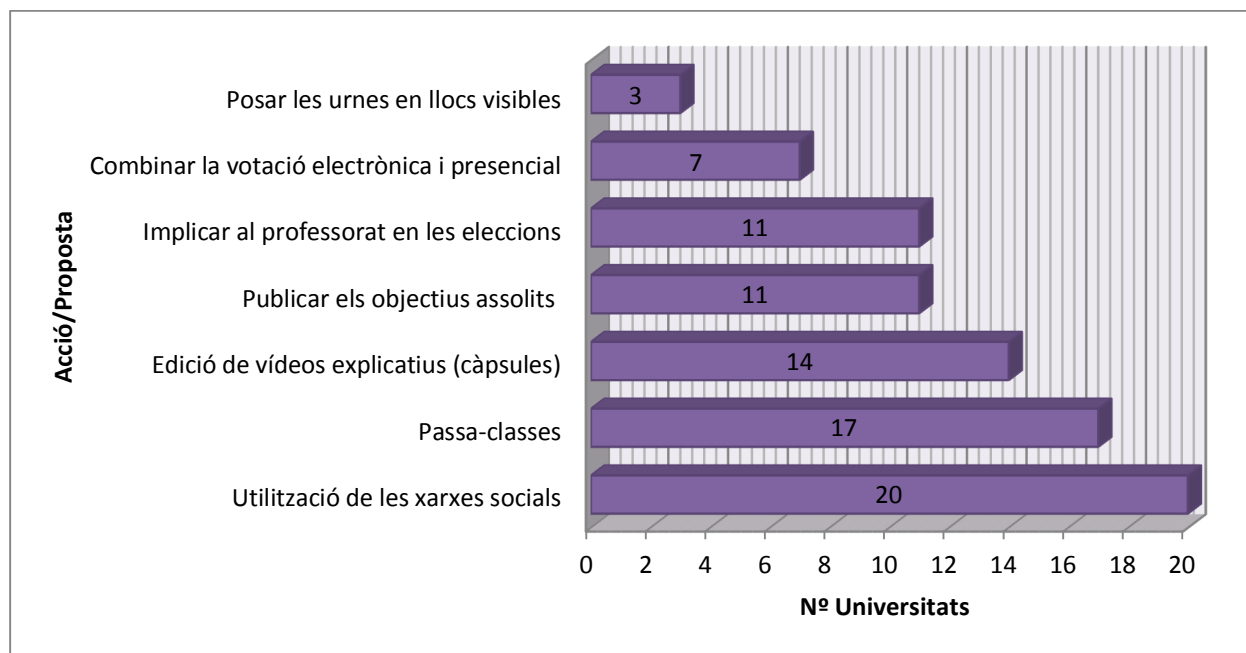


Figura 3. Resum de les propostes d'accions a desenvolupar per a millorar la participació en les eleccions

Tenint en compte les dades, queda palès que **cada cop prenen més importància les xarxes socials com a mitjà de comunicació i participació**, tot i que, els mètodes tradicionals com el passa-classes segueixen plenament vigents. Pren una importància rellevant, respecte altres estudis, la importància que **els representants donen a la implicació del professorat com a col·laboradors necessaris** per a implicar altres estudiants en la votació.

Si comparem els resultats obtinguts, amb els ja descrits anteriorment per altres autors⁹⁻¹⁸, podem veure com segueixen sent molt similars, i els nous eixos d'actuació són:

- la potencialitat de les xarxes socials com a mitjà de difusió
- la preocupació cada cop més latent a la societat i entre els representants de ser més transparents i obrir els canals de participació
- la publicació de la informació i dels manuals per a ser compartits com a models de bones pràctiques.
- La obertura dels models de representació a les noves formes de participació que estan apareixen a la societat i entre els estudiants.

Conclusions:

- Malgrat les diverses actuacions realitzades pels representants estudiantils a fi de potenciar la participació dels estudiants en les institucions d'educació superior (plans acció, normatives i lleis,...) la seva implementació no és prou efectiva per arribar a tota la comunitat estudiantil.
- Les quatre principals causes que justifiquen una baixa resposta estudiantil segons la bibliografia són: falta de temps, falta d'informació, falta de motivació i el lloc on es desenvolupen les activitats.
- Les accions proposades en l'estudi per a millorar la participació s'estructuren en 3 eixos: comunicació (interna i externa, i a través de les xarxes), formació (en jornades col·lectives i també en manuals i documents escrits) i reconeixement (visibilització i reconeixement acadèmic de la tasca realitzada). Si aprofundim en aquest 3 eixos, conclouem que la comunicació és un dels eixos que més s'ha de potenciar.
- Amb relació a la participació en les eleccions la proposta principal recauen augmentar l'ús de les xarxes socials i el boca-boca en passa-classes. D'aquesta manera, les xarxes socials presenten un gran gruix de repercussió en el moment d'establir una comunicació amb l'estudiantat. Vers aquesta proposta, les accions de posar les urnes en llocs visibles o combinar la votació electrònica i presencial no es consideren accions/propostes molt eficients per millorar la participació en les eleccions, tot i que poden contribuir.
- Després de la comparació dels resultats amb altres autors, s'evidencia que s'han d'impulsar més les xarxes socials com a mitjà de difusió. A més a més, es proposa com a millora de participació el fet que hi hagi una transparència en la publicació de la informació i el retiment de comptes. D'aquesta manera, la publicació de bones pràctiques i l'obertura de models de representació poden ser nous eixos d'actuació per desenvolupar un enriquiment en la participació i representació estudiantil.

Bibliografia:

1. CEUCAT. Breu anàlisi de la participació dels estudiants en la presa de decisions a Europa. Disponible a: <http://www.ceucat.cat/publicacions/informes-i-estudis/documents/breu-analisi-de-la-participacio-dels-estudiants-en-la-presa-de-decisions-a-europa>
2. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català. Implicació dels estudiants en la qualitat de la Universitat. <http://www.aqu.cat/estudiants/implicacio.html#a2>
3. El Comunicat de Berlín. La creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Comunicat de la Conferència de ministres responsables de l'Educació Superior a Berlín el 19 de setembre de 2003. http://www.aqu.cat/doc/doc_10925340_1.pdf
4. Comunicat de Bergen. L'Espai europeu d'educació superior – Consecució d'objectius. Comunicat de la Conferència de Ministres Europeus d'Educació Superior celebrada a Bergen el 19-20 de maig de 2005. http://www.aqu.cat/doc/doc_33159427_1.pdf
5. Comunicat de Lovaina. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. http://www.aqu.cat/doc/doc_39125624_1.pdf
6. Llei catalana d'Universitats LUC. lei 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya. http://www.ceucat.cat/publicacions/normatives-que-afecten-lestudiantat/arxiu/autonomica/Llei1_2003de19defebrerduiversitatsdeCatalunyaLUC.pdf/view
7. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. LOU. «BOE» núm. 307, de 24/12/2001. Disponible a: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>
8. Estàndards i directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'Espai Europeu d'Educació Superior. Disponible a: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>
9. Estatuto del Estudiante Universitario. Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE 318. <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
10. Joseluis Hurraca. Informe sobre participación en la representación estudiantil. Universidad de Cantabria. 2005. <http://www.educaweb.com/noticia/2005/05/11/informe-propone-medidas-contrabaja-participacion-estudiantil-universidad-455/>
11. Ferrer, Mariona. La participació estudiantil a la universitat com a oferta docent. Girona: 2008. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/913/192.pdf?sequence=1>
12. Soler, P; Palliser M; Plana A; Fullana J; Vilà M. La participació de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora. Universidad de Girona. Departamento de Pedagogía. Revista de Educación, 358. 2012. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_090.pdf
13. Merhi R. Las claves de la participación estudiantil en la universidad española. Girona: 2011. Disponible a: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3812/155.pdf?sequence=1>
14. Plan integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz. PIPA. 2011. Disponible a: <http://www.uca.es/atencionalumnado/portal.do?TR=A&IDR=1&identificador=7217>
15. I Plan de Participación del alumnado de la UPV/EHU. País Vasco. 2012. Disponible a: http://www.ehu.eus/documents/3026289/3132364/Plan_Participacion_Alumnado.pdf
16. La participació estudiantil a les universitats. Àrea de Participació i moviments socials. Institut de Govern i Polítiques Públiques. Universitat Autònoma de Barcelona. 2012. Disponible a: <http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/>
17. La participació estudiantil a la UPF. 2012. Disponible a: http://www.upf.edu/consellsocial/estudis_projectes/pdf/participacionEstudiantil_castella.pdf

18. MARTÍN, I. (2007). La participación política de los estudiantes universitarios dentro y fuera de la Universidad. Panorama Social, 6, 119-132
19. Consell de l'Estudiantat de les Universitats Catalanes (CEUCAT). Web oficial: www.ceucat.cat
20. CEUCAT. Mesures per augmentar la participació i representació estudiantil a les universitats catalanes i amb l'administració. Disponible a: <http://www.ceucat.cat/publicacions/informes-i-estudis/documents/informe-davaluacio-de-les-mesures-per-augmentar-la-participacio-juliol-2011>

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Perquè seguim detectant les mateixes accions per a millorar la representació? És un debat cíclic sense final?
- Com es pot combatre la falta de motivació?
- Està afectant l'EEES a la falta de temps per ser representant?
- Potencien les institucions la tasca de representació estudiantil?
- Com es poden incorporar la transparència i els models de participació més oberts al sistema actual?
- Quin paper juguen les xarxes socials en la representació?
- Com pot contribuir un òrgan com el Consell de l'Estudiantat de les Universitats Catalanes a la millora de la participació i representació estudiantil?

ID 164. SATISFACCIÓ DELS ESTUDIANTS CAP A L'APRENTATGE COOPERATIU A LA UNIVERSITAT DE GIRONA

Maria Luisa Garcia-Romeu
Universitat de Girona
mluisa.gromeu@udg.edu

Dolors Cañabate
Universitat de Girona
dolors.canyabate@udg.edu

Berta Ferrer-Rosell
Universitat de Girona
berta.ferrer@udg.edu

Jose Antonio Langarita
Universitat de Girona
josan.langarita@udg.edu

Joan Andreu Mayugo
Universitat de Girona
ja.mayugo@udg.edu

Marta Ministral
Universitat de Girona
marta.ministral@udg.edu

Marta Planas
Universitat de Girona
marta.planas@udg.edu

Albert Ruda
Universitat de Girona
albert.ruda@udg.edu

Joan Solé
Universitat de Girona
joan.sole@udg.edu

Resum

En aquesta comunicació la Xarxa d'Innovació Docent en Aprenentatge Cooperatiu de la UdG avalua el grau de satisfacció dels estudiants davant una activitat docent d'Aprenentatge Cooperatiu (AC). Per fer-ho segueix distintes tècniques relacionades amb aquest tipus d'aprenentatge en diverses assignatures de diferents estudis de la UdG aprofitant la interdisciplinarietat del professorat que forma part de la xarxa. L'instrument emprat per copsar la satisfacció dels estudiants és una enquesta que inclou tant qüestions tancades com obertes. L'anàlisi dels resultats permet valorar els principals aspectes relacionats amb les activitats d'AC: motivació, millora en l'adquisició de coneixements, relació amb els altres membres del grup, el paper del professor/a i la seva organització.

Introducció

L'objectiu principal és analitzar i avaluar el grau de satisfacció dels estudiants que participen en una experiència d'Aprenentatge Cooperatiu (AC). Aquesta experiència s'emmarca en el pla de treball de la Xarxa d'Innovació Docent en Aprenentatge Cooperatiu (XIDAC) de la UdG durant el curs 2014/15.

La renovació metodològica en els estudis superiors és un dels reptes actuals a què el docent s'enfronta per tal d'incrementar la qualitat docent. Conèixer la percepció de l'estudiant en relació al seu propi procés d'ensenyament i aprenentatge, respecte de l'ús de les diferents metodologies, és un punt clau en la millora educativa universitària.

En aquesta línia trobem estudis com el de Cañabate, et al. (2014) que mostren la percepció dels estudiants de la Facultat d'Educació i Psicologia (UdG) sobre les diferents metodologies docents utilitzades, detectant el grau de motivació, les possibilitats d'aprenentatge i el grau de relació que aquells perceben en relació al desenvolupament de les competències comunicatives, intel·lectuals, professionals i personals. Els resultats mostren l'AC com la metodologia més motivadora dels estudiants, així com la que els alumnes consideren

que més els ajuda a desenvolupar competències intel·lectuals i professionals. Altres estudis també mostren la percepció de l'alumnat en relació a les metodologies docents utilitzades a nivell universitari (Aymerich i Gras, 2009; Learreta et al. 2009; Díez et al., 2008, Minstral i Serra, 2006).

Metodologia

Desenvolupament

a) Assignatures

L'estudi s'ha executat sobre set assignatures corresponents a sis graus de la UdG tal com es mostra a la taula 1.

Taula 1: Assignatures implicades en l'estudi

Assignatura	Curs- Tipus	Grau	Tècnica o mètode	Grup classe	Duració
Didàctica de l'educació física	2 ^{on} optativa	Mestre de Primària	Grup d'investigació	1	6 sessions
Dret de la propietat i drets reals	2 ^{on} obligatòria	Dret	Trencaclosques	1	1 sessió d'1h30
Economia espanyola i mundial	2 ^{on} obligatòria	Comptabilitat i Finances	Grup d'investigació	2	2 sessions d'1h30
Treball social amb grups i comunitats	2 ^{on} obligatòria	Treball Social	<i>Role playing</i>	1	1 sessió d'1h30
Gestió dels recursos turístics	3 ^r obligatòria	Turisme	Grup d'investigació	3	4 sessions d'1h30
Processos de fabricació 2	3 ^r obligatòria	Enginyeria Mecànica	Trencaclosques-Problemes	2	2 sessions 3h
Disseny de màquines	4 ^{rt} optativa	Enginyeria Mecànica	Grup d'investigació	1	6 sessions
Transport turístic (en anglès)	4 ^{rt} optativa	Turisme	Trencaclosques	1	1 sessió d'1h30

b) Estructura de les activitats

L'activitat d'AC s'organitza de manera diferent per cada assignatura, aplicant-se diferents tècniques d'AC com grups d'investigació, trencaclosques o *role-playing*. Totes elles són d'avaluació, però el pes i la manera en què s'apliquen depèn de l'assignatura. En aquest aspecte, la guia elaborada per la XIDAC (Ruda et al., 2013) s'ha pres com a referent per a plantejar les activitats. Amb independència de la tècnica utilitzada, la XIDAC sempre emfatitza diferenciar el treball en grup del treball en grup cooperatiu i, en conseqüència, transformant l'activitat que realitza en una activitat cooperativa.

c) Instrument: qüestionari

S'ha dissenyat un qüestionari per a mesurar la satisfacció de l'estudiant després de realitzar una activitat d'AC, considerant les següents perspectives: satisfacció amb el procés d'aprenentatge del treball en equip, satisfacció amb l'ambient d'aprenentatge col·laboratiu i la satisfacció amb els beneficis de les interaccions amb els companys. Els ítems del qüestionari abasten aquestes perspectives al voltant de les següents preguntes, agrupades en 5 blocs:

Bloc 1: Motivació i actitud

- P1. Aquesta activitat ha augmentat la meua motivació per l'aprenentatge de l'assignatura
- P2. Aquesta activitat m'obliga a ser més participatiu/participativa
- P3. M'agrada aquesta manera de treballar perquè em fa col·laborar amb els meus companys i companyes

Bloc 2: Millora de l'aprenentatge i temps emprat

- P4. Aquest tipus d'activitat em compromet més en el meu treball individual
- P5. Aquesta activitat ha reforçat/ajudat el meu procés d'aprendre a aprendre
- P6. M'he sentit més responsable del meu aprenentatge individual
- P7. Aquesta activitat també m'ha fet sentir responsable de l'aprenentatge dels meus companys
- P8. Aquest tipus d'activitat contribueix a millorar l'aprenentatge de tot el grup.
- P9. Treballant d'aquesta manera he entès millor el contingut del tema
- P10. Amb el temps dedicat a aquesta activitat he après més que si ho hagués fet individualment

Bloc 3: Relació amb els membres del grup

- P11. M'he sentit escoltat pels membres del grup durant l'activitat
- P12. He escoltat als membres del grup durant l'activitat
- P13. La realització d'aquesta activitat ha estimulat el meu esperit crític i he tingut més idees

Bloc 4: Organització de l'activitat i material utilitzat

- P14. La nostra organització dins del grup per a portar a terme aquesta activitat ha estat productiva/adequada
- P15. La dinàmica de l'activitat m'ha agradat
- P16. L'aula, el mobiliari i la distribució d'aquest és l'adequada per a la realització d'aquesta activitat
- P17. El material proporcionat pel professor/a és adient per a aquest tipus d'activitat

Bloc 5: Paper del/a professor/a

- P18. Veig el professor/a més motivat/da que en una classe tradicional
- P19. La meua relació amb el professor/a millora fent aquest tipus d'activitat
- P20. L'organització d'aquesta activitat per part del professor ha funcionat correctament

Els diferents ítems de cada un dels blocs s'han valorat en una escala de tipus Likert que va d'1 (totalment en desacord o no m'hi sento gens identificat) a 5 (totalment d'acord o m'hi sento totalment identificat). Per tal de recollir les percepcions dels estudiants quan han treballat en projectes de grup en un entorn d'AC, el qüestionari també conté tres preguntes obertes:

- Què és el que t'ha agradat més d'haver fet aquesta activitat amb aquest mètode?
- Què és el que t'ha agradat menys d'haver fet aquesta activitat amb aquest mètode?
- Quina és la teua percepció respecte aquest tipus d'activitats basades en AC?

S'ha elaborat un qüestionari en línia curt i que no inclou preguntes filtre ni conceptes o termes desconeguts per a la població objecte d'estudi. Això fa la recollida de dades del tot fiable i còmoda perquè l'enquestat ha pogut respondre a cada una de les preguntes amb total

privacitat i confiança des del 12 d'abril al 17 de maig de 2015. En aquest període de temps algunes assignatures ja s'havien acabat mentre que d'altres encara s'estaven cursant.

Resultats

S'han recollit un total de 218 respostes (59%) que s'inclouen i desgranen per assignatura a la taula 2. El principal resultat és, tot i les diferències entre assignatures, que es detecta una considerable satisfacció dels estudiants en la realització de l'activitat, donat que totes les mitjanes són superiors a 3 (figura 1).

Bloc 1: en les assignatures Didàctica, Treball social, Gestió de recursos, Disseny de màquines i Transport turístic que l'alumnat es veu més motivat a participar i col·laborar amb els seus companys a fi d'assolir els aprenentatges (entre 3,9 i 4,1). En canvi en les de Dret i Processos de Fabricació 2, mostra menys motivació envers aquest tipus d'activitat (3,4).

Bloc 2: Semblant al bloc anterior les millors valoracions en la relació aprenentatge i temps emprat les fan els estudiants de Didàctica, Treball social i Disseny de màquines (3,8-4), els quals consideren que aquest tipus d'activitat contribueix a millorar l'aprenentatge de tot el grup i ajuda a entendre millor el contingut del tema. En l'altre extrem, els valors més baixos es tornen a trobar a Dret i Processos de Fabricació 2 (3,3). Els , on els alumnes consideren que amb el temps dedicat en aquesta activitat cooperativa no han après més bé que de forma individual (2,77 i 2,93).

Bloc 3: la relació amb els membres del grup és el més valorat en totes les assignatures, al voltant de 4. Les assignatures on s'ha observat un grau de satisfacció més elevat són a Didàctica de l'educació física i Disseny de màquines. Aquest és un resultat destacat donat que corresponen a àmbits clarament diferents. En canvi, on s'observa una menor satisfacció és a Dret de la propietat i drets reals i Processos de fabricació 2, altre cop demostrant la independència de l'àmbit de procedència dels estudiants.

En aquest bloc, cal destacar la valoració dels alumnes de les possibilitats que els ha proporcionat l'AC a l'hora de desenvolupar relacions amb els seus companys. Sobretot, s'observa en tots els casos que l'estudiant s'ha sentit escoltat i que ha escoltat a la resta del grup.

Bloc 4: no hi ha una diferència significativa entre les assignatures, ara bé, es detecta un descontentament pel que fa a l'aula, mobiliari i distribució d'aquest a Dret i a Transport públic (2,65 i 2,85, respectivament).

Bloc 5, considerem que valors al voltant i superiors a 4 assenyalen una major motivació del professor envers a una classe tradicional (Economia, Didàctica, Treball social, Disseny de màquines i Transport turístic). Mentre que la resta de valors al voltant de 3,5 els alumnes no perceben una major motivació del professor.

De l'anàlisi realitzada a la part qualitativa mitjançant les tres preguntes obertes, els resultats agrupats per assignatures són:

a) Aspectes positius:

Taula 2. Resultats obtinguts del qüestionari (Min i Max, mínima i màxima puntuació resposta, \bar{x} mitjana i s desviació estàndard)

		Global				Dret de la propietat i drets reals				Economia espanyola i mundial				Didàctica de l'educació física				Treball social amb grups i comunitats				Processos de fabricació 2				Gestió de recursos turístics				Disseny de màquines				Transport turístic			
Respostes/mida grup		218/370				35/50				34/65				31/31				15/27				43/43				25/105				20/24				13/25			
Preg.		Min	Max	\bar{x}	s	Min	Max	\bar{x}	s	Min	Max	\bar{x}	s	Min	Max	\bar{x}	s	Min	Max	\bar{x}	s	Min	Max	\bar{x}	s	Min	Max	\bar{x}	s	Min	Max	\bar{x}	s	Min	Max	\bar{x}	s
BLOC 1	P1	1	5	3,40	0,96	1	5	3,18	1,00	2	5	3,34	0,80	1	5	3,42	1,20	3	5	3,73	0,70	1	5	3,12	0,91	1	5	3,58	0,97	3	5	4,11	0,76	2	4	3,38	0,77
	P2	1	5	3,96	1,06	1	5	3,46	1,38	2	5	4,03	0,86	2	5	4,16	1,00	3	5	4,27	0,80	1	5	3,74	1,16	2	5	4,21	0,88	2	5	4,11	0,76	3	5	4,38	0,77
	P3	1	5	3,77	1,03	1	5	3,60	1,06	2	5	3,60	1,09	2	5	4,27	0,91	3	5	4,27	0,80	1	5	3,42	0,98	1	5	3,84	1,11	3	5	3,89	0,76	1	5	3,77	1,17
BLOC 2	P4	1	5	3,61	1,06	1	5	3,26	1,31	1	5	3,71	0,91	2	5	4,10	0,87	1	5	3,40	1,12	1	5	3,49	1,08	1	5	3,40	1,12	3	5	4,00	0,77	2	5	3,62	0,77
	P5	1	5	3,43	1,03	1	5	2,97	1,22	2	5	3,31	0,96	1	5	3,81	0,87	3	5	4,00	0,76	1	5	3,17	0,99	1	5	3,28	0,94	2	5	4,11	0,83	2	5	3,69	0,95
	P6	1	5	3,73	0,96	2	5	3,79	0,95	1	5	3,69	0,93	2	5	4,00	0,93	1	5	3,60	1,30	1	5	3,58	0,93	1	5	3,54	1,10	3	5	4,00	0,77	3	5	3,69	0,75
	P7	1	5	3,64	1,02	1	5	3,77	1,00	2	5	3,62	0,92	2	5	3,94	0,93	2	5	3,47	1,06	1	5	3,44	1,14	1	5	3,68	1,11	2	5	3,44	1,04	2	5	3,62	0,96
	P8	1	5	3,79	1,07	1	5	3,43	1,27	1	5	3,66	1,14	3	5	4,53	0,63	3	5	4,00	0,76	1	5	3,42	1,03	1	5	3,83	1,05	2	5	4,00	0,97	2	5	4,00	0,95
	P9	1	5	3,51	1,18	1	5	3,11	1,28	1	5	3,65	1,20	1	5	3,63	1,00	3	5	4,20	0,77	1	5	3,23	1,25	1	5	3,36	1,29	2	5	4,00	0,91	2	5	3,69	1,03
	P10	1	5	3,41	1,21	1	5	2,77	1,31	1	5	3,50	1,16	1	5	3,93	1,01	3	5	4,13	0,83	1	5	2,93	1,18	1	5	3,32	1,28	3	5	4,11	0,68	2	5	3,62	0,96
BLOC 3	P11	1	5	4,12	0,98	1	5	4,09	0,98	1	5	4,00	1,14	2	5	4,55	0,77	3	5	4,07	0,59	1	5	4,05	0,92	1	5	3,80	1,22	2	5	4,18	1,07	3	5	4,31	0,63
	P12	1	5	4,42	0,75	1	5	4,46	0,82	3	5	4,40	0,74	4	5	4,61	0,50	3	5	4,47	0,64	3	5	4,26	0,73	1	5	4,20	1,12	3	5	4,56	0,62	4	5	4,69	0,48
	P13	1	5	3,76	1,02	1	5	3,09	1,22	1	5	3,94	0,98	2	5	4,10	0,83	2	5	3,87	1,13	1	5	3,53	0,93	1	5	3,96	1,02	3	5	4,17	0,62	3	5	3,85	0,69
BLOC 4	P14	1	5	3,73	1,00	2	5	3,74	0,89	1	5	3,86	1,12	2	5	4,03	0,87	2	5	3,80	1,08	1	5	3,42	0,93	1	5	3,68	1,22	1	5	3,56	0,98	2	5	3,85	0,90
	P15	1	5	3,72	1,06	1	5	3,63	1,14	2	5	3,80	1,02	1	5	4,00	1,06	3	5	4,07	0,80	1	5	3,30	1,06	1	5	3,92	1,15	2	5	3,83	0,79	1	5	3,54	1,13
	P16	1	5	3,44	1,20	1	5	2,65	1,37	2	5	4,06	0,79	1	5	3,42	1,29	2	5	3,47	0,74	1	5	3,72	1,03	1	5	3,36	1,32	2	5	3,72	1,02	1	5	2,85	1,21
	P17	1	5	3,75	1,03	1	5	3,91	1,08	2	5	3,91	0,89	1	5	3,84	1,10	2	5	4,00	0,85	1	5	3,40	1,17	1	5	3,40	1,04	2	5	3,94	0,80	2	5	3,92	0,76
BLOC 5	P18	1	5	3,78	1,09	1	5	3,62	1,16	2	5	3,97	0,79	1	5	3,87	1,12	2	5	4,13	0,83	1	5	3,20	1,11	1	5	3,67	1,37	2	5	4,29	0,92	3	5	4,31	0,63
	P19	1	5	3,51	1,10	1	5	3,26	1,21	1	5	3,41	0,92	1	5	3,45	1,29	2	5	3,64	0,84	1	5	3,20	1,08	1	5	3,60	1,12	3	5	4,39	0,78	3	5	4,00	0,71
	P20	1	5	3,86	1,04	1	5	4,14	1,06	1	5	3,71	0,89	1	5	3,68	1,17	3	5	4,20	0,68	1	5	3,60	1,13	1	5	3,68	1,22	3	5	4,17	0,79	3	5	4,23	0,60

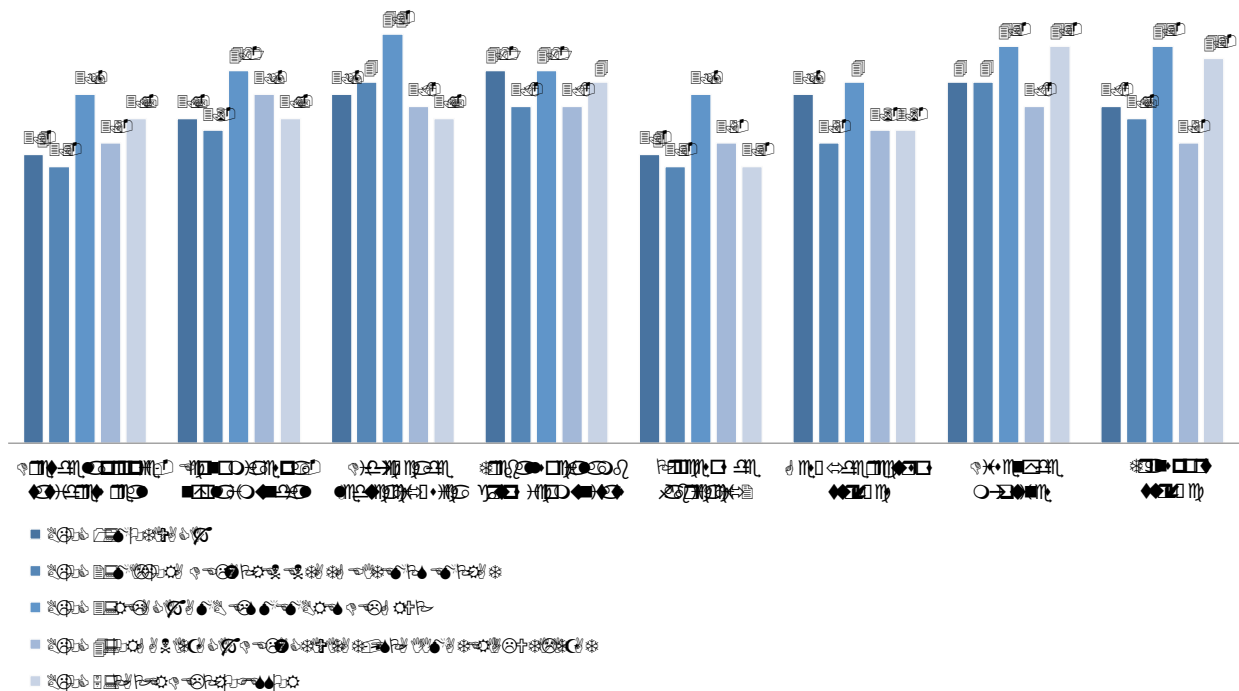


Figura 1. Representació de les mitjanes dels resultats de cada bloc per assignatura

De l'anàlisi realitzada a la part qualitativa mitjançant les tres preguntes obertes, els resultats agrupats per assignatures són:

a) Aspectes positius:

Els alumnes de Didàctica de l'educació física, Dret de la propietat i drets reals, Economia espanyola i mundial, Gestió de recursos turístics, i Processos de fabricació 2 coincideixen a destacar principalment el procés d'aprenentatge i la responsabilitat individual envers al grup, així com el recolzament dels seus companys ("Està bé perquè tens la responsabilitat augmenta perquè el grup depèn de tu", "La implicació cap als companys, per l'obligació d'entendre tots els exercicis fets en aquesta classe").

Respecte al treball en grup destaquen aspectes de signe oposat. Crida l'atenció que alguns estudiants venen a dir que s'han vist "forçats a cooperar" ja que opinen que aquest treball en grup ha estat diferent. "No mires l'exercici que t'expliquen els companys per entendre-ho, sinó per la pressió que comporta que hakis de sortir a la pissarra a explicar-ho." Els membres del grup no s'han pogut distribuir quina part del treball fa cadascú i tots s'han hagut de comprometre i participar en l'elaboració de tot el treball per a estar preparats per si es donava la circumstància d'haver de sortir a fer l'exposició a la resta de la classe. Altres estudiants destaquen com a positiu "el fet de poder participar tots".

Els estudiants de Dret de la propietat i drets reals, Economia espanyola i mundial, Gestió de recursos turístics, Processos de fabricació 2 i Transport turístic mencionen com a molt positiu el fet que sigui un tipus d'exercici diferent als que han fet fins ara. Troben l'activitat interessant ja que la veuen com a dinàmica pel fet de ser diferent a les classes tradicionals ("No és tan monòton") i veure's sotmesos a processos d'aprenentatge i àmbits als que no estan acostumats. El tracte i el suport personalitzat per part del professorat també és tingut en compte. També veuen positivament que es fomenti la participació i el treball en equip.

(“*Treballar en grup sempre es més útil (si hi poses interès)*”). Habilitats que manifesten útils de cara al futur dins els mateixos estudis o ja un cop entrin a la vida laboral.

Com a aspectes positius i que els han agradat més de l'AC destaquen que poder explicar, comentar i compartir el contingut amb els altres estudiants, així com tenir diferents punts de vista permet entendre millor el contingut (“*L'haver pogut discutir amb els meus companys les diferents idees per afrontar el problema proposat*”, “*Es busca que l'alumne treballi en grup i expressi les seves idees clares*”). La percepció dels estudiants és la de que l'alumne s'esforça més en fer la resolució del problema i a més no li fa vergonya preguntar, ja que està amb els seus companys (Processos de fabricació 2 i Transport turístic).

Estudiants d'Economia espanyola i mundial, Disseny de màquines i Transport turístic, també valoren haver hagut de fer una recerca sobre un tema escollit per ells. Opinen que han hagut d'aprendre molt del tema i que han hagut de tenir curiositat per anar llegint la informació que anaven buscant i integrar-la en un tot coherent per poder explicar-la a la resta de la classe.

També destaquen el fet d'anar més enllà en el seu aprenentatge i que no només sigui el que s'imparteix a les classes magistrals, és a dir, depèn d'ells el control i la gestió del què aprenen i com ho aprenen. En el cas de Disseny de màquines i Gestió de recursos turístics, la forma en què s'ha plantejat l'activitat es valora molt positivament, tant les sessions de laboratori com el treball de camp fora de l'aula, on els mateixos estudiants s'organitzaven les tasques.

Resulten especialment suggeridors els comentaris de l'alumnat respecte a l'activitat desenvolupada a Treball social amb grups i comunitats. Una bona part dels participants reconeix la idoneïtat del mètode per a millorar l'aprenentatge i per a situar a les persones davant de contextos reals d'intervenció professional que sense la col·laboració de la resta de membres del grup no es podria haver fet en una assignatura com la que es presenta on es treballa la intervenció terapèutica grupal. En el cas de Disseny, com s'ha dit, també s'ha valorat molt que l'activitat fos eminentment pràctica en el laboratori i aplicada a casos realistes.

Alguns estudiants exposen com aspectes menys positius, principalment a Economia espanyola i mundial i a Processos de fabricació 2, que membres d'algun grup han hagut d'insistir a altres companys a treballar ja que la nota final depenia de l'esforç de tot el grup. Alguns alumnes estan descontents de que la seva qualificació depengés de la responsabilitat d'un altre company/a.

A Economia espanyola i mundial i a Disseny de màquines també destaquen que l'activitat els ha portat molta feina per ésser difícil consensuar un text final entre els membres d'alguns grups o per un temps de treball addicional, respectivament.

b) Altres aspectes assenyalats com a negatius:

Tal com s'ha apuntat, hi ha estudiants que han anomenat alguns problemes típics del treball grupal: no tots els companys treballen amb la mateixa intensitat, dificultat en reunir-se fora de l'aula, dificultat en assolir decisions ràpides en el grup, etc. Una qüestió que els inquieta molt (Treball social amb grups i comunitats, Processos de fabricació 2, Disseny de màquines, Transport turístic) és la manca de compromís d'algun membre del grup, i com afecta al resultat final de l'avaluació de l'activitat i veuen clau el compromís i la complementarietat amb el grup i la resta de companys, “*Que alguns companys no s'impliquin tant com altres*”, “*L'activitat pot ser adequada si hi ha una bona organització i predisposició de tothom a treballar*” .

També hi ha alguns participants que destaquen que el treball realitzat es veu més o menys reflectit dependent del grup en el que es treballa

Destaquen la manca de temps, consideren que una sessió d'hora i mitja potser no és suficient pel que se'ls demana (Transport turístic) i a Processos de Fabricació 2. A Transport turístic també consideren que l'espai/l'aula no és l'adequat.

Pocs alumnes (4 dels 218) afirmen sense embuts que l'activitat no els ha agradat, però sense explicar el perquè.

Conclusions

Ens preguntàvem com a membres d'una xarxa d'innovació docent basada en l'aprenentatge cooperatiu si els estudiants del curs 2014/15 preferien tenir un rol actiu en el seu aprenentatge o si, en canvi, ja els estava còmode mantenir un rol passiu més tradicional de recollir apunts escoltant el professor.

Coneixíem que un dels esculls potser seria la gran diferència que hi ha entre el treball cooperatiu versus el treball en grup: la interdependència positiva. Així doncs, ens qüestionàvem tot seguit, com reaccionarien els estudiants a la interdependència positiva. Quina era la seva actitud abans i després de la realització de l'activitat? Quin grau de satisfacció els produïa haver après amb la metodologia cooperativa?

Els estudiants que han contestat l'enquesta, majoritàriament, queden molt satisfets de l'activitat realitzada en AC perquè els permet interactuar més i millor amb els seus companys d'aula. Ho entenen com una oportunitat per a conèixer més companys de curs amb qui d'altra manera no ho farien de forma tan propera. L'haver d'aprendre els continguts a través del coneixement dels seus iguals els fa més responsables del seu propi esforç intel·lectual, emocional i social, així com els ha fet més receptius a escoltar l'altre i a valorar ser escoltats pels membres del grup. Els plau saber que són part d'un conjunt que ha de reeixir en la seva escomesa en raïm seguint un mètode actiu, entretingut, diferent i innovador.

Igualment, senten més proper el professor/a per a resoldre els seus dubtes, si bé no els veuen pas molt més motivat que ens altres sistemes d'aprenentatge. El que sí lamenten en forces ocasions és que el tipus d'aula, la disposició de les cadires i el material emprat no era massa adient per a dur a terme una sessió cooperativa.

Hem comprovat que amb l'ús del mètode cooperatiu no només atendrem l'adquisició de les competències formals recollides en els plans docents, sinó que a més afavorirem l'adquisició d'altres competències de treball en equip que contribuiran al major i millor desenvolupament personal i professional dels estudiants.

Per altra banda, també hi ha alguna opinió poc favorable a l'aprenentatge cooperatiu. No és tan satisfactòria la percepció que tenen de que el resultat obtingut en l'avaluació del treball –i per tant, la seva nota final-, depengui de l'esforç dels altres membres del grup, donat que hi ha companys que s'afanyen més i altres menys, o tenen capacitats diferents. Aquesta és una problemàtica constant en qualsevol treball de grup que un professor ha de supervisar, independentment de la metodologia utilitzada, però els estudiants han valorat positivament que la tasca del professor ha facilitat, sense interferir, que els mateixos membres del grup hagin pogut corregir els desequilibris i desencontres que en alguns casos han sorgit mentre ha durat l'experiència interdependent.

Coneixem que és complex poder avaluar exclusivament mitjançant l'AC la participació individual de l'alumnat, quan els grups són molt amplis i la durada de l'activitat és només d'una

o unes poques sessions. És per això que nosaltres preferim de moment combinar aquesta metodologia amb altres sistemes d'avaluació que contribueixin a garantir l'assoliment de les competències de cada alumne.

Després de varis cursos avaluant el grau de satisfacció dels estudiants amb el mètode cooperatiu, el pas següent serà conèixer si és acumulatiu el seu grau de satisfacció i si millora el seu aprenentatge en la mateixa mesura en què l'estudiant és més avesat al treball cooperatiu d'interdependència positiva.

Bibliografia

Aymerich, M. y Gras, M. E. (2009). *Las metodologías docentes y su valoración por parte de estudiantes universitarios*. Comunicació presentada en el Congreso de Docencia Universitaria UNIVEST, noviembre, Girona. [CD-ROM]

Cañabate ,D; Aymerich,M; Falgàs,M; Gras, M.E (2014) *Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios* Educar 2014, vol. 50/2 427-441 <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.664>

Díez, M. C.; Pacheco, I.; García, J. N.; Martínez, B.; Robledo, P.; Álvarez, M. L.; Carbonero, M. A.; Román, J. M.; Caño, M. del y Monjas, I. (2008). *Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: Datos de la Universidad de Valladolid*. Aula Abierta, 37 (1), 45-56.

Learreta, B.; Montil, M.; González, A. y Asensio, A. (2009). *Percepción del alumnado ante el uso de metodologías de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación superior: Un estudio de caso*. Apunts: Educación Física y Deportes, 95, 92-98.

Ministral, M. i Serra, A. (2006) *Las estrategias metodológicas participativas: una primera valoración desde la perspectiva emocional de los estudiantes de Geografía del Turismo*. IV CIDUI, UPC, Barcelona. ISBN 84-8458-240-X (Obra completa)

Ruda A., Cañabate, D.; Curós, M. P.; Garcia-Romeu, M. L.; Ministral, M.; Planas, M. i Vidal, O. (2013) *Xarxa d'Innovació Docent sobre Aprenentatge Cooperatiu de la Universitat de Girona. Guia sobre aprenentatge cooperatiu*. Col·lecció: Dos Punts, 8. ISBN: 9788484584223

Qüestions i/o consideracions per al debat

Aquest estudi permet abordar les següents preguntes:

- Els estudiants prefereixen tenir un rol actiu o un rol passiu en el seu aprenentatge?
- El treball cooperatiu versus el treball en grup: com reaccionen els estudiants a la interdependència positiva?
- Canvia l'actitud abans i després de la realització de l'activitat? Es acumulatiu el grau de satisfacció i millora en la mesura en que l'estudiant esta més entrenat/da en aquesta pràctica?

COMUNICACIONS · COMUNICACIONES

(Idioma original)

**Eix E. Planificació i organització de la
docència**

**Eje E. Planificación y organización de la
docencia**

Nota: les comunicacions apareixen ordenades segons el número d'identificador (ID)

Nota: las comunicaciones aparecen ordenadas según número de identificador (ID)

ID 4. ENQUESTA SOBRE L'ÚS D'EINES TIC A LA UDG 2014

Jordi Poch Garcia
Universitat de Girona
jordi.poch@udg.edu

Carme Saurina Canals
Universitat de Girona
carme.saurina@udg.edu

Florencio de la Torre
Yugueros
Universitat de Girona
florencio.torre@udg.edu

Esteve del Acebo Peña
Universitat de Girona
esteve.acebo@udg.edu

Resum

En aquest treball es presenten els resultats de l'enquesta sobre l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) a la Universitat de Girona, enquesta duta a terme durant el segon semestre de l'any acadèmic 2013/2014. A l'enquesta es preguntava sobre l'ús del Moodle, donat que és la plataforma institucional i sobre l'ús d'altres tecnologies. Un 20% del professorat va respondre l'enquesta. Els resultats van posar de manifest que el Moodle es fa servir principalment per subministrar materials als estudiants i en menor mesura per recollir treballs. El principal avantatge de l'ús de les TIC, segons el professorat, és que faciliten la comunicació i la principal dificultat és l'esforç que representa fer-ne ús.

Objectius

El principal objectiu del treball dut a terme durant l'any 2014 és conèixer quina és la utilització que el professorat de la Universitat de Girona (UdG) fa de les diferents eines TIC com a suport a la seva docència, tot fent un èmfasi especial en la utilització de les diferents possibilitats que ofereix el Moodle, que és l'eina institucional.

L'entorn d'aprenentatge Moodle

Moodle és una plataforma d'aprenentatge dissenyada per proporcionar a educadors, administradors i alumnes un sistema únic, segur i integrat de creació d'entorns d'aprenentatge personalitzats. La plataforma Moodle s'ha construït dins del projecte Moodle, dirigida i coordinada per la companyia australiana Moodle HQ i amb el suport econòmic d'una xarxa de més de 60 Moodle Partners de tot el món. La plataforma Moodle és gratuïta i de codi obert, distribuïda sota la GNU General Public License i en la actualitat és utilitzada per més de 65 milions de persones a tot el món dins de desenes de milers d'entorns d'aprenentatge (<https://moodle.net/stats/>)

Desenvolupament

Per tal de conèixer l'ús de les TIC per part del professorat de la UdG es va elaborar un qüestionari amb 11 preguntes tancades i 4 preguntes obertes, qüestionari que amb el suport de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ICE) va ser tramès via on-line a tot el professorat i se'n varen fer diferents recordatoris per tal d'ampliar al màxim la recollida de les dades.

Per tal de situar la mostra en la realitat del context poblacional de la UdG es va contactar amb el Gabinet d'Avaluació i Planificació (GAP) per tal de conèixer les principals característiques del PDI pel que fa a sexe, edat, centre on imparteix la major part de la docència i departament al qual pertany. Per altra banda, i per tant de contextualitzar les respostes de les persones que van contestar l'enquesta es va aconseguir el registre de totes

les entrades a Moodle per part de tot el professorat de la UdG durant un temps determinat amb el suport del Servei de Gestió Acadèmica i del Servei Informàtic de la UdG.

Tota aquesta informació, junt amb les respostes vàlides de 223 qüestionaris, és va analitzar i a continuació se n'exposen el principals resultats.

Per situar correctament les dades proporcionades per la mostra de professors que van contestar el qüestionari es va fer una comparació amb la població del professorat de la UdG prenent com a referència la informació que sobre el PDI ens va subministrar el gabinet de Planificació i Avaluació (GAP) de la Universitat de Girona i que correspon a la informació disponible del curs 2013-14 fins a 31 de desembre de 2013.

Taula 1.- Comparativa segons sexe de les dades de la mostra respecte al total poblacional

Sexe	Dades UdG (N)	UdG %	Dades mostra (N)	Mostra %
Dones	517	44%	113	50,7%
Homes	658	56%	110	49,3%
Total	1175		223	

Font: Elaboració pròpia

Com es pot observar a la taula 1 hi ha una representació major de les dones a la mostra. També es va observar un biaix de selecció en el sentit que hi ha més persones joves. Quan es fa l'anàlisi per centres s'observa també una major representació a la mostra de professors i professores de les Facultats d'Educació i Psicologia i de Ciències Econòmiques i Empresarials.

Principals resultats, conclusions i prospectiva

Exposarem els principals resultats obtinguts en aquest treball, tot distingint la informació proporcionada per l'anàlisi dels resultats de l'enquesta, de l'anàlisi de la informació proporcionada directament des de la base de dades del Moodle.

Amb les precaucions indicades a l'anàlisi de la mostra podem indicar el següent pel que fa a les dades proporcionades pel conjunt de professors que han respost el qüestionari

- La gran majoria dels professors ha fet algun curs de formació de Moodle (més d'un 83%).
- Només un 15,6% dels professors diuen trobar molta dificultat en l'ús de Moodle. No obstant això, a bona part de les respostes a la tercera pregunta de resposta oberta es considera que és una eina feixuga de fer servir, lenta i poc intuïtiva.
- Els principals usos docents de Moodle són per subministrar materials i recollir treballs dels estudiants: penjar material (97,8%), fòrum d'avísos i notícies (86,1%) i recollir entregues (64,6%).
- L'ús del qualificador per la nota final és usat per un 23,8% del professorat mentre que l'avaluació d'activitats i tasques la realitza gairebé un 50% del professorat.

- Només un 4% indica que Moodle no li és útil i que només l'utilitza per recollir el llistat dels estudiants.
- En analitzar amb més profunditat l'ús de les diferents prestacions de Moodle trobem que les activitats més utilitzades són el fòrum i les tasques (60-70%); que els recursos més usats són el fitxer i la carpeta per penjar arxius (95% i 75% respectivament) i que les eines més usades són el qualificador, tant per qualificar activitats i tasques com per posar només la qualificació final (75%) i el gestor de grups (40%).
- Pel que fa a l'ús habitual d'eines TIC diferents de Moodle destaquen el correu (80,4%) i el power point (75,4%), seguides de lluny per dropbox (30,8%) i els vídeos (28,1%).
- La informació qualitativa rellevant proporcionada per les preguntes de resposta oberta indica que els principals avantatges de l'ús de la virtualitat són el fet de facilitar la comunicació i la interacció amb els estudiants, així com facilitar el seguiment i el progrés del seu aprenentatge. En el "word map" de les respostes obtingudes observem com les paraules més repetides fan referència a aquests aspectes

Gràfic 1: "word map" de les respostes a la pregunta oberta sobre els principals avantatges de l'ús de la virtualitat



Font: Elaboració pròpia

- Per altra banda i com a principals inconvenients destaquen l'esforç poc reconegut institucionalment que ha de fer el professor, el perill de desincentivar l'esforç personal dels estudiants i la dificultat de controlar quina és la persona que fa realment les tasques entregades virtualment.
- Una opinió molt majoritària és que les eines de docència virtual han de servir per donar suport a les classes presencials i que en cap cas poden substituir-les.

Per aprofundir en el coneixement de les diferents eines que permet utilitzar Moodle, el qüestionari contempla tres preguntes que les classifiquen en tres apartats: per crear activitats, com a recursos i un últim apartat d'eines generals. Les primeres permeten desenvolupar diferents metodologies de treball individual o per grups d'alumnes, les segones possibiliten transmetre informació i les últimes són eines de gestió del professor/a

A la Taula 2 es poden veure les diferències significatives al 95% de confiança segons la mida dels grups, el sexe i l'edat del professor o professora i el centre en el que s'imparteix majoritàriament la docència

Taula 2.- Diferències en l'ús de les eines del Moodle segons mida dels grups, sexe, edat i centres

Tipus d'eina Moodle	Nom de l'eina	Diferències detectades al 95% de confiança			
		Mida grups	Sexe	Edat	Centres (Més)
Activitats	Fòrum	-	-	-	Facultat d'Educació i Psicologia Escola Politècnica Superior Facultat de Lletres
	Tasca	-	Dones més	-	Facultat d'Educació i Psicologia Facultat de Ciències Facultat de Turisme Escola Politècnica Superior
	Qüestionari	-	-	-	-
	Consulta	-	Dones mes	-	Facultat d'Infermeria Facultat de Turisme Facultat de Lletres Facultat d'Educació i Psicologia
	Lliçó	-	-	Més grans de 50 anys més	Facultat de Lletres Facultat de Dret Facultat de Turisme Facultat d'Educació i Psicologia Facultat de Ciències
	Enquesta	-	-	-	-
	Base de dades	-	-	-	-
Recursos	Fitxer	-	-	-	No interpretable
	Carpeta	-	-	Fins a 39 anys menys*	-
	URL	-	Homes més	-	Escola Politècnica Superior Facultat de Lletres Facultat d'Educació i Psicologia Facultat de Turisme
Eines generals	Qualificador	-	Dones més*	-	Facultat d'Educació i Psicologia Facultat de Ciències Escola Politècnica Superior Facultat d'Infermeria Facultat de Lletres
	Gestor de grups	Una mica més els grups més grans*	-	Fins a 39 anys més*	-

*significació al 90% Font: Elaboració pròpia

Els principals resultats mostrats a la taula permeten concloure que:

- Les dones fan servir més la tasca, la consulta i marginalment (al 90%) el qualificador i els homes usen més la URL.

- Fins a 39 anys utilitzen més la carpeta i el gestor de grups mentre que les persones més grans de 50 anys usen més la lliçó.
- La majoria de les diferències entre centres es refereixen al fòrum, a la tasca, a la consulta, a la lliçó, a la URL i al qualificador.
- Només en el cas del gestor de grups s'observa una diferència marginalment significativa (90%) de major ús pels grups més grans.

La informació de l'anàlisi de la base de dades dels registres de Moodle des de l'11 de setembre de 2013 al 11 de març de 2014 i que fa referència a la utilització de Moodle per part del tot el professorat de la UdG és molt complexa i a voltes confusa. Tot i això és important tenir-la en compte atès que representa a la totalitat del professorat de la Universitat de Girona.

Si ordenem els aspectes de més a menys utilització obtenim el següent:

- El 99% del professorat ha entrat alguna vegada al Moodle
- Un 70% del professorat afegeix o modifica algun element a Moodle (tasca, activitat, recurs, ...)
- Aproximadament un 65% dels professors consulten o afegeixen informació al fòrum del Moodle. En aquest cas la dada és confusa doncs no hi ha manera d'esbrinar si s'està parlant del fòrum d'avisos, creat per defecte dins el marc de cada assignatura, o del fòrum de debat
- Un 30% del professorat utilitza el qualificador de Moodle. Altra vegada és impossible distingir en quines tasques s'utilitza (posar notes finals, qualificació de treballs i exercicis,...)
- Un 30% del professorat de la UdG fa us de folders (carpetes)
- Un 25% penja URL's a Moodle
- Un 20% fa servir els missatges de Moodle

En resum podem dir que només un terç del professorat utilitza amb freqüència els diferents recursos de Moodle, un altre terç fa servir algun recurs esporàdicament i un altre terç no els fa servir. Els recursos de Moodle més utilitzats concorden amb les respostes obtingudes en la enquesta, tot i que el percentatge d'ús és molt inferior. Cal destacar la utilització del Moodle com a repositori de material pels alumnes (Recurs-fitxer) i el Fòrum com a mitja de comunicació amb els alumnes (a nivell de grup). Aquest resultats concorden amb els de l'estudi fet per (Costa et al. 2012) en un Universitat portuguesa.

Pel que fa al qualificador, un terç de tot el professorat de la universitat l'utilitza amb més o menys freqüència i aproximadament un 10% només per posar notes finals. L'altre 20% qualifica tasques, treballs i exercicis mitjançant aquesta eina.

Com podem observar hi ha diferències importants entre la informació obtinguda amb les dades de l'enquesta i la informació que hem extret directament dels registres de Moodle. Tot i que ambdues fonts d'informació ens proporcionen resultats del tot coherents, és evident que, tal i com ja hem observat al començament d'aquest informe, la mostra sobre la que treballem i que recull les respostes d'aproximadament un 20% del professorat de la UdG, presenta un biaix clar pel que fa al sexe, a l'edat i als diferents centres i departaments de la Universitat. En resum, cal tenir present que els professors que han respost l'enquesta són els més actius i segurament els més interessats en l'ús docent d'eines TIC i això implica que els resultats obtinguts amb l'enquesta no es puguin extrapolar al conjunt dels professorat de la Universitat de Girona.

El fet que només 1/3 del professorat faci servir els diferents recursos del Moodle, i que no trobin difícil la utilització de la plataforma creiem que dona una gran potencialitat d'ús per a la resta de docents. Per estendre l'ús, serà necessari fer actuacions que augmentin la percepció de la utilitat i la facilitat d'ús de la plataforma, com ha estat indicat pels estudis de (Šumak et al. 2011). Per altra banda, (Islam 2013) en un estudi sobre uns 300 estudiants universitaris, conclou que el factor més crític per assolir un bon rendiment acadèmic es la percepció d'una bona assistència durant l'aprenentatge. En aquest sentit la utilització de plataformes de e-learning es una contribució positiva a l'assistència docent requerida.

Qüestions obertes, consideracions pel debat i propostes de recerca.

- No es coneix amb certesa la utilització que es fa del qualificador Moodle. En quin grau s'avaluen tasques i entregues de treballs o només es posen notes finals.
- Seria interessant estudiar les eines TIC que fan servir els estudiants, per veure si son molt diferents a les que utilitzen els professors i per si hi ha o hi pot haver complementarietat.
- Sorpren la no utilització de la Rúbrica com a eina d'avaluació o com a complement de l'avaluació de tasques o treballs que s'entreguen via Moodle i que es fan en una quantitat considerable (70% en enquesta i 30% en base de dades Moodle).
- Disposa el Moodle de les eines adequades i és suficientment flexible per cobrir un percentatge suficientment important de les "necessitats" que podem tenir com a professors o estudiants.
- Quin sobreesforç addicional representa la incorporació de les TIC en la nostra docència?

Bibliografia

Costa C, Alvelos H, Teixeira L (2012) The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. In: Varajao, J and Cunha, M and Yetton, P and Rijo R (ed) 4TH Conf. Enterp. Inf. Syst. - ALIGNING Technol. Organ. PEOPLE (CENTERIS 2012). ELSEVIER SCIENCE BV, SARA BURGERHARTSTRAAT 25, PO BOX 211, 1000 AE AMSTERDAM, NETHERLANDS, pp 334–343

<https://moodle.net/stats/>

Islam AKMN (2013) Investigating e-learning system usage outcomes in the university context. *Comput Educ*, 69, 387–399.

Šumak B, Heričko M, Pušnik M (2011) A meta-analysis of e-learning technology acceptance: The role of user types and e-learning technology types. *Comput Human Behav*, 27, 2067–2077.

ID 7. DESARROLLO DE UN MODELO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE UN CORPUS ORAL INFANTIL COMO ESTRATEGIA PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Asier Romero Andonegi
Universidad del País
Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea
a.romero@ehu.eus

Ainara Romero Andonegi
Universidad del País
Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea
ainara.romero@ehu.eus

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia y los resultados derivados de la aplicación del método Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) en la asignatura Competencia idiomática de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, para desarrollar prácticas de investigación de manera coherente, correcta y adecuada. Presentamos el proyecto realizado en el primer semestre del Master de Psicodidáctica que consiste en resolver una problemática en un entorno real, desarrollado mediante un enfoque constructivista y centrado en el alumnado para que él mismo construya su aprendizaje activa y cooperativamente. Una propuesta, a partir de la metodología del aprendizaje basado en problemas, que potencia la motivación del alumnado y la colaboración universidad-entorno escolar.

Texto de la comunicación

1.Introducción

El objetivo del presente trabajo es compartir una experiencia innovadora basada en un modelo de aprendizaje colaborativo en el ámbito de la enseñanza universitaria. Se trata de la puesta en marcha de un proyecto que integra distintas conceptualizaciones teóricas y que a su vez permite la adquisición de competencias esenciales para el desarrollo personal y profesional del alumnado del Master de Psicodidáctica. El proyecto plantea una pregunta motriz para que el alumnado realice una grabación de una conversación espontánea de un niño para posteriormente analizarla mediante un sistema de codificación previamente establecido. Concretamente nos centraremos en la experiencia llevada a cabo en el primer semestre de dicha titulación mediante el desarrollo de las competencias propias de la asignatura y otras propias del master:

- Situar la investigación sobre la competencia idiomática dentro de la panorámica actual de investigación en Didáctica de la Lengua.
- Conocimiento de la investigación de la competencia idiomática.
- Adquisición de procedimientos de observación y diagnóstico de la competencia idiomática en el contexto metodológico correspondiente.
- Elaboración y realización de prácticas de observación y diagnóstico de la competencia idiomática.
- Analizar e interpretar los datos cuantitativos y cualitativos procedentes de las investigaciones, informes y trabajos en educación.
- Valorar críticamente las aportaciones que proporciona la investigación científica al conocimiento educativo.

El alumnado ha llevado a cabo un proyecto centrado en la resolución de una problemática real a partir de la metodología del aprendizaje basado en problemas (PBL). Para ello, resulta fundamental la colaboración de los centros escolares que son

los que plantean el conflicto a resolver por parte de los grupos de alumnos y alumnas de este Master de la UPV/EHU. Además, en este sentido se establece un transvase de conocimiento recíproco entre el mundo universitario y la realidad escolar actual, materializando de esta forma uno de los pilares del modelo educativo que plantea la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

2. Desarrollo

La intervención se realizó en el curso académico 2014-2015 en la asignatura optativa del primer semestre del Master de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, denominada, La competencia idiomática. Esta asignatura tiene como objetivo principal analizar la competencia idiomática desde la vertiente investigadora y contextualizando en todo momento en el ámbito de la didáctica de la lengua. La asignatura tiene asignadas 30 horas presenciales, repartidas en una sesión a la semana de tres horas cada una, durante 10 semanas. En cuanto al número de alumnos/as, ha sido de 20, repartidos en cinco grupos de cuatro alumnos/as cada uno. Otro aspecto importante en el diseño de la estrategia de enseñanza-aprendizaje mediante el enfoque PBL ha sido el de identificar las competencias y conocimientos adquiridos previamente. Así, el 70% del alumnado presenta la característica en común de haber realizado el Grado de Educación Infantil o el Grado de Educación Primaria. El 30% restante se trata de alumnado licenciado en Psicología y procedente de universidades Pontificia Católica de Ecuador y Aconcagua de Chile. Una vez establecidas las características de un problema mediante PBL (estructuración, complejidad y autenticidad), se diseñó y presentó el tipo de problema. No se puede perder de vista que el objetivo del problema no es resolverlo, sino el aprendizaje que se produce mientras se afronta su diagnosis o solución. En nuestro caso, se diseñó un problema relacionado con las competencias de la asignatura y abordando los temas planteados en el temario de la asignatura. Por tanto, la intervención de esta estrategia de enseñanza-aprendizaje fue de 30 horas presenciales, el total presencial de la asignatura.

En todo caso, previa a la realización del proyecto se trabajan teóricamente aspectos y conceptualizaciones teóricas relacionadas con el sistema de codificación CHAT perteneciente al proyecto CHILDES y criterios para la evaluación del lenguaje oral centrados en la adquisición fonológica. Todos ellos se enseñaban siguiendo el modelo tradicional de magistral + ejercicios de aplicación.

El proyecto plantea la siguiente pregunta motriz: *¿Te atreves a evaluar una muestra de lenguaje oral a través de una grabación de tres minutos a un niño/a?*. Por otra parte, el alumnado se enfrenta al siguiente escenario:

Hace tres meses que trabajas como docente en un colegio público en el aula de cinco años de Educación Infantil, y tu compañera del otro grupo te propone evaluar la producción oral de los niños/as a través de la prueba estandarizada PLON-R. Tú aceptas pero le propones de forma complementaria grabar y analizar mediante el paquete de programas (CLAN) las transcripciones de muestras de habla. Tu compañera se muestra reacia dado su desconocimiento pero decides ayudarla creando un pequeño manual didáctico facilitar su aprendizaje. Con estas características propias de un buen problema PBL, y descritas con anterioridad, se pretende que el alumnado logre los siguientes resultados de aprendizaje:

- Conocer y determinar las características que presenta una evaluación de lengua oral infantil mediante pruebas no estandarizadas.
- Conocer el paquete de programas (CLAN) que presenta el proyecto CHILDES.
- Seleccionar una muestra del corpus oral y realizar la correspondiente transcripción.

2.1.Cronograma de tareas.

La intervención se inició la semana 2 y se prologa durante 10 semanas, dedicando las 27 horas presenciales al problema planteado. En la primera sesión, se hace una presentación de la forma de trabajo en el aula, destacando el cambio sobre el método tradicional al que están acostumbrados y explicando los inconvenientes y los problemas del trabajo en grupo. Como la organización de la asignatura implica un mínimo de reuniones a la semana, se insiste en la importancia de realizar todo el trabajo de forma conjunta y simultánea.

En la segunda sesión se presenta la pregunta motriz del problema y se desarrolla un *braingstorming* con el objetivo de introducir ideas clave (evaluación oral, pruebas no estandarizadas, etc.). Finalizando la sesión con la presentación del escenario.

En la tercera y cuarta sesión, se pide al alumnado que realice una tarea de búsqueda documental en Internet sobre las herramientas que deben de utilizar en el problema con el objetivo de generalizar un conocimiento previo. A continuación se les solicita que agrupen las ideas, y finalmente que establezcan aquellos aspectos del tema de estudio que necesitan aprender con una mayor carga de trabajo. De esta forma, las necesidades de aprendizaje se agrupan en tres temas: 1. Evaluación de la lengua oral; 2. Metodología de transcripción mediante CHAT; 3. Proyecto CHILDES.

Previa a la cuarta sesión, se marca como tarea no presencial la de acudir a la biblioteca y hacerse con la siguiente fuente de información:

Elena Garayzabal, *Adquisición del lenguaje y pruebas de evaluación fonológica*.

En la quinta sesión, se ofrecen explicaciones claras y concisas sobre las obras recomendadas. Además, el alumnado ya está organizado en grupos de trabajo y asignados los roles de trabajo. El aprendizaje de la información se realiza mediante la metodología del puzle: a cada miembro del grupo se le asigna la lectura y comprensión de uno de los temas indicados previamente.

En la sexta y séptima sesión el alumnado comienza a planificar el método de resolución del problema. Por tanto, se percatan de la necesidad de acudir al centro escolar y realizar la grabación atendiendo a la metodología cualitativa que hay que implementar. Se establece como tarea no presencial la de seleccionar un pequeño corpus de la grabación, y realizar la transcripción mediante el programa CHAT.

En la octava y novena sesión, cada grupo de forma autónoma se analizan algunos elementos relativos a la adquisición fonológica. Lógicamente, a lo largo de estas sesiones surgen problemas que ellos deben de detectar y solucionar.

En la décima sesión, cada grupo debe de entregar y exponer el manual didáctico de aprendizaje, estableciendo objetivos, hitos, y conclusiones.

2.2.La presencia del profesor y seguimiento del trabajo.

La intervención de un profesor en las sesiones PBL es constante, aunque a medida que el conocimiento aumenta su intervención disminuye. Su presencia como moderador es importante en las primeras sesiones, organizando la ideas, necesidades de aprendizaje o aclarando dudas sobre las fuentes de información. En la fase de selección, transcripción y análisis del corpus, el trabajo del alumnado es ya autónomo. Así, el profesor actúa como observador y facilitador, interactuando con cada grupo de acuerdo con sus necesidades. En cuanto al trabajo en equipo la consecución de un buen funcionamiento como grupo es vital; de esta forma, la intervención y contribución de todos los miembros es fundamental para el éxito de la actividad. En este punto, son importantes las autoevaluaciones entre los miembros del grupo (evaluación entre pares), y la observación del profesor sobre la participación de cada uno de ellos.

3. Evaluación.

El estilo de aprendizaje PBL busca que el alumnado utilice contenidos para pensar, decidir y crear. Esta forma de aprender se basa más en la utilización de estrategias metacognitivas, tales como saber qué se hace, qué no se entiende, establecer objetivos,

identificar lo que se debe aprender, planificar el propio aprendizaje e identificar estrategias para ello y evaluar si se han conseguido los objetivos. También intervienen las habilidades interpersonales ya que se han de resolver discrepancias negociando, llegando a acuerdos y estableciendo criterios comunes. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje producido con enfoque PBL resulta más complejo, ya que no sólo importa la calidad de los productos que han elaborado, sino que también cómo se ha llegado a él, es decir, el proceso. La Tabla 1 muestra las herramientas que se han empleado para evaluar el aprendizaje obtenido en el desarrollo del proyecto con enfoque PBL.

Elemento de valoración	Porcentaje	Qué se valora
Redacción y exposición del manual didáctico	60%	Exposición de razonamientos. Expresión escrita y oral. Distribución de contenidos. Exposición de resultados. Medios para la presentación. Respuestas a las dudas.
Actas sobre objetivos, logros y tareas.	20%	Coherencia objetivos-logros. Toma de decisiones. Dificultades y aciertos. Reparto de tareas.
Evaluación entre pares.	20%	Motivación, participación, puntualidad, contribución al buen clima de trabajo.

Tabla 1: Elementos evaluados en el aprendizaje.

Lógicamente, el informe final es el instrumento que más peso tiene ya que permite determinar si el alumnado:

- ha entendido los conceptos teóricos relacionados con la evaluación oral y las consiguientes pruebas no estandarizadas.
- han sido capaces de seleccionar una muestra adecuada y realizar la correspondiente transcripción.
- han sido capaces de distinguir algunas singularidades en el proceso de adquisición fonológica.
- han sido capaces de justificar las decisiones adoptadas y reflejarlas en la propuesta didáctica.
- han sido capaces de realizar una exposición clara y coherente del trabajo realizado.

Los informes semanales sobre objetivos, logros y reparto de tareas permiten conocer cómo se ha producido el proceso, así como los mecanismos que los alumnos han puesto en marcha para lograr un trabajo en equipo efectivo. Finalmente, la evaluación por pares trata de determinar si el trabajo en equipo ha sido efectivo, así como el nivel de contribución de cada uno de los miembros.

4. Conclusiones y prospectiva

En primer lugar hay que señalar que la intervención PBL ha resultado exitosa si atendemos, por una parte a las calificaciones del alumnado y por otra, a su opinión en relación a su aprendizaje, a su nivel de motivación, al método de enseñanza-aprendizaje, etc. Desde un punto de vista comparativo, no se pueden analizar relaciones con métodos tradicionales anteriores, ya que es el primer año en el que se oferta esta asignatura atendiendo a esta nueva metodología. Si nos centramos en las calificaciones, el 73% del alumnado obtuvo una calificación media de notable y un 27% una calificación de sobresaliente. Para recabar la opinión de los alumnos se elaboró un cuestionario con diferentes apartados en los que se recogía información general sobre el alumnado, nivel de dificultad mediante la estrategia PBL, horas de dedicación al proyecto, docencia del profesorado y preguntas sobre autoevaluación. Estas cuestiones se valoran según una escala de Likert con 5 valores. Por tanto, atendiendo a estos datos se pueden extraer varias conclusiones:

- Se presenta una experiencia de enseñanza-aprendizaje del tipo PBL en un contexto formativo poco tendente a este tipo de experimentaciones docentes, como es el de un master de investigación.
- La colaboración entre distintas instituciones, ya que el alumnado ha tenido que realizar la grabación en un centro escolar.
- Se ha presentado un problema complejo, poco estructurado y contextualizado en un entorno escolar, con el que los alumnos han tenido que identificar las necesidades de aprendizaje y dar respuesta a las mismas para solucionar el problema. En todo caso, hay que subrayar que lo importante no es resolver el problema sino el aprendizaje que se produce con esta actividad formativa.
- La intervención fue diseñada para 27 horas presenciales, el 90% de la asignatura. Los calificaciones muestran una tasa de éxito del 95%, tan sólo tres alumnos no aprobaron la asignatura. A este respecto, hay que señalar que se trata de alumnado que por motivos personales renunció a la asignatura.
- En cuanto a los datos de opinión, los resultados muestran que la intervención mejora la motivación, las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo, y la opinión sobre el aprendizaje que se produce de forma constructiva. Es difícil establecer el impacto de la intervención en el desarrollo de las competencias transversales, más allá del análisis de los resultados realizados en este trabajo, ya que la experiencia es muy puntual en relación a currículum planteado en el Master.

5. Bibliografía

- Gijselaers, W. H. (1996). "Connecting problem-based practices with educational theory." *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 13-21. Recuperado 12 mayo 2015, a <http://dx.doi.org/10.1002/tl.37219966805>
- Grimes, R. (2015). "Problem-based learning and legal education: a case study in integrated experiential study". *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 361-375.
- Hmelo-Silver, Cindy; Barrows, Howard S. (2006). "Goal and Strategies for a Problem-based Learning Facilitator". *International Journal of PBL*, 1.1, 21-30. Recuperado 12 mayo 2015, a <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1004>
- Jonassen David H., Hung W. (2008). "All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning". *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2.2, 6-28. Recuperado 12 mayo 2015, a <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1080>
- López Zafra, E. et al. (2015). "Evaluación de una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes universitarios". *Revista d'innovació docent universitària*, 7, 71-80.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES Project. Tools for analyzing talk*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. Recuperado 12 mayo 2015, a <http://childes.psy.cmu.edu>
- Valero-Garcia, M. (2012). "PBL (Piensatelo Bien antes de Liarte)". *ReVisión*, 5:2, 11-16.

6. Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Planteamos como cuestión para el debate las siguientes cuestiones:

- ¿Es adecuado el tipo de evaluación que se ha llevado a cabo para evaluar las competencias de la asignatura?
- ¿Cómo solventar el problema de las resistencias del alumnado a este tipo de metodologías, teniendo en cuenta además la heterogeneidad del alumnado?
- Cómo herramienta que permitía también evaluar el proceso se presentó también una wiki, que permitía recoger evidencias a lo largo del proceso, aunque se terminó desechando ya que el alumnado no la utilizaba, por lo que se optó por herramientas tradicionales, como las actas de las reuniones. Por tanto, ¿qué motivos pueden llevar al alumnado a no querer utilizar este tipo de herramientas?

ID 10. ANALIZAR LA FORMA DE ENSEÑAR PARA ACOMPASARLA CON LA MANERA DE APRENDER

Marta Barandiaran Galdós
Universidad del País Vasco/Euskal
Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
marta.barandiaran@ehu.eus

Miren Barrenetxea Ayesta
Universidad del País Vasco/Euskal
Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
miren.barrenetxea@ehu.eus

Antonio Cardona Rodríguez
Universidad del País Vasco/Euskal
Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
antonio.cardona@ehu.eus

Juan José Mijangos del Campo
Universidad del País Vasco/Euskal
Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
juanjo.mijangos@ehu.eus

Jon Olaskoaga Larrauri
Universidad del País Vasco/Euskal
Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
jon.olaskoaga@ehu.eus

Resumen

El saber cómo se relaciona cada uno de los agentes que actúan en las aulas, estudiantes o docentes con el conocimiento será la base para poder decidir hacia dónde dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se presenta una experiencia que tiene por objeto analizar la forma de enseñar, junto a la manera de aprender, para ayudar al estudiante en su adaptación a los modos de hacer en la universidad. El estudio de los estilos de enseñanza se plantea en dos escenarios: real e ideal, para contrastar en qué medida la docencia está condicionada por el entorno en el que se desarrolla, y concluir que contextos de enseñanza se dibujan desde la práctica docente.

Objetivos

El presente trabajo plantea como objetivo principal reconocer los estilos de enseñanza del equipo docente de primer curso del Grado en Gestión de Negocios de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, y desarrollar un protocolo de análisis, en un grupo piloto, que ayude a determinar las premisas sobre las que trabajar, desde el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes analizados en trabajos anteriores.

Para la consecución de dicho objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el patrón que define el perfil promedio de los docentes.
- Determinar las diferencias en los estilos de enseñanza de los docentes analizados, y en qué dimensiones se aprecian.
- Concluir si existe alguna diferencia en los estilos de enseñanza entre los docentes analizados.
- Reflejar los ajustes o desajustes entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los docentes.

Marco teórico

El interés por esta temática es de largo recorrido para el equipo ECUALE (Estudios sobre Calidad en Universidades de América Latina y España), preocupado porque no todos los estudiantes se enfrentan con éxito a los retos que se plantean hoy en los estudios universitarios. En trabajos anteriores (Barrenetxea, et al., 2014) ya se constata la diversidad de estilos que tiene el alumnado para apropiarse del conocimiento. Ante esta realidad, la siguiente cuestión a plantear es: ¿cómo enseñamos los docentes que interactuamos con esos estudiantes?

De ese interés surge este trabajo, desarrollado a través de un proyecto de innovación educativa, que se plantea como la continuación de un proyecto anterior; ambos están motivados por la necesidad que se percibe de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de primero del Grado en Gestión de Negocios de la UPV/EHU. De manera general, en este segundo proyecto se intenta recoger información de determinados aspectos que pueden determinar el contexto de aprendizaje, en concreto, y con la intención de acotar el análisis, se restringe al análisis de los estilos de enseñanza.

El marco teórico que sustenta este proyecto, y los anteriores, está estrechamente vinculado a la teoría de los modelos de aprendizaje experimental de Kolb (1981) y su desarrollo posterior (Alonso et al., 2007), junto al concepto de entorno de aprendizaje desarrollado por Fry y Kolb (Kolb, 1984). Esta línea de trabajo nos ha llevado a utilizar, como instrumento de evaluación de estilos de aprendizaje el *Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje CHAEA* (Alonso et al. 2007) para clasificar al grupo de estudiantes. Y sobre los estilos de enseñanza del profesor, adoptamos el cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Martínez-Geijo (Chiang, Díaz, Rivas y Martínez-Geijo, 2013; Martínez-Geijo, 2007; Renes, Echeverry, Chiang, Rangel, y Martínez-Geijo, 2013). Estas herramientas permiten plantear un análisis de la relación entre los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, y de los de enseñanza: abierto, formal, estructurado y funcional.

Para abordar el análisis, de los estilos de enseñanza, se plantean dos escenarios diferenciados: real e ideal; el primero responde a la práctica docente real en el aula, mientras que el segundo replicaría la utopía del docente; es ésta la razón de que generemos el cuestionario de Estilos de Enseñanza (Real/Ideal). De tal manera que si se observan modificaciones en los estilos de enseñanza en función de los escenarios se añadiría la premisa de que los contextos están condicionando también los estilos de enseñanza.

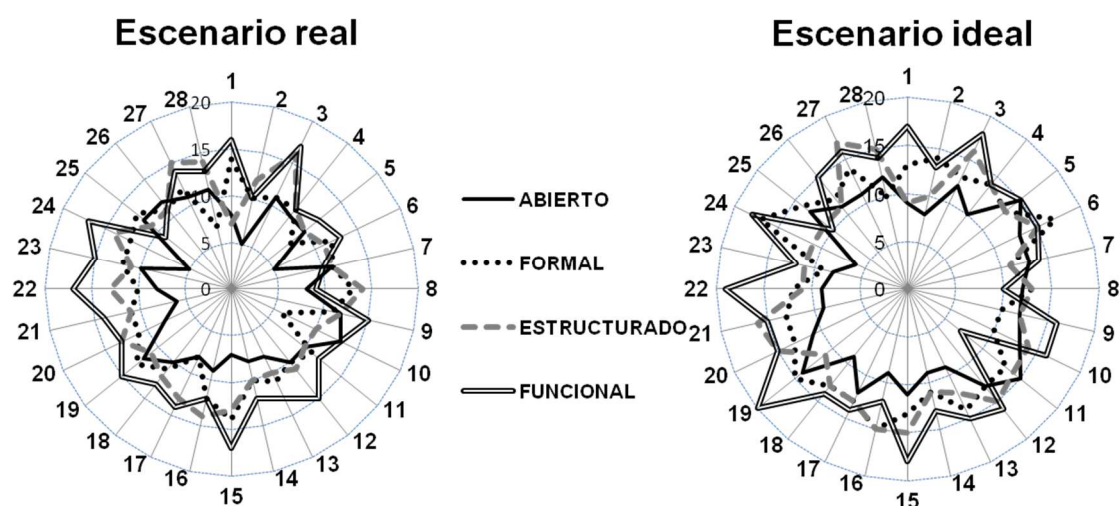
Como complemento a la información que se obtiene del cuestionario CEE (real/ideal), se plantea una pequeña encuesta a los docentes con la que se intenta obtener información de sus expectativas sobre sus estudiantes, y su interés por cómo aprenden.

Con anterioridad al pase del cuestionario, se crea un grupo de discusión con cinco docentes con el objeto, por un lado, de detectar la existencia de dificultades técnicas en el cuestionario; y por el otro lado, justificar el planteamiento de que se posicionen los docentes en los dos escenarios. Respecto a la primera cuestión, se plantean algunos aspectos sobre la redacción de los ítems del cuestionario que podrían llevar a confusión; aun así, el equipo toma nota de la controversia, pero decide mantener la redacción. Acerca de la diferenciación de escenarios, efectivamente, el grupo de discusión justifica la modificación de respuesta en función de factores como: tamaño de grupos, coordinación de equipos docentes, o tipología del estudiante; como consecuencia se decide pasar el CEE (real/ideal) a un grupo piloto de nueve docentes de la titulación, sin ninguna modificación (Renes, Echeverry, Chiang, Rangel, y Martínez-Geijo, 2013), y en los dos escenarios: real e ideal.

Análisis de los Resultados

Una vez, preparado el instrumento para la recogida de información se aplica a 28 profesores del equipo docente de primero (lo conforman 30). Los resultados muestran una variación de los perfiles de enseñanza de los docentes en función del escenario planteado (Figura 1).

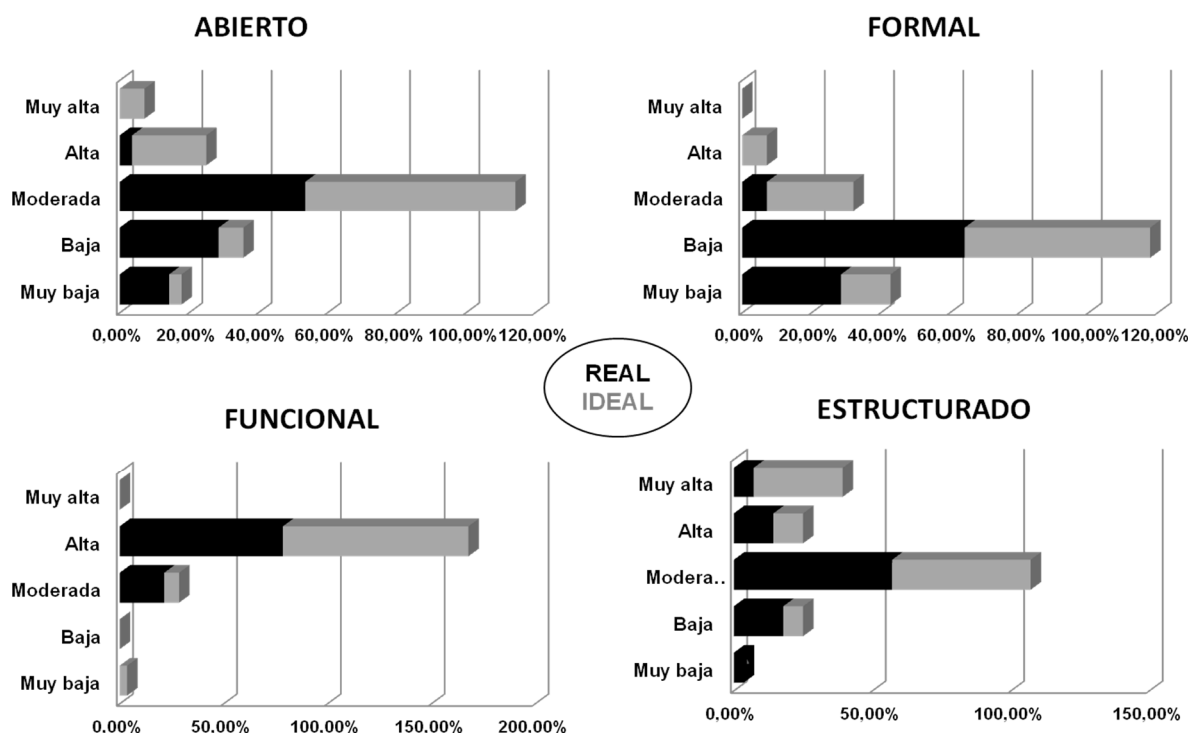
Figura 1: Estilos de enseñanza real/ideal



De manera general, en los dos escenarios se observa una preferencia por el estilo funcional, por el contrario, en el estilo abierto es en el que menos puntúan; los estilos formal y estructurado mantienen las posiciones intermedias. Junto a lo anterior, la forma irregular de las líneas representa las diferentes maneras de enseñar: no hay dos docentes con el mismo patrón en sus estilos de enseñanza.

Se decide agrupar las puntuaciones por estilo en: muy baja, baja, moderada, alta y muy alta (Chiang, Rangel, y Martínez-Geijo, 2013); el análisis de las distribuciones de cada uno de los estilos para cada uno de los escenarios planteados (Figura 2) deja a la luz la mayor variación en el estilo abierto: en el escenario real, cerca de la mitad del colectivo (42'9%) muestra una puntuación muy baja o baja, y sólo el 3'5% puntúa alto o muy alto; mientras que en el escenario ideal los porcentajes se sitúan en un 10'7% (entre muy baja y baja), y un 28'6% para alta y muy alta.

Figura 2: Variaciones de los estilos en función del escenario

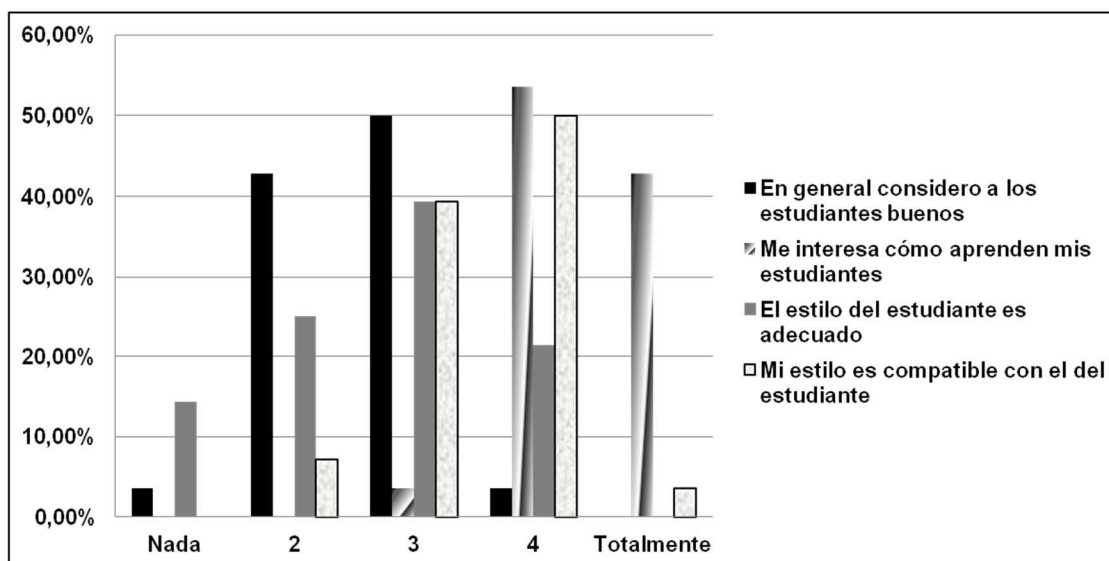


En el estilo estructurado, también se podría señalar un cambio de tendencia en la distribución; en el caso del escenario real en los extremos de la distribución, por un lado muy baja y baja, y por el otro lado alta y muy alta se sitúa aproximadamente el 25% de los docentes el 50% puntúan con preferencia moderada. Sin embargo en el escenario ideal se pierde la simetría desplazándose las puntuaciones hacia alta y muy alta que les corresponde un 42'9%. Se podría sugerir que los docentes en su escenario utópico estarían más dispuestos a mantener un estilo en su manera de enseñar más abierto y más estructurado.

En lo que respecta al estilo formal, los docentes se muestran menos formales en el escenario real (92'8% muy baja o baja) que en el ideal (67'9%), pero en cualquiera de ellos la mayoría presenta una preferencia de muy baja o baja en dicho estilo. Lo contrario sucede con el estilo funcional, en cualquiera de los escenarios, a más de dos tercios de los docentes les corresponde una puntuación alta o muy alta, es decir, con independencia del escenario los docentes prefieren un estilo funcional.

Del grado de acuerdo mostrado con las cuatro afirmaciones planteadas (Figura 3), como complemento al CEE (real/ideal): en general considero a mis estudiantes buenos estudiantes, me interesa cómo aprenden mis estudiantes, el modo de aprender de los estudiantes es el adecuado y mi estilo de enseñanza es compatible con el estilo de aprendizaje de mis estudiantes, se desprende su interés por saber cómo aprenden sus estudiantes, el 96% de los docentes están muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación. En cuanto a las expectativas sobre los estudiantes, se podrían calificar de bajas; sólo el 4% de los docentes muestra estar de acuerdo con la afirmación y más del 45% declara estar nada o algo de acuerdo.

Figura 3: Expectativas del profesorado

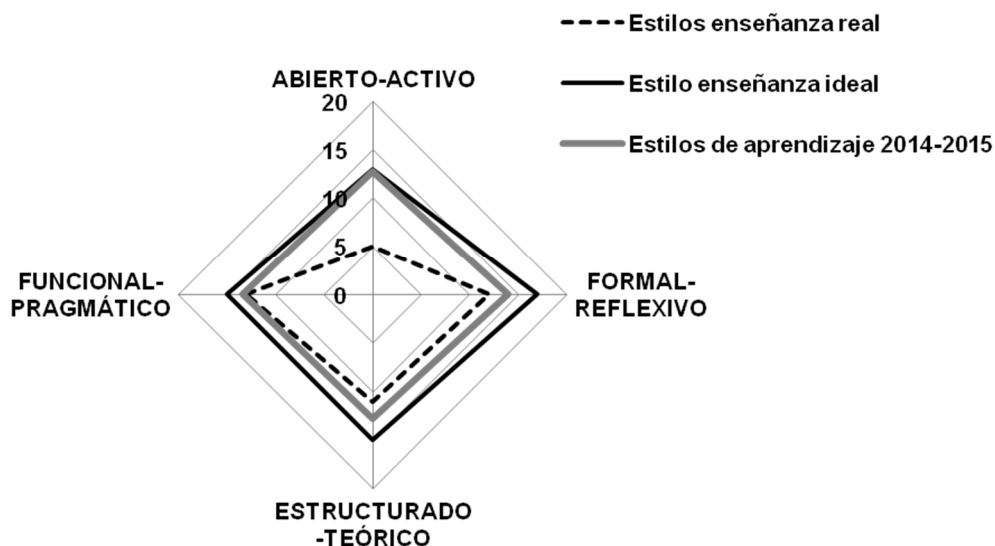


Respecto a lo que opinan sobre la idoneidad del estilo de aprendizaje de los estudiantes, las afirmaciones muestran una distribución más uniforme que en las anteriores. Por último, los docentes sí consideran su estilo de enseñanza apropiado. El análisis de las respuestas hace ver mayor optimismo de los docentes sobre su labor, y menores expectativas sobre sus estudiantes.

El examen de la correspondencia que se puede establecer entre los estilos de aprendizaje y los de enseñanza (Figura 4) señala cómo la tendencia a puntuar bajo en el estilo abierto de los docentes no acompaña bien con la tendencia de los estudiantes, a puntuar alto en el estilo activo; a priori, parece que los docentes dibujarían un escenario más ajustado si se mostrasen más abiertos, como sucede en el escenario ideal. Respecto a la baja puntuación de la mayoría de los estudiantes en el estilo reflexivo, da la sensación de que, en el escenario real, la respuesta de los profesores se ajusta a las características de los estudiantes, vista la baja puntuación también de los docentes en el estilo formal; sin embargo, en el escenario ideal los docentes puntúan más alto en el estilo formal, aquel en el que los estudiantes reflexivos se encuentran más cómodos.

En las otras dos correspondencias de estilos: funcional-pragmático y estructurado-teórico, se aprecian menores distancias.

Figura 4: Estilos de enseñanza vs Estilos de aprendizaje



Por último, el análisis de la comparativa de las expectativas de los dos colectivos (Tabla 1), muestra un desajuste claro; mientras que más del 45% (nada 3,57%; algo 42,86%) de los docentes no califican a sus estudiantes de buenos, el 37,5% de los estudiantes sí se muestra de acuerdo con la afirmación: me considero un buen estudiante. Cuando se pregunta sobre los estilos de aprendizaje, la situación presenta una tendencia parecida a la anterior: aproximadamente el 40% de los docentes muestra desacuerdo con la afirmación: el estilo del estudiante es el adecuado, sin embargo, para el caso de los estudiantes ese porcentaje es del 18,3%.

Tabla 1: Expectativas Docentes vs Estudiantes

	Nada	2	3	4	Totalmente
En general considero a los estudiantes buenos	3,57%	42,86%	50,00%	3,57%	0,00%
Me considero buen estudiante	1,34%	12,08%	48,99%	30,20%	7,38%
El estilo del estudiante es adecuado	14,29%	25,00%	39,29%	21,43%	0,00%
Mi estilo es adecuado	8,5%	9,8%	49,0%	26,8%	5,9%

Conclusiones

El análisis descriptivo de los resultados, nos invita a plantear la siguiente hipótesis de trabajo, para el análisis futuro del colectivo docente de primero: los docentes enseñamos de manera diferente, tanto en la realidad de las aulas, como en la situación ideal. Y podemos añadir que, nos diferenciamos más en el escenario real y nos parecemos más en el ideal.

Como resultado del estudio realizado hasta el momento se llega a las siguientes conclusiones, que podrían servir de hipótesis de trabajo para el análisis de los estilos de enseñanza de todo el equipo docente del grado en Gestión de Negocios.

- Los estilos de enseñanza de los docentes son diferentes con independencia del escenario en el que se desarrolle la práctica docente.
- Cada uno de los docentes, con mayor o menor intensidad, modifica su respuesta en función del escenario en el que se sitúe.
- La mayoría de los docentes muestra gran interés por los estudiantes, y a la vez declaran bajas expectativas sobre ellos.
- En relación al contexto real que dibuja la enseñanza, no resulta cómodo para el perfil que determinan los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Son pocos los estudiantes que no se consideran buenos estudiantes, y muchos los que tienen la creencia que su estilo de aprendizaje es adecuado para el Grado que cursa.
- La utilización del cuestionario de Martínez-Geijo (2007) para la evaluación de los estilos de enseñanza nos resulta analíticamente interesante por su origen en el CHAEA (Alonso et al. 2007), lo que permite establecer paralelismos entre los estilos de aprendizaje y los de enseñanza.

Bibliografía

- Alonso, C., Gallego, D.J. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. 8ª edición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Barrenetxea, M., Barandiaran, M., Cardona, A., Mijangos, J.J. y Olaskoaga, J. (2014). Observemos a estudiantes y docentes para mejorar los resultados de aprendizaje. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Iberoamericano de Innovación, Investigación y Buenas Prácticas Educativas*. Ciudad de México, UNAM, 28 y 29 de agosto.
- Chiang, M.T., Díaz, C., Rivas, A. y Martínez-Geijo, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11 (12), 1-16.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D.A. (1981). Learning Styles and Disciplinary Differences. In A.W. Chickering and Associates (Eds.), *The Modern American Colleague*, 233-255. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martínez-Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica en el aula*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Renes, P., Echeverry, L.M., Chiang, M.Y., Rangel, L. y Martínez-Geijo, P.M. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11 (11), 4-18.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Las conclusiones obtenidas hasta el momento nos permiten acometer de la mejor manera posible el diagnóstico de los estilos de enseñanza, y a través de la información obtenida atender los procesos de aprendizaje desde el conocimiento del tipo de ajuste que tendremos que realizar los docentes para poder responder a la diversidad de estudiantes que nos encontramos, hoy en día, en las aulas universitarias.

Junto a lo anterior, las discrepancias que muestran los resultados sobre cómo se ven los estudiantes y cómo les ven los docentes ha de servir de reflexión, por la importancia que se le concede a las expectativas en los procesos de aprendizaje.

ID 20. PEDAGOGÍAS CREATIVAS: EL ARTE Y LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

Raúl de Arriba Bueno
Universidad de Valencia
dearriba@uv.es

María Vidagañ Murgui
Colectivo Crater
mavimur@yahoo.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es examinar las oportunidades de la utilización del arte como recurso educativo para el estímulo de la creatividad en la enseñanza de la economía. La necesidad de impulsar el desarrollo de competencias que estimulen la reflexión, el análisis crítico, la imaginación, la interpretación de la realidad, la anticipación al cambio, la búsqueda de alternativas, etc. es fundamental en este ámbito del conocimiento. El análisis del uso del arte como herramienta educativa a través de una experiencia en el aula muestra las oportunidades que ofrece este enfoque, aunque su extensión en la enseñanza universitaria de materias no artísticas es todavía muy escasa

Texto de la comunicación

El uso del arte como herramienta educativa

Eisner (1995) precisa diferentes argumentos que justifican la presencia del arte en la educación. En primer lugar, existen razones de tipo contextualista (vía instrumentalización del arte), entre las que destaca su papel en el desarrollo del pensamiento creativo y su papel como mediador en la formación de conceptos, en especial de las ciencias sociales.

Pero también existen otras razones de tipo esencialista, más relevantes para Eisner, que destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento que solo el arte puede ofrecer. Esta perspectiva concibe el arte como una experiencia particular y valiosa en el sentido de Dewey (1949). Desde este enfoque, el arte es capaz de crear formas que permiten expresar valores a modo de metáforas visuales, activa nuestra sensibilidad y es capaz de llamar la atención sobre aspectos cotidianos que pasamos por alto. Winner y otros (2013) señalan que “también se ha argumentado que la educación artística puede mejorar el rendimiento en las materias no artística... y fortalecer la motivación académica de los estudiantes, la autoconfianza y la capacidad de comunicarse y cooperar eficazmente”.

Los ejemplos de uso del arte como herramienta educativa en enseñanza primaria y secundaria son numerosos. Sin embargo, en la enseñanza universitaria constituyen un fenómeno escaso y muy reciente. A título de ejemplo, se pueden citar algunas de las experiencias publicadas por Wattsa y Christophera (2012), Fulková y Tipton (2013), Cepeda (2007), Tereso (2012), Van Horn y Van Horn (2013), Mateer, Frank y Stephenson (2011), Mateer y Li (2008), Koski (2012), Sexton (2006) o McIntosh y Warren (2013).

Una experiencia en el aula: objetivo

El análisis de la experiencia realizada en el aula se articula sobre la base de las siguientes preguntas de investigación:

- La utilización del arte como recurso educativo, ¿favorece el análisis crítico?
- La utilización del arte como recurso educativo, ¿favorece la identificación de relaciones entre las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales presentes en el problema del desarrollo económico?
- La utilización del arte como recurso educativo para una clase de economía, ¿estimula el desarrollo de los factores catalizadores de la creatividad definidos por

Fryer (2009), en concreto: motivación, capacidad de aplicar estrategias alternativas para resolución de problemas, imaginación de escenarios alternativos, dominio de conocimientos básicos, búsqueda de información y habilidades comunicativas?

Materiales y método

La actividad se realizó en la clase de Desarrollo, Desigualdad y Relaciones Norte-Sur de tercer curso del Grado de Sociología de la Universidad de Valencia durante el curso 2013-2014. Todos los alumnos matriculados (quince) en la asignatura tenían que hacer una exposición en clase de 15 minutos de duración. Se propuso a los alumnos dos opciones para la preparación y presentación de su trabajo en el aula.

La primera opción consistía en contestar a una pregunta de investigación consensuada con el profesor sobre alguna cuestión relacionada con los problemas del desarrollo económico. En este caso, había que elaborar el trabajo utilizando recursos de investigación convencionales (libros, artículos y otros recursos bibliográficos).

La segunda posibilidad permitía a los alumnos utilizar un recurso artístico como elemento central de la investigación. En este caso, el estudiante tenía que elegir una obra artística de cualquier tipo y realizar una interpretación de la misma estableciendo vínculos entre ella y diferentes cuestiones del desarrollo económico.

Para la segunda opción, con el objetivo de ejemplificar el potencial que podía ofrecer una obra artística, se mostró en clase un video realizado por Callum Cooper titulado Mine Kafon sobre el trabajo de un artista llamado Massoud Hassani (<http://vimeo.com/51887079>) que creó un artefacto desactivador de minas antipersonas en Afganistán. Una vez visionado el video, se ofrecieron ejemplos de cómo vincular el trabajo del artista con diferentes problemas de desarrollo económico, como innovación, desarrollo y territorio, calidad de las instituciones, cooperación al desarrollo, etc.

Resultados

De los 15 alumnos matriculados, solo 4 eligieron la segunda opción. Los trabajos presentados fueron los siguientes:

- Una pieza musical. El alumno CCA presentó el fenómeno musical del narco-corrido, a través del cual reflejó la desigualdad, la violencia y la corrupción en México.
- Un documental. La alumna STH presentó el documental Maquilapolis realizado por Vicky Funari y Sergio de la Torre, que retrata la vida en torno a las fábricas que dibujan el paisaje fronterizo entre México y EE.UU, para evidenciar el desarrollo desigual y el impacto de la deslocalización productiva fruto de los acuerdos de libre comercio entre ambos países.
- Un relato. La alumna LAO presentó un relato literario que describía las diferencias entre una familia rica y una familia pobre identificando las implicaciones que tiene la desigualdad económica, característica de los países subdesarrollados, y su manifestación en diversas cuestiones como la educación, la salud, el empleo, el ascenso social o la violencia.
- El trabajo del fotógrafo Steve McCurry. A través de un recorrido por la obra del artista, el alumno ASA repasó los vínculos entre crecimiento económico, desarrollo, desigualdad y medioambiente.

Discusión

Únicamente el 26,6% de los estudiantes optaron por realizar el trabajo utilizando un recurso artístico. La mayor parte de los alumnos prefirieron hacer un trabajo más convencional de búsqueda y análisis de información bibliográfica, una actividad que han realizado muchas veces en otras asignaturas y con la que se encuentran relativamente cómodos.

Los estudiantes que utilizaron el recurso artístico evidenciaron una gran libertad en la elección de los temas que decidieron tratar a partir del establecimiento de diferentes conexiones entre la obra artística y los temas de la asignatura. Como ejemplo, CCA presentó un narco-corrido que fue escuchado en clase y, a partir del análisis del texto de la canción, se trataron cuestiones de desigualdad, pobreza, violencia, corrupción, narcotráfico o especialización productiva y comercio. Ello demuestra la capacidad de imaginación de los estudiantes a la hora de crear de sus propias preguntas y respuestas, algo muy diferente a los procesos de memorización de contenidos preestablecidos por el profesor.

Ninguna de las cuatro exposiciones se concentró en aspectos descriptivos o memorísticos de algún tema de la asignatura. Al contrario, las presentaciones consistieron en relacionar diferentes conceptos realizando un recorrido no lineal por cuestiones variadas del desarrollo económico conectadas entre sí y con la obra artística. Por ejemplo, el trabajo de STH realizado a partir del paisaje industrial fronterizo entre México y EEUU sirvió para hablar de cuestiones como la deslocalización industrial, el desarrollo territorial, la inmigración, la explotación laboral o la competitividad.

El contenido de todas estas exposiciones tuvo un fuerte carácter multidisciplinar. Los conceptos vinculados en las presentaciones eran de naturaleza variada, es decir, no solo económicos sino también sociales o culturales, de forma que se presentaban los problemas del desarrollo económico desde una perspectiva integral y no fragmentada.

Por otra parte, los alumnos han mostrado diferente capacidad para movilizar los factores creativos identificados con anterioridad. Los casos presentados muestran una alta motivación y voluntad de trabajo para ofrecer una visión creativa (factor 1) sobre problemas tradicionales del subdesarrollo, utilizando recursos poco convencionales como la música, la fotografía, el video y la literatura, según el caso. Esta motivación por la realización de una actividad que consideraban novedosa y diferente a las realizadas tradicionalmente en las clases de Sociología influyó en la alta calidad y creatividad de las presentaciones realizadas.

Aunque en algunos casos se aplican estrategias creativas más elaboradas (como el trabajo sobre los narcocorridos o el relato literario) que otras, es incuestionable que todos ellos transmiten la sensación de ser fruto de una búsqueda de discursos y medios creativos (factor 2).

La capacidad de imaginar escenarios alternativos es el factor menos evidente en todos los trabajos (factor 3). Todos los alumnos han focalizado su esfuerzo en la comprensión y el análisis crítico de problemas colaterales del subdesarrollo, como la violencia, la desigualdad, la explotación laboral o el deterioro medioambiental, eso sí siempre de forma creativa. Sin embargo, el planteamiento de escenarios alternativos en el sentido, por ejemplo, de proponer procesos de transformación social está ausente en todos los casos. Ello muestra la mayor predisposición de los alumnos por la identificación de problemas económicos y sociales, dada la mayor complejidad y riesgo que supone diseñar estrategias transformadoras de la realidad.

La información inicial que contiene cualquiera de los recursos artísticos presentados suele estar alejada del núcleo central de conocimiento correspondiente al problema, muchas veces solo sugerido en dicho artefacto. En todos los casos, estos recursos han actuado como catalizadores para acceder a aquellas parcelas del conocimiento que el estudiante quería resaltar (factor 4).

Dado que el trabajo no está centrado en el análisis de un texto académico que contiene información y referencias sobre un tema, todos los alumnos han tenido que desarrollar habilidades para la búsqueda de información en función de sus objetivos (factor 5). Por último, todos los trabajos fueron expuestos y debatidos en clase. Ello permite introducir la dimensión colaborativa del proceso de construcción del conocimiento, así como las habilidades comunicativas (factor 6).

La interpretación de los resultados permite responder a las preguntas de investigación formuladas con anterioridad. La experiencia realizada en clase apoya la idea de que el arte puede favorecer la creatividad de los estudiantes, la reflexión y el análisis crítico y el

establecimiento de relaciones entre disciplinas próximas a la economía. El arte puede ser una buena herramienta para movilizar los factores catalizadores de la creatividad, especialmente la motivación para resolver problemas, la capacidad para aplicar estrategias creativas de resolución de problemas, la imaginación de escenarios alternativos, el interés por familiarizarse con el conocimiento específico de la temática tratada, la búsqueda de información y las habilidades comunicativas.

Conclusiones

La experiencia presentada constituye un ejemplo de cómo la utilización de la arte en una clase de economía puede estimular el desarrollo de la creatividad en el proceso de construcción del conocimiento. Sin embargo, hay que señalar que pocos alumnos optaron voluntariamente por utilizar el recurso artístico en su presentación, lo que indica que pueden producirse reticencias o dudas entre el alumnado a la hora de aventurarse a realizar prácticas consideradas más arriesgadas, cuestión que habrá que tener en cuenta a la hora de diseñar este tipo de prácticas en el aula. Es definitiva, es necesario profundizar más en los beneficios de esta metodología en términos de un conjunto de resultados de aprendizaje concretos

Bibliografía

- Cepeda, C. (2007). Art in science education: Creative visions of DNA by engineering students. *International Journal of Education Through Art*, 3, 1, 37-42
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: FCE.
- Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión artística*. Madrid: Paidós.
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Madrid: Paidós.
- Fulková, M. & Tipton, T.M. (2013). DNA as a Work of Art: Processes of Semiosis between Contemporary Art and Biology. *International Journal of Art & Design Education*, 32, 1, 83-96
- Koski, K. (2012). Ethics and data collection in arts-based inquiry: Artist-researcher embedded in medical education. *International Journal of the Creative Arts in Interdisciplinary Practice*, 11, 1-22
- Mateer, G. D. & Li, H. (2008). Movie scenes for economics. *Journal of Economic Education*, 39, 303-303
- Mateer, G.D.; Frank, E. & Stephenson, E.F. (2011). Using Film Clips to Teach Public Choice Economics. *Journal of Economics and Finance Education*, 10, 1, 28-36
- McIntosh, P. & Warren, D. (eds.) (2013). *Creativity in the Classroom. Case Studies in Using the Arts in Teaching and Learning in Higher Education*. Chicago: Chicago University Press
- Sexton, R. (2006). Using short movie and television clips in the economics principles class. *Journal of Economic Education*, 37, 406-417

Tereso, S. (2012). Environmental education through art. *International Journal of Education Through Art*, 8, 1, 23-48

Van Horn, R. & Van Horn, M. (2013). What Would Adam Smith Have on His iPod? Uses of Music in Teaching the History of Economic Thought. *Journal of Economic Education*, 44, 1, 64-73

Wattsa, M. & Christophera, Ch. (2012). Using Art (Paintings, Drawings, and Engravings) to Teach Economics. *Journal of Economic Education*, 43, 4, 408- 422

Winner, E., T. Goldstein & S. Vincent-Lancrin (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

El trabajo realizado plantea cuestiones adicionales que pueden constituir líneas de investigación para desarrollar en el futuro:

- cómo superar las reticencias de los estudiantes a la hora de realizar prácticas basadas en el uso del arte como herramienta educativa
- cómo evaluar la creatividad de los alumnos en la enseñanza universitaria.
- cómo seleccionar técnicas para utilizar el arte para fomentar la creatividad en las clases de economía, explorando posibilidades donde el alumno sea un creador protagonista de la práctica artística con utilidad formativa.
- cómo evaluar el impacto de las prácticas artísticas en el aprendizaje de la economía y en las competencias asociadas a la creatividad.

ID 25. UN EXEMPLE DE COPARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT EN LA PLANIFICACIÓ DOCENT: COM APRENDRE A NEGOCIAR

Núria Felip i Jacas
Universitat de Girona
nuria.felip@udg.edu

Dolors Cañabate i Ortiz
Universitat de Girona
dolors.canyabate@udg.edu

Resum

Aquest treball té com a objectiu conèixer l'opinió que tenen els alumnes (de 2n curs de MEP i MEI) respecte la capacitat de negociació per tal de presentar algunes reflexions que ens ajudaran a prendre decisions a l'hora de dissenyar i portar a terme un procés d'ensenyament i aprenentatge orientat al desenvolupament d'aquesta capacitat, utilitzant mètodes i tècniques cooperatives com és el treball en equip. S'ha aplicat un qüestionari d'elaboració pròpia per tal de conèixer la percepció dels estudiants. Dels resultats obtinguts es desprèn gran heterogeneïtat en les respostes dels alumnes, aspecte que ens ha obert la necessitat d'aprofundir a través d'uns grups de debats amb mestres en actiu.

Introducció

La comunicació que aquí presentem forma part d'un projecte de recerca titulat: "Adquisició de know how professional docent. Desenvolupament de competències docents transversals a través de la integració de diverses àrees de coneixement" de la formació inicial de mestres d'infantil i primària. El projecte suposa un pas endavant en cercar i comprendre un conjunt de sabers fer que caracteritzen els bons professionals, per tal d'ajudar-los a adquirir-los i/o desenvolupar-los al llarg de la formació inicial de grau de mestre d'educació infantil i primària. Es proposa iniciar el desenvolupament de competències socioprofessionals a la formació inicial per tal que esdevinguin el coixí de fonamentació del futur desenvolupament professional *in service*.

Per aquest projecte hem rebut un ajut de recerca per a la millora i innovació en la Formació de Mestres del model formatiu de la doble titulació universitària en Educació Infantil i Educació Primària (ARMIF 2014). En el desenvolupament d'aquest projecte hi estan prenent part diferents professors de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona, tot debatent, per grups, diferents capacitats.

El nostre grup de treball centra l'atenció en el desenvolupament de la capacitat de negociació com a espai que fomenta aspectes com el diàleg, l'intercanvi i enriquiment d'idees, l'escolta activa i l'empatia, qüestionant les pròpies idees i la dels altres; aprenentatge cooperatiu: arribar a béns comuns, interdependència cara a cara; solucions de problemes, pensar i actuar críticament, entre altres aspectes.

La tasca de mestre és, per definició, en equip. Malgrat que hi ha moments en què cada professional pot decidir per sí sol la realització d'una determinada activitat per sobre d'una altra, la majoria de les vegades cal consensuar les actuacions a realitzar en l'àmbit escolar: programacions, sortides, metodologies, tècniques d'avaluació... i cal fer-ho amb el mestre paral·lel, amb el cicle, amb el claustre, amb l'equip directiu, amb l'equip docent...

Això implica negociar constantment per tal d'arribar a acords satisfactoris per totes les parts.

Podem definir negociació com a "un mitjà de resolució de conflictes quan les parts desitgen mantenir o continuar la relació d'intercanvi, sota unes noves bases o condicions acceptades que encara no estan determinades" (Munduate i Martínez, 1998) o bé com a "un procés en el qual es pren una decisió conjunta per dues o més parts. Les parts verbalitzen en primer lloc les seves demandes contradictòries, movent-se posteriorment cap a l'acord mitjançant un procés de realització de concessions o recerca de noves alternatives" (Pruitt, 1981).

Així mateix, Cerini (2012) la defineix com un procés de mútua comunicació que parteix d'alguns interessos comuns i d'altres d'oposats, i que persegueix aconseguir els millors dels acords.

El mestre, durant la seva etapa de formació inicial, hauria de desenvolupar una sèrie de capacitats per tal de portar a terme diferents tipus de negociacions.

Creiem que des dels estudis de mestres hauríem de vetllar per portar a terme un procés d'ensenyament i aprenentatge orientat en aquest sentit, utilitzant mètodes i tècniques cooperatives com és el treball en equip.

Objectius

En aquesta comunicació és el nostre objectiu presentar les opinions dels alumnes i també aportar algunes reflexions que ens ajudaran a prendre decisions en la nostra recerca per tal de poder planificar una proposta d'actuació en un futur proper que permeti aprofundir en la formació dels futurs mestres.

L'objectiu es concreta en:

- Percebre els coneixements previs dels alumnes en relació a la seva capacitat de negociació.
- Conèixer les actituds que ajuden o dificulten el procés de negociació.
- Reconèixer les habilitats de l'alumnat respecte la negociació
- Conèixer les mancances manifestades per arribar a ser un bon negociador

Selecció i justificació de la mostra

La mostra respon a l'objectiu de la nostra recerca i es va optar pels alumnes de segon curs del grau de mestre d'infantil (76 alumnes) i de segon curs del grau de mestre de primària (88 alumnes) de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG.

Metodologia

El mètode optat es de tipus qualitatiu, que ens situa dins del paradigma interpretatiu (Goetz i LeCompte 1985)

Instrument. Disseny i procediment

Després de valorar diferents alternatives (entrevistes, grups de discussió...) s'ha optat per utilitzar un qüestionari format per preguntes obertes per tal de donar resposta al nostre objecte d'estudi. Aquest ens ha permès descriure, interpretar i contrastar diferents valoracions, no extreure conclusions generalitzables, però sí aproximar-nos a unes realitats concretes i pròximes.

Per tal de conèixer l'opinió dels estudiants se'ls va fer arribar, via telemàtica, un qüestionari, amb les preguntes següents:

1. Què entens per negociar?
2. Quines actituds consideres que són positives per a la negociació?
3. Quines actituds dificulten aquesta negociació?
4. Quines capacitats/competències relacionaries amb la negociació?
5. En quina/es assignatura/es de 1r o 2n de MEP/MEI has treballat la negociació?
6. Quina formació creus que et cal en relació a aquest aspecte?
7. Quines habilitats creus que has de desenvolupar (o ja tens) per ser un bon negociador?
8. En quines situacions has hagut de negociar?

Anàlisi de l'instrument

El qüestionari va ser contestat per 74 alumnes de 2n de MEI i MEP (un 45% dels 164 alumnes que formaven part de la mostra, 88 del grup d'educació primària i 76 del grup d'educació infantil).

Referent al grau que ha respost l'enquesta, es destaca una major presència d'alumnat de la branca d'educació primària.

Grau	Freqüència	Percentatge
MEI	16	21,6
MEP	58	78,4
Total	74	100,0

Pel que fa al gènere dels estudiants que han contestat, destaca un nombre molt elevat de dones, fet poc sorprenent si tenim en compte que aquests estudis es caracteritzen per un nombre poc destacable d'homes (especialment en el grau d'educació infantil)

Gènere	Freqüència	Percentatge
Dona	62	83,8
Home	12	16,2
Total	74	100,0

Seguidament es passarà a analitzar els aspectes qualitius de l'enquesta realitzada. Pel tal d'estructurar els resultats obtinguts, s'ha optat per fer-ho a partir de les preguntes realitzades.

Davant la qüestió de què s'entén per negociació, l'alumnat respon que es tracta d'arribar a un acord entre dues més persones, que és un pacte al qual s'arriba després d'un procés comunicatiu que s'inicia pel fet que hi ha un desacord, unes posicions diferents, però alhora la voluntat de parlar o obtenir uns resultats favorables per les dues parts.

Molts valors es consideren aspectes que afavoreixen la negociació: honestetat, respecte, optimisme, creativitat, confiança, tolerància...

Si bé hi ha tres aspectes que sobresurten per sobre la resta i són tenir empatia, realitzar una escolta activa i cedir en alguns moments.

"Considero que la persona ha de tenir un caràcter obert, ha de mostrar seguretat i confiança en si mateixa i ha de ser respectuosa amb la proposta que exposa l'altra part. A més, ha de ser responsable, creativa per poder plantejar noves propostes, flexible per adaptar-se a noves circumstàncies plantejant altres solucions i ha de tenir una actitud de cooperació on les dues parts han de quedar satisfetes amb l'acord que han fet."

Les actituds que es veuen com a negatives són tots els contrapunts a la pregunta anterior: no tenir empatia, no ser respectuós, no voler cedir mai, tenir una actitud negativa, tenir poca flexibilitat... Si bé apareix una paraula que es va repetint sovint i és l'egoisme.

"Ser una persona egoista i no acceptar les opinions dels altres dificulten una bona negociació."

Referent a les capacitats relacionades amb la negociació, cal dir que força estudiants no han entès del tot el que se'ls preguntava i han respost amb competències bàsiques que es demanen als estudiants: aprendre a aprendre, aprendre a conviure i habitar en el món...

Els estudiants que han entès el sentit que es volia donar a la pregunta, han contestat que calia tenir una bona competència comunicativa (parlen de l'art de la paraula), saber resoldre conflictes, saber treballar en equip i cooperativament, i algunes habilitats socials tals com saber tenir una escolta activa, assertivitat...

Pel que fa a la qüestió de en quines assignatures ho han treballat, no s'acaben de posar d'acord. Alguns manifesten que en cap, d'altres que en totes, alguns parlen d'assignatures concretes en les que ho han treballat de manera teòrica, però el que sí que sembla que hi ha acord és que, tot i ho haver-ho treballat específicament, el fet de fer treballs en equip en totes les assignatures, han hagut de fer processos de negociació contínuament.

“No podria dir una assignatura en concret. Crec que la negociació està integrada en la majoria d'activitats que fem en grup. I això es deu a que tots tenim idees i propostes diferents encara que puguin assemblar-se i per realitzar un treball, per exemple, és necessari que tots els membres estiguin d'acord.”

La formació que creuen que és necessària per dominar la negociació, tampoc no és una qüestió que sigui unànime en l'alumnat. Alguns consideren que no els cal cap formació i que l'experiència ja els donarà les eines necessàries per desenvolupar aquesta capacitat, mentre que d'altres manifesten algunes necessitats específiques: oratòria, aprendre a escoltar activament, aprendre a treballar en equip, tècniques de coaching, de resolució de conflictes... fins i tot de màrqueting!

“La formació que em cal per ser una bona negociadora és treballar els tipus de negociacions que ens podem trobar, gestionar la informació i tractar les diferents habilitats, capacitats i estratègies per dur a terme una bona negociació.”

I tots aquests aspectes que es valoren com a necessaris quant a formació són també els que es veuen necessaris com a habilitats a desenvolupar per ser un bon negociador.

Per últim, referent a les situacions en les que han hagut de negociar, sorgeixen multiplicitats de moments en els quals cal fer-ho. Destaquen tant moments de la pròpia universitat, en els quals cal debatre aspectes a l'hora de fer treballs, parlar amb el professorat de tema exàmens... però també sorgeixen aspectes fora de l'àmbit acadèmic: familiar, amb amics, laboral...

“Penso que la negociació està constantment present en la nostra quotidianitat encara que no ens n'adonem, a l'hora de decidir una data d'examen entre professors i alumnes, negociar amb la mare a quina hora pots arribar, negociar amb la parella quina pel·lícula veure o qui paga el sopar...”

Conclusions i prospectiva

Dels resultats obtinguts sorprenen força aspectes que d'entrada no estaven massa contemplats en les expectatives prèvies.

L'alumnat destaca per damunt de tot que la negociació és un aspecte que apareix en les seves vides constantment, en situacions ben diverses i alhora s'adonen clarament quines són les estratègies i/o actituds que caldria dominar per tal d'establir un procés negociador amb garanties de poder-lo dur al propi terreny.

Així mateix destaquen que han treballat la negociació en moltes assignatures encara que hagi estat més com un mètode de treball més que no pas un aspecte debatut a nivell del programa propi de l'assignatura.

El que destaca per sobre de tot és l'actitud que alguns manifesten que no els cal cap formació per aquesta qüestió i que deixen en mans de l'experiència la consecució d'aquesta competència.

En clau de futur, caldria aprofundir una mica més en aquest aspecte i a través d'entrevistes en profunditat, intentar esbrinar les raons per les quals advoquen que no els cal formació. També

cal descobrir quina formació demanen els que sí que creuen necessitar-la més enllà del que ja fan a nivell dels treballs en grup que duen a terme en totes les assignatures.

També considerem que seria interessant conèixer l'opinió de mestres en exercici, siguin mestres novells o no, per tal de veure si aquesta canvia respecte als alumnes actuals de magisteri. Així mateix, seria bo descobrir la importància que donen al procés de negociació mestres que han de negociar contínuament en el desenvolupament de la seva tasca.

La realització de grups de debat o entrevistes en profunditat a mestres en exercici seria un mètode vàlid per a recollir les opinions d'aquests informants experts. Aquests grups de debat o entrevistes haurien d'ajudar a elaborar la proposta formativa que es pretén dissenyar en base a la seva pròpia expertesa i les necessitats que detectin, tot partint també de les opinions expressades pels estudiants actuals de magisteri en les enquestes realitzades.

Així mateix, una vegada realitzada la proposta formativa, seria interessant dur a terme altra vegada una trobada amb experts per tal que validin aquesta proposta o hi presentin possibles al·legacions que facin augmentar-ne la qualitat. Caldria, en el seu moment, realitzar un nou grup de debat per tal de discutir la proposta presentada.

Bibliografia

Cerini, S. (2012). *La negociación como camino del conflicto a la cooperación*. Universidad de Buenos Aires. Recuperat el dia 28 d'abril de 2015 des de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo83/files/2012-03_Cerini.pdf

Goetz, J.P &. LeCompte, M.D (1985). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*. Morata. Madrid

Munduate, L. y Martínez Riquelme, J.M. (1998). *Conflicto y negociación*. Madrid: Pirámide.

Pruitt, D.G. (1981). *Negotiation Behavior*. New York: Academic Press.

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Creieu que la negociació és una capacitat necessària per desenvolupar a l'àmbit universitari?
- Les habilitats de negociació s'aprenen o són innates?
- Quins aspectes personals afavoreixen o dificulten aquesta negociació?
- Quines activitats formatives serien adients de treballar en l'àmbit acadèmic per tal de desenvolupar la capacitat de negociació?
- Quines habilitats milloren o faciliten la negociació?
- Creieu que la negociació hauria de ser tractada com a competència transversal en els estudis universitaris?

ID 28. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES Y SU EVALUACIÓN EN UNA ASIGNATURA DEL GRADO EN MATEMÁTICAS DE LA UPV/EHU

M^a Asun García Sánchez
Universidad del País
Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea
mariasun.garcia@ehu.eus

Ana M. Valle Martín
Universidad del País
Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea
anamaria.valle@ehu.eus

Resumen

Con la entrada de los nuevos estudios de grado, los docentes universitarios nos hemos visto obligados a adaptar las materias para que encajen en el Proceso Bolonia. Así, han aparecido nuevas modalidades docentes, como el seminario, y ha habido que disminuir el porcentaje otorgado a la prueba final en el peso de la evaluación.

En esta comunicación, las autoras muestran la planificación de actividades y su evaluación para una asignatura optativa del Grado en Matemáticas de la UPV/EHU. En su diseño se ha buscado que los resultados de aprendizaje sean óptimos y que el estudiante adquiera de forma efectiva las competencias asociadas a esta asignatura.

Objetivos

El objetivo principal de esta comunicación es explicar la programación de tareas y metodologías usadas en la asignatura optativa *Códigos y Criptografía* del cuarto curso del Grado en Matemáticas de la UPV/EHU durante 2014-2015. Estas actividades se han formulado para facilitar la adquisición de las competencias transversales y específicas asociadas a la asignatura, reflejándose en los buenos resultados de aprendizaje obtenidos. Se ha usado la experiencia obtenida durante la impartición de la misma asignatura en 2013-2014 para identificar algunos factores que deben ser considerados a la hora de diseñar e implementar tareas en una asignatura. Asimismo, se reflexiona sobre la adecuación de la planificación realizada.

Introducción

La puesta en marcha de los estudios de grado ha significado para la mayoría de los docentes la oportunidad de renovar la forma en la que enseñan sus asignaturas otorgando al estudiante un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dos de los factores que han influido en este nuevo enfoque son la necesidad de que el alumnado muestre la adquisición de competencias, y no sólo de conocimientos, y la pérdida de peso de la prueba final en la evaluación.

Por otro lado, existe una preocupación por buscar metodologías docentes complementarias a la lección magistral que fomenten la participación del alumnado (Rodríguez, 2011). Así, es habitual la programación de tareas, normalmente evaluables, a lo largo del periodo lectivo que favorezcan la adquisición de competencias. El problema al que se enfrentan los docentes es cuántas tareas y de qué tipo son convenientes introducir para lograrlo.

En esta comunicación, se describen las actividades usadas en *Códigos y Criptografía* en el curso 2014-2015, reflexionando sobre su adecuación y motivando la elección de metodologías y actividades. Esta planificación puede servir de modelo para docentes de asignaturas de enseñanzas científicas que no puedan o no deseen aplicar metodologías

activas en sus asignaturas, pero sí se preocupen por ofrecer a sus estudiantes una docencia adaptada al nuevo escenario.

Experiencia piloto: planificación de Códigos y Criptografía en 2013-2014

Códigos y Criptografía empezó a impartirse en el curso 2013-2014. Tiene 6 créditos ECTS y su vector docente es de 30 horas magistrales, 15 horas de prácticas de ordenador, 9 horas de prácticas de aula y 6 horas de seminarios. Se matricularon 27 alumnos. A la hora de planificarla, el equipo docente usó su experiencia en asignaturas del área de Álgebra de vector docente similar que había en los extintos estudios de Licenciatura para ajustarse al número de horas de cada modalidad con las actividades trabajadas.

Asimismo, en la planificación se tuvo en cuenta un factor importante: qué competencias específicas y genéricas del Grado se debían trabajar. En relación a estas últimas, se fijó como objetivo ejercitar:

1. **T5.** Aplicar tanto los conocimientos como la capacidad de análisis y de abstracción adquiridos en la definición y planteamiento de problemas y en la búsqueda de sus soluciones tanto en contextos académicos como profesionales.
2. **T7.** Saber utilizar aplicaciones informáticas y desarrollar programas para experimentar y resolver problemas matemáticos en el entorno computacional adecuado para cada caso.
3. **T8.** Comprender y utilizar el lenguaje matemático. Comunicar, tanto por escrito como de forma oral, conocimientos, procedimientos, resultados e ideas matemáticas.
4. **T10.** Utilizar herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos en matemáticas.

Por otro lado, es sabido que en las asignaturas de enseñanzas científicas es esencial la correlación entre los contenidos teóricos y prácticos. Existe un discurso lógico que es conveniente seguir para facilitar la comprensión de los conceptos introducidos. Así, respetando esta premisa y teniendo en cuenta que al ser una asignatura de 4º de Grado su alumnado tiene un alto grado de autonomía, se trabajó en las diferentes modalidades docentes como sigue:

1. Magistrales (30 horas, 2horas/semana): Se optó por el método tradicional de lección magistral, mediante el cual el profesorado explica los contenidos teóricos que conforman el temario de la asignatura.
2. Prácticas de Aula (9 horas, a lo sumo 1hora/semana): Al inicio de cada tema, se entregaba una relación de ejercicios y problemas sobre el mismo que el estudiante debía intentar resolver por su cuenta. En las horas lectivas, se ponían en común las dificultades encontradas y se resolvían.
3. Seminarios (6 horas, a lo sumo 1hora/semana): Aquí el estudiante debía probar la destreza adquirida hasta ese momento sobre la materia explicada. Dependiendo de la sesión se eligió una de las metodologías siguientes:

3.1 Resolución de problemas de forma individual: El alumnado debía resolver en el aula uno o varios problemas relacionados con la materia expuesta. Al finalizar la sesión, el equipo docente lo recogía para su corrección. Estas evidencias del progreso del aprendizaje del alumnado tuvieron un peso del 5% en su calificación final. Destacamos que con esta actividad se trabajaban las competencias T5 y T8.

3.2 Realización de un trabajo de contenido teórico-práctico en grupo: En grupos de a lo sumo 4 personas formados libremente por el alumnado, se les pedía que estudiaran un tipo de códigos nuevo y que redactaran y expusieran un trabajo sobre ellos. Esta actividad, que fomentaba el trabajo colaborativo y trabajaba las competencias genéricas T5, T8 y T10, se valoró con un 5% en la nota final.

4. Prácticas de ordenador (15 horas, 2horas/bisemanales, **PO**): Por cada tema, se creó una práctica con cinco ejercicios de programación obligatorios y sus aplicaciones, más otro ejercicio de carácter voluntario de dificultad superior. Para fomentar el trabajo autónomo y ejercitarse en el traslado de conceptos teóricos a programas de ordenador (competencia T7), debían completar sus ejercicios individualmente, usando el programa de cálculo simbólico *Mathematica*, en horas lectivas. En principio, se pensó que el equipo docente no debía dar pistas sobre la forma de resolución y sólo contestaría a cuestiones técnicas de uso del programa. Su realización supuso un 10% de la nota del estudiante.

Para completar la evaluación, se programaron dos pruebas objetivas (15%+65% de la nota, **PrOb**) en las que debían responder a cuestiones teóricas y resolver problemas sobre la materia dada.

A la hora de valorar la experiencia, se vio que la planificación realizada desde el punto de vista de estudiantes aprobados, asistencia y participación de actividades era óptima, pues se consiguió un 92'6% de aprobados en convocatoria ordinaria y un 50% en la extraordinaria y la asistencia y participación en las actividades era próxima al 90%. No obstante, este resultado no era sólo fruto de la planificación sino también de una característica particular del grupo de estudiantes: en su mayoría habían sido capaces de aprobar sus asignaturas de cursos anteriores en primera matrícula.

Sin embargo, al reflexionar sobre el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, detectamos las siguientes áreas de mejora:

1. En las prácticas de ordenador los estudiantes encontraban demasiadas dificultades tanto al manejar el *Mathematica* como en la construcción de los algoritmos que debían usar y precisaban apoyo constante del profesorado. Asimismo, su resolución les llevaba mucho más tiempo del previsto por lo que no entregaban sus tareas a tiempo y consumían demasiado trabajo personal en realizar esta actividad. Incluso, se detectó que hubo estudiantes que presentaban respuestas idénticas, algo bastante improbable, salvo que se hubiese producido copia.
2. La participación en las sesiones de prácticas de aula era escasa y muchos estudiantes no habían preparado los problemas propuestos.
3. El desarrollo de competencias transversales había sido inferior al previsto. Por ejemplo, las exposiciones orales del trabajo en grupo fueron muy pobres y más de un 70% se limitaron a transcribir el material de soporte entregado, sin completar la información con otras fuentes bibliográficas.
4. El 90% de las consultas recibidas en las numerosas tutorías a las que acudieron los estudiantes versaba sobre cómo resolver los ejercicios de programación.

Actividades propuestas: diseño y organización temporal seguidos en 2014-2015

Con el objetivo de mejorar los puntos débiles observados y para adecuarse al nuevo conjunto de estudiantes matriculados, que era superior en número (47), y mucho más heterogéneo en su composición, se decidió mantener las actividades llevadas a cabo el curso

anterior, con ciertas variaciones, e incorporar algunas nuevas. En concreto, las variaciones que se han introducido son:

1. Otorgar un 2% de peso en la evaluación a la resolución de problemas en las prácticas de aula.
2. Diseñar unas fichas que los estudiantes deben rellenar y entregar junto con la práctica de ordenador para facilitar la reflexión y conexión con la materia teórica expuesta.
3. Dedicar la primera hora de prácticas de ordenador a dar pautas generales de cómo podían enfocar la resolución de ejercicios de programación.
4. Remarcar la importancia de la exposición oral en el trabajo en grupo, indicando que todos los miembros del grupo, cuyo tamaño ha aumentado a 5 componentes, debían participar en la exposición.
5. Rebajar un 5% el peso de la segunda prueba objetiva para poder introducir nuevas actividades e incorporar en cada prueba un apartado en el que se resuelve un ejercicio de programación con su aplicación a un caso.

Además, las nuevas actividades a realizar en seminarios son:

1. Tarea individual (**TrInd**, Peso en la evaluación 5%): Han buscado en la web información sobre un tipo especial de códigos y, fuera del aula, han resuelto un problema relacionado con ellos. Ha servido para reforzar el trabajo de las competencias T5, T8 y T10 y de guía para enfrentarse a la tarea de grupo.
2. Comprensión de un texto matemático (**LecMat**, Peso en la evaluación 3%): En esta nueva actividad, se les ha dado un texto científico en el que se describe un proceso de decodificación no explicado con anterioridad en clase y se les ha pedido que estudien si lo pueden aplicar a un caso concreto. Se ha desarrollado totalmente en una sesión de seminario y se ha intensificado el trabajo de T5.

Otra novedad ha sido poner un cronograma (Ver Tabla 1) en la plataforma virtual de apoyo a la docencia y crear alertas en ésta avisando de las fechas de entrega.

Semana Tarea	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	En
Relación1	EE	RE	RE													
Relación2			EE	RE	RE	RE										
Relación3							EE	RE	RE	RE		En1				
Relación4										EE	RE	RE	RE	En1		
Relación5													EE	RE	RE	
PO1		EE RE	RE	En												
PO2			EE RE	RE		RE En										
PO3						EE RE		RE		RE En						
PO4								RE		EE RE	RE		RE En			
PO5											EE RE		RE		En	
TrInd				EE RE	En											
TrGr							EE					En		Pr		
LecMat						EE RE En										
PrOb1						Ex		Ex								
PrOb2													Ex			Ex

Tabla 6: Cronograma

Leyenda:

S: Semana

En: Periodo de exámenes Enero

EE: Entrega de los enunciados de la tarea

RE: Realización de la tarea en horas lectivas

En: Recogida de la tarea resuelta

En1: Recogida de un problema de la relación

Pr: Presentación oral de la Tarea

Ex: Examen

Aunque las tareas de corrección han sido importantes y si el grupo tuviese un tamaño mayor sería necesario replantearse la planificación, la experiencia ha sido totalmente positiva. Con las medidas adoptadas, se ha observado que:

1. Han dedicado el trabajo personal tanto al aspecto práctico como al teórico. Así, las tutorías no se han centrado únicamente en las prácticas de ordenador.
2. Ha aumentado notablemente la adquisición de competencias genéricas, sobre todo T7.
3. El nivel de satisfacción con lo aprendido ha sido alto, según comentarios del alumnado.
4. Al fijar entregas a lo largo del curso, los estudiantes han programado mejor su trabajo y han podido completar sus tareas a tiempo. Asimismo, introducir actividades dentro de horas lectivas no ha aumentado el trabajo personal, pero sí la formación.
5. El rendimiento ha descendido levemente en la convocatoria ordinaria (85'1% de aprobados). No obstante, señalamos que el grupo de estudiantes no era tan eficiente como el del curso anterior.

Conclusiones y prospectiva

Las principales conclusiones de nuestra experiencia son:

- En el diseño de actividades se debe tener en cuenta factores como el tamaño de grupo, curso, tiempo y competencias que se deben trabajar. Asimismo, se debe respetar la correlación entre los contenidos teóricos y prácticos.
- Es positivo establecer mecanismos de control que permitan conocer la adquisición real de competencias que tiene el estudiante.
- Es aconsejable establecer un cronograma con las entregas de tareas distribuidas a lo largo del cuatrimestre.

Bibliografía

De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

Rodríguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, nº 17, 83-103. Madrid.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- Hay estudiantes que ven las tareas que se programan como algo accesorio sin entender que les ayudan a asimilar las competencias trabajadas. Incluso algunos no las realizan. ¿Qué medidas se pueden tomar con estos estudiantes?
- El diseño e implementación de muchas tareas sobrecarga de trabajo tanto al profesor (que además debe desempeñar sus labores investigadoras, mejor valoradas que las docentes) como al estudiante. Por el contrario, si se programan pocas, corremos el riesgo de que la calificación otorgada al estudiante quede desvirtuada ¿Cómo se puede lograr un buen equilibrio entre el trabajo que suponen y el reflejo del dominio real de las competencias en la evaluación?
- La evaluación de las tareas a lo largo del cuatrimestre ¿hace que la evaluación del estudiante sea más formativa? Para la mayoría de los estudiantes, ¿es un estímulo positivo conocer si van adquiriendo las competencias asociadas a la asignatura? ¿les permite, en caso necesario, reorientar la forma en la que están trabajando en la asignatura para obtener mejores resultados?

ID 29. REFLEXIONES SOBRE CÓMO REALIZAR UNA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES ÓPTIMA PARA LAS ASIGNATURAS DE UN CURSO DE GRADO EN ENSEÑANZAS CIENTÍFICAS: EXPERIENCIA PRÁCTICA EN UN CURSO DEL GRADO EN MATEMÁTICAS

Ana M. Valle Martín Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea anamaria.valle@ehu.eus	M ^o Asun García Sánchez Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea mariasun.garcia@ehu.eus
---	---

Resumen

La implantación de los estudios de grado ha supuesto un cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje que se utilizaba en la universidad española. Se pretende que el estudiante no sólo muestre conocimientos sino que también pruebe la adquisición de las competencias asociadas a su grado. Esta nueva filosofía se ha visto reflejada en aspectos fundamentales del proceso: en la programación de las asignaturas y en su evaluación. En esta comunicación, se describe la planificación de actividades llevada a cabo en el segundo curso del Grado en Matemáticas de la UPV/EHU para que el alumno logre las competencias fijadas y se reflexiona sobre los problemas y dificultades encontrados en el procedimiento.

Objetivos

La puesta en marcha de los estudios de grado ha hecho necesario introducir en cada asignatura numerosas actividades que propicien un buen aprendizaje y tengan su reflejo en el sistema de evaluación adoptado. Estas tareas deben organizarse temporalmente por dos motivos: lograr una óptima distribución que facilite la adquisición de competencias y evitar picos de trabajo excesivo para el alumnado.

Partiendo de la experiencia acumulada por las autoras en el desarrollo de su labor como coordinadoras en el Grado en Matemáticas de la UPV/EHU, en esta comunicación se acometen los siguientes objetivos:

- Describir el procedimiento llevado a cabo para planificar las actividades realizadas en el 2º Curso del Grado en Matemáticas de la UPV/EHU. Este protocolo puede ser un ejemplo para otros cursos de enseñanzas técnicas de características similares.
- Identificar los problemas encontrados en el proceso y las soluciones tomadas.
- Reflexionar sobre las ventajas y desventajas que presenta la secuenciación de actividades, prestando especial atención a su influencia en la evaluación.

Antecedentes

La implantación de los estudios de grado adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, ha supuesto, entre otros, un cambio en los roles que tradicionalmente desempeñaban estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente se busca que los estudiantes sean los protagonistas principales de su aprendizaje (Vila, 2004) pasando los docentes a ser meros agentes facilitadores. Con ello, se persigue que el alumnado adquiera una formación integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad.

Esta nueva manera de enfocar el binomio enseñanza-aprendizaje compromete al docente a planificar y desarrollar todo el procedimiento para potenciar un aprendizaje autónomo que propicie la adquisición de las competencias, tanto específicas como transversales, asociadas a la asignatura que enseña.

Por otro lado, cada asignatura no puede ser considerada de forma aislada dentro del curso sino que debe entenderse como una pieza influyente e influida por el resto de asignaturas que se imparten en dicho curso. Así, un número excesivo de actividades en una asignatura puede tener como efecto colateral que baje el rendimiento en las otras asignaturas que se imparten de forma simultánea ó que el alumnado tenga que aumentar su carga de trabajo por encima de lo previsto y recomendable para ser capaz de hacer frente a las tareas exigidas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es claro que es necesario realizar una adecuada organización temporal de las actividades a desarrollar por los estudiantes en todas las asignaturas de un curso que se imparten simultáneamente. Por ello, en esta comunicación se muestra el procedimiento que se ha utilizado en el 2º Curso del Grado en Matemáticas de la UPV/EHU para planificar las actividades a realizar por el alumnado y se presentan las ventajas e inconvenientes de esta actuación.

Planificación de Actividades: Descripción del protocolo utilizado en 2º Curso del Grado en Matemáticas de la UPV/EHU

La metodología que se ha seguido para realizar una planificación de actividades consta de las siguientes fases:

- **Fase 1.** Diseño de actividades: En cada asignatura los equipos docentes han planteado las actividades más adecuadas para la adquisición de las competencias, normalmente específicas, de la asignatura. Éstas han sido variadas: resolución de problemas en grupo o de forma individual, trabajos sobre aspectos teóricos, prácticas de ordenador, pruebas objetivas durante el cuatrimestre, exposición de problemas, de trabajos sobre teoría, etc. Además, han valorado el peso de estas actividades en el proceso de evaluación, plasmándolo en la guía docente de la asignatura y han elegido las modalidades docentes adecuadas para su realización. En general, siguiendo el espíritu del Real Decreto que regula las enseñanzas de grado, las modalidades docentes preferidas en nuestro grado para realizarlas han sido los seminarios y las prácticas de ordenador.
- **Fase 2.** Organización temporal de realización de actividades: El/La coordinador/a de curso distribuye las sesiones de todas las modalidades docentes de las asignaturas de su curso, según el número de horas que figura en el plan de estudios para cada una de ellas. Además, se consideran las peticiones de los equipos docentes relativas a cómo secuenciar las diferentes modalidades docentes prestando especial atención a las sesiones de seminarios y prácticas de ordenador, dado que en éstas es donde preferentemente se acumulan las actividades que desarrollan los estudiantes.
- **Fase 3.** Análisis de las competencias trabajadas mediante las actividades programadas: Los equipos docentes reflexionan sobre las competencias transversales trabajadas a través de las actividades, transmitiendo sus impresiones al/a la coordinador/a de grado, mediante la cumplimentación de una encuesta. Éste/a, junto con el/la coordinador/a de curso, analiza si éstas son suficientes para adquirir el nivel asociado al curso. La reflexión se centra en las competencias transversales por no estar encuadradas en una asignatura concreta.
- **Fase 4.** Análisis de la carga de trabajo real del estudiante: Los equipos docentes valoran el trabajo que debe realizar el alumnado para completar las actividades programadas por medio de una encuesta. El/La coordinador/a del curso y el/la del grado analizan los resultados de la misma.
- **Fase 5.** Análisis de los rendimientos: Los/as coordinadores/as de curso y grado estudian los resultados obtenidos por el alumnado en las diferentes asignaturas para detectar si existen factores que puedan considerarse responsables de un rendimiento por debajo de lo esperado, si lo hubiere.

- **Fase 6.** Difusión de las conclusiones entre los equipos docentes: Se sintetizan las conclusiones de los análisis realizados en las Fases 3, 4 y 5 y se difunden entre los equipos docentes. Se proponen, si fuera preciso, acciones de mejora sobre la organización temporal que se ejecutarán el curso siguiente con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje.

Puntos débiles y fuertes del procedimiento

Al aplicar el procedimiento anterior nos hemos encontrado con algunas dificultades. Entre ellas, las más destacadas son: la reticencia en algunos equipos docentes a proporcionar información sobre las tareas a realizar y lograr que todas las variables a tener en cuenta a la hora de distribuir las actividades (secuenciación pedida por el equipo docente, recursos materiales disponibles para su realización, distribución uniforme para todas las asignaturas, compatibilidad con los tamaños de los grupos,...) sean satisfechas de forma simultánea.

Hemos observado que la difusión entre los equipos docentes de las conclusiones que se iban obteniendo en los diferentes análisis realizados contribuía a que éstos se mostrarán más proclives a colaborar. Asimismo, hemos constatado que según se va asentando el procedimiento y se mejoran las encuestas modelo para recoger la información pedida a los equipos docentes, éstos se implican en el proceso y rellenan los cuestionarios pedidos con más facilidad. Por ejemplo, en los equipos docentes de 2º Curso del Grado en Matemáticas y para la encuesta anual que se realiza sobre la valoración que hacen del desarrollo de competencias transversales, vemos que en 2012-2013 contestaron a la misma el 77'7% de los equipos mientras que en 2013-2014 el porcentaje aumentó hasta el 90%.

Por otro lado, la elección por parte de los equipos de las modalidades docentes preferidas para realizar las actividades facilita la organización temporal de éstas. También, una buena distribución de las actividades a lo largo del periodo lectivo contribuye a que los alumnos sean capaces de planificar de forma óptima las tareas a realizar, evitando picos de trabajo y favoreciendo la adquisición de las competencias, tanto específicas como transversales, del curso. Precisamente, en el análisis de resultados académicos que se realiza al finalizar el curso uno de los puntos estudiados es si las variaciones de la organización temporal de actividades que hayan sido necesarias introducir han podido influir en los resultados académicos obtenidos. A modo de ejemplo, mostramos el cronograma (ver Tabla 1) de actividades realizadas en las asignaturas durante el primer cuatrimestre de 2º Curso de un grupo que se ha usado durante el curso 2014-2015 y los resultados académicos de las asignaturas cuatrimestrales en ese grupo. Destacamos como novedad respecto a años académicos anteriores que en el cronograma se ha tenido que tener en cuenta que en la asignatura Estructuras Algebraicas se iba a usar por primera vez durante las cinco primeras semanas metodología activa basada en problemas.

Tabla 7: Cronograma de actividades. Primer cuatrimestre. 2014-2015

	Estructuras Algebraicas	Cálculo diferencial e Integral II	Matemática Discreta	Algebra Lineal y Geometría II	Métodos Numéricos I
Semana 1	Met.Act.				
Semana 2	Met.Act.				Entr. PO
Semana 3	Met.Act.	Examen T		Res. Prob.	
Semana 4	Met.Act. Prep prob Exp. Prob	Exp.Prob.			Entr. PO Entr. Trb. Pract
Semana 5	Met.Act.	Examen T	Res. Prob.	Res. Prob.	
Semana 6	Prep prob Exp. Prob	Exp.Prob.			Entr. PO

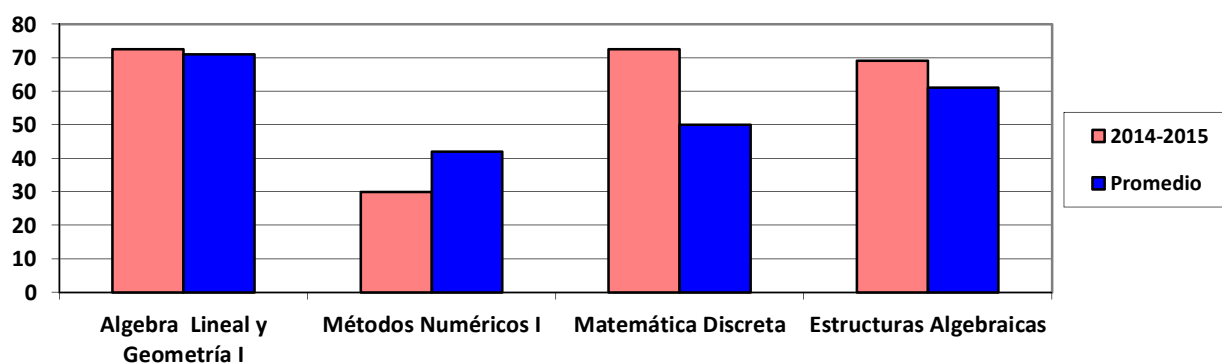
Semana 7		Examen T	Res. Prob.	Res. Prob.	Entr. Trb. Pract
Semana 8	Prep prob Exp. Prob	Exp.Prob.			Entr. PO Examen TP
Semana 9		Examen T	Res. Prob.	Res. Prob.	Entr. Trb. Pract
Semana 10	Prep prob Exp. Prob Examen TP	Exp.Prob.	Trab Gr.*		Entr. PO
Semana 11			Exp Tr. Gr. *	Examen TP	Entr. Trb. Pract
Semana 12	Prep prob Exp. Prob	Examen T Exp.Prob.	Trab Gr.*		Entr. PO
Semana 13			Exp Tr. Gr. *	Res. Prob.	Entr. Trb. Pract Examen TP
Semana 14	Prep prob Exp. Prob	Examen T	Trab Gr.*		Entr. PO
Semana 15	Entr. Dossier		Exp Tr. Gr. * Examen Test		Examen PO
Sin fecha fija		Trab. Vol.			

Leyenda: Entr. Trab. Pract: Entrega de Trabajo Grupal de Prácticas de Ordenador
Entr. PO: Entrega Prácticas Ordenador Individual
Res. Prob: Resolución de Problemas
Trab Gr.: Trabajo en Grupo
Prep. Prob: Preparación Problemas
Exp. Prob: Exposición de Problemas
Exp. Tr. Gr.: Exposición Trabajo en Grupo
Entr. Dossier: Entrega de Dossier
Met.Act.: Metodología activa basada en Problemas
Examen PO: Examen de Prácticas de Ordenador
Examen T: Examen Teoría
Examen TP: Examen Teoría y Problemas

* Dependiendo del grupo se entrega y expone en una de las semanas marcadas

Si observamos los resultados académicos en la convocatoria ordinaria de las cuatro asignaturas cuatrimestrales del curso (ver Tabla 2) y los comparamos con el promedio de lo obtenido en la misma convocatoria en los cursos anteriores vemos que la distribución temporal de las actividades ha sido óptima ya que, salvo en una asignatura, se ha mejorado el promedio del porcentaje de aprobados frente a matriculados en convocatoria ordinaria.

Tabla 8: Resultados académicos. Asignaturas cuatrimestrales. Primer cuatrimestre. 2014-2015



En definitiva, aunque el protocolo establecido suponga un esfuerzo a todos los agentes implicados (equipos docentes y coordinadores) tiene una incidencia positiva en el proceso de aprendizaje.

Bibliografía

Vila, A. (2004). Evidencias de innovación en el sistema universitario. *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Actas del III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.

Conclusiones y prospectiva

Las principales conclusiones de esta comunicación son las siguientes:

- Es necesaria una correcta planificación de las actividades a desarrollar por el estudiante en las diferentes asignaturas que se imparten de forma simultánea en un mismo curso para lograr que cumplan su función en el proceso de aprendizaje.
- Para lograr una secuenciación óptima de tareas que evite picos de trabajo y cumpla con sus objetivos formativos, es precisa la colaboración de todos los equipos docentes que participan en un mismo curso. Ellos deberían ser la principal fuente de información sobre las actividades a desarrollar por los estudiantes.
- Una de las dificultades encontrada ha sido la recopilación de información sobre las tareas a realizar por el alumnado. No todos los equipos proporcionan datos sobre las actividades que solicitan a sus estudiantes.
- La organización temporal de las actividades debe ser consensuada con todos los equipos docentes. Además, debe tener un margen de flexibilidad que permita a los equipos acompañar las tareas programadas al desarrollo de la asignatura. Sin embargo, es también necesario un compromiso por parte de éstos a respetar lo máximo posible la secuenciación realizada.
- Es positivo identificar las modalidades docentes en las que se realizan las actividades. Esto facilita la organización tanto a estudiantes como a docentes. En nuestro grado las modalidades docentes elegidas para llevarlas a cabo son, preferentemente, los seminarios y las prácticas de ordenador.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- La programación de actividades exige en la mayoría de los casos una mayor dedicación del profesorado a la docencia. Sin embargo, hoy en día en la universidad

se reconoce más el trabajo en investigación que en docencia. ¿No implicará que los equipos docentes dediquen a su labor docente lo mínimo posible para poder dedicar la mayor parte de su tiempo a la investigación?

- La filosofía de Bolonia puede ser una buena oportunidad para mejorar de forma notable la calidad de la enseñanza universitaria. Pero para que funcione medianamente bien es necesaria la colaboración de muchos agentes y son precisas muchas horas de dedicación sobre todo por parte de coordinadores. Sin embargo, el reconocimiento que tiene su tarea es muchas veces escaso. ¿No sería necesaria una mayor valoración de la labor de coordinación para poder garantizar que haya profesorado dispuesto a asumirla?

ID 30. EL RETO DE LOS ESTUDIANTES ANTE LOS JUICIOS SIMULADOS

Federic Adan Domenech
URV
federic.adan@urv.cat

Joan Picó i junoy
URV
jpico@icab.es

Elisabet Cerrato Guri
URV
elisabet.cerrato@urv.cat

Roser Casanova Marti
URV
roser.casanova@urv.cat

Resumen

La presente comunicación tiene como objetivo explicar la práctica de una experiencia docente llevada a cabo por el profesorado del Área de Derecho Procesal de la Universidad Rovira i Virgili, consistente en la simulación de juicios en el marco del Derecho Procesal. Esta metodología es una técnica de innovación docente aplicada a los alumnos del grado en Derecho, concretamente, a los de Introducción al Derecho Procesal, del primer curso del grado.

La realización de esta técnica docente con los alumnos de primero permite que los mismos se familiaricen desde un principio con la práctica de nuestros juzgados y tribunales. Asimismo, con su realización, el estudiante mejora sus capacidades escritas, con la elaboración de un expediente judicial simulado, y también orales, por la realización de una vista oral simulada.

Texto de la comunicación

1.-INTRODUCCIÓN

El derecho procesal constituye una de las disciplinas de mayor importancia práctica de los diferentes operadores jurídicos, como son los abogados, jueces, magistrados, fiscales, secretarios judiciales, entre otros. Como consecuencia de este extremo, los conocimientos teóricos adquiridos en el aula por los alumnos deben ser complementados por una visión práctica de los mismos. Es por ello, que los profesores de derecho procesal de la Universidad Rovira i Virgili hemos implantado en el primer curso del grado de Derecho, el aprendizaje de esta disciplina a través de la simulación de juicios en la asignatura de Introducción al Derecho Procesal .

Con esta metodología docente se pretende que los alumnos asuman el rol de cada uno de los profesionales que intervienen en la práctica judicial. La implantación de esta metodología cumple con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, esto es: a. la adquisición por el alumno -además de conocimientos- de competencias y habilidades; b. la permanente interacción profesor-estudiante; y c. la evaluación continuada del alumno.

La implantación de esta metodología docente en el primer curso del grado de Derecho, en concreto, en la asignatura de Introducción al Derecho Procesal, responde a los siguientes motivos:

a.- El contenido de la asignatura se concreta en la explicación de la organización judicial, las diferentes modalidades procedimentales y resulta ser el primer contacto del alumno con las funciones que realizan los operadores jurídicos.

b.- Se realiza en el primer curso de Derecho como un complemento específico de una parte del contenido de otra asignatura como es habilidades del jurista, en la que se explica, entre otros extremos, técnicas de expresión oral y escrita.

Asimismo, somos conscientes que esta metodología debe servir de base para otras actividades similares a realizar en otras asignaturas de derecho procesal del grado, y, finalmente, en la realización del Master de acceso a la abogacía, el cual también se ofrece en nuestra Universidad, con la colaboración de los Colegios de Abogados de Tarragona, Reus y Tortosa.

2.- PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Para la efectiva y correcta realización del juicio simulado es preciso diferenciar diversas actividades preparatorias, algunas asumidas por el docente y otras de responsabilidad del alumno, las cuáles a continuación enunciamos. Es preciso indicar, que esta actividad metodológica tiene lugar en el último mes de docencia, una vez realizada toda la parte teórica de la asignatura.

2.1.- ENTREGA DE UN SUPUESTO FÁCTICO

A.- Elección del orden jurisdiccional

Para la realización de esta metodología se les entrega a los alumnos un supuesto fáctico a través del cual elaboraran un expediente judicial, que finalmente será resuelto en una vista oral simulada. Partiendo de la división del sistema procesal en cuatro órdenes jurisdiccionales, y del incipiente conocimiento de los alumnos en el derecho material, por encontrarse en el primer curso del grado, el supuesto de hecho a estudiar se concreta en un problema de materia civil, por un seguido de motivos:

En primer lugar, por considerar el orden jurisdiccional laboral y contencioso-administrativo de un mayor grado de especialización; en segundo lugar, al ser la Ley de enjuiciamiento civil, el texto normativo supletorio del resto de las leyes procedimentales de los otros órdenes jurisdiccionales; y, en tercer lugar, en base al hecho de que el derecho sustantivo de las materias penal, laboral y administrativo no forman parte, según el actual plan de estudios, de las asignaturas correspondientes al primer curso de derecho, a diferencia del ámbito civil, que es objeto de análisis en el segundo cuatrimestre del primer curso del grado.

B.- Ejemplo de supuesto fáctico

El supuesto fáctico entregado a los alumnos es el siguiente:

El pasado día 10 de enero de 2015, el estudiante Carlos Segura salía del parking de la Facultad de Ciencias Jurídicas con su vehículo. Al salir, un coche, conducido por la Sra. Carmen Resinas acompañada de Amparo Martínez, que circulaba por la Avenida Catalunya no respetó el semáforo en rojo y colisionó con el vehículo de Carlos Segura. En el semáforo, como peatones estaban los estudiantes Sonia Jiménez, Rafa Mesas y Julia Casas que presenciaron el accidente.

Como consecuencia de este accidente, hicieron acto de presencia dos miembros de la Guardia Urbana de Tarragona, los agentes Sr. Fernández y Sr. Figueres, que fueron a examinar a la Sra. Carme Resinas para comprobar si conducía bajo los efectos del alcohol y si

poseía el seguro del vehículo. Estos agentes redactaron un atestado donde se describía todos los datos relativos al accidente. Asimismo, Jaime López, un amigo del estudiante Carlos Segura, realizó unas fotografías para demostrar que el coche de su amigo ya se encontraba en la vía pública cuando se produjo el accidente.

Asimismo, el Sr. Carlos Segura sufrió una serie de lesiones y fue trasladado al Hospital Joan XXIII, donde fue atendido por la doctora Carla Sasa, que realizó un informe médico valorando las lesiones y determinando la baja de Carlos Segura. (Para hacer la demanda considerar que el dinero que debe pagarse por las lesiones y la baja son 3.500 euros). Sin embargo, el vehículo del Sr. Carlos Segura fue trasladado a un taller, donde el mecánico Sebastian Pozo determinó que la reparación ascendía a 6.350 euros, emitiendo un presupuesto.

Del mismo modo, a los alumnos se les dan las normas procesales y materiales que deben utilizar para resolver el caso.

En relación con las normas procesales, deben aplicar la Ley de Enjuiciamiento Civil a efectos de una correcta tramitación de la litis:

1.- Postulación procesal: Artículo 23. Intervención de procurador y artículo 31. Intervención de abogado.

2.- Competencia: Artículo 45. Competencia de los Juzgados de Primera Instancia y artículo 52. Competencia territorial en casos especiales.

Respecto de las reglas sustantivas deben aplicar las siguientes normas:

1.- Ley 30/95 de 8 de noviembre de Ordenación y Supervisión de Seguros Privados, Disposición Adicional Octava.

2.- Código civil. Artículo 1902.

3.- Real Decreto 7/2001, de 12 de enero, por el que se aprueba el Reglamento sobre la responsabilidad civil y seguro en la circulación de vehículos a motor. Artículo 2. Vehículos a motor, artículo 3. Hechos de la circulación y artículo 4. Cuantificación de las indemnizaciones.

El supuesto fáctico entregado a los alumnos se divide en dos apartados. En primer lugar, en la enunciación del caso práctico a defender en el juicio oral y que servirá de base para la elaboración del expediente judicial. En esta primera parte, además de la descripción de los hechos causantes de un accidente de tráfico, se introducen las diferentes personas que intervendrán de una forma u otra en el expediente judicial.

La segunda parte del supuesto fáctico entregado a los alumnos tiene como objetivo facilitarles las normas tanto sustantivas como procesales que deberán fundamentar sus escritos de alegaciones. De esta forma, el docente proporciona a los estudiantes las normas de aplicación, como medida paliativa de los insuficientes conocimientos de las reglas jurídicas tanto procesales como materiales que son objeto de aprendizaje en cursos posteriores.

C.- Distribución de los roles

Al constituir uno de los objetivos de la práctica docente que los alumnos interactúen en las diferentes posiciones procesales, en el caso práctico entregado a los alumnos se listan el

nombre de las personas que, de una forma directa o indirecta, han tenido conocimiento del accidente de tráfico que sirve de base a la formación del expediente judicial. El objetivo del docente es la intervención y conocimiento del estudiante de cada una de las personas que participan en un proceso y cuál es su actividad. Es por ello, que no sólo se reparten los papeles de partes –demandante y demandado– sino que también se introducen en el supuesto fáctico el nombre de las personas que actuaran en el proceso como testimonios y como peritos, ya sean sanitarios, mecánicos y agentes de seguridad.

La matrícula de esta asignatura oscila entre 100 y 120 alumnos por año. A efectos de facilitar la interacción entre alumnos y profesor, los grupos de prácticas para esta actividad se reducen a 15 estudiantes. Completados los diferentes grupos, se les concede libertad en cuanto a la distribución entre ellos de los papeles de letrados, partes, testimonios, agentes de la guardia urbana, médicos forenses y profesionales mecánicos.

2.2.- CLASES PREPARATORIAS AL JUICIO SIMULADO

A.- Sesión de redacción de escritos procesales

Debido a que los alumnos se encuentran en primero de derecho no están familiarizados con la redacción de textos procesales. Una de las intenciones de la realización de esta actividad no sólo consiste en la práctica oral de la misma sino también en la elaboración escrita de un expediente judicial.

Para facilitar esta tarea del alumno, el profesor destina una clase a la explicación de cómo deben ser redactados los escritos de mayor importancia procesal como son la demanda y la contestación a la demanda. La explicación puede ser efectuada por el titular de la asignatura o asimismo complementarse con los conocimientos más prácticos de un abogado en ejercicio. En esta sesión, partiendo de formularios de demandas y contestaciones a la demanda, se explica cómo deben consignarse los hechos y fundamentos jurídicos propios de su supuesto fáctico, enseñándoles escritos reales.

A efectos de profundizar en la correcta realización de estos escritos se les explica cómo justificar los hechos alegados en los mismos, acreditándolo con los correspondientes documentos probatorios de las afirmaciones sostenidas, documentos que deberán acompañarse al trabajo, conjuntamente con los escritos de demanda y contestación de demanda. A modo ilustrativo, al derivarse del supuesto fáctico, la reclamación pecuniaria correspondiente a daños personales y materiales del vehículo, se valora positivamente el acompañar como documento un informe pericial de un médico forense y un mecánico.

B.- Visionado de vistas de juicios reales

La gran dimensión de los grupos en el aula imposibilita que los alumnos puedan asistir con el docente a presenciar *in situ* vistas en los juzgados, por los siguientes motivos: a.- el número de estudiantes no permite su cabida en la sala de vistas; b.- ante tal dificultad, la división de los estudiantes en grupos comportaría la pérdida de muchas horas lectivas, tanto de derecho procesal como de otras asignaturas.

Para solventar este problema, y ante la realidad de que las vistas orales de los juicios son grabadas, se opta por el visionado en clase de diferentes vistas reales, que de forma paralela a su reproducción, son objeto de explicación por el docente, respecto de las dudas que puedan surgir en el estudiante. Para mantener la coherencia interna de la actividad, los juicios

visionados son de carácter civil, de igual forma que el supuesto fáctico planteado al alumno en la actividad práctica aquí descrita.

C.- Visionado de juicios simulados de cursos anteriores

A efectos de complementar la actividad de la sesión anterior, consistente en el visionado de vistas procesales reales, otra sesión se destina al visionado en el aula de la realización de esta metodología docente por los alumnos de otros cursos académicos.

Esta sesión tiene la finalidad de que los alumnos comprueben como compañeros suyos, han desarrollado esta práctica, adquiriendo ideas y recursos para realizarla de la forma más correcta posible.

3.- CELEBRACIÓN DEL JUICIO SIMULADO

3.1.- Escenografía de la actividad docente

Para intentar conseguir la mayor similitud de la práctica con la realidad de las vistas orales, y que su realización sea atractiva para el estudiante, es fundamental disponer en el aula de la Facultad, de una clase especializada que reproduzca una sala de vistas de un juzgado real.

En la Universidad Rovira i Virgili, una de las clases ha sido confeccionada con este objetivo, circunstancia que permite conceder un mayor realismo a la actividad práctica. Del mismo modo, esta aula permite explicar al estudiante tanto la distribución en la sala de vistas de cada uno de los elementos subjetivos que participan en una vista, como son magistrados, secretario judicial, abogados, partes, testimonios y peritos, como el orden de actuación de cada una de las actuaciones procesales que se realizan en una vista oral.

3.2.- Desarrollo de la práctica

La celebración de las vistas orales se divide en las siguientes fases:

A.- Entrega del expediente judicial

Con carácter previo, al inicio propiamente dicho de la vista oral, y dando cumplimiento al primero de los objetivos de esta metodología docente, los alumnos deben entregar el expediente judicial confeccionado. Éste deberá contener los diferentes escritos de alegaciones de las partes, esto es, la demanda y contestación a la demanda, junto con los documentos que acreditan y fundamentan tanto las alegaciones de los letrados como las manifestaciones resultantes de los elementos probatorios. Así, por ejemplo, se acompañan fotografías de los testimonios del accidente, el atestado de la guardia urbana, el informe médico y radiografías del médico forense o el presupuesto detallado del coste de la reparación del vehículo efectuado por el mecánico.

3.2.- Celebración de la vista oral

A.- Relación de hechos

Los únicos elementos subjetivos del proceso que no son realizados por estudiantes son el magistrado y el secretario judicial, papel que es asumido por los docentes, a efectos de

poder dirigir la sesión. El juicio comienza con un breve resumen de los antecedentes del expediente judicial por parte de los docentes.

B.- Alegaciones de las partes

Efectuada la actividad introductoria por los docentes, se concede la palabra a los estudiantes, el primero de los actos que efectúan es la defensa, de forma oral, de sus pretensiones, en concreto, expondrán sus hechos y finalizarán su intervención con la pretensión condenatoria o absolutoria según la posición procesal que asuman. De acuerdo con las normas de funcionamiento de las vistas orales, la primera de las partes a la que se concede audiencia es al estudiante que representa a la demandante, para posteriormente ser escuchado el letrado del demandado.

Es conveniente que el papel de letrado de cada una de las partes lo asuman dos estudiantes por cada una de las partes procesales. De esta forma, el primero de ellos, será el responsable de defender las peticiones y de efectuar las conclusiones, mientras que el segundo asumirá la actividad probatoria, realizando las preguntas que consideren convenientes para la defensa de sus respectivos clientes.

C.- Periodo probatorio

Una vez expuestas y defendidas por los estudiantes sus alegaciones, siguiendo la vista oral, el docente da por iniciada la fase probatoria. Ésta comienza dándose por reproducidos los documentos aportados tanto en la demanda como con la contestación a la demanda, explicando los estudiantes-letrados qué alegaciones son verificadas por cada uno de los elementos probatorios. A continuación, se inicia el interrogatorio de las partes, de igual forma que en la práctica forense se llama a estrados a los estudiantes que asumen el rol de demandante y demandado, a efectos de ser preguntados por los letrados y magistrados. El orden de práctica de las preguntas es el especificado en la Ley Orgánica del Poder Judicial, iniciándose por la parte actora, dando audiencia a la parte demandada, finalizando con la formulación de preguntas que considere el magistrado.

Seguidamente, tres alumnos asumen el papel de testimonios, siendo llamados a declarar, efectuándose como anteriormente se ha explicado y con el mismo orden, aportando al juicio, los conocimientos adquiridos directamente o indirectamente.

Finalizado el interrogatorio de los testimonios, se inicia la ratificación de los informes periciales redactados por los peritos. En el supuesto fáctico, se diferencian tres pericias: la primera de ellas, será explicada por los estudiantes que asuman el rol de agentes de seguridad, siendo preguntados por las condiciones y características del accidente; la segunda de ellas, es la correspondiente al estudiante que efectúa las funciones de médico forense, su intervención se ceñirá a acreditar las lesiones sufridas por el demandante, consecuencia del accidente y su valoración económica; y, finalmente, la tercera de las pericias, le corresponde al estudiante que asume el papel de mecánico, con la finalidad de determinar el alcance de las reparaciones que requiere el vehículo accidentado.

Una vez los estudiantes han finalizado la fase probatoria del juicio oral, se concede de nuevo la palabra a los letrados para que formulen sus conclusiones, relacionado los hechos probados con las alegaciones defendidas al inicio de la vista pública y, a su vez, contenidas en sus escritos de demanda y contestación a la demanda.

D.- Finalización de la sesión oral

Por último, una vez los estudiantes han desarrollado la totalidad de etapas del juicio oral, los docente vuelven a asumir el papel de dirección de la sesión, dictando, oralmente, la sentencia que finaliza el proceso, en función de la argumentación, motivación y solidez de las pretensiones defendidas por los estudiantes.

Conclusiones

De acuerdo de las exigencias del Espacio de Educación Superior Europea, con la práctica de esta metodología docente podemos concluir que se consigue el aprendizaje de las competencias que a continuación detallamos:

a.- Competencia escrita: La elaboración del expediente judicial supone el dominio de la redacción de los diferentes escritos procesales que inician un proceso judicial, así como el conocimiento de los documentos que deben adjuntarse a estos escritos para sustentar las alegaciones contenidas en los mismos.

b.- Competencia oral: El acto del juicio simulado demuestra que el alumno ha asumido los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, en especial: la defensa de las diferentes posturas procesales, el aprendizaje de las fases de un juicio oral y la actividad de las distintas personas que participan en el juicio. El hecho de que el alumno realice el papel de abogado, juez, secretario judicial, testimonio, perito o médico forense, exige conocer cómo se desarrolla el juicio y cuál es el rol que asume cada una de estas personas y su importancia en la realidad práctica. Asimismo, con esta actividad se consigue facilitar y mejorar la expresión oral del alumno.

La superación de estas competencias corresponde al 10% de la nota final del estudiante en la asignatura de introducción al derecho procesal. La calificación se distribuye en dos partes, la valoración del expediente judicial escrito y la puesta en escena y argumentación jurídica oral el día de la vista.

Bibliografía

CERRATO GURI, E., GIMÉNEZ COSTA, A., y MARIN CONSARNAU, D., “La metodología de simulación en una asignatura jurídica: guía de buenas prácticas”, en El aprendizaje del derecho procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria (Dir. PICÓ I JUNOY), Edit. J. M^a. Bosch, Barcelona, 2011, pp. 349-353.

GONZÁLEZ GRANADA, P. y AAVV, “Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de derecho procesal en el EEES”, en REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm.2, junio 2010, pp. 81-92 (<http://www.eumed.net/rev/rejie>, fecha de consulta: 30.06.2014).

LASHERAS HERRERO, P. y OCÓN GARCÍA, J.C., “Una corta experiencia con vocación de futuro. Simulación de juicios en la asignatura de Derecho procesal”, en REDUR, núm. 11, diciembre 2013, pp. 235-237 (<http://www.unirioja.es/dptos/dd/redur/numero11/lasheras-con.pdf>, fecha de consulta: 30.06.2014).

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

1. Aprovechamiento del alumno de la metodología docente presentada.
2. Correlación de aprendizaje teórico y práctico.
3. Dedicación del docente.
4. Valoración de la metodología por parte del alumnado.

ID 31. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO ELEMENTO CLAVE EN LA MOTIVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Waleska Sigüenza Tamayo
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
waleska.sigüenza@ehu.es

Ainara Arsuaga Uriarte
Universidad del País
Vasco (UPV/EHU)
ainara.arsuaga@ehu.es

Resumen

El trabajo desarrolla de manera práctica la metodología activa del aprendizaje basado en problemas. Se presenta una guía detallada para el uso sistemático y coherente de la metodología mencionada. El proyecto incorpora nuevas estrategias y técnicas de enseñanza que favorecen un aprendizaje más inductivo. Se pretende acercar al alumno a situaciones profesionales reales y se evalúa la capacidad de resolver en equipo los problemas que se planteen.

La metodología se aplica a alumnos que cursan la asignatura Contabilidad Financiera. Se analiza el posible cambio en la actitud, motivación y participación del alumno con respecto a años anteriores, en los que se empleó una metodología tradicional.

Texto de la comunicación

Este proyecto surge tras la participación de las autoras en el programa ERAGIN de la UPV/EHU. Este programa es el instrumento articulado por la UPV/EHU para apoyar, guiar, y enseñar a profesores que deseen promover metodologías más activas y centradas en los alumnos.

El objetivo principal del presente trabajo es obtener una herramienta de aprendizaje y evaluación del alumnado basada en fuentes de información con las que se podrán encontrarse en situaciones profesionales reales. De igual forma, se pretende conocer el efecto de la implantación de esta nueva metodología en términos de motivación y aprendizaje del alumno.

Para la consecución de los objetivos señalados, se desarrolla una guía de aplicación de la metodología activa del aprendizaje basado en problemas para la asignatura Contabilidad Financiera. Es importante que esta guía sea realista y motivante, ya que este tipo de metodologías, mal desarrolladas, conllevan un alto riesgo de rechazo. Es necesario conseguir que el alumno tenga una actitud activa en clase y que lleve la iniciativa del proceso de aprendizaje.

Concretamente hemos incorporado actividades como el "puzzle" que consigue implicar a todos los miembros de un equipo en la consecución de un objetivo final. La responsabilidad de realizar satisfactoriamente tu parte del proyecto y no fallar a tus compañeros se convierte en un elemento motivador de reconocimiento social.

También se incorporan ejercicios de autoevaluación, evaluación individual y evaluación grupal que ofrecen a los alumnos el feed-back necesario para corregir desviaciones en el proceso de aprendizaje o para reforzar la autoestima por el conocimiento adquirido gracias al esfuerzo individual y grupal.

La guía incorpora como elemento innovador documentos reales (facturas, contratos, documentación bancaria, etc.) con los que desarrollar las actividades y poder solucionar los problemas planteados.

Al finalizar la aplicación de esta metodología activa se recogen las impresiones del profesorado y del alumnado con respecto al desarrollo del proceso de aprendizaje de la

asignatura. Se pretende comparar la motivación del alumnado y el conocimiento adquirido con respecto a cursos académicos anteriores en los que se empleó una metodología tradicional.

Contexto de la asignatura

La metodología descrita se ha aplicado para la asignatura Contabilidad Financiera, desarrollada en el segundo cuatrimestre del primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas, en la E.U.E. Empresariales de Vitoria-Gasteiz.

Esta asignatura está incluida en el primer módulo del grado, denominado “Materias básicas”. En este modulo se incluyen dos asignaturas relacionadas: la Introducción a la contabilidad y la Contabilidad financiera. Los alumnos han cursado Introducción a la contabilidad en el primer cuatrimestre de primero, a través de la cual han realizado una primera aproximación a las cuentas anuales de la empresa y se estudian las operaciones de corto plazo de la misma. En la asignatura de Contabilidad financiera se completa los conocimientos básicos de la contabilidad con el análisis de las operaciones de largo plazo de la empresa (inversión y financiación). Estas dos asignaturas de primero son la base del resto de asignaturas relacionadas con la contabilidad que se imparten en los cursos superiores, tales como la Contabilidad financiera superior, Contabilidad de costes, Análisis de balances y Consolidación de estados contables.

La asignatura se imparte en tres grupos, dos de castellano. Durante el curso 2014/15 el número de matriculados asciende a 79 y 81 alumnos en los grupos de castellano

Planificación del ABP

Para el desarrollo del problema estructurante mediante ABP se trabajan los siguientes temas que aglutinan aproximadamente el 40% del temario de la asignatura:

- Arrendamientos financieros
- Inmovilizado intangible
- Inversiones inmobiliarias
- La financiación de la empresa

Para el correcto desarrollo del ABP se necesitará disponer de conocimientos básicos previos sobre devengo y periodificación de ingresos y gastos del ejercicio, así como sobre la valoración y el reconocimiento de las operaciones de inversión en inmovilizados materiales. Los alumnos realizarán un ejercicio de autoevaluación en la actividad 1.2, que servirá para conocer cuáles son los conocimientos previos de los que disponen y las carencias que presentan, estableciendo la forma de solventarlas.

Actividades del ABP: Problema estructurante y sub-problemas

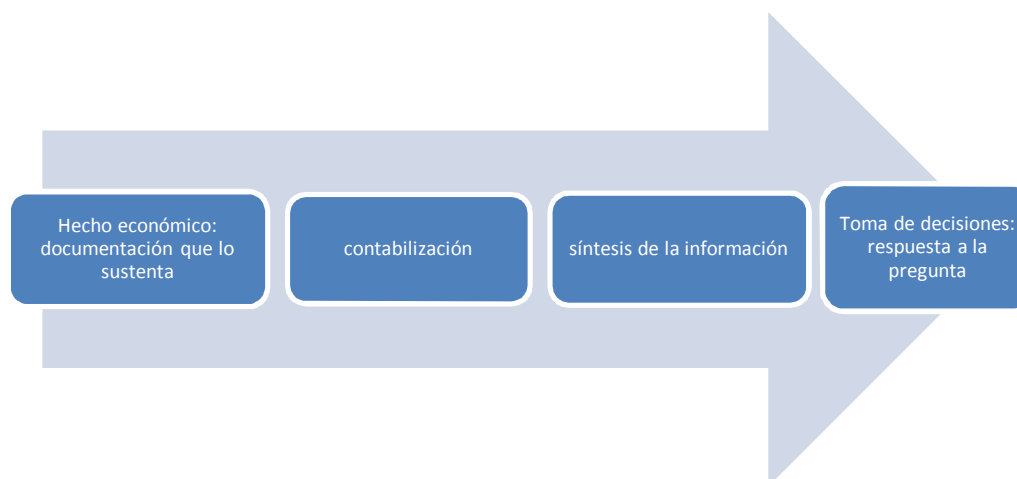
En primer lugar a los alumnos se les presenta el escenario en el que se plantea el problema estructurante. Partiendo de dicho problema, los alumnos identifican la pregunta general que lo define y se plantean tres preguntas orientadas a la resolución final del mismo. Estas preguntas conforman el hilo conductor del ABP. e y, cada una de ellas, constituye un sub-problema que se desarrolla con distintas actividades.

En los dos primeros sub-problemas, y a través de distintas actividades, plantearemos una serie de hechos económicos y aportaremos la documentación que sustenta los mismos (facturas, contratos, etc). El alumno deberá traducir esa información al lenguaje contable, para posteriormente ser capaz de contestar la pregunta que se plantea en cada sub-problema. Se trabajará de esta forma el ciclo largo de la empresa (activo y pasivo no corriente). El tercer sub-

problema, se centra en la elaboración de las cuentas anuales, a partir de las cuales poder responder a la pregunta que da lugar al problema estructurante

De esta forma se persigue ayudar a los alumnos a comprender el potencial de la contabilidad como fuente de información, así como las conexiones de la contabilidad con la realidad económica de la empresa. Se pretende que relacionen y comprendan la conexión e implicación directa que cada hecho económico tiene en las cuentas anuales de la empresa, y éstas en la toma de decisiones.

Figura 1. Proceso para la toma de decisiones



En nuestro el problema estructurante se presenta con la siguiente redacción

"Unos amigos crearon a principios del trimestre pasado (1-10-2014) una empresa de apps. Te cuentan que su volumen de negocio está creciendo mucho porque ya en el primer mes firmaron un contrato de servicios con google por un año lo que les supuso una entrada de efectivo de 1.200.000€. Su idea es crear una importante empresa por lo que han decidido invertir una importante cifra dado sus posibilidades y acudir a otras fuentes de financiación en los próximos meses.

A pesar de la entrada de efectivo que les supuso la primera venta, el desembolso de capital social que hicieron al constituir la sociedad y un pequeño préstamo bancario que les dieron para comenzar la actividad, en estos momentos necesitarían una financiación más importante para poder seguir desarrollando su proyecto de empresa.

El problema es que han ido a un par de bancos a pedir un préstamo y en los dos les han pedido las cuentas anuales de la empresa (Balance de Situación y Cuenta de Pérdidas y Ganancias). A partir de esta información, los directores de las sucursales que has visitado les han comentado que estarían dispuestos a facilitarles financiación hasta que el nivel de endeudamiento total suponga como máximo el 50% del valor del activo y siempre y cuando el resultado del último ejercicio haya sido positivo"

Tras la discusión y comprensión del escenario, los alumnos identifican la pregunta general (¿Cuál sería la financiación máxima que podrían obtener?) y las tres preguntas en las que será necesario profundizar para la resolución final del problema estructurante,.

Fundamentándose en los objetivos de aprendizaje establecidos anteriormente, el problema estructurante se desarrollará a partir de la respuesta a los siguientes sub-problemas:

- ¿Cuál es el importe del activo?
- ¿Cuál es el importe total del endeudamiento?
- ¿Cómo quedan las cuentas anuales?

Con todo, será posible responder a la pregunta del problema estructurante ¿Cuál será la financiación máxima que podría obtener?

Figura 2. Problema estructurante



Para conseguir los objetivos planteados y siguiendo este hilo conductor se plantea una secuencia de actividades. En la siguiente tabla se recoge, para cada actividad, la forma en que se desarrolla, el tiempo de dedicación (distinguiendo entre clases presenciales y no presenciales), la evaluación realizada y la documentación de seguimiento o calificación.

Tabla 1. Resumen de actividades ABP

Actividad	Tipo de Actividad	Tiempo de dedicación de	Evaluación	Documentación de seguimiento o calificación
0.1	Discusión grupal y puesta en común	Una clase presencial y una hora no presencial	Seguimiento sin calificación	<ul style="list-style-type: none"> Resumen de objetivos Acta de constitución de grupo
1.1	Discusión grupal y puesta en común	Una clase presencial	Seguimiento sin calificación	<ul style="list-style-type: none"> Resumen de objetivos
1.2	Ejercicio grupal	Dos clases presenciales y una hora no presencial	Seguimiento sin calificación	<ul style="list-style-type: none"> Acta de reunión de grupo Informe sobre la contabilidad realizada Plantilla de autoevaluación
1.3	Ejercicio grupal Entrevista a experto, búsqueda de información y discusión	Tres clases presenciales y dos horas no presenciales	0,8 puntos. Grupal	<ul style="list-style-type: none"> Acta de reunión de grupo Informe sobre la contabilidad realizada Informe sobre arrendamiento

				financiero y operativo
1.4	Puzle. Estudio individual y actividad grupal (Reunión de expertos y de equipo)	Tres clases presenciales y dos horas no presenciales	1,15 puntos. (0,3 grupal y 0,85 individual)	<ul style="list-style-type: none"> • Acta de reunión de grupo • Informe sobre la contabilidad realizada • Ejercicios de razonamiento
1.5	Ejercicio grupal	Una clase presencial y una hora no presencial	0,3 puntos. Autoevaluación y evaluación entre compañeros	<ul style="list-style-type: none"> • Acta de reunión de grupo • Informe sobre la contabilidad realizada • Cuadro resumen del total del activo de la empresa • Informe sobre la autoevaluación realizada • Evaluación entre compañeros
2.1	Discusión grupal y puesta en común	Una clase presencial	Seguimiento sin calificación	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen de objetivos de aprendizaje
2.2	Puzle. Estudio individual y actividad grupal (Reunión de expertos y de equipo)	Dos clases presenciales y dos horas no presenciales	0,75 puntos. Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Acta de reunión de grupo • Informe de la contabilidad realizada • Cuadro resumen de la deuda acumulada a 31-12-14 • Ejercicios de razonamiento
3.1	Discusión grupal y puesta en común	Una clase presencial	Seguimiento sin calificación	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen de objetivos de aprendizaje
3.2	Ejercicio grupal	Una clase presencial y una hora no presencial	0,25 puntos. Grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Acta de reunión de grupo • Informe sobre la contabilidad realizada • Sumatorio de ingresos y gastos devengados en 2014
3.3	Ejercicio grupal	Dos clases presenciales y una hora no presencial	0,75 puntos. Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Acta de reunión de grupo • Informe sobre las cuentas anuales • Ejercicios de razonamiento

Evaluación del ABP

El seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes será continuo, en coherencia con la metodología ABP. Se podrá obtener hasta un 40% de la nota de la asignatura a través de actividades correspondientes al ABP.

Tal y como aparece en la Tabla 1, la valoración del ABP se realizará a través de actividades tales como:

- Resolución de problemas en grupo
- Ejercicios de razonamiento individuales
- Actividades de autoevaluación y evaluación del trabajo grupal

Conclusiones

El gran volumen de trabajo que conlleva la implantación de esta metodología hace imprescindible estructurar y programar minuciosamente el desarrollo del aprendizaje, así como el proceso de evaluación.

El aprendizaje basado en problemas es una interesante alternativa a la metodología tradicional, que permite evaluar la capacidad del alumno para resolver situaciones equiparables a las que tendrá que afrontar en su vida profesional.

Se observa que el alumnado se siente motivado y de sus opiniones se desprende que se encuentran satisfechos con el trabajo realizado. Se ha conseguido que el 75% de los alumnos asista regularmente al aula. El 63% del alumnado valora globalmente el planteamiento y desarrollo de la experiencia como bastante o muy satisfactorio. Además el 81% considera que la orientación proporcionada por las profesoras durante el proceso ha satisfecho sus necesidades. El profesorado, se siente satisfecho por el cambio de actitud del alumnado, pese al gran volumen de trabajo soportado.

Los resultados obtenidos son sensiblemente mejores que los de años académicos anteriores y el profesorado considera que muchos de los alumnos se encuentran preparados para realizar prácticas en un departamento contable.

Un trabajo interesante sería aplicar esta metodología en todas las asignaturas de contabilidad. Se podría de esta forma realizar un seguimiento de la evolución del alumno.

Bibliografía

Albers, C., Rollnick, M., & Lubben, F. (2008). First year university students' understanding of validity in designing a physics experiment. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 12(1), 33-54.

Bryan, R. R., Glynn, S. M., & Kittleson, J. M. (2011). Motivation, achievement, and advanced placement intent of high school students learning science. *Science Education*, 95(6), 1049-1065.

Carey, B. E. N. E. D. I. C. T. (2011). Less talk, more action: Improving science learning. *The New York Times*, 13.

Dancy, M., & Henderson, C. (2007). Framework for articulating instructional practices and conceptions. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 3(1), 010103.

Guisasola Aranzabal, J., Ceberio Gárate, M., Zubimendi Herranz, J. L., & Almodí García, J. M. (2011). La resolución de problemas basada en el desarrollo de investigaciones guiadas en cursos introductorios de física universitaria. In *Enseñanza de las ciencias* (Vol. 29, pp. 0439-452).

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿La metodología ABP se puede aplicar correctamente en grupos grandes?

¿La convocatoria en la que se encuentra el alumno determina su percepción sobre la idoneidad de la metodología ABP?

¿Es posible una evaluación del 100% de la materia utilizando metodologías activas, teniendo en cuenta los medios económicos disponibles actualmente en las universidades públicas?

ID 41. METODOLOGIA PUZZLE: AVALUACIÓ DE LA SATISFACCIÓ DELS ESTUDIANTS D'INFERMERIA

Juan M. Leyva
Parc de Salut Mar
i Escola Superior d'Infermeria del Mar
jleyva@parcdesalutmar.cat

Marta Riu Camps
Parc de Salut mar
20138@parcdesalutmar.cat

Resum

Estudi que avalua la satisfacció dels estudiants amb el Metodologia docent Puzzle dins l'assignatura Metodologia d'Investigació en Infermeria.

Recollida de dades mitjançant qüestionari de creació pròpia, anònim, elaborat en base als objectius d'aprenentatge, competències i habilitats contemplades en el programa docent.

Destaca la valoració negativa que els estudiants fan de la metodologia en quant a coneixements la càrrega de treball. L'adquisició d'habilitats i actituds és avaluada més favorablement.

Cal esbrinar les causes que han dut als estudiants a fer una avaluació poc positiva i modificar aquelles que estiguin a l'abast dels docents i la institució.

Objectiu

Avaluar la satisfacció dels estudiants de l'Escola Superior d'Infermeria del Mar (ESIM) amb la Metodologia Puzzle (MP) en el marc de l'ensenyament de l'assignatura Metodologia d'Investigació en Infermeria.

Desenvolupament

Una de les característiques del Pla de Bolonya fa referència a l'avaluació per competències i l'avaluació formativa i continuada. Aquest tret diferencial exigeix de noves metodologies d'ensenyament-aprenentatge que motivin als estudiants a adquirir coneixements, habilitats i actituds de forma autònoma i col·laborativa, com és el cas de la Metodologia Puzzle (MP) proposada per Aronson en 1978 (1). El MP ha estat utilitzat en diversos àmbits docents com les matemàtiques (2,3), microbiologia (4), programació d'ordinadors (5), didàctica de l'educació física (6), medicina i infermeria (7,8), entre d'altres, produint resultats positius. Per definició, es tracta d'una metodologia centrada en l'aprenentatge cooperatiu que va més enllà del treball en grup, ja que cada estudiant és essencial per al grup i la seva contribució en el mateix també resulta essencial. Cap membre del grup podrà assolir l'objectiu final sense que els altres també ho facin

A l'ESIM, l'assignatura Metodologia de Recerca en Infermeria té una càrrega lectiva de 6 ECTS, el que equival a un total d'hores de 150, de les quals aproximadament el 30% (45 hores) seran de treball presencial a l'aula i el 70% (105 hores) restant de treball autònom de l'estudiant fora de l'aula. Aquesta assignatura actua com a eix transversal durant els quatre anys de carrera, cobrant especial interès en el Treball de Fi de Grau i el Pràcticum Avançat. Es tracta d'una assignatura amb uns continguts teòrics i pràctics de gran repercussió al llarg de la carrera, tant acadèmica com professional, amb estreta relació amb una altra assignatura del mateix curs: demografia, bioestadística i epidemiologia.

L'estructura de l'assignatura es va dissenyar de la següent forma:

1. Presentació de l'assignatura i avaluació diagnòstica

2. Puzzle – *La investigació en ciències de la salut* (2 hores de treball grupal entre experts)
 - a. Continguts: Concepte, orígens i desenvolupament de la ciència (1) El mètode científic (2) La investigació infermera (3) Difusió dels resultats (4) Bibliometria (5)
3. Puzzle – *El protocol d'investigació*
 - a. Continguts: Fase conceptual, fase metodològica, fase empírica, difusió de resultats i avaluació del protocol
4. Puzzle – *Pràctica basada en l'evidència*
5. Continguts: Concepte i desenvolupament de la PBE, formulació de la pregunta, fonts d'informació, tipus de documents, avaluació de les evidències
6. Sessió magistral – repàs de continguts treballats als puzzles + Definició de les variables d'estudi.
7. Sessió magistral – anàlisi d'un protocol de recerca
8. Sessions pràctiques – crítica article quantitatiu
9. Puzzle – *Metodologia de recerca qualitativa vs. quantitativa*
 - a. Continguts: Concepte, antecedents històrics, aplicabilitat, conceptualització del problema i diferències entre la metodologia qualitativa i quantitativa.
10. Puzzle – *Dissenys qualitatius*
 - a. Continguts: Etnografia, fenomenologia i teoria fonamentada
11. Puzzle – *Recollida de dades qualitatives*
 - a. Continguts: Mostreig, mostra, observacions, entrevistes, històries de vida i grups focals
12. Sessió pràctica – presentació oral de propostes de recerca amb metodologia qualitativa
13. Sessions pràctiques – crítica article qualitatiu

Abans d'indicar les sessions de puzzle es van establir grups naturals de 5 persones (grup mare) en les que cadascuna d'elles va assumir el rol d'expert en una matèria. També es va escollir un representant de cada grup mare. Per a cada puzzle es van invertir 4 hores presencials en dues sessions de dues hores cadascuna. Aquestes es distribuïen en 2 hores de treball per experts (1^a sessió), 1 hora de consens amb el grup mare i 1 hora d'exposició oral a la resta de la classe (2^a sessió). Es van incloure també 2 sessions magistrals de repàs de coneixements i 4 sessions pràctiques en format seminari, centrats fonamentalment en la lectura crítica d'articles quantitius i qualitius.

Durant el curs 2012-2013 van haver-hi un total de 15 grups mare, amb una mitjana de qualificacions molt elevada (mitjana=8,9; moda=9,6; mediana=9,2). En el curs 2013-14 es van establir un total de 17 grups mare. Donat que van haver-hi 3 grups amb un grau de participació molt baix, les qualificacions generals del grup van ser molt més baixes que el curs anterior (mitjana=6,7; moda=6,8; mediana=6,8).

Després de dos cursos acadèmics completats (2012-13 i 2013-14) i donada l'elevada càrrega de treball, l'exigència de canvi de mentalitat, la dificultat en la gestió del temps que la metodologia genera i les experiències dels docents a les aules, podria pensar-se que el grau de satisfacció de l'alumnat no és elevat, el que implicaria una revisió de la metodologia docent o de l'organització de la mateixa.

Per això, es va dur a terme un estudi descriptiu transversal. La població d'estudi està formada pels 157 estudiants que van cursar l'assignatura Metodologia d'Investigació en Infermeria durant els cursos acadèmics 2012-13 i 2013-14. Les dades es van recollir durant el mes febrer de 2015 mitjançant qüestionari de creació pròpia. Per aconseguir la màxima taxa de resposta, es va administrar el qüestionari a classe, dins d'una altra assignatura (Educació per a la Salut i Pràcticum Avançat II), després de la coordinació i acceptació del docent de tal assignatura. Per no influenciar les respostes, els investigadors únicament foren presents per

explicar el qüestionari als estudiants. Un cop explicat es retiraren i tornaren a recollir-lo al finalitzar la classe. Es tracta d'un qüestionari anònim de 40 preguntes que avalua la satisfacció de l'assignatura en base a 5 àrees: Coneixements, Habilitats, Actituds, Tipus d'avaluació, Eines d'aprenentatge i Satisfacció global. Aquest qüestionari s'ha elaborat tenint en compte els objectius d'aprenentatge, competències i habilitats que l'estudiant ha d'adquirir, descrits en el programa de l'assignatura. Els estudiants van disposar de 60 minuts per complimentar el qüestionari, un cop finalitzat ho entregaven en ma als professors de les assignatures esmentades, els quals ens ho van fer arribar a nosaltres en sobre tancat.

Es realitzà una anàlisi estadística descriptiva univariant mitjançant el programari IBM SPSS Statistics 21.0. Es van obtenir 129 respostes vàlides (82,2%), d'aquestes, el 54% són d'estudiants que van cursar l'assignatura durant el curs acadèmic 2012-13. El 78% són dones, percentatge similar al dels estudiants matriculats, i la major part, 64%, van accedir al grau a través de les proves d'accés a la universitat.

En l'apartat d'habilitats, un 86% està totalment o força d'acord en que el mètode els ha servit per treballar en equip, també en que els ha servit per treballar de forma autònoma (71%) i, sobretot, que van assistir a les sessions amb el material preparat i que van tenir una actitud responsable i positiva amb la resta de membres del grup de treball (>96%).

En relació als coneixements, tot i que reconeixen haver adquirit coneixements sobre investigació qualitativa (68%) i quantitativa (51%), destaca que el 53,5% creu que amb aquesta metodologia ha après menys que amb altres mètodes docents.

Per que fa a les habilitats, el 61% estan totalment o força d'acord en que la MP els ha ajudat a desenvolupar habilitats de gestió de la informació; prop del 56% també està d'acord en que els ha servit per consultar bases de dades relacionades amb la infermeria i poc més de la meitat opinen que els ha ajudat a desenvolupar la capacitat per a l'anàlisi i la síntesi.

En general estan d'acord en que l'avaluació va ser continuada (73%), va respondre als objectius plantejats (54%) i que la qualificació dels professors reflectia els aprenentatges adquirits (53%).

En l'apartat que avalua les eines d'aprenentatge, el millor valorat són els qüestionaris de coneixements on-line i el pitjor les exposicions orals dels companys.

Finalment, en relació a la satisfacció global, el 46% està totalment o força en desacord amb l'afirmació "Estic satisfet amb la metodologia puzzle" i el 51% creu que no s'ha de mantenir en els propers cursos. D'altra banda el 85% opina que comporta una gran càrrega de treball per part dels estudiants i el 69% que requereix més esforç que altres mètodes docents.

Conclusions i prospectiva

Tot i reconèixer haver adquirit alguns coneixements, la satisfacció general amb la MP no és gaire elevada al·legant un augment en la càrrega de treball. Els estudiants no consideren que el MP els permeti aprendre més que amb altres metodologies docents. Sembla identificar-se satisfacció en quant a la millora del treball en equip i actitud crítica, així com amb aquells aspectes d'habilitats relacionades amb la gestió i anàlisi de la informació científica, ús de les bases de dades i la gestió de projectes. Cal tenir present que en els aspectes que depenen d'ells mateixos, com ara portar la feina feta a classe o l'assistència, l'avaluació és sempre molt positiva.

Les qualificacions de l'assignatura van ser força positives, no és així l'avaluació que fan els estudiants de la metodologia puzzle. S'han de tenir presents diversos elements estructurals i de planificació que podrien haver influït en aquests resultats. Les aules on es reunien els grups grans només disposaven de taules i cadires fixes al terra, dificultant la discussió en grup i la concentració. Fer treballar de forma activa a 80 persones amb un mobiliari fixe resulta força difícil i per tant, la dedicació i motivació, podrien veure's afectades. D'altra banda, la planificació de les sessions de puzzle va ser cada 48-72 hores, per tant els estudiants no van disposar de gaire temps per treballar en profunditat de forma autònoma.

No podem oblidar-nos de dos factors importants que podrien justificar els resultats obtinguts. Per una banda la inexpertesa dels docents, els quals tot i tenir una trajectòria docent de mes de 10 anys d'experiència, van dissenyar i implementar les activitats sense tenir experiència prèvia en aquest tipus de metodologia. A aquesta dada se li ha d'afegir que l'assignatura és una de les que històricament ha resultat menys atractiva als estudiants d'infermeria

Qüestions i/o consideracions per al debat

Cal identificar els aspectes i raons que fan que la satisfacció amb el MP no sigui gaire elevada. Cal plantejar-se si aquest mode d'aprendre respon a les necessitats d'aprenentatge dels estudiants i si és compatible amb les seves realitats individuals i grupals. Explorar aquests factors des de una perspectiva qualitativa podria donar resposta a alguns dubtes i obtenir informació valuosa de primera ma.

Ens preguntem si el grau de motivació en el segon any d'experiència podria haver tingut un impacte en la satisfacció dels estudiants. Sabíem pels seus testimonis que la metodologia no els hi agradava i d'alguna forma ja intuïem que l'avaluació de la metodologia no seria gaire positiva.

També cal que ens preguntem si dins d'una material amb poc atractiu pels estudiants d'infermeria, la metodologia puzzle resulta la més idònia per estimular l'aprenentatge, tenint en compte el perfil tècnic de molts dels estudiants. Molts d'ells ens van comunicar en més d'una ocasió que haguessin preferit fer classe seguin l'estil tradicional expositiu.

Bibliografia

1. Aronson E, Blaney N, Stephin C, Sikes J. The jigsaw classroom. Beverly Hills, CA: Sage Publishing; 1978.
2. Camp Mora JS, Conejero Casares JA, Sanabria Codesal E. Experiencias de innovación docente en la asignatura de Análisis Matemático [Internet]. 2007. Disponible a: http://albertoconejero.webs.upv.es/conejero_papers_education/camp_conejero_sanabria2007experiencias.pdf
3. Lluch Peris AM. Aprendiendo integración múltiple con un "puzzle" [Internet]. 7ª Jornada sobre aprendizaje cooperativo organizada por los grupos GIAC de la UPC y GREIDI de la UVA. 2007 [acceso 19/2/2015]. Disponible a: <http://giac.upc.es/JAC10/07/55.pdf>

4. Soto T, Vicente J, Cansado J, Gacto M. El aprendizaje cooperativo aplicado a la docencia de microbiología. Congreso Internacional de Innovación Docente [Internet]. 2011 [acces 17/2/2015]. p. n/a. Disponible a: <http://repositorio.bib.upct.es:8080/jspui/bitstream/10317/2084/1/c19.pdf>
5. Anguas J, Díaz L, Gallego I, Lavado C, Reyes A, Rodríguez E, et al. La técnica del Puzzle al servicio del aprendizaje de la programación de ordenadores. XII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática [Internet]. 2007 [acces 21/2/2015]. p. 1–8. Disponible a: <http://epsc.upc.edu/projectes/usuaris/miguel.valero/materiales/docencia/articulos/jenui2006.pdf>
6. Navarro Leandro A, García Pellicer JJ, Ureña Ortín N, López Miñarro PA, Pérez Jorge JA. Un puzzle difícil: ensamblar una nueva asignatura de educación física y su didáctica, según presupuestos de E.C.T.S., en el título de maestro de educación primaria según la L.R.U. IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física [Internet]. 2008 [acces 19/2/2015]. p. n/a. Disponible a: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/citart?info=link&codigo=3406672&orden=281398>
7. Renganathan L. A Comparative study on Effect of Jigsaw Puzzle Method among nursing students' academic level of performance at Oman Nursing Institute, Muscat. Indian J Appl Res [Internet]. 2013 [acces 21/2/2015];3(9):180–2. Disponible a: http://www.theglobaljournals.com/ijar/file.php?val=september_2013_1378217262_3a30e_57.pdf
8. Buhr GT, Heflin MT, White HK, Pinheiro SO. Using the jigsaw cooperative learning method to teach medical students about long-term and postacute care. J Am Med Dir Assoc [Internet]. 2014 Jun [acces 19/2/2015];15(6):429–34.

ID 44. EL CINE UN RECURSO PARA EL *PEER INSTRUCTION* (INSTRUCCIÓN ENTRE PARES) UNA MODALIDAD DEL “AULA INVERTIDA”

M Teresa Icart Isern
Universidad de Barcelona.
Escuela de Enfermería
mticart@ub.edu

José Luis Medina
Universidad de Barcelona.
Facultad de Educación
jlmedina59@gmail.com

M Carme Icart Isern.
Universidad de Barcelona. Escuela de
Enfermería. Institut Català de la Salut.
carmeii@hotmail.com

Resumen

El *Peer Instruction* (PI, enfoque “aula invertida”) y la película *Something the Lord Made* (J.Sargent, 2004) se presentan como una experiencia docente cuyo objetivo fue identificar la clínica y el tratamiento de la tetralogía de Fallot (cardiopatía congénita) y analizar sus aspectos sociales y éticos.

El PI se aplicó a la asignatura: *Health and disease in the movies* (Grado de Enfermería, U. Barcelona). A partir del visionado del film, la docente presentó un resumen del tema, los alumnos respondieron individualmente a un cuestionario y, finalmente, se discutieron las respuestas y aclararon dudas. La evaluación de la actividad fue muy positiva, destacando que el PI fomenta una mayor participación e implicación que la clase tradicional.

Introducción

El visionado de películas es una actividad que, en distinta medida, practicamos durante toda la vida y de la que hay diversas experiencias en el ámbito educativo. En ciencias de la salud destaca su uso para ilustrar problemas de salud, aspectos éticos, características de las organizaciones sanitarias y de la labor que en ellas realizan los profesionales que prestan su atención a los pacientes, que protagonizan la relación terapéutica.

Este manuscrito detalla la experiencia docente a partir de la película *Something the Lord Made*, utilizada como recurso para el estudio de la tetralogía de Fallot (TdF). Para ello se empleó un enfoque de *Peer Instruction* (Instrucción entre iguales), una de las modalidades del “aula invertida”, desarrollada por E. Mazur (Universidad de Harvard, EEUU) en los años 90 del siglo XX. El *Peer Instruction* (PI) está pensado para trabajar con grupos numerosos y pretende que los estudiantes desarrollen habilidades de razonamiento y análisis a través de un enfoque que promueve el aprendizaje cooperativo y la mayor implicación de los discentes en su proceso formativo.

Something the Lord Made (J. Sargent, 2004) traducida al español como *A corazón abierto*, presenta la primera intervención quirúrgica de la TdF una cardiopatía congénita en que cuatro anomalías provocan una oxigenación deficiente de la sangre que da lugar a los llamados “niños azules”. La mayoría de los casos se puede corregir con cirugía y más del 90% sobrevive y mantiene una vida activa. Sin cirugía, la muerte ocurre generalmente antes de los 20 años de edad.

Esta intervención a cargo del Dr. Alfred Blalock (1899-1964) contó con la ayuda del joven afroamericano, Vivien Thomas (1910-1985), responsable del trabajo experimental previo, y tuvo lugar en el Hospital Johns Hopkins (EEUU), en 1944. La cardióloga pediátrica, Dra. Helen B. Tausing (1898-1986) fue quien insistió en la necesidad de tal intervención en el seno de una comunidad científica partidaria de “no tocar el corazón”, también la iglesia consideraba que tal actuación era contraria a la voluntad de Dios.

El objetivo del PI es transformar la clase convencional haciéndola más activa, participativa, a la vez que focaliza la atención de los estudiantes en los conceptos esenciales. En lugar de extensas exposiciones magistrales, la clase consiste en presentaciones breves de los puntos clave, a los que siguen preguntas conceptuales con formato de elección múltiple sobre el tema principal.

En la experiencia que presentamos, los estudiantes debían ver la película *Something the Lord Made* por su cuenta y leer el capítulo correspondiente (Icart MT, Donaghy K, 2012). Cabe destacar que la misma estrategia (visionado de largometraje y *Peer Instruction*) se empleó en los meses de abril y mayo del curso 2014-15, con otras tres películas: *The Constant Gardener* (F. Meirelles 2005), *The Painted Veil*, (J. Curran, 2006) y *Triage* (D. Tanovic, 2009). *The Constant Gardener* es un thriller que sirve para analizar los aspectos éticos relacionados con el desarrollo de nuevos fármacos mediante ensayos clínicos fraudulentos y está basada en hechos reales ocurridos en Nigeria. *The Painted Veil* es un drama que narra la labor de un microbiólogo que junto a su esposa se trasladan a una pequeña aldea china donde ha estallado una epidemia de cólera. *Triage*, es un drama que presenta la clasificación de los heridos en combate, la necesidad de priorizar su atención y los efectos y tratamiento del shock por estrés postraumático en un fotógrafo que actúa en 1998 en plena guerra en Kurdistán.

Con estos largometrajes se siguió la misma dinámica: exposición del problema de salud principal presente en la película (*The Constant Gardener*: ensayo clínico, consentimiento informado y falsificación de resultados; *The Painted Veil*: factores de riesgo, prevención y clínica del cólera; *Triage*: clasificación de heridos de guerra y clínica y psicoterapia aplicada al shock por estrés postraumático). A continuación se presentaban tres o cuatro secuencias de 3 a 10 minutos cada una que ilustraban algún contenido esencial. Luego se entregaba un cuestionario con preguntas de elección múltiple sobre la enfermedad o problema de salud principal, alguna cuestión ética y sobre el contexto socio cultural en el que ocurría el problema. Se instaba a los alumnos a que respondieran a este cuestionario de forma individual, y luego compararan sus resultados con dos o tres compañeros, argumentando y razonando sus respuestas durante unos minutos. Finalmente se daba por acabada la discusión y la profesora explicaba las respuestas correctas y pasaba al siguiente punto.

Como ya se ha indicado en este manuscrito se presenta la experiencia realizada con la película *Something the Lord Made*. No obstante para cada una de las otras películas se elaboraron unos objetivos específicos y adecuados a la temática principal de cada largometraje.

Objetivos

Que los alumnos sean capaces de:

- Identificar la clínica (síntomas y signos), pruebas diagnósticas y tratamiento quirúrgico de la TdF
- Analizar desde una perspectiva ética la discriminación racial y sexual, la intolerancia religiosa y científica y la falta de ética respecto a la difusión de la investigación
- Analizar la relación entre la ficción cinematográfica y la realidad

Respecto al enfoque *Peer Instruction*, como modalidad del “aula invertida”, los principales objetivos fueron:

- Implementar, documentar y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con dicho enfoque
- Conocer y analizar las valoraciones de los estudiantes que participaron en esta experiencia docente

Desarrollo

La experiencia tuvo lugar en el transcurso de la asignatura optativa: *Health and disease in the movies*, que cuenta con 6 créditos y se imparte íntegramente en inglés en el Grado de Enfermería de la Escuela de Enfermería (Universidad de Barcelona) desde el curso 2008-09. La sesión de 90 minutos se impartió en un grupo de 28 alumnos durante el segundo semestre de 2015.

Los participantes debían ver la película *Something the Lord Made* (disponible en Youtube) en versión original (1:07 minutos) y subtitulada en inglés por cuenta propia (trabajo

autónomo). Al inicio de la clase la profesora presentó una explicación breve del tema, la tetralogía de Fallot (30 mins), que ilustró con cinco secuencias de la película que describían la patología y el contexto histórico en el que se desarrollaron los acontecimientos.

A continuación los alumnos respondieron individualmente a un cuestionario de elección múltiple (10 preguntas, 15 mins) sobre algunos aspectos comentados en la exposición y observados en las secuencias, como:

- 1) La enfermedad: clínica que presentan los pacientes ingresados en la Unidad de Pediatría del Hospital Johns Hopkins, explicación anatómico-fisiológica de la TdF y descripción de la técnica quirúrgica.
- 2) La perspectiva ética y el contexto sociocultural: lavabos y acceso al hospital diferenciados para personal blanco y afroamericano, prohibición de la entrada de este último al quirófano, subcontrato de V.Thomas y de la Dra. Helen Tausing.
- 3) También se incluyeron preguntas sobre el fraude en la autoría (Thomas no fue incluido en ninguna publicación, se ignoró su trabajo experimental con más de 200 perros y no se le acreditó como autor de la grapa necesaria para la oclusión temporal de la arteria pulmonar durante la cirugía de la TdF)
- 4) Otras preguntas se refirieron a la oposición las comunidades científica y religiosa protagonizaron ante la posibilidad de “operar el corazón”
- 5) Una pregunta consideraba la relación entre la ficción cinematográfica y la realidad (los acontecimientos que ocurrieron en 1944)

En los siguientes 15 minutos, los alumnos tuvieron la oportunidad de comparar y discutir sus respuestas con los otros tres estudiantes (*Peer Instruction*). A continuación, la profesora indicó las respuestas correctas, clarificó las dudas y se discutieron y comentaron los aspectos más destacados de las cuestiones tratadas (20 mins).

Los últimos 10 minutos de la clase se destinaron a evaluar la experiencia a través de un cuestionario de satisfacción respecto a la metodología *Peer Instruction*.

Conclusiones

Tanto a través de las respuestas del cuestionario como en la discusión posterior se observó una buena comprensión de los aspectos clínicos, diagnósticos y de la técnica quirúrgica empleada por Blalock y Thomas; además, los comentarios pusieron de relieve la sensibilidad de los participantes hacia la falta de ética respecto al no reconocimiento de la colaboración de Thomas.

El enfoque del *Peer Instruction* fue valorado muy positivamente (puntuación de 4-5, sobre un máximo de 5 puntos) por parte de 19 estudiantes, el resto (5 alumnos) dio una puntuación de 3-4 sobre 5; cuatro alumnos abandonaron el aula antes de finalizar la clase por lo que no completaron la evaluación. Los participante destacaron que el responder a un cuestionario, primero de modo individual y luego comparando sus respuestas con las de otros compañeros, “hacia la clase más dinámica y amena” que el formato tradicional en que el profesor expone y formula preguntas que con frecuencia son respondidas por los mismos estudiantes. El *Peer Instruction* implica a todos porque todos deben responder individualmente y, en caso de discrepancia, justificar sus respuestas.

La prospectiva de esta experiencia se vincula al empleo del enfoque *Peer Instruction* a otros contenidos de la asignatura así como a otros cursos que se imparten en el Grado de Enfermería y en los Másteres Universitarios de la UB. Cabe señalar que la asignatura *Health and Disease in the Movies* se ha podido beneficiar del enfoque del “aula invertida”, ya que los alumnos pueden disponer de las películas y de otros documentos con anterioridad a la clase. En esa misma línea, el PI se ha empleado y evaluado positivamente en las otras películas mencionadas en este texto.

Bibliografía

- Big Bucks, Big Pharma: *Marketing Disease and Pushing Drugs* (2014). Recuperado: 16 de mayo, 2015, en: <https://www.youtube.com/watch?v=IAzh28nEoWU>
- Centers for Disease Control and Prevention (2015). *Cholera: prevention and control*. Recuperado: 18 de mayo, 2015, en: <http://www.cdc.gov/cholera/prevention.html>.
- D'Ottavio, G.E., D'Ottavio, M.E., D'Ottavio, E. (2006). The American carpenter and the African gardener: Parallel lives in Medicine and the Cinema. *J Med Mov*, 133-139
- Department of Health and Human Services Centers for Disease Control and Prevention. CDC (2009). *Guidelines for Field Triage of Injured Patients. Recommendations of the National Expert Panel on Field Triage*. Recuperado: 10 de mayo, 2015, en: <http://www.cdc.gov/mmwr>
- Drugwatch. Recuperado: 29 de mayo, 2015, en: <http://www.drugwatch.com/manufacture/>
- Emergency War Surgery. *Triage* (chapter 3) (2004). Recuperado: 10 de mayo, 2015, en: http://www.bordeninstitute.army.mil/other_pub/ews/EWSH.pdf
- Icart MT, Delgado P, De la Cueva L. (2015). *Enfermeras en el cine. La profesión en imágenes*. Barcelona: Ed UB
- Icart, M.T., Donaghy, K. (2012). *Films in Health Sciences Education. Learning through moving images*. Barcelona: Ed Universidad de Barcelona (p. 86-103)
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Harvard: Prentice Hall
- The Alan Mason Chesney Medical Archives (2015). *The Blue Babies Operation*. Recuperado: 4 de marzo, 2015, en: <http://www.medicalarchives.jhmi.edu>

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

1. ¿Hasta qué punto se puede aprender y enseñar en ciencias de la salud a través de la ficción cinematográfica?
2. ¿Cómo utilizar las secuencias cinematográficas en la formación de los Grados de Ciencias de la Salud, de tal forma que sea una experiencia académicamente útil y enriquecedora y no puramente lúdica?
3. Para los docentes, ¿cuáles pueden ser las ventajas e inconvenientes respecto a la clase expositiva?
4. ¿Hasta qué punto el enfoque de *Peer Instruction* facilita la realización de proyectos de investigación?
5. Según los estudiantes, ¿el empleo del *Peer Instruction* es más interesante y útil que la clase expositiva tradicional?

ID 55. LA PARADOJA DE LA ELECCIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE

Maribel Narváez Mora
Universitat de Girona
maribel.narvaez@udg.edu

Resumen

Durante la evaluación para el aprendizaje de varias asignaturas se ha constatado un fenómeno análogo a la paradoja de la elección (Schwartzs, 2004). Esta se produce cuando la disponibilidad de opciones para una decisión no resulta, como cabría esperar, emancipadora sino fuente de frustración. En la comunicación se describen diversas manifestaciones de la paradoja y procesos afines estudiados por la Economía de la Conducta (Gilbert y Ebert, 2002; Carmor, et al, 2003; Ariely y Shin, 2004), así como su incidencia en la planificación y evaluación. A continuación se propone la elaboración de metáforas cognitivas (Lakoff y Johnson, 1980) como recurso para paliar sus efectos. En el mismo sentido, se defiende el uso en talleres antes que la puesta a disposición de tutoriales. Por último, se plantean algunas dudas sobre las posibilidades institucionales y personales para afrontarla.

Presentación

En ocasiones, se atribuyen a ciertas actitudes personales o a la escasa preparación de los estudiantes universitarios (Llovet, 2011: 321; Carreras Serra, 2013: 86-87) algunas disfunciones en las prácticas de evaluación. Es una reacción frecuente por parte de quienes desarrollamos la actividad docente. Somos capaces de elaborar listados casi interminables de aquello que los estudiantes no conocen ni saben hacer, aquello sobre lo que se lamentan, aquello que les parece inaceptable, aquello que dan por sentado en su propio beneficio, etc. Con independencia de cuan justificada esté dicha atribución, considero que el trasfondo de la situación tiene mucho que ver con la llamada paradoja de la elección (Schwartz, 2004) y situaciones afines, en conjunción con la transformación identitaria de la que ya se ha denominado la generación App (Gardner y Davis, 2014).

El fenómeno afecta cada día con más claridad a la experiencia formativa de nuestros estudiantes, pero lo que es más relevante a largo plazo, a su propia calidad de vida. Sin duda no se trata de una situación tan articulada como para hacer afirmaciones categóricas. Sin embargo, puesto que forma parte de nuestra realidad psicosocial, con seguridad su incidencia no se limitará a un concreto ámbito de especialización académica.

A continuación describiré el contenido de la paradoja de la elección y del proceso de transformación identitaria haciendo sólo un bosquejo de ambas cuestiones.

Paradoja de la elección para la generación App.

Se conoce como paradoja de la elección a las cargas emocionales negativas que, contrariamente a lo que cabría esperar, se producen al contar algo tan positivo como es disponer de numerosas alternativas a la hora de tomar decisiones (Schwartzs, 2004; Schwartzs y Ward, 2006). La disponibilidad de opciones se considera una característica emancipadora y útil para el ejercicio de la libertad individual y, con ello, apta para la producción de impactos emocionales positivos. Sin embargo, la investigación empírica en el ámbito de la economía de la conducta sugiere que llegados a cierto punto de ampliación en el rango de opciones se producen efectos no deseados⁴⁸. El primero de ellos es la generación de incertidumbre

⁴⁸ Tales investigaciones se han puesto en duda si se tienen por válidas de manera general. Por ello se han ido especificando los casos en los que tiene lugar el efecto de la paradoja y los casos en que no. Por ejemplo, cuando se es experto y domina el ámbito en el que se va a

respecto del acierto de la elección. Nótese que no se trata solo de asumir el coste de no seguir cierto curso de acción, sino de la necesidad de acertar. Puesto que se desconoce la satisfacción que hubiesen producido las múltiples opciones no escogidas, la duda sobre si alguna de ellas habría sido la mejor genera un malestar que en muchos casos desemboca en frustración. Además se valora como errónea la elección propia. Ya que la elección ha sido llevada a cabo por el sujeto y sólo él es responsable de haberla tomado, necesita descargar el malestar atribuyendo el problema a algún elemento externo o bien cuestionándose a sí mismo.

Por otro lado, el segundo efecto proviene del mecanismo conocido como “apego por las opciones”. La consideración atenta de opciones disponibles produce, en contextos de consumo, la sensación de contar con la posesión de todas ellas, de modo que al elegir, el apego generado desemboca en un sentimiento de pérdida (Carmon *et al.* 2003:16).

La intensidad de ambos efectos negativos se ve incrementada al sumarse otro tipo de condicionantes que se refuerzan mutuamente. Por ejemplo, así ocurre cuando se entiende que no elegir *lo mejor* es equivalente a equivocarse, o cuando la frustración producida por el supuesto error encuentra formas de canalizarse que empeoran el estado emocional y la situación práctica para la que la elección estaba pensada. Mecanismos como el de “no cerrarse puertas” (Ariely y Shin, 2004), también ampliamente estudiado en economía de la conducta, potencian la dilatación del proceso de decisión, una vez descontada la procrastinación estándar. Todos vivenciamos de una u otra forma la paradoja, pero ¿qué ocurre si se acelera la presentación de opciones?, ¿y si además estas son facilitadores que permiten no tener que ponerse a prueba?

Gardner y Davis (2013) han investigado recientemente la “gestión de la identidad” de los jóvenes de la que llaman la “generación APP”. De entre las muchas cuestiones que analizan en su trabajo, el evitar ponerse a prueba y el miedo a hacerlo son de especial interés. La disponibilidad de aplicaciones que realizan tareas de manera automática evita para el joven la equivocación. Cuanto menos expuesto ha estado a la posibilidad de equivocarse, más ansiedad genera la posibilidad de equivocarse. La exacerbación de la paradoja en el caso de los jóvenes que integran la generación App se produce cuando se pone a disposición del estudiante un elenco de opciones (métodos, temas, formatos de trabajos, modalidades de examen) con el objeto de facilitar los procesos de aprendizaje y de evaluación.

El estudiante de la generación App está acostumbrado al “acierto” que automáticamente le devuelve en *feedback* la aplicación, pero ello no se corresponde necesariamente con “aptitud”. Siguiendo el planteamiento de Sosa (Sosa, 2010), en su revisión sobre la Teoría del conocimiento, para pasar del mero acierto a la aptitud, es necesario efectuar el recorrido, más lento y dificultoso de la destreza, de modo que se pueda “acertar de manera apta”, o mediante la emisión de juicios reflexivos. Conocemos el mecanismo en la metodología de las pruebas de respuesta múltiple para evitar el acierto por casualidad –la penalización normal-, lo que trasladado al proceso de aprendizaje equivale a la inversión de tiempo y esfuerzo. Así, del mismo modo en que *Rastreator* nos da el acierto en la contratación de un seguro, o *Trivago* en la reserva de un hotel, la aplicación acostumbra al acierto inmediato que no necesita ir acompañado de la destreza que desemboca en aptitud. Para decirlo de manera tosca: el estudiante necesita para evitar la frustración de un comparador de opciones que le garantice el acierto, y si no dispone de él, lo exige como si se tratase de una carencia en la presentación de opciones.

realizar la elección la paradoja no se produce. Se pueden ver las críticas de Derek Thomson a la validez de la paradoja en:

<http://www.theatlantic.com/business/archive/2013/08/more-is-more-why-the-paradox-of-choice-might-be-a-myth/278658/> (consulta 30.04.2015)

Los casos con los que verifico los efectos antes expuestos es el de la evaluación de la materia Derecho y Sociedad en el Grado de Ciencias Políticas y de la Administración, así como en la preparación y desarrollo de los Trabajos de Final de Grado de diversos grados. Por lo que hace al primer supuesto, tanto durante la preparación en talleres prácticos de un ensayo de tema libre, como de una exposición oral, se constatan todos los efectos. Por lo que hace al segundo supuesto, a lo largo de las tutorías se comprueban las mismas reacciones.

Las preguntas con las que muestra que quiere garantizar un acierto formal, son del tipo “¿Cuántas páginas?, ¿Qué tipo de letra?, ¿Qué tiene que aparecer en la portada?”. La búsqueda de un objeto de interés para la selección del tema libre lleva a preguntar una y otra vez, si un cierto “tema” es adecuado, esperando que la respuesta afirmativa solucione el trabajo de la estructura o desarrollo del ensayo o exposición. De ahí, por ejemplo, el número de veces que cambian de “tema”, agotando los plazos para la elaboración y decidiendo en el último momento. Ni que decir tiene, que la secuencia se repite en todos los estadios de la evaluación continuada que requieren la elección entre alternativas.

La necesidad de que se tomen decisiones por ellos con garantías de acierto es la única forma de que no sientan ansiedad y frustración. Valoran positivamente lo que indica de modo unívoco cómo proceder.

Sería presuntuoso decir que los efectos de conjunto de relaciones psicosociales propias de nuestro tiempo pueden ser moderados con éxito a partir de una intervención aislada y parcial por bien intencionada que esta sea. Pero enfrentarse a diario a la situación permite poner en práctica algunas técnicas paliativas. Para ello nos trasladamos al ámbito de la comprensión hermenéutica o si se prefiere se la ciencia cognitiva en general, y proponemos el uso de metáforas cognitivas para reinterpretar las experiencias y cambiar el sentido de las actividades.

La noción de metáfora cognitiva tal y como fue elaborado en los años ochenta del pasado siglo por Lakoff y Johnson (1980), muestra que el proceso por el que se comprende cualquier ámbito complejo de experiencia especialmente abstracto, es convirtiéndolo en una proyección de un ámbito de experiencia conocido y concreto. La cognitividad situada es aquella que recurre a la experiencia corporal para construir el resto de experiencias vitales y, a su vez, recurre a éstas para construir otras de carácter más abstracto. Para la presentación de distintos ítems evaluativos se opta por la construcción de imágenes que transformen las metáforas cognitivas. (Prado - Ramo de flores vs. Qué se encuentra en Internet - Qué se incorpora y cómo en un trabajo).

Se ha explorado el efecto de los talleres de expresión sin los que los tutoriales a disposición de los estudiantes son tratados como un conjunto de instrucciones sin aplicación efectiva (una especie de App. que no hace nada sola). En los espacios para el estudio la sobreabundancia, por ejemplo la consideración de que la hiperconectividad es la mejora de un recurso, sólo funciona si se complementa con la ampliación del tiempo que se le dedica (slow thinking). Este es el tipo de lección aprendida ante el fenómeno de la paradoja de la elección.

Conclusiones

La paradoja de la elección constituye un fenómeno emergente con incidencia negativa en los procesos de aprendizaje y evaluación. Los efectos de la paradoja de manifiestan en múltiples casos y situaciones al combinarse con los rasgos identitarios de la generación App.

El papel institucional y personal desde el que trabajar no está claro ya que algunos de tales efectos son padecidos también, en cierta medida, por los profesores. De ese modo se refuerzan mutuamente. Probablemente no se trata tanto de ampliar la disponibilidad de medios, sino de usar estrategias argumentativas que transforman el sentido de las acciones durante el proceso de aprendizaje. El uso de metáforas cognitivas puede paliar los efectos de la paradoja, trabajando en talleres ya que por sí solos los tutoriales pueden ser insuficientes.

Conocer los fenómenos estudiados por la economía de la conducta y otras teorías de la elección resulta útil para comprender el contexto del que tanto estudiantes como profesores participamos.

Bibliografía

- ARIELY, Dan y SHIN, Jiwoong (2004): "Keeping Doors Open: The Effect of Unavailability on Incentives to Keep Options Viable", *Management Science*, 50 (5), pp. 575-586
- BLOXHAM S. y BOYD, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: A Practical Guide: A Practical Guide*. McGraw-Hill International.
- CARRERAS SERRA, Francesc (2013) "Hacia otra Universidad", en Jesús Hernández et al. (eds.) *La Universidad cercada. Testimonios de un naufragio*, Barcelona: Anagrama, pp. 81-105
- CARMON, Ziv; WERTENBROCH, Klaus y ZEELBERG, Marcel (2003) "Option Attachment: When Deliberating Makes Choosing Feel Like Losing", *Journal of Consumer Research*, 30 (1), pp. 15-29
- GARDNER, Howard y DAVIS, Katie (2014): *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós. Traducción de Montserrat Asensio Fernández, del original *The APP Generation*, New York: Yale University Press, 2013.
- GARWE, E. C. (2015). The Impact of Involving Students in Managing the Quality of Higher Education Provision. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), pp.-60.
- GIBBS, Graham, (2006): How assessment frames student learning. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (pp. 23-26) New York: Routledge.
- GILBERT, Daniel y EBERT, Jane (2002): "Decisions and Revisions: The Affective Forecasting of Changeable Outcomes", *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (4), pp. 503-514
- LAKOFF, George y JOHNSON, Marc (1980): "The metaphorical Structure of the Human Conceptual System", *Cognitive Science*, n.4, pp. 195-208
- LLOVET, Jordi (2011): *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les Humanitats*, Barcelona: Galaxia Gutemberg. (Traducción de Albert Fuentes, *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades*)
- McDOWELL, Liz; SAMBELL, Kay; BAZIN, Victoria; PENLINGTON, Roger; WAKELIN, Delia; WICKES, Howard y SMAILES, Joanne (2005): "Assessment for Learning: Current Practice Exemplars from the Centre for Excellence in Teaching and Learning" Northumbria University Red Guide, Paper 22.
- SCHWARTZS, Barry (2004): *The paradox of Choice. Why more is less. How the culture of abundance robs us satisfaction*. New York: Harper.
- SCHWARTZS, Barry y WARD, Andrew (2006): "Doing Better but feeling Worse: Looking for the "Best" Job Undermines Satisfaction, *Psychological Science*, 17 (2), pp. 143-150.
- SOSA, E. (2010): *Knowing Full Well*, Princeton: PUP
- TORRES, M. y LEITE, C., (2014): "Assessment Of and For Learning in Higher Education", *Transnational Curriculum Inquiry Volume (I)*. <http://nitinat.library.ubc.ca> Fecha de acceso: 19 feb. 2015
- VILLARDÓN GALLEGO, Lourdes M., (2006): Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, [S.I.], v. 24. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153> Fecha de acceso: 23 feb. 2015

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Cómo podemos obtener cierto equilibrio entre el ofrecimiento de tutoriales en el ámbito institucional y su uso efectivo?

¿Es posible romper la interacción negativa que los rasgos expuestos promueven en la evaluación mutua de las actividades de profesores y estudiantes?

¿Una transformación inevitable supondrá una tensión irresoluble entre la captación de estudiantes para las Universidades y la necesidad de seguimiento personalizado?

ID 70. APRENDIENDO A INVESTIGAR DESDE LA METODOLOGÍA ABP

Jone Aliri Lazcano
Universidad del País
Vasco (UPV/EHU)
jone.aliri@ehu.eus

Nerea Lertxundi Iribar
Universidad del País
Vasco (UPV/EHU) Instituto
de Investigación Sanitaria
(BioDonostia)
nerea.lertxundi@ehu.eus

Arantxa Gorostiaga
Manterola
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU) Instituto de
Investigación Sanitaria
(BioDonostia)
arantxa.gorostiaga@ehu.eus

Laura Vozmediano Sanz
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
laura.vozmediano@ehu.eus

Ana Isabel Vergara Iraeta
Universidad del País
Vasco (UPV/EHU)
ana.vergara@ehu.eus

Resumen

La Universidad del País Vasco persigue un modelo de Aprendizaje Cooperativo y Dinámico, por lo que ha impulsado la formación y la utilización de metodologías activas tales como el Aprendizaje Basado en Problemas. En este trabajo se describe la aplicación de esta metodología en una asignatura del Grado en Psicología y se analizan los resultados obtenidos. Se constata una gran preferencia de los/as estudiantes por esta metodología con respecto a la metodología tradicional, así como mejores resultados académicos referidos a mayor tasa de alumnos/as evaluados/as, mejores calificaciones y un aprendizaje más integral en el grupo de alumnos/as de metodología ABP.

Objetivos

Esta comunicación responde a dos objetivos principales. Por una parte, describir cómo se ha aplicado la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas en la asignatura “Análisis de Datos y Diseños: Método No Experimental” de segundo curso del Grado en Psicología; y por otra, analizar los resultados obtenidos por los/as alumnos/as en la asignatura utilizando esta metodología y compararlos con los resultados de los/as alumnos/as que han utilizado la metodología tradicional.

Desarrollo

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un importante desafío para las universidades ya que implica una enseñanza más práctica y activa, que sitúa al/a la alumno/a en el centro del proceso de aprendizaje (Campos y Juaristi, 2008). La sociedad del futuro espera que los/as graduados/as, además de tener conocimientos básicos, sean capaces de resolver problemas, analizar, sintetizar, exponer y evaluar (Dochy, Segers, Van den Bossche y Struyven, 2005).

En este sentido, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ha implantado el modelo IKD (Aprendizaje Cooperativo y Dinámico) que propugna que los/as estudiantes sean los/as responsables de su aprendizaje y reciban una formación integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad. Para ello, ha puesto en marcha diversas iniciativas para formar al profesorado en las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Una de tales iniciativas es ERAGIN, un programa muy exigente cuyo objetivo principal consiste en formar anualmente a un grupo de profesores/as en estas metodologías y convertirlos/as en expertos/as, de manera que sean estos/as profesores/as los/as que implementen este tipo de metodologías en

sus aulas y formen a otros/as profesores/as de sus equipos docentes, convirtiéndose así en impulsores de esta metodología en el Centro.

Una de las metodologías activas que se trabajan en el programa ERAGIN es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El ABP se define como el aprendizaje obtenido a lo largo del proceso de comprensión que requiere la resolución de un problema bien definido, y tiene dos objetivos pedagógicos principales: la adquisición de un conocimiento integral relacionado con la resolución del problema y el desarrollo y aplicación de técnicas de resolución de problemas (Barrows y Tamblyn, 1980).

En los últimos años numerosos estudios han constatado mejores resultados académicos con la metodología ABP que con la metodología tradicional (Díaz-Véliz et al, 2011; Vidic, 2010). Examinando los beneficios que ofrece esta metodología, se ha subrayado que fomenta el desarrollo integral del pensamiento del alumnado (Birch, 1986); promueve la autonomía y el desarrollo de un punto de vista propio del alumnado que adquiere así competencias imprescindibles en la etapa de educación universitaria (Harland, 2002); ayuda a que los/as estudiantes interioricen pautas de aprendizaje auto-reguladas (Savery, 2006); y favorece la adquisición de competencias sociales y cognitivas (Koh, Khoo, Wong y Koh, 2008).

A partir de los resultados positivos de la metodología ABP encontrados en la literatura científica y la formación que recibió el equipo docente en dicha metodología, se planteó el reto de implantarla en la asignatura *Análisis de datos y diseños: Método no experimental*. Se trata de una asignatura de segundo curso del Grado en Psicología que, en general, resulta árida para el alumnado, tiene un nivel de dificultad alto (entre 3,7 y 4, en una escala de 1 a 5) y se encuentra entre las asignaturas que menor interés inicial suscitan. Concretamente, según datos extraídos de la encuesta de evaluación que realiza el alumnado sobre la docencia del profesorado, este interés inicial se sitúa entre 2 y 2,3.

Para llevar a cabo dicha implantación, se planteó un problema general que los/as estudiantes debían resolver tanto en pequeños grupos como de manera individual. Así, los/as estudiantes tenían que utilizar lo aprendido en la asignatura para resolver dicho problema, tratando de solventar por sí mismos las dificultades que les iban surgiendo en este proceso. Concretamente, el problema planteado consistió en que se imaginaran a sí mismos/as como psicólogos/as recién graduados/as que estaban interesados/as en la investigación de temas sociales y tenían que incorporarse como investigadores en un centro destacado de investigación, desarrollando tres tipos de actividades. El primer tipo de actividad consistía en desarrollar un proyecto de investigación en grupos de 6 a 8 personas y en defenderlo públicamente. Se pretendía que el alumnado adquiriera las competencias necesarias para redactar proyectos de investigación siguiendo el formato de las convocatorias oficiales, así como para defender sus propuestas. En el segundo tipo de actividad (de tipo grupal), se pretendía desarrollar la competencia de analizar los datos utilizando software específico (SPSS y RCommander). Finalmente, el tercer tipo hacía referencia a actividades relacionadas con el análisis metodológico de textos científicos. Así, mediante tareas grupales e individuales los/as estudiantes aprendían a identificar las características principales de investigaciones con diseño no-experimental que iban analizando a lo largo del curso. De esta manera, identificaban los objetivos, las hipótesis, el tipo de diseño, la técnica de muestreo de diversos artículos científicos. Del mismo modo, se trabajaba la interpretación de los resultados y la redacción de los mismos, así como las conclusiones obtenidas. Con respecto a la metodología tradicional, se desarrollaban dos actividades que se realizaban al final del curso, dentro de la evaluación final de la asignatura. Estas actividades consistían en analizar los datos utilizando software específico (SPSS y RCommander) y en identificar las características principales de investigaciones con un diseño no-experimental.

El primer día de clase los/as estudiantes fueron informados/as de que se iba a implementar la metodología ABP y de que, si así lo preferían, podían realizar la asignatura en formato tradicional, sin tener que realizar las actividades asociadas a dicha metodología. De los/as 242 estudiantes (61 chicos y 181 chicas) matriculados/as en el curso académico 2013-2014, 218 participaron en la metodología ABP (90,1%), y 24 alumnos/as (9,9%) siguieron la metodología tradicional y fueron evaluados/as mediante un examen final. La tasa de alumnado que se presentó a la evaluación de la asignatura fue del 98,2% en el alumnado de metodología ABP y del 25% en la metodología tradicional. Del total de alumnado que escogió la metodología ABP, el 87,9% superó la asignatura, mientras que en el caso del alumnado con metodología tradicional, aprobó el 50%.

El promedio de las calificaciones medias obtenidas en las actividades evaluables propuestas dentro de la metodología ABP fue de 7,02 (DT = 1,56) en una escala de 0 a 10 puntos. Con respecto a las actividades realizadas por el alumnado de metodología tradicional, el promedio de las puntuaciones medias fue de 5,06 (DT = 2,46). Por otra parte, se constató que las calificaciones obtenidas en los tres tipos de actividades asociados a la metodología ABP presentaban correlaciones positivas y de magnitud entre moderada y alta, oscilando entre $r = 0,35$ y $r = 0,60$. Concretamente, la correlación entre el primer tipo de actividad (desarrollar un proyecto) y el segundo tipo de actividad (uso de SPSS y RCommander) fue alta ($r = 0,60$); la correlación entre el primer tipo de actividad y el tercer tipo de actividad (análisis metodológico de textos) fue moderada ($r = 0,35$); y finalmente la relación entre el segundo y el tercer tipo de actividad fue alta ($r = 0,56$). En el caso de las actividades asociadas a la metodología tradicional, la correlación fue baja ($r = 0,22$).

Conclusiones y prospectiva

A partir de la experiencia realizada se extraen diversas conclusiones. Por una parte, se observa que una gran mayoría del alumnado optó por la metodología ABP frente a la metodología tradicional. Quizás esto sea debido a que percibieron que era una asignatura muy práctica y con cierto grado de dificultad, que requería un trabajo constante y supervisado para cumplir los objetivos de aprendizaje.

En segundo lugar, un porcentaje muy alto del alumnado que siguió la metodología ABP decidió presentarse a las pruebas de evaluación de la asignatura, mientras que la tasa de presentados fue mucho más baja en la metodología tradicional. Ello puede indicar que la percepción de éxito es mucho mayor en el primer grupo, lo que les anima a presentarse a evaluación. Este dato es muy relevante ya que, como se ha indicado al principio, esta asignatura suele percibirse como difícil por el alumnado.

Además, en el grupo de metodología ABP un porcentaje muy alto superó la asignatura, mientras que en el grupo de metodología tradicional, la tasa de aprobados se situó en la mitad de los/as estudiantes presentados/as. Sin embargo, este resultado debe interpretarse con cautela puesto que el grupo de alumnos/as evaluados/as es muy reducido en el grupo de metodología tradicional.

Finalmente, las correlaciones más elevadas encontradas entre las calificaciones asociadas a las actividades ABP que entre las calificaciones asociadas a las tareas de metodología tradicional se interpretan en términos de logro de un aprendizaje más integral en el primer caso. Cabe pensar que el planteamiento de un problema estructurante que sea el eje conductor de las diversas actividades ha podido contribuir a ello.

Como líneas de futuro se plantea recopilar información de un mayor número de alumnos/as que realice la asignatura con la metodología tradicional para obtener resultados más concluyentes. Asimismo, se pretende recoger información adicional referida a las razones por las cuales el alumnado elige una metodología u otra. Por último, en el caso de los/as alumnos/as que siguen la metodología ABP se quiere estudiar la manera en la que evalúan dicha metodología.

Bibliografía

- Campos, T. y Juaristi, P. (2008). Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparrua: aurrerapausuak eta erronkak. *Jakin*, 168, 11-22.
- Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P. y Struyven, K. (2005). Students' perceptions of a problem-based learning environment. *Learning Environments Research*, 8, 41-66.
- Barrows, H. S. y Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning: An approach to medical education*. Nueva York: Springer Publishing Co.
- Díaz-Véliz, G., Mora, S., Bianchi, R., Gargiulo, P. A., Terán, C., Gorena, D., Lafuente-Sánchez, J. V. y Escanero-Marcen, J. F. (2011). Percepción de los estudiantes de medicina del ambiente educativo en una facultad con currículo tradicional (UCH-Chile) y otra con currículo basado en problemas (UNC-Argentina). *Educación Médica*, 14(1), 27-34.
- Vidic, A. D. (2010). The Impact of Problem-Based Learning on Statistical Thinking of Engineering and Technical High School Students. Proceedings of the Eight International Conference on Teaching Statistics (ICOTS8). Ljubljana, Eslovenia.
- Birch, W. (1986). Towards a model for problem-based learning. *Studies in Higher Education*, 11(1), 73-82.
- Harland, T. (2002). Zoology students' experiences of collaborative enquiry in problem-based learning. *Teaching in Higher Education*, 7(1), 3-15.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
- Koh, G. C., Khoo, H. E., Wong, M. L. y Koh, D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: A systematic review. *Canadian Medical Association Journal*, 178(1), 34-41.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

En relación a las cuestiones y/o consideraciones para el debate, se proponen tres ideas generales. En primer lugar, ¿Realmente una metodología como el ABP ayuda a adquirir mejor los conocimientos y las competencias de asignaturas con un grado de dificultad elevado? En segundo lugar, ¿es necesario plantear una mayor cantidad de actividades individuales para que la metodología sea realmente efectiva? Y para finalizar, ¿cuál es la percepción del alumnado sobre el ABP? ¿Cuáles son las razones que les llevan a preferir la metodología ABP frente a la tradicional? ¿Se cumplen sus expectativas?

Agradecimientos

Este trabajo ha sido subvencionado por el Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación de la Universidad del País Vasco UPV/EHU (Proyecto de Innovación Educativa código 6850).

ID 81. DISEÑO METODOLÓGICO PARA EVITAR EL ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES AL INICIO DE LOS PROGRAMAS A DISTANCIA EN LA EAE BUSINESS SCHOOL

Harold Torrez Meruvia
EAE Business School.
harold.torrez@eae.es

Adriana Pérez Fernández
EAE Business School.
adriana.perez@eae.es

Carles Ramírez
EAE Business School.
carles.ramirez@eae.es

Reyes Montero Sifres
EAE Business School.
reyes.montero@eae.es

Resumen

Al iniciar un programa a distancia, es importante tener en cuenta una serie de elementos que facilitan la continuidad de los estudios. Por una parte el proceso de acogida, la relación directa con el tutor, la planificación personalizada y las sesiones presenciales entre otras, son herramientas valiosas para motivar en los estudiantes el desarrollo de las unidades de estudio a lo largo del periodo académico y así evitar situaciones de abandono.

Antecedentes

Durante este último tiempo el departamento de formación a distancia de la EAE Business School puso en marcha un cambio metodológico en los programas de máster a distancia, el cual se enfoca en el paradigma del aprendizaje continuo, guiado y centrado en los fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); línea de investigación del Grupo de Innovación Docente de la EAE Business School (GID-EAE), al cual los autores pertenecen.

El nuevo procedimiento permite a los estudiantes tener un anclaje al programa de máster desde el inicio, ya que este tipo de formación cuenta con variables importantes como: la competencia digital, interacción con los compañeros, necesidad de seguimiento por parte del tutor y un feedback constante del profesorado; indicadores que deben gestionarse adecuadamente para obtener un resultado positivo. Es por ello, que la propuesta metodológica que se presenta, busca satisfacer éstas necesidades de los estudiantes y evitar el abandono precoz.

En esta misma línea, Borges (2005) indica que el panorama de la formación online debe centrarse en el estudiante, desarrollando competencias y actitudes autónomas, donde el profesor se convierte en un guía del aprendizaje que acompaña en todo el proceso formativo al estudiante. Para ello, es importante que la universidad cuente con un entorno virtual que motive el avance de los módulos valorando al estudiante (tiempo de dedicación, canales de comunicación y estrategias de aprendizaje), al docente (formación, experiencia, interacción y flexibilidad) y a los temas institucionales (matriculación, soporte virtual y organización de módulos), para favorecer un aprendizaje eficiente.

Marco teórico

La educación a distancia ha ido adquiriendo un cierto nivel de importancia en el proceso formativo y en el desarrollo de los aprendizajes, tal como indican Muñoz-Seca y Riverola (1997) las personas adquieren nuevos conocimientos y modifican sus comportamientos, dicho en otras palabras, el aprendizaje es un proceso en el que las personas descubren un problema, buscan una solución, ponen en práctica y extraen conocimientos y experiencias para el futuro. Folgueiras y Martínez (2009) destacan el lado social de la educación, e indican que se debe formar al estudiante para enfrentarse al mercado de trabajo generando una contribución al desarrollo social mediante un adecuado perfil académico. Así mismo, Hamada y Scott (2001)

destacan que el aprendizaje está interrelacionado con las expectativas personales, familiares, la relación con los compañeros, con los docentes, los sistemas de admisión, permanencia, evaluación y promoción; Marín y Guzmán (2010), enfocan el aprendizaje como el establecimiento de puentes entre los docentes, los estudiantes, los saberes académicos, científicos y sociales, y que a su vez proyectan escenarios basados en experiencias reales para favorecer el desarrollo de competencias, por lo que Chávez et al. (2015), añade que la importancia de la motivación, autodisciplina y autonomía son aspectos vitales a la hora de una formación a distancia.

Para hacer más efectivas las metodologías de aprendizaje, Badia y García (2006), incorporan las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el proceso educativo, facilitando la comunicación entre el docente y los estudiantes al momento de evaluar y establecer criterios de seguimiento académico. Gairín et al. (2009), desarrollan un enfoque basado en la evaluación que intenta medir la calidad del aprendizaje y la capacidad de utilizar de forma holística los conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa en tareas específicas.

En este sentido, el vincular la tecnología al marco académico, a través de la formación a distancia hace que se presenten una serie de oportunidades pero que a su vez traen una serie de inconvenientes que generan desmotivación en el estudiante y posibilitan su abandono, entre las posibles causas que se pueden identificar Granados (1992) manifiesta que el estudiante de un programa a distancia debe combinar sus estudios con sus responsabilidades laborales y familiares, la mayor parte del tiempo debe trabajar de manera autónoma a través de una guía de aprendizaje poco clara, lo cual dificulta el avance de las unidades de trabajo. Entre los abandonos que se producen se diferencian tres tipos: al inicio de la formación por una falta de motivación y autonomía de trabajo, abandonos por no llegar a comprender la metodología de la formación a distancia y abandonos provisionales que se dan cuando el estudiante deja el programa por un tiempo. Una vía para reducir estos efectos es brindar una formación en el campo digital y dar un sentido de pertenencia a un grupo de referencia, para evitar el sentimiento de soledad y motivar el trabajo en equipo Sánchez y Paniagua (2014).

Tait (2000), destaca que el apoyo al estudiante es fundamental y se puede diversificar en un ámbito cognitivo, a través los recursos que se le proporcionan para su aprendizaje, un ámbito afectivo a partir de un compromiso mutuo entre institución y estudiante y por último un ámbito sistémico transparente y cercano al estudiante. Así mismo, el abandono de un programa se puede explicar en función de Tinto (1992) que indica que el estudiante ingresa en el proceso de formación a distancia con unas experiencias previas, un contexto familiar determinado y un proceso de aprendizaje presencial. Por lo que el abandono es causa de una fractura en el proceso de inicio ya que el estudiante no se ha sentido acompañado ni ha logrado integrarse en el nuevo marco académico.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es diseñar una metodología para evitar el abandono de los estudiantes al iniciar la formación a distancia en los programas de máster en la EAE Business School. Se presenta una propuesta que motiva en los estudiantes la continuidad de los estudios a distancia a través de una serie de acciones que facilitan el proceso formativo.

Desarrollo

Teniendo en cuenta la información previa sobre el aprendizaje en entornos a distancia, se desarrolla un proceso metodológico al iniciar un proceso formativo que evite el abandono precoz de los estudiantes. Para lo cual es importante destacar que el espacio temporal y

relacional de esta tipología de estudio son factores característicos de la formación a distancia y requieren de un perfil específico de estudiantes con una elevada motivación al estudio, autonomía y sistemas de planificación.

Tabla I. Proceso metodológico

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Contacto telefónico	Acceso Módulo cero	Contacto tutor	Planificación personalizada	Sesión presencial	Inicio del módulo uno
Bienvenida al programa.	Formación del campus virtual.	Presentación.	Cuestionario	Dudas y consultas.	Lecturas y casos de estudio.
Paseo por el campus virtual.	Técnicas de estudio.	Información de los contenidos.	Propuesta de estudio.	Networking.	Test de evaluación.

Fuente: Elaboración propia, mayo 2015.

La propuesta se divide en seis fases que se van desarrollando a lo largo de los primeros meses. En la primera línea de la tabla I, se puede apreciar las estrategias educativas de contacto (contacto telefónico, acceso módulo cero, contacto con el tutor, planificación personalizada, sesiones presenciales y el inicio del módulo uno). Los cuadros de color blanco muestran las actividades específicas que se desarrollan para que el estudiante adquiera confianza y sea constante en el avance de los módulos de aprendizaje en el marco educativo a distancia, para ello se realiza una bienvenida al programa, un paseo por el campus virtual, formación sobre cómo navegar en el campus virtual, técnicas de estudio, presentación del tutor, información de los contenidos a desarrollar, planificación y propuesta a través de un cuestionario, resolución de dudas y networking en la sesión presencial, por último, iniciar el módulo con sus respectivas unidades de estudio y su evaluación.

Dentro de la fase 1, el contacto telefónico, es el primer acercamiento personal que recibe el estudiante a través del departamento de atención al alumno, el cual les brinda la bienvenida a la escuela y realiza una explicación del funcionamiento del campus virtual. Este primer contacto es importante, ya que se puede obtener un informe diagnóstico sobre las potencialidades y limitaciones del estudiante.

Las fases 2, 3 y 4 se realizan simultáneamente y sirven para generar el anclaje de los estudiantes a una edición de inicio, así como también es la toma de contacto con el tutor referente que facilitará una planificación personalizada para calendarizar el avance de los módulos del programa. La fase 2, acceso al módulo cero, el estudiante ingresa al aula donde encontrará a sus compañeros y tendrá a su disposición videos tutoriales que faciliten la navegación más específica por el campus virtual así como otras herramientas de estudio, por lo tanto éste módulo se convierte en un espacio de referencia de grupo donde el estudiante podrá contactar con sus compañeros y formar círculos de aprendizaje.

La fase 3, pone énfasis en la interacción estudiante-tutor ya que es un espacio donde se describe la estructura y los sistemas de evaluación del programa, así mismo se resuelven las dudas y comentarios antes de comenzar con un módulo de aprendizaje. En la fase 4, el tutor responsable del programa invita al estudiante a completar un cuestionario para obtener información de primera mano sobre el perfil formativo, la experiencia profesional y el tiempo de dedicación que está dispuesto a invertir, a partir de ello se diseña una planificación personalizada para cada estudiante.

La sesión presencial que se ubica en la fase 5, se basa en la realización de una bienvenida al estudiante, donde conocerá la escuela, a su tutor de referencia y a sus compañeros; esta etapa motiva el desarrollo de una red de contactos con las mismas inquietudes, formar grupos de estudio y evitar el sentimiento de soledad. La fase 6 indica que el estudiante ya se encuentra preparado para el inicio del primer módulo, el cual contará con el apoyo de un experto en la materia y de su tutor para resolver cualquier duda, ya sea metodológica o de contenido.

En resumen, y considerando la línea de Levy (2006), podemos destacar que el modelo propuesto tiene en cuenta los aspectos de orientación, comunicación, socialización y organización en todas y cada una de las fases donde intervienen una serie de agentes internos y externos, como son los responsables de atención al alumno, asesoría docente, responsables del programa y los tutores y colaboradores que forman un equipo multidisciplinario para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes durante el inicio del proceso formativo y evitar el abandono.

Conclusiones y prospectiva

La participación de diferentes agentes en el proceso de inicio, transmite seguridad e integra al estudiante en el contexto del aprendizaje a distancia. Se minimiza el sentimiento de incertidumbre y se refuerza el concepto de aprendizaje autónomo guiado. El desarrollo del módulo cero, es un paso importante para que el estudiante adquiera dominio del campus virtual, de tal manera, se reduce el impacto de preguntas sobre la plataforma y se ingresa directamente con el avance de los módulos didácticos. La sesión presencial, es una vía fundamental en el proceso, ya que permite que el estudiante se relacione con otros compañeros y forme circuitos de trabajo durante el transcurso del programa, dando como resultado mayor participación, networking, sentimiento de pertenencia y reducción del abandono en este tipo de metodología de aprendizaje.

La puesta en marcha de esta propuesta, hace que se necesiten mecanismos de control a futuro para evaluar su impacto y garantizar la utilidad al estudiante, para tal efecto durante el proceso de aplicación se realizarán cuestionarios de satisfacción, análisis de indicadores de abandono, seguimiento y reuniones periódicas con los profesores para mejorar continuamente la docencia universitaria en el marco online.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Teniendo en cuenta que la educación a distancia va ganando terreno constantemente, ¿Qué acciones son importantes para que el estudiante continúe con la formación de manera óptima y supere el programa al cual está matriculado?

¿Será que en las nuevas generaciones la formación a distancia es más efectiva, o depende del nivel de madurez que tienen los estudiantes?, a nivel organizativo y funcional, ¿Los programas a distancia deben estar delimitados de manera temporal, o en su caso debe ser una formación sin un límite de tiempo establecido?

¿Es necesario tener mayor control y seguimiento de los estudiantes al inicio de la formación y dotarles de los recursos necesarios para su autonomía, o en su caso, el control debe ser permanente?

Referencias

Badia, A. y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. 3 (2), 42 – 54.

Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum* ISSN 1575-2275

Chávez, J. et al (2015) El atraso y abandono de estudios en la educación superior a distancia. Un estudio exploratorio de cuatro casos.
<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4202/1/VE14.179.pdf>

Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la Universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación y Democracia*, 2(1), 56-76.

Gairín, J. et al. (2009). Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales. AQU Catalunya. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf

Granados, García-Tenorio Piedad. (1992). Abandono de estudios en las facultades de letras de la UNED. *Estudios de educación Superior a Distancia*. I.C.E. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Hamada, T. y Scott, K. (2001). A Collaborative Learning Model. *The Journal of Electronic Publishing*. 6, 1.

Lee, Y. y Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Education Technology Research Dev* 59, 593–618.

Levy, P. (2006). 'Living' theory: A pedagogical framework for the process support in networked learning. *Research in Learning Technology*, 14, 3, 225-240.

Marín, M. y Guzmán, J. (2010). El aprendizaje de un proceso frente al aprendizaje de un resultado: experiencia de transversalidad en la E.T.S arquitectura de Málaga. *Actas de las I Jornadas sobre innovación Docente y Adaptación al EES en las Titulaciones Técnicas*. 167-170. Granada 2010

Muñoz-Seca, B. y Riverola, J. (1997). *Gestión del conocimiento*. Biblioteca IESE de Gestión de Empresas, Universidad de Navarra, Ediciones Folio

Sanchez, A. y Paniagua E (2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados.

Tinto, Vincent. (1992). El abandono de los estudios superiores: Una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. ANUIES y UNAM. México.

Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning, *Open Learning*, 15(3), 287–299.

ID 86. MEJORA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA COORDINACIÓN DE LAS GUÍAS DOCENTES. EL CASO DE LA MATERIA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS EN EL GRADO DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

Sonia Marcos Naveira
Universidad de Burgos
snaveira@ubu.es

Esther de Quevedo Puente
Universidad de Burgos
equev@ubu.es

Juan B. Delgado García
Universidad de Burgos
jbdelgado@ubu.es

Virginia Blanco Mazagatos
Universidad de Burgos
vblanco@ubu.es

Resumen

La falta de planificación y coordinación entre las materias y asignaturas de los grados universitarios trae consigo una serie de problemas relativos a la falta de consistencia global del aprendizaje del alumno. El abordaje de las asignaturas de manera aislada, la repetición de contenidos y la falta de sinergias y continuidad entre materias no contribuyen a la mejora del aprendizaje del alumno ni a la mejora de la calidad en la docencia. Sin embargo, los docentes tenemos distintas herramientas para poner esta coordinación en marcha. La planificación y elaboración exhaustiva de las guías docentes es el primer paso en este camino hacia títulos verdaderamente completos.

Objetivos y desarrollo

La docencia universitaria implica necesariamente la coordinación explícita de las materias contenidas en cada una de las titulaciones, con el fin de que el alumno adquiera de una forma gradual y coherente las competencias necesarias para el posterior desarrollo de su profesión.

Los profesores pertenecientes al Área de Organización de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Burgos hemos reflexionado ampliamente sobre este problema a lo largo de los primeros años de implantación del Grado en Administración de Empresas, y hemos llegado a una serie de conclusiones sobre las necesidades de coordinación y de replanteamiento del diseño de las asignaturas que conforman la materia de Organización de Empresas dentro del grado, con el fin de mejorar el proceso global de enseñanza y aprendizaje y la adquisición de competencias por parte del alumno.

Los pasos seguidos en la labor de coordinación llevada a cabo son:

a) Realizar un estudio comparado del proceso enseñanza-aprendizaje en las 9 asignaturas del área en el grado, analizando los contenidos, competencias, objetivos, metodologías y sistemas de evaluación de las guías docentes de las asignaturas de la materia de Organización de Empresas en el curso 2013-2014. En el curso 2013-2014 ya estaban implantados en la Universidad de Burgos los cuatro años del Grado de Administración de Empresas, lo que nos permitió, por primera vez, tener una visión de conjunto de la titulación.

b) Rediseño y adaptación de las guías docentes del curso 2014-2015 a los objetivos planteados.

c) Análisis del grado de repercusión en el alumno de la mejora en la coordinación, planificación y proceso de aprendizaje, a través de la realización de una encuesta de evaluación de dicho grado de coordinación a los alumnos de la asignatura Dirección Estratégica I de tercer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas, a finales del curso 2013-2014 antes de dicha mejora y después del curso 2014-2015 una vez implantadas las guías docentes con la nueva planificación docente del Área de Organización de Empresas.

Metodología

Para analizar los resultados obtenidos del proceso de coordinación de las guías docentes del Área de Organización de Empresas, realizamos una encuesta a los alumnos de la asignatura Dirección Estratégica I, por ser la que se imparte en el curso superior de entre las analizadas. La encuesta se ha repetido anualmente y se prevé repetirlo en futuros cursos académicos. Los resultados recogidos en este trabajo se refieren a la comparación entre los cursos 2013-2014 y 2014-2015. En dicho cuestionario se emplea una escala Likert de 1 a 5 para preguntar a los alumnos por el grado de continuidad y progresión en los contenidos de la asignatura de la materia de Organización de Empresas a lo largo de la carrera, repetición de contenidos, metodologías empleadas y sistemas de evaluación. La estructura y contenido de la encuesta se recogen en el anexo.

Los resultados de las encuestas se han comparado a través de dos metodologías: (1) análisis de diferencias de medias y (2) Prueba χ^2 de Pearson. Los resultados obtenidos en ambas metodologías resultan convergentes. En ambas pruebas los grupos se han identificado a través de una variable *dummy* que toma valor 0 para el curso 2013-2014 y 1 para el curso 2014-2015. Debido a que algunos alumnos encuestados no habían cursado todas las asignaturas sobre las que se pregunta el número de observaciones no es constante en todos los análisis.

Resultados

Los resultados de diferencia de medias reflejados en la Tabla 1 muestran que la actividad de coordinación de las asignaturas se ha traducido únicamente de forma parcial en la percepción de los alumnos de mayor relación y continuidad entre los contenidos de la asignatura Dirección Estratégica I con otras asignaturas de la materia. En concreto, los resultados reflejan que los alumnos perciben más continuidad entre Dirección Estratégica I y Dirección de Operaciones I en el curso 2014-2015 que en el curso 2013-2014, mientras que no existen diferencias significativas entre los dos cursos cuando se les pide valorar la relación de contenidos de la asignatura Dirección Estratégica I con las asignaturas Fundamentos de Administración de Empresas y Dirección de Recursos Humanos I. Los resultados de las pruebas χ^2 de Pearson para las mismas variables muestran resultados similares ($\chi^2=5,531$, $P>0,10$; $\chi^2=2,650$, $P>0,10$; $\chi^2=14,403$, $P=0,006$).

Tabla 1. Análisis de diferencia de medias para las variables relativas a relación y continuidad entre contenidos de Dirección Estratégica y otras asignaturas de la materia de Organización de Empresas.

	Curso	N	Media	Desviación típica	Prueba t
Con relación a Fundamentos de Administración de Empresas	2013/2014	81	3,679	0,721	1,147
	2014/2015	31	3,484	0,996	
Con relación a Dirección de Recursos Humanos	2013/2014	79	2,962	0,792	-0,799
	2014/2015	28	3,107	0,916	
Con relación a Dirección de Operaciones	2013/2014	77	2,909	0,92	-3,077***
	2014/2015	29	3,551	1,055	

Los resultados del análisis de diferencia de medias para el segundo grupo de variables en el que se preguntaba a los alumnos sobre la repetición innecesaria de contenidos, muestran unos resultados similares a los de los análisis previos. Estos resultados se encuentran recogidos en la Tabla 2. En concreto, se observa que los alumnos perciben una mayor

repetición entre las asignaturas Dirección Estratégica I y Dirección de Operaciones I en el curso 2014-2015 que en el curso 2013-2014. Los resultados del análisis de diferencia de medias entre ambos cursos no son significativos cuando se pregunta a los alumnos sobre el grado de repetición entre la asignatura Dirección Estratégica I y las asignaturas Fundamentos de Administración de Empresas y Dirección de Recursos Humanos I. Los resultados de las pruebas χ^2 de Pearson, Tabla 4, muestran unos resultados similares, con la excepción de la pregunta relativa a la repetición de contenidos entre la asignatura Dirección Estratégica y Dirección de Recursos Humanos I, en la que se observa que los alumnos perciben un mayor nivel de repetición entre ambas asignaturas en el curso 2014-2015 que en el curso previo ($\chi^2=9,287$, $P = 0,054$).

Tabla 2. Análisis de diferencia de medias para las variables relativas a repetición de contenidos entre Dirección Estratégica y otras asignaturas de la materia de Organización de Empresas.

	Curso	N	Media	Desviación típica	Prueba t
Con relación a Fundamentos de Administración de Empresas	2013/2014	81	3,025	1,049	-0,614
	2014/2015	31	3,161	1,068	
Con relación a Dirección de Recursos Humanos	2013/2014	79	2,392	0,741	-0,972
	2014/2015	28	2,571	1,069	
Con relación a Dirección de Operaciones	2013/2014	77	2,377	0,859	-2,955***
	2014/2015	29	2,966	1,052	

Los resultados de la diferencia de medias cuando se preguntaba a los alumnos su percepción sobre la progresión lógica entre los contenidos, metodologías y sistemas de evaluación no muestran diferencias significativas entre los años analizados (Tabla 3). Los resultados de los test χ^2 de Pearson muestran, por el contrario, diferencias significativas en el caso de las preguntas sobre metodologías ($\chi^2=8,306$; $P=0,081$) y sistemas de evaluación ($\chi^2=15,433$; $P=0,004$) compartidos.

Tabla 3. Análisis de diferencia de medias para las variables de coordinación, progresión, metodología compartida y evaluación compartida.

	Curso	N	Media	Desviación típica	Prueba t
Coordinación	2013/2014	80	3,225	0,693	0,196
	2014/2015	31	3,196	0,909	
Progresión	2013/2014	80	3,3	0,701	-1,207
	2014/2015	31	3,484	0,769	
Metodologías compartidas	2013/2014	80	3	0,928	0,598
	2014/2015	31	2,871	1,231	
Sistemas de evaluación compartidas	2013/2014	80	3,2	0,906	1,412
	2014/2015	31	2,903	1,193	

Finalmente, los resultados de la diferencia de medias para el cuarto bloque del cuestionario en el que se preguntaba a los alumnos su percepción sobre facilidad de aprendizaje progresivo y coordinación de las distintas asignaturas tampoco muestran diferencias significativas entre los años analizados (ver Tabla 4). Los resultados de los test χ^2 de Pearson muestran resultados convergentes ($\chi^2=4,061$; $P=0,255$; $\chi^2=3,860$; $P= 0,277$).

Tabla 4. Análisis de diferencia de medias para el aprendizaje progresivo y coordinación entre asignaturas

	Curso	N	Media	Desviación típica	Prueba t
Facilidad de aprender de una manera progresiva	2013/2014	76	3,263	0,661	0,876
	2014/2015	31	3,129	0,846	
Facilidad para relacionar contenido con el de otras asignaturas	2013/2014	76	3,447	0,719	-0,025
	2014/2015	31	3,452	0,925	

Conclusiones

Analizar los problemas existentes en la organización, coordinación e impartición de la docencia es el punto de partida a la hora de tratar de mejorar. Los resultados que arroja esta investigación ponen de manifiesto la percepción de los alumnos en cuanto a la continuidad y progresión en el proceso de aprendizaje, utilización de metodologías y repetición de contenidos de la materia de Organización de Empresas a lo largo del Grado de Administración y Dirección de Empresas. Somos conscientes de que es un proceso a medio plazo y así se ve reflejado en los resultados obtenidos, los cuales se refieren a un único curso académico y, en algunos aspectos analizados, no evidencian cambios significativos para el alumno. Los alumnos perciben una mayor repetición de contenidos entre las asignaturas Dirección Estratégica I y Dirección de Operaciones I en el curso 2014-2015 que en el curso 2013-2014, hecho que nos hace reflexionar sobre si dicha repetición es necesaria, o si lo que los docentes entendemos como continuidad el alumno lo percibe como repetición. Por otra parte, los resultados también muestran diferencias significativas en el caso de las preguntas sobre metodologías y sistemas de evaluación compartidos, lo que avala nuestro intento en aunar métodos de evaluación y docencia dentro del área.

Con este trabajo, los participantes pretendemos profundizar en nuestras prácticas docentes y en las de nuestros compañeros, priorizar cuáles deben ser las acciones a emprender de manera necesaria y cuáles son complementarias, identificar la cronología de metodologías más adecuada para que el alumno adquiera las competencias necesarias al terminar el grado de Administración y Dirección de empresas, y ser críticos con nuestras actuaciones y resultados. Por otra parte, la mejora de la coordinación en los contenidos y metodologías de las asignaturas de la materia debe implicar necesariamente una mejora en el aprendizaje del alumno, lo cual debe reflejarse tanto en la percepción de las asignaturas como en los resultados académicos obtenidos por los alumnos en los próximos cursos.

Bibliografía

Dasí, A., García, J., Huguet, A., Juan, R., Montagud, M.D. y Rollnert, G. (2007): *Innovación educativa en la universidad: ADE-Derecho*, Col·lecció Educació. Informes i Dossiers, Universidad de Valencia.

MEC (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*; Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.

Sánchez, A.I. y Agustín, M.C. (2009): *Grado de Información y Documentación. Coordinación curricular, diseño y redacción de guías docentes*, Editorial Prensas Universitarias de Zaragoza, España.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

La planificación exhaustiva de las materias, contenidos y metodologías que utilizamos los docentes es el punto de partida para que dicho proceso se dé. No es posible que un alumno aborde una titulación a través de asignaturas inconexas y procedimientos aislados que no le aportan una continuidad en la adquisición de sus conocimientos.

La necesidad de coordinación no está solamente dentro de las materias y asignaturas vinculadas a un área de conocimiento concreta, sino que también se da entre distintas áreas de conocimiento, aunque son problemas muy difíciles de abordar por la variedad de materias, asignaturas, metodologías y docentes. Plantear mecanismos de planificación y coordinación conjunta dentro de las titulaciones debe ser un aspecto esencial si queremos que nuestros alumnos se involucren en un proceso de aprendizaje global y coordinado. Cómo hacerlo es el verdadero problema, sobretodo en facultades donde los grados acaban de implantarse y esas herramientas de coordinación son muy incipientes.

Anexo

Encuesta de percepción y satisfacción de los alumnos del Grado de Administración y Dirección de Empresas sobre la materia “Organización de Empresas”

Valorar las preguntas según la siguiente escala:

MUY DESACUERDO	DESACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
1	2	3	4	5

1. Los contenidos de la asignatura de Dirección Estratégica I mantienen una continuidad y están relacionados con los contenidos de las asignaturas:
Fundamentos de Administración y Organización de Empresas
Dirección de Recursos Humanos I
Dirección de Operaciones I

2. Algunos contenidos de la asignatura de Dirección Estratégica I se repiten sin necesidad, en relación con la materia ya vista en las asignaturas:
Fundamentos de Administración y Organización de Empresas
Dirección de Recursos Humanos I
Dirección de Operaciones I

3. Los contenidos vistos en las asignatura Fundamentos de Administración y Organización de Empresas, Dirección de Recursos Humanos I, Dirección de Operaciones I y Dirección Estratégica I están:
Coordinados

Siguen una progresión lógica dentro de las asignaturas del grado

Comparten metodología (forma de impartir las clases, prácticas, etc.)

Comparten sistemas de evaluación (pruebas de evaluación, evaluación de las prácticas, etc.)

4. En general, la asignatura Dirección Estratégica I:
Ha resultado de mi interés

Los sistemas de evaluación son adecuados

Me ha permitido aprender de una manera progresiva

Me ha permitido relacionar su contenido con otras asignaturas de la carrera

ID 90. ELS SEMINARIS I EL BLOG COM A EINA DE TREBALL I AVALUACIÓ DELS ESTUDIANTS DEL MÒDUL DE PERSONALITAT I CONTEXT SOCIAL DEL GRAU EN PSICOLOGIA (UdG)

Sara Malo Cerrato
Universitat de Girona
sara.malo@udg.edu

Ferran Viñas Poch
Universitat de Girona
ferran.vinas@udg.edu

Resum

Es presenta una proposta innovadora per treballar contingut teòric de manera pràctica, a partir de la realització de seminaris i la creació d'un blog. Durant sis setmanes s'organitzen seminaris en els que els estudiants treballen en profunditat un tema a partir d'un article científic d'impacte. Es presenta en format pòster i es plantegen preguntes pel debat. Tant estudiants com professors avaluen l'exposició de cada grup. Els estudiants creen un blog per divulgar tot tipus de material de la recerca que han presentat. Les respostes a l'enquesta indiquen que la majoria dels estudiants estan força satisfets amb els seminaris i el blog, valorant-los com a eines útils per millorar l'aprenentatge.

Text de la comunicació

La present comunicació té per objectiu mostrar una proposta d'innovació docent per tal d'avaluar els continguts d'un mòdul a partir de la realització de seminaris temàtics i un blog. Els seminaris com a eina d'aprenentatge s'ha implantat durant els cursos 2013-14 i 2014-15 pels docents de l'assignatura "Personalitat i Context Social", impartida anualment al 2n curs del grau en psicologia. Aquest mòdul es desplega en tres blocs de continguts: I. L'estudi de la personalitat; II. L'estudi del context social; i III. L'estudi de la interacció entre personalitat i context social en el comportament humà. És en aquest darrer bloc, on s'implanten els seminaris per tal d'abordar de manera integradora el coneixement del comportament humà tant des de la perspectiva personal com del context. El desenvolupament d'aquesta activitat permet treballar totes les competències del mòdul i correspon al 20% de la nota global.

Els seminaris els entenem com una forma de docència i de recerca alhora, ja que l'estudiant, de forma autònoma, s'especialitza en un tema i pot constatar com a nivell científic s'aborda l'estudi del comportament des de les dues vessants: personalitat i context social. Com apunta Huber (2012), els seminaris permeten desplegar una metodologia d'ensenyament en la que aprendre és un procés actiu de construcció del propi coneixement, on els docents donen suport als estudiants d'on i com poden cercar el que han d'aprendre.

Pel que fa als blogs, aquesta iniciativa ha estat implantada el curs 2014-2015. Existeixen un ampli ventall de publicacions en el nostre país que senyalen els blogs com una eina d'avaluació en el context de l'educació superior (Bartolomé, Martínez-Figueira i Tellado-González, 2014; Gewerc, 2005; Molina, Jimeno, Pérez-Samaniego, Devís-Devís, Villamón i Valenciano, 2013). De les funcions que de l'ús de blogs en l'àmbit universitari senyalen Salgado, González i Zamarra (2013), volem destacar-ne tres que són les que han motivat l'aplicació d'aquesta eina en el mòdul: a) la promoció dels estudiants, entenent que la creació de blogs sota la supervisió acadèmica poden ser la carta de presentació en el món professional i acadèmic; b) la funció de divulgació científica, donat que en el nostre cas els estudiants han de discutir i presentar les dades de la recerca exposada en els seminaris i c) la transmissió de coneixements científics. Com apunten Gong i Yan (2008), considerem que l'ús dels blogs com a eina docent és útil per fomentar competències transversals com la responsabilitat, l'autonomia o la divulgació de dades per part dels estudiants tenint en compte les seves

habilitats tecnològiques. Les recerques semblen indicar que un dels factors que més contribueix a que l'ús dels blogs sigui percebut positivament tant pels estudiants (Avci i Askar, 2012) com pels docents (Chen, Lai i Ho, 2014) és la seva utilitat. Altres beneficis que assenyalen els estudiants són la possibilitat d'intercanviar coneixements amb altres estudiants i la motivació per la millora de la redacció i l'escriptura donat que altres companys llegeixen el blog (Sullivan i Longnecker, 2014).

Pel que fa al desplegament dels seminaris en el mòdul, els estudiants realitzen l'activitat en grups de 4 persones. Cada grup escull un seminari i un tema d'entre els proposats pels docents a través del Moodle. El curs 2014-15 es van proposar tres seminaris: La Felicitat; La Salut; i l'Autoritat i el Poder. Cada grup ha de cercar un article de recent publicació (darrers 5 anys) en que s'estudii el tema escollit tant des de la vessant de la personalitat com del context social. Per a cercar l'article poden utilitzar les bases de dades PsycINFO (APA), Psicodoc (COP) i Medline. Els articles han d'estar publicats en revistes indexades i tenir un factor d'impacte al JCR (ISI) o a InRecs (1^{er} Quartil). Aquest procés es realitza sota la supervisió dels docents a partir de sessions de tutorització. Després d'una anàlisi en profunditat de l'article per part de tots els membres del grup, s'ha de preparar una presentació en format pòster amb els continguts més importants de l'article: marc teòric, objectius de l'estudi, mètode, resultats i conclusions.

Cada grup disposa de 20 minuts per a realitzar l'exposició. Els alumnes han de preparar 2 o 3 preguntes per tal d'obrir un debat amb els seus companys. En finalitzar l'exposició el professorat disposa de 5 minuts per proporcionar un feedback als alumnes. L'exposició és avaluada tant pel professorat (60% nota) com pels companys (40% nota), a partir d'una rúbrica que avalua aspectes formals de la defensa oral i aspectes relatius a la interpretació de les dades, la comunicació dels resultats, la comprensió de l'estudi científic, entre altres. El fet d'involucrar als estudiants en el propi procés d'avaluació dels seus companys fa que aquests se sentin part important i responsable del propi aprenentatge i el dels altres. En aquest sentit, entenem que aquest procés d'avaluació entre iguals és una "avaluació orientada a l'aprenentatge" (Álvarez, 2008 citat a Gessa, 2011) ja que ens permet com a professors reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge dels estudiants, *empoderar-los* involucrant-los en el procés d'avaluació, i oferir un feedback sobre el mateix.

Un cop finalitzat el seminari, cada grup participa en el blog administrat pels docents (Blogger), en el que presenten, en el context del tema tractat, les dades i resultats més significatius de la investigació. Es valora el contingut del blog i les intervencions realitzades pels alumnes en els diferents blogs. El 70% de la nota del seminari correspon a l'exposició i el 30% restant al blogs. Tota aquesta informació queda recollida en la guia pels estudiants per a l'exposició d'una investigació, penjada al Moodle. En tot el procés, els docents han planificat i temporalitzat cada fase del treball, oferint un suport de tutories i seguiment del treball.

Per tal d'avaluar el grau de satisfacció i l'interès dels estudiants pels seminaris, el blog i el sistema d'avaluació s'ha administrat un qüestionari on-line. L'enquesta inclou divuit preguntes tancades que s'avaluen en una escala Likert d'11 punts, i dues obertes. Dels 80 estudiants matriculats, n'han respost 45.

Pel que fa a la valoració dels seminaris, la major part dels participants puntuen amb un 8 la satisfacció amb la definició dels objectius, el contingut dels seminaris des d'inici de curs i la organització dels seminaris i, es mostren completament satisfets/es amb el suport i orientació rebuda en les tutories. La major part dels estudiants puntuen amb un 7 la satisfacció amb el temps destinat a realitzar les diferents tasques encomanades.

La satisfacció amb el sistema d'avaluació dels seminaris, compartit entre docents i estudiants, és avaluat de forma elevada (entre 7 i 10), malgrat s'observen alguns casos que

oscil·len entre el 4 i el 6. Gairebé la meitat dels participants (entre el 27% i el 35%) considera que els seminaris els han permès millorar de forma significativa (puntuacions de 7 i 8): la cerca d'informació científica publicada en revistes d'impacte; llegir i comprendre textos de l'àmbit de la psicologia en llengua anglesa; la interpretació de les dades i anàlisis estadístiques dels estudis que has revisat; i la difusió oral del coneixement dels resultats d'investigacions científiques.

Pel que fa a l'ús i creació del blog, al voltant del 22% considera que ha estat una eina docent molt adequada (8) per tal de compartir i disseminar coneixement entre els estudiants, mostrant també un elevat interès pel blog com a eina de coneixement. Cal apuntar que, en aquest darrer aspecte, s'observen alguns casos que valoren entre l'1 i el 3 l'interès per aquesta eina. El 24,4% manifesta que té pensat seguir afegint i actualitzant la informació del seu blog, més enllà de l'assignatura. Finalment, el 44,4% dels estudiants es mostren molt satisfets/es de forma global amb els seminaris i el blog.

Conclusions

La posada en marxa des de fa dos cursos d'aquest model d'ensenyament i avaluació de coneixements en el que l'estudiant és el protagonista dels seu propi procés d'aprenentatge, ha estat un avenç valorat molt positivament pels estudiants. Com a docents considerem que usar aquesta metodologia presenta múltiples avantatges com: l'oportunitat de treballar de manera pràctica i innovadora les competències que s'esperen assolir en aquest mòdul; acostar-nos a la realitat dels joves estudiants en l'era de la comunicació, oferint-los eines tecnològiques que els seran útils en el seu futur immediat com a professionals; implicar dels del primer moment als estudiants com a constructors dels seu propi coneixement; ensenyar-los a aprendre a ser crítics en la cerca d'informació científica que els permet estar actualitzats respecte la seva professió; mostrar que ensenyar i aprendre pot ser un procés bidireccional entre docents i estudiants, entre altres.

Analitzant les respostes dels estudiants a la pregunta oberta de l'enquesta sobre els aprenentatges assolits que més destaquen, podem assenyalar: el treballar en equip (no en grup) de forma agradable, la recerca d'un bon article científic, l'aprofundiment sobre un tema, aprendre escoltant als companys/es quan parlen sobre temes interessants, aprenentatge de nous conceptes i de dades recents sobre els diferents temes, ser competent oralment en la comunicació d'informació científica, perfeccionar el nivell d'anglès i millorar la comprensió d'articles científics, entre altres. Aquestes dades confirmen que l'ús d'aquestes metodologies, com els blogs, són útils per desenvolupar funcions divulgatives a nivell científic i de promoció personal i professional (Salgado, González i Zamorra, 2013).

Analitzant aquesta experiència volem apuntar un element per a la reflexió que té a veure amb que malgrat la major part de les valoracions dels estudiants respecte els seminaris i els blogs són considerablement satisfactòries, s'observa com a uns pocs estudiants no els interessa o no estan satisfets amb aquests tipus de metodologies. Tot i que estem formant a noves generacions alfabetitzades digitalment des del seu naixement, algunes dades de l'enquesta i alguns comentaris aportats pels estudiants en els debats dels seminaris, ens fan pensar que a la universitat trobem estudiants amb un baix nivell d'alfabetització digital en el món acadèmic. Força estudiants van manifestar ser primerencs en la creació i l'ús del blog com a eina d'estudi, mostrant també algunes dificultats per desenvolupar-los. Podem pensar, per tant, que ens trobem davant de generacions *natives digitals* amb poques habilitats tecnològiques a nivell acadèmic? Recents estudis semblen indicar que els adolescents i joves d'avui suspelen en competències digitals: només un 2% dels estudiants de 13 anys de 18 països del món utilitzen el pensament crític a Internet (Fraillon, Schulz i Ainley, 2013).

Usar les TIC com a eina de treball i interacció docent ha representat un salt qualitatiu important en el desenvolupament del mòdul de Personalitat i Context Social. Les perspectives de futur són seguir usant aquesta metodologia d'aprenentatge i el sistema d'avaluació de professors i estudiants.

Bibliografia

Avci, U., i Askar, P. (2012). The Comparison of the Opinions of the University Students on the Usage of Blog and Wiki for Their Courses. *Educational Technology & Society*, 15 (2), 194–205.

Bartolomé, A.R., Martínez-Figueira, E., i Tellado-González, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 159-176.

Chen, C.P., Lai, H.M., i Ho, C.Y. (2014). Why do teachers continue to use teaching blogs? The roles of perceived voluntariness and habit. *Computers & Education*, 82, 236-249.

Fraillon, J., Schulz, W., i Ainley, J. (2013). International Computer and Information Literacy Study: Assessment Framework. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Recuperat el 08/05/15 de: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_Framework.pdf

Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.

Gewerc, A. (2005). El uso de weblogs en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 9-24.

Gong, H., & Yan, S. (2008). Study on supportive technologies to construct rural digital learning platform. *In International Symposium on Intelligent Information Technology Application*, 1, pp. 794-798.

Huber, G. L. (2012) Aprendizaje activo por cooperación en equipos pequeños. *MetaacciónMAGAZINE*, 8-10. Recuperat el 08/05/15: http://metaaccion.com/wp-content/uploads/downloads/2013/07/practico_26_Aprendizaje_activo_por_cooperacion_en_equipos_pequenos.pdf

Molina, P., Jimeno, L.A., Pérez-Samaniego, V., Devís-Devís, J., Villamón, M., i Valenciano, J. (2013). Uso de blogs y evaluación continua del aprendizaje del alumnado universitario. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43. Recuperat el 08/05/15 de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/blogs_evaluacion_aprendizaje_alumnado_universitario.html

Salgado, M.C., González, M.J., i Zamorra, M.M. (2013). Innovación y aplicación tecnológica en el ámbito de la Educación Superior universitaria. El empleo de los blogs en las universidades españolas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 613-625.

Sullivan, M., i Longnecker, N. (2014). Class blogs as a teaching tool to promote writing and Student interaction. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 390-401.

Qüestions i/o consideracions per al debat

1. Utilitzeu els seminaris com a metodologia d'ensenyament/aprenentatge i d'avaluació? Com els desenvolupau?
2. Useu els blogs com a eina d'avaluació?
3. Que n'opinen els vostres estudiants d'aquestes eines docents?

4. Quin impacte té en l'aprenentatge de competències acadèmiques i professionals en els estudiants usar sistemes d'avaluació entre iguals?
5. Penseu que els estudiants universitaris tenen poc desenvolupades les competències digitals a nivell acadèmic?
6. Com podem fomentar un ús crític i més professionalitzador de les eines digitals?

ID 92. COMPETENCES DEVELOPMENT IN AN UNDERGRADUATE UNIVERSITY ENVIRONMENT THROUGH THE COMBINED USE OF COMPLEMENTARY STUDENTS' ACTIVITIES

Rosalía Gallo-Martínez
Universitat Autònoma de Barcelona
Rosalia.Gallo@uab.es

María-del-Carmen Alarcón-del-Amo
Universitat Autònoma de Barcelona
mcarmentalarcon@gmail.com

Resumen

Students' employability has joined the set of objectives universities around the world are expected to fulfill. Therefore, programming for the development of skills and competences has become necessary, and part of professors' responsibilities. A combination of on-going evaluation systems and selected specific activities help professors plan for the accomplishment of this objective. The study shows students identify activities as both adequate for and effective in competences development. Conclusions are that the inclusion of competences development in course programming is a helpful, useful tool for course management that is well accepted and valued by students.

Introduction

No education professional working in knowledge-based societies questions the role of education in helping students to adequately enter the labor market. This requires the development of skills and competences (EACEA, 2014) that increase graduate employability. Education, especially higher education, should then increase graduates employability (EACEA, 2012) However, professionals at all levels of education; primary and secondary education as well, should also bear this objective in mind.

Finding a generally accepted definition of employability is no easy task given that employability is a "complex concept encompassing many definitions and approaches" (EACEA, 2014, p. 61). Within European Community countries (knowledge-based societies) the two main approaches to helping graduates achieve an adequate level of employability are the competences-centred approach and the employment-centred approach.

The competences-centred approach assumes the role of higher education is "to develop the skills and competences of graduates necessary to find a job" (EACEA, 2014, p. 64). This approach considers "students' knowledge, skills and competences" (EACEA, 2010, p. 22) to be legitimate learning outcomes to expect from the education process. So, in the competences-centred approach, learning-outcomes are to be taken into account when programming courses. The main advantage of working with learning outcomes in mind is "the clarity and precision they (the learning outcomes) bring to any curriculum development process" (Adam, 2006) because a learning outcome is a detailed statement "of what a learner is expected to understand and/or be able to demonstrate at the end of a period of learning" (Adam, 2006).

The competences-centred approach is, therefore, a student-centred approach since a professors' success is to help students accomplish the objectives specified in the learning outcomes of the course.

According to the Eurydice Report: The European Higher Education Area in 2012 "genuine student-centred learning is (...) difficult to integrate into everyday higher education reality. It should comprise actions that ensure that students learn how to think critically,

participate in all kinds of academic life and are given more independence and responsibility.” (EACEA, 2010, p. 25). The approach that can be found in Spain is this one, the competences-centred approach. Although many Spanish Universities also implement employment-centred activities.

The employment-centred approach, which is related to increasing “graduates chances of finding employment soon after graduation” (EACEA, 2014, p. 63). Universities develop and implement programmes addressed towards helping students entry into the labor market; including practical training in study programmes, developing seminars about specific issues such as preparing C.V. and job interviews, creating placement offices, etc. (EACEA, 2014).

This article focuses on the analysis of students’ perception of competences development and the adequacy of the tools used to help them develop these competences. This analysis was performed within a third year (junior) marketing course: Marketing I (Course 102353_04 Facultat d’Economia I Empresa, Universitat Autònoma de Barcelona –UAB).

The course program is designed according to an UAB model that is built on several assumptions, being one of them the fact that “competencies needed to be effective can be developed” (Boyatzis, 2008). Another one is that the “development of competencies needed to be effective managers and leaders require program design and teaching methods focused on learning” (Boyatzis, 2008).

Course Programing

The Marketing I course program includes, therefore, a list of 17 learning outcomes that can be organized into two categories, course specific and transversal learning outcomes, but can also be organized in the three categories established by Katz in 1974; technical skills, human skills and conceptual skills (Katz ,1974; Parente, 2012). These skills include analysis, critical thinking and problem solving (hard skills according to different authors (Parente, 2012)) as well as soft skills, related to dealing with others, such as communication skills and team work, information and knowledge sharing (Parente, 2012), as well as related to dealing with one-self, such as being able to organize one’s learning process, time management, and information selection and generation among others.

Marketing I sessions were programed by the author-teacher with a “co-responsibility” framework of mind. Both the professor and the student are responsible of the outcome of their interaction in Marketing I. The professor is to organize sessions’ contents and activities in order to help students develop the learning outcomes of the course, and students are to invest the time, effort, as well as willingness and enthusiasm required for these learning outcomes to come true.

With this objective in mind both contents and activities were programmed. Activities include exercises, cases, articles and readings, oral presentations, and mind maps generation. Activities may be individual or in group, in order to help students develop competences related to dealing with others. Each type of activity is intended to help students develop specific competences, and may be to related more than one competence. Table 2 shows which competences are related to each type of activity.

Each activity was programmed at least twice during the course (15 weeks) in order for the learning process, usually cumulative, to take place. In that way students could incorporate the learning s of the first time each activity was performed and see their own improvement the second time each activity was carried out.

Method

The sample was composed by students enrolled on Marketing I UAB -ADE, English track 3rd year. A total of 52 students were studied). Most of them were students from 20 to 22 years old (82.7%), 69.2% female and 30.8% male, both local (36.5%) and Erasmus students (63.5%).

The research instrument used in this research was a questionnaire that included personal characteristics, opinions, satisfaction and recommendation. Specifically a two-wave cross-section was conducted during the second semester of the academic course 2013-14.

The first wave was conducted at the beginning of the course asking questions about their expectations with regard the different activities that they will develop during the course and the objectives that they thought these activities would help achieve. Self-report indicators of these expectations were measured by the items “Do you think these activities can help students achieve the objectives related to them?”, to each activity and each objective. The questions had to be answered on a Liker scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5).

The second wave was conducted at the end of the semester, after completing the course, asking about their opinion with regard to the different activities and the objectives/capabilities that they had helped improve. This second questionnaire contained items similar to the previous questionnaire, but the general question was “Do you think these activities have helped you develop or improve your capabilities?”, to each activity and each capability. The questions had to be answered also on a 5-point Likert scale. In addition, in this questionnaire questions regarding the general satisfaction with the course and the intention to recommend it were included. The level of satisfaction was assessed by one item “What is your degree of satisfaction with the course?”, a 5-point Likert-scale was used. In addition, recommendation was also measured by one item “Would you recommend other students to take this course?”, measured with a 5-point Likert scale.

The data collected were computed and analysed using the SPSS 19.

Results and Discussion

Table 1 presents the different activities, the objectives assigned to each activity and the degree of opinion about whether these activities can help achieve these objectives (“Can help” column) and if have finally helped to achieve them (“Have helped” column). Students understand activities programmed to be adequate tools for competences development, and they acknowledge these activities have been effective in developing and/or improving the specified competences.

Table 1. Objectives and capabilities that students thought that the activities could help to acquire and which have finally have help to acquire

Activity	Objectives	Opinion categories	Can help	Have helped
Exercises	Illustrate specific concepts related to a given topic	2 - Disagree	1.9%	5.8%
		3 - Neutral	11.5%	21.2%
		4 - Agree	69.2%	61.5%
		5 - Strongly agree	17.3%	11.5%
Cases	Illustrate. Use and apply models of analysis studied in class	2 - Disagree	0.0%	1.9%
		3 - Neutral	5.8%	21.2%
		4 - Agree	65.4%	59.6%
		5 - Strongly agree	28.8%	17.3%
	Models. Develop diagnosis capabilities	2 - Disagree	1.9%	3.8%
		3 - Neutral	28.8%	30.8%
		4 - Agree	48.1%	50.0%
		5 - Strongly agree	21.2%	15.4%
	Diagnosis. Develop a systemic understanding of a given business	2 - Disagree	5.9%	5.8%
		3 - Neutral	21.6%	25.0%

	situation	4 - Agree	49.0%	48.1%
		5 - Strongly agree	23.5%	21.2%
Articles and readings	Knowledge. Acquire complementary knowledge about a given topic	2 - Disagree	7.7%	7.7%
		3 - Neutral	25.0%	21.2%
		4 - Agree	44.2%	53.8%
	Analytical. Develop analytical capabilities	5 - Strongly agree	23.1%	17.3%
		2 - Disagree	3.8%	3.8%
		3 - Neutral	34.6%	46.2%
		4 - Agree	53.8%	36.5%
		5 - Strongly agree	7.7%	13.5%
Oral presentations	Group work. Be able to work in work (negotiation, job coordination)	1 - Strongly disagree	0.0%	1.9%
		2 - Disagree	7.7%	9.6%
		3 - Neutral	21.2%	19.2%
		4 - Agree	40.4%	48.1%
		5 - Strongly agree	30.8%	21.2%
	Present Orally. Be able to present orally to an audience the results of your work	2 - Disagree	7.7%	5.8%
		3 - Neutral	9.6%	25.0%
		4 - Agree	50.0%	40.4%
		5 - Strongly agree	32.7%	28.8%
Individual mind map	Develop a global understanding of a specific issue, and the relations between topics	1 - Strongly disagree	0.0%	9.6%
		2 - Disagree	23.1%	15.4%
		3 - Neutral	23.1%	21.2%
		4 - Agree	34.6%	34.6%
		5 - Strongly agree	19.2%	19.2%

Regarding satisfaction and recommendation, which is also other way to measure the satisfaction (Keiningham et al., 2007), in general, students are satisfied (55.8% satisfied and 25% strongly satisfied) and will recommend other students to take this course (38.5% agree and 38.5% strongly agree). It is worth noting that no student was strongly dissatisfied or strongly disagreed.

Conclusions

Research shows that university courses can help students develops skills and competences provided this objective is taken into account when programming takes place.

Students' satisfaction (a big majority would recommend other students take the course) shows they understand the effort and investment required by the course has contributed to the development of skills and competences, not just new knowledge acquisition. The authors conclude that the combination of the professors' practical approach and students' involvement is, probably, one of the reasons for such a degree of satisfaction.

Future lines of research are twofold: One is about design; discussion about the optimal combination of activities should help improve future course programming. The other is about students' learning styles. The issue to discuss here is whether the same course design and programming fits every student, regardless of his/her learning style.

Bibliografía

Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser, & L. Wilson (Eds.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.

Andrews, G., & Russell, M. (2012). Employability skills development Higher Education. *Skills and Work Based Knowledge*, 2(1), 33-44.

Boyatzis, R., & Saatchioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27(1), 92-108.

Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric Statistics: A Step-by-Step Approach*. John Wiley & Sons.

EACEA/Eurydice (2010). *New Skills for New Jobs. Policy initiative in the field of education: Short Overview of the current situation in Europe*. Bruselas: Eurydice p9.

EACEA/Eurydice (2012). *The European Higher Education Area in (2012): Bologna process Implementation Report*. Bruselas: P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxemburg Publications Office.

Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 51(5), 90-102.

Keiningham, T. L., Cooil, B., Andreassen, T. W., & Aksoy, L. (2007). A longitudinal examination of net promoter and firm revenue growth. *Journal of Marketing*, 71(3), 39-51.

Lehman, A. (2005). *JMP for basic univariate and multivariate statistics: a step-by-step guide*. Cary, NC: SAS Institute.

Myers, J. L., Well, A., & Lorch, R. F. (2010). *Research design and statistical analysis*. New York: Routledge.

Parente, D. H., Stephan, J. D., & Brown, R. C. (2012). Facilitating the acquisition of strategic skills *Management Research Review*, 35(11), 1004-1028.

Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American journal of psychology*, 15(1), 72-101.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Activities require students' involvement. Is satisfaction the result of involvement regardless of the set of activities embedded in the course?

ID 103. NIVEL DE CUMPLIMIENTO DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL GRADO DE BIOLOGÍA DE LA UPV/EHU

Isabel Salcedo Larralde UPV/EHU isabel.salcedo@ehu.eus	Ana Aguirre Escobal UPV/EHU ana.aguirre@ehu.eus	Inés Arana Basabe UPV/EHU ines.arana@ehu.eus	Ana Basaguren del Campo UPV/EHU ana.basaguren@ehu.eus
María Begoña González Moro UPV/EHU mariabegona.gonzalez@ehu.eus	Mercedes Herrera Gallastegui UPV/EHU meme.herrera@ehu.eus	Ainhoa Iglesias Ara UPV/EHU ainhoa.iglesias@ehu.eus	Mikel Iriondo Orensanz UPV/EHU m.iriondo@ehu.eus
Amaia Orbea del Rey UPV/EHU amaia.orbea@ehu.eus	Maren Ortiz Zarragoitia UPV/EHU maren.ortiz@ehu.eus	Ana I. Puente Martínez UPV/EHU ana.puente@ehu.eus	Manuel Soto López UPV/EHU manu.soto@ehu.eus
Iñaki Urrutxurtu UPV/EHU Inaki.urrutxurtu@ehu.eus	José Luis Pizarro Sanz UPV/EHU jose Luis.pizarro@ehu.eus		

Resumen

En la UPV/EHU, la Comisión de Estudios de Grado de Biología vela por el correcto desarrollo del Grado. Así, se está analizando el desarrollo de las competencias transversales (CT) establecidas en el Centro y recogidas en la memoria. Se han seleccionado tres CT de ellas: capacidad de aprendizaje, capacidad creativa y emprendedora y capacidad comunicativa; y se ha verificado el trabajo realizado en 21 asignaturas seleccionadas de las 45 del plan de estudios. Las actividades y los resultados de aprendizaje recabados en entrevistas semiestructuradas con los equipos docentes se han transcrito a una ficha modelo con el fin de analizar el nivel de exigencia con el que se trabaja, y así establecer el mapa de desarrollo de las CT. Posteriormente se impulsará la coordinación horizontal y vertical en aquellas CT que se han detectado más desacopladas.

Introducción

El Real Decreto 1393/2007, en el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener, en el centro de sus objetivos, la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Además, resalta que se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como, en los procedimientos para evaluar su adquisición. En consecuencia, la memoria del Grado en Biología de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (ZTF-FCT, 2010a), aprobada por la ANECA (febrero de 2010), señala que el objetivo de dicho Grado es proporcionar a los titulados los conocimientos y herramientas que posibiliten cumplimentar las competencias, tanto específicas (CE) como transversales (CT) de la titulación.

El Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la UPV/EHU (ZTF-FCT, 2010b) crea un Procedimiento para establecer la estructura y funciones de la Comisión de Estudios de Grado de Biología (CEGBIOL). Entre las numerosas funciones organizativas, la CEGBIOL debe velar por el correcto desarrollo del Grado y por el cumplimiento de sus objetivos. Así, durante el curso 2012/13 participa en la primera edición del taller de competencias transversales organizado por el centro, cuyo objetivo fue establecer y definir las competencias transversales con una formulación clara y concisa (Pizarro, 2013) de forma que se ajustaran a los objetivos de todos los Grados impartidos en la Facultad de Ciencia y Tecnología (ZTF-FCT). Y éstas fueron aprobadas en Junta de Facultad

en julio de 2013, y se encuentran publicadas en la web del Centro: www.ztf-fct.org > Titulaciones (Figura 1). Ante la necesidad de dar continuidad al trabajo realizado por los coordinadores/as en el Taller, durante el curso 2013/14 se pone en marcha el taller *CT fase 2* cuyo objetivo se centra en dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿En qué actividades están trabajando los estudiantes del grado las CT? ¿Estas actividades se encuentran coordinadas entre sí? ¿Están adecuadamente planificadas? ¿Cuáles son las necesidades detectadas para que los estudiantes puedan desarrollar adecuadamente las competencias transversales definidas en las memorias de grado?, entre otras preguntas que han ido surgiendo a lo largo del desarrollo de los Grados.

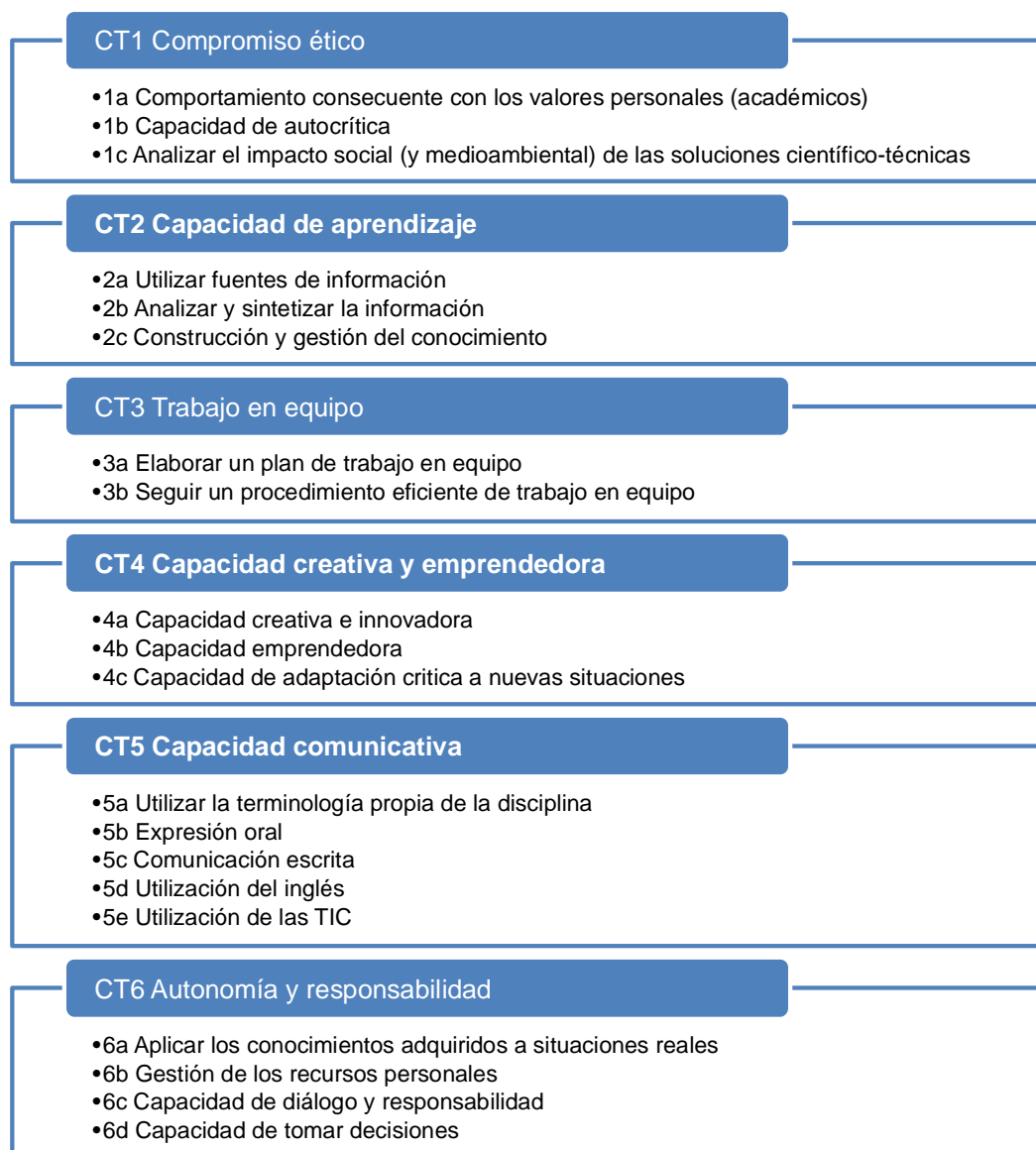


Fig. 1. Cuadro resumen de las Competencias Transversales, y sus elementos, establecidas por la Facultad de Ciencia y Tecnología (ZTF-FCT) de la UPV/EHU.

En el taller *CT fase 2* y, en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE 6713, 2013-15), la CEGBIOL detectó la necesidad de verificar el nivel de cumplimiento de desarrollo de las competencias transversales del *currículum* de Biología en la UPV/EHU. Con este fin, el

los ED), se han seleccionado 21 asignaturas, del total de 45 impartidas en el grado (47%), para abordar este análisis en base a:

1) declaración previa de realizar actividades formativas relacionadas con las 3 CT en estudio (información recopilada durante el curso 2012/13).

2) representatividad de los diferentes cursos del grado y de las especialidades (5 obligatorias de 1º, 4 obligatorias de 2º, 4 de 3º y 8 optativas correspondientes a las diferentes especialidades ofertadas).

La metodología utilizada para ampliar la información sobre estas asignaturas seleccionadas, se ha basado en la realización de entrevistas semiestructuradas. Para ello, se ha preparado un guión de preguntas que facilita la recopilación homogénea de datos de interés y en las se recoge información sobre el horizonte alcanzado al trabajar las diferentes CT, a la vez que permitía flexibilidad en el encuentro. En cada entrevista se han reunido dos miembros del ED de la asignatura (uno por cada idioma oficial en la UPV/EHU; castellano y euskera) y dos miembros del grupo de trabajo Taller CT2. La información recopilada se ha transcrito a una ficha informativa modelo donde se recogen datos generales de la asignatura, detalles de las actividades realizadas, cuadro de nivel de desarrollo de las CTs para cada actividad formativa, y además, se ha preparado un plantilla Excel para volcar los datos y así obtener un visión más global y facilitar el trabajo de análisis de la información.

Resultados

El conjunto de las 21 asignaturas analizadas muestra que los ED han diseñado actividades/tareas que cubren, en general, el desarrollo por parte de los estudiantes de las CT 2, 4 y 5. Así, la visión global del cuadro de actividades/nivel de dominio/asignaturas/cursos muestra que, en todos los cursos y para todas las asignaturas, existe feedback (Figura 2, horizonte D) con el alumno. Sin embargo, la evaluación de las CT, habitualmente, no se realiza de forma independiente, estando integrada en la calificación general de la asignatura junto con la evaluación de las Competencias Específicas.

Se aprecia que la complejidad de las actividades que deben realizar los estudiantes incrementa en relación con el curso y, normalmente, con el ND a desarrollar. En este contexto, debemos destacar que las modalidades docentes que permiten actividades más complejas o que asignan mayor nivel de decisión a los estudiantes, están bien representadas en cursos superiores y relacionadas con ND2 y ND3 (p.e. debates, elaboración de informes, etc.).

A la hora de revisar, de manera individualizada cada una de las CT analizadas en este trabajo (Figura 3), observamos que, en el caso de la CT2 (capacidad de aprendizaje), los ND 1, tal y como están definidos por el centro (manejar fuentes de información; identificar ideas y conceptos básicos, y reconocer necesidades y plantear interrogantes), no se ajustan al nivel de exigencia establecido por los ED del Grado de Biología. Los ED se centran en los dos niveles superiores. Por tanto, se ve la necesidad de redefinir los ND en esta CT, adecuando los correspondientes resultados de aprendizaje a alcanzar, con el fin de asegurar que los estudiantes desarrollen su capacidad de aprendizaje adecuadamente.

Por el contrario, la información recogida con respecto del grado de desarrollo de CT4 (capacidad creativa y emprendedora) indica que no hay actividades orientadas a alcanzar el ND 3 (aplicar soluciones innovadoras, desarrollar proyectos originales y asumir riesgos ante situaciones nuevas). A pesar del consenso en la redacción de las CT (y sus ND) alcanzado en el Centro, hay que destacar que cada una de las 9 titulaciones tienen sus particularidades. En este sentido, la información obtenida durante las entrevistas con los ED pone de manifiesto la necesidad de establecer un definición más concreta de los ND de esta competencia. Para avanzar, podríamos plantearnos las siguientes preguntas: ¿Los ND están definidos adecuadamente para el grado de Biología? ¿Entendemos adecuadamente la formulación de los ND de esta CT? Sin duda, la concreción de unos adecuados objetivos de aprendizaje

relacionados con la capacidad creativa y emprendedora de los estudiantes ayudaría a los ED a trabajar adecuadamente esta competencia (Villardón-Gallego, 2015).

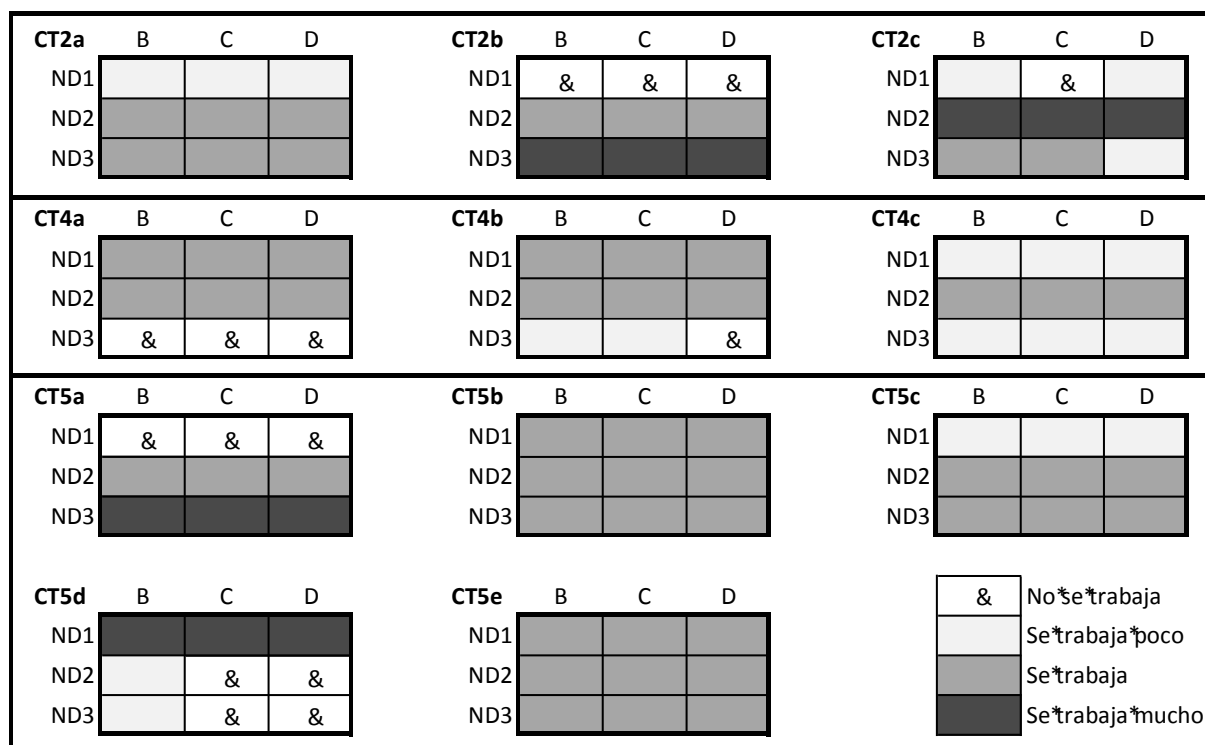


Fig. 3. Visión global del nivel de trabajo realizado en el grado para los 11 elementos analizados. (CT: Competencia Transversal; ND: Nivel de dominio; B: se dan indicaciones; C: seguimiento, D: retroalimentación y evaluación).

Respecto a CT5 (capacidad comunicativa), los ED indican que los ND que implican identificar términos y redactar un concepto son muy básicos y, por tanto, el desarrollo de las CT5a y 5c comienzan ya en el ND2 (Figura 3). Por ello, sería necesario redefinir la progresión de niveles de dominio en estos elementos. En cuanto a la utilización del inglés (CT5d) señalar, que en la memoria del grado en Biología, se indica que el estudiante debe estar capacitado para comprender textos básicos (ND1) (Figura 3). Así, los ED trabajan a este nivel y sólo puntualmente niveles superiores. En el elemento CT5e (utilización de las TIC) existe una coherencia entre los niveles de dominios trabajados y la ubicación de las asignaturas (Figura 3).

Por último, cabe mencionar que, en general, existe coherencia entre el ND y el curso en el que se trabaja: a medida en que se avanza en el grado, se incrementa el ND trabajado. Sin embargo, en algún caso se detectan ciertos desfases entre los niveles y el curso en el que trabajan (p.e. analizar y sintetizar información, o en la comunicación oral). Esto pone de manifiesto la necesidad de mejorar la coordinación vertical de las CT dentro del Grado.

Conclusiones

En general, la progresión en los niveles de dominio trabajados y exigidos, están bien estructurados; es decir, se trabajan de forma ordenada y progresiva. Sin embargo, se ha detectado la necesidad de revisar o redefinir alguno de los ND consensuados en el Centro.

La concreción por parte de los ED de unos adecuados objetivos de aprendizaje correspondientes a los diferentes ND de las CT, y en particular para aquellas que se ha detectado como más desajustadas, ayudará a trabajarlas de manera más eficaz y eficiente.

A pesar de que la mayor parte de los ED declaran realizar una evaluación del desempeño de la CT trabajada, este desempeño no se califica de forma individualizada, sino que se integra en la nota final del estudiante. Por tanto, nos planteamos la conveniencia de dar más relevancia y visibilidad a los resultados alcanzados por los estudiantes en el desarrollo de las CT, con herramientas tales como notas individualizadas, portafolios, etc.

Bibliografía

García San Pedro, M.J. (2013). *Modelo para Evaluar la Integración de las Competencias, MEIC-P "Evaluar la integración de las competencias en la universidad"* Ediciones Mensajero.

Manual del Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC). (2010b). Facultad de Ciencia y Tecnología (ZTF-FCT) UPV/EHU. Consultado el 20 mayo de 2015, www.ztf-fct.org/calidad.

Memoria verificada. Grado en Biología. (2010a). Facultad de Ciencia y Tecnología (ZTF-FCT) UPV/EHU. Consultado el 20 mayo de 2015, www.ztf-fct.org/plan-estudios-bio.

Normativa Trabajo Fin de Grado. Grado en Biología. (2013). Facultad de Ciencia y Tecnología (ZTF-FCT) UPV/EHU. Consultado el 20 mayo de 2015, www.ztf-fct.org/trabajos-fin-grado.

Pizarro, J.L. (Coord.) (2013). *Taller 1 Competencias Transversales en la ZTF-FCT*. Consultado el 20 mayo de 2015, de <http://go.ehu.es/CT-ZTF>.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

1- ¿Existe coherencia entre el nivel de dominio 1 y la capacitación de nuestros estudiantes de nuevo ingreso?

2- ¿Es necesario que todas las asignaturas del Grado estén implicadas en el desarrollo de todas las CTs?

3- ¿Es necesario que todas las asignaturas de un curso, promuevan la consecución del mismo nivel de dominio para una CT?

4- ¿Es imprescindible una calificación numérica para establecer si el alumnado adquiere el nivel de dominio establecido para cada asignatura o es suficiente con evaluar como apto/no apto?

Agradecimientos

Agradecemos al SAE/HELAZ (Servicio de Asesoramiento Educativo/ Hezkuntzarako Laguntza Zerbitzua) la concesión del proyecto de innovación educativa PIE 6713.

ID 104. EL TREBALL INTERDISCIPLINAR COM A ESCENARI PER A L'APRENTATGE DE LA PLANIFICACIÓ EN LA DOCÈNCIA

Cati Lecumberri Gómez
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
catilecumberri@gmail.com

RESUM

Des dels estudis de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport (CAFE) de la facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, estem duent a terme una experiència d'innovació en la planificació i l'organització de la docència.

Aquesta experiència s'emmarca en l'assignatura que anomenem Treball Interdisciplinar, una assignatura que dona eines a l'alumnat perquè gestionin, organitzin i planifiquin el seu procés d'aprenentatge, potenciant per damunt de tot l'autonomia i el treball en equip.

L'assignatura es desenvolupa en dos escenaris i períodes diferenciats. El primer període es fa en les aules convencionals de la facultat. El segon període es fa en un entorn natural, on es duen a terme multitud d'activitats esportives i de lleure.

Els estudiants organitzen, planifiquen i executen tots dos períodes, utilitzant les eines de planificació i organització que els hi facilitem.

En aquesta comunicació explicarem quines són aquestes eines i quin són els seus punts forts, i com a conseqüència, com es planifica i gestiona tota la docència que implica l'assignatura, i finalment exposarem la metodologia d'avaluació dels mateixos estudiants.

OBJECTIUS

Els objectius de la comunicació tenen a veure amb l'exposició de les característiques innovadores que defineixen aquesta assignatura, que s'imparteix només en els nostres estudis de grau en CAFE.

A la vegada, els objectius que es pretenen assolir durant el desenvolupament de l'assignatura de Treball Interdisciplinar guarden relació amb els objectius competencials centrats en l'autonomia de l'aprenentatge i el treball en equip, dues de les competències claus que s'incorporen en la reforma universitària de l'Espai Europeu d'Educació Superior. A més es pretén capacitar en la cerca i gestió de la informació, en l'anàlisi i la síntesi de les informacions, i en l'habilitat per comunicar i expressar-se.

Hi ha, per això, un marc de competències específiques que fan referència a:

-conèixer, pronosticar i avaluar factors històrics, psicològics, socials i culturals que afavoreixen o dificulten la pràctica de l'activitat física i l'esport.

-Relacionar diferents àrees i continguts i aprendre a desenvolupar-los a través de diferents temes transversals.

-Utilitzar la tecnologia per optimitzar i avaluar el procés d'ensenyament i d'aprenentatge i el rendiment esportiu.

-Tenir recursos o saber localitzar-los amb la finalitat d'adaptar el màxim possible els objectius a la programació.

En aquest context, volem presentar una experiència innovadora en l'àmbit docent, remarcant la cooperació i el treball en equip com eixos vertebradors.

DESENVOLUPAMENT

Els nous plans d'estudis s'han elaborat en base a les competències, per fomentar sobre tot el treball cooperatiu i en equip.

Per presentar el desenvolupament de la nostra assignatura (treball interdisciplinar), prèviament farem alguns aclariments conceptuals que ens ajudaran a emmarcar millor el context en el que treballem.

Segons Zabala, A i Arnau, L. (2007:56) la competència és: "la capacitat o habilitat d'efectuar tasques o fer front a situacions diverses de forma eficaç en un context determinat. I per això cal mobilitzar actituds, habilitats i coneixements al mateix temps i de forma interrelacionada". La competències s'han convertit en l'eix del procés educatiu que impliquen canvis metodològics i afecten els rols dels professors i dels alumnes. Les competències són l'element que enllaça els objectius educatius, els continguts i els criteris d'avaluació i alhora ens ajuden a definir els objectius, seleccionar els continguts i les metodologies i a concretar en quina mesura hem aconseguit els objectius. De les característiques de les competències en destacaríem tres:

- 1- Zabala, A i Arnau, L. (2007) expliquen que: "les competències són constructes complexos, eminentment de caràcter processal, amb aplicacions infinites en funció dels múltiples contextos i diferents realitats, i conseqüentment de difícil anàlisi des de la seva globalitat" . La seva adquisició és producte d'un procés. Per tant, d'un aprenentatge.
- 2- Parteixen de situacions significatives i funcionals.
- 3- S'aconsegueixen des del treball de les diferents àrees, entre elles la cooperació.

Tant els nous currículums d'educació primària, secundària i batxillerat, com els plans d'estudi d'un grau o d'un màster universitari s'han elaborat segons les competències que l'alumnat hauria d'adquirir al finalitzar. Sense entrar en les diferents tipologies de competències, totes elles es caracteritzen per uns descriptors comuns:

- 1- L'autonomia
- 2- Funcionalitat i
- 3- La transversalitat.

Quan parlem d'autonomia estem dient que el centre educatiu ha de ser capaç d'adequar l'ensenyament a les diferències dels grups que la conformen, a les característiques de l'equip docent que serà el responsable de la seva aplicació....

La funcionalitat es veu descrita en la pròpia definició de competència. Per tant , l'aprenentatge per competències exigeix resoldre problemes de la vida real, fer front a situacions concretes, assumir rols determinats, realitzar tasques específiques, realitzar accions ... Les competències són l'actuació eficient en un context determinat i per tant, el que les competències plantegen és l'aprenentatge d'uns continguts des de la seva vessant funcional.

Finalment la transversalitat. Si volem que els alumnes assimilin competències haurem d'integrar els diferents aprenentatges impulsant la transversalitat dels coneixements, haurem de posar en relació els distints tipus de continguts i utilitzar-les de manera efectiva en diferents situacions i contextos. L'eficàcia de l'assoliment de les competències depèn d'una bona coordinació de les activitats de totes les àrees curriculars o del pla d'estudis.

El concepte competència ha vingut a ressaltar allò que des de fa temps s'anava insistint que era important. Marta Ruiz Corbella en el llibre Integració de sabers i interdisciplinarietat (1997:85) ja indicava el camí que s'havia de seguir: "(...) el camí està en la integració del saber. D'altra banda, la interdependència, interacció i integració d'aquests, són tres de llegeixis claus dels currículums que haurà d'oferir l'escola del demà. No podem seguir ensenyant a partir

d'assignatures fragmentades, que només condueixen a l'empobriment del saber. La resposta està en la interdisciplinarietat”.

El professorat universitari ha de trencat fronteres entre les disciplines i obrir la ment dels alumnes cap a l'horitzó natural de les realitats que apareix sempre com interdisciplinar. Per això cal abandonar la còmoda rutina d'assignatures endogàmiques, la incomunicació dels professors que la imparteixen i la dissociació esquizoide entre la teoria, sense la qual la pràctica és cega, i la pràctica, sense la qual la teoria és estèril.

Així doncs s'entén que treballar per competència implica necessàriament treballar de forma interdisciplinar. No es pot entendre l'adquisició de competències des d'una fragmentació de disciplines. I en vista a aquests nous reptes la Universitat intenta innovar i plantejar noves propostes didàctiques i noves eines d'avaluació com veurem més endavant (Pla d'equip, valoració del pla de l'equip...).

En el llibre La formació del professorat d'Educació Física en el marc de la convergències europea (2007), es presenten diverses propostes on la interdisciplinarietat és fonamental. En el projecte explicat per Juan Luís Hernández (2007:70) Álvarez realitzat amb futurs mestres d'Educació Física comenta com un dels aspectes rellevants la integració del coneixement generat en diferents matèries amb l'objecte de prendre decisions fonamentals en l'elaboració d'un projecte curricular.

Un cop explicat la importància de la interdisciplinarietat i la seva relació amb el concepte de competència i cooperació dels nous plans d'estudis explicarem l'experiència que desenvolupem en l'assignatura de Treball Interdisciplinar.

Com s'ha fet notar en el resum, l'assignatura es desenvolupa en dos escenaris i en dos períodes diferenciats.

En el primer dels períodes, les sessions de treball es fan a les aules de la facultat. Allà es divideixen els 120 estudiants en 20 petits equips de 6-7 membres. Cada equip ha d'organitzar una activitat a desenvolupar en el segon període i escenari (l'acampada a la muntanya).

Les activitats que cal organitzar per a l'acampada són: el tir amb arc, les curses d'orientació, l'escalada i el ràpel, la ruta amb bicicleta de muntanya (BTT), els jocs esportius, les activitats artístic-expressives, una activitat de tornada a la calma relacionada amb la reflexió sobre la pròpia convivència i, finalment, un joc de nit.

Cada petit equip, durant l'organització de l'activitat, planifica el material necessari, el temps que hi dedicarà, l'agrupament de l'alumnat a l'hora de fer l'activitat, els espais on es faran les activitats...

En aquest primer període, i amb l'objectiu de ser el més eficaços i resolutius possibles, els equips disposen de tres eines fonamentals per a l'autogestió i autoavaluació:

-El pla d'equip. Aquest document es fa a l'inici de l'assignatura i en ell es prenen decisions sobre els rols dels membres. Hi ha qui lidera, hi ha qui coordina, hi ha qui anima i motiva, hi ha qui pren nota de tot i hi ha qui vetlla perquè tothom compleixi amb el rol que ha escollit assumir.

-El diari de sessions. És el document que es fa de manera diària en cadascuna de les sessions de treball a l'aula. En aquest diari es fa un registre de com funcionen com a grup, com es responsabilitzen (o no) dels rols, en quin nivell de preparació està l'activitat que els ha tocat organitzar...

-La valoració del pla de l'equip. Aquest document és un instrument d'autoavaluació que els permet prendre decisions sobre el pla d'equip que han fet a l'inici de l'assignatura, i valorar la possibilitat de fer canvis en els rols.

En el segon dels períodes s'implementa, en l'entorn natural, tot allò que s'ha organitzat a les aules. L'estada suposa dos dies d'acampada fent servir l'activitat física i l'esport com a eix vertebrador de la dinàmica diària. El material per pernoctar, l'alimentació, els estris per passar els dos dies... va a càrrec dels estudiants.

Un cop finalitzats els dos períodes, encara es treballa sobre un tercera eina: la memòria de tota l'assignatura de Treball Interdisciplinar.

En aquesta l'equip repassa el desenvolupament de la tasca organitzada i el funcionament com a equip. Una part important de la memòria es presenta en format audiovisual, utilitzant en aquest torn les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement.

El paper dels docents en aquesta assignatura és pròpiament de guia i de suport. El fet que no hi hagi sessions magistrals tradicionals, possibilita que en les sessions de treball a l'aula (tutories), els estudiants ja portin feina feta, i els docents orientin i aconsellin sobre què cal millorar, ampliar o aprofundir en matèria d'organització de les activitats.

Per assolir el bon funcionament d'aquestes sessions cal una coordinació prèvia, també per part dels docents. L'equip de docents està configurat per quatre especialistes d'àmbits acadèmics diferents. Un especialista en esports i activitats en el medi natural, un especialista en nutrició i dietètica, un especialista en patrimoni i història, i finalment, una especialista en educació, valors i relacions humanes.

En cada tutoria els grups de treball han de portar treballats elements que tenen a veure amb aquestes àrees disciplinars, i el docent en revisarà l'oportunitat segons una rúbrica d'avaluació que prèviament s'ha pactat amb la resta de docents.

CONCLUSIONS I PROSPECTIVA

Aquesta assignatura s'imparteix en els estudis de CAFE des de fa vuit cursos acadèmics, i podem dir que les aportacions més rellevants que podem concloure tenen relació amb dos eixos fonamentals:

-El paper innovador de les eines de treball per a l'autogestió de l'alumnat (Pla de treball, Diari de sessions i Valoració del pla de treball).

-L'organització docent per fer un guiatge pedagògic sense sobrepassar els límits de la intromissió a la seva feina com a estudiants.

-Som capaços de detectar quan es treballa cooperativament a través de diferents instruments d'anàlisi i diagnòstic. En aquest sentit podem dir que un equip de treball funciona cooperativament quan:

-> L'ambient de treball (el clima) és còmode, lliure de tensions i informal.

-> Els objectius del grup han de ser pactats, entesos i acceptats per tots els membres.

-> Tots els membres de l'equip es responsabilitzen de les tasques dels altres membres i comparteixen objectius, interessos i motivacions conjuntes. En aquest sentit, funciona molt bé la tècnica del llapis al mig.

-> Les discrepàncies, discussions i desacords són punts de reflexió que fan avançar el projecte col·lectiu. En aquest mateix sentit les crítiques no han de provocar tensions ni atacs personals.

-> Tothom pot expressar els seus sentiments, interessos i necessitats amb llibertat i sense coaccions.

-> El treball en equip cooperatiu és un procés que s'aprén i que necessita d'una gestió i temps adequats per assolir-ne les determinacions i característiques.

-> En el treball cooperatiu no es depèn tant dels ritmes personals, sinó que la força de l'equip impulsa la consecució dels objectius comuns. Si la identitat de l'equip és madura, no s'ofegaran les característiques particulars dels individus, més aviat les potenciarà.

Tot i aquestes avantatges en el treball cooperatiu, ens hem trobat també en riscos:

-> Si els canals de comunicació fallen, tant la coordinació com la cooperació se'n veuen perjudicades. Les dificultats en la comunicació entre els membres de l'equip repercuteix també, directament en la motivació per seguir avançant en el projecte col·lectiu.

-> A vegades, i fruit dels diferents nivells d'implicació, hi ha membres de l'equip que són sobrecarregats de tasques. Aquest fet també dificulta l'execució dels objectius i sobretot el clima de treball.

-> Quan les relacions informals no es treballen prou bé, pot augmentar la desconfiança mútua, perquè no s'aprofundeix en la relació.

QÜESTIONS I/O CONSIDERACIONS PER AL DEBAT

Quines serien les bases reals per al treball cooperatiu en estudiants de segon curs de CAFE?

A partir de quina edat es pot començar a treballar cooperativament?

L'aprenentatge del treball cooperatiu necessita d'una formació psicològica i pedagògica prèvia? quins haurien de ser aquests fonaments psicopedagògics?

Aprenen realment a treballar en equip amb la proposta d'innovació docent que fem a l'assignatura de Treball Interdisciplinar?

Els estudiants apliquen allò que han après en l'assignatura a altres realitats de coneixement? és a dir, hi ha una transferència dels coneixements apresos?

BIBLIOGRAFIA

- López-Barajas Zayas, E. (1997): Integración de saberes e interdisciplinariedad. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Álvarez, L.; Bores Calle, N. (2007): La formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Zabala, A.; Arnau, L. (2007): 11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Editorial Graó.

ID 119. L'ENTORN PERSONAL D'APRENTATGE: UNA EINA PER A LA REFLEXIÓ METACOGNITIVA I PER A L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN LA FORMACIÓ DE MESTRES

Carme Arbonés Solà
Universitat de Barcelona
carbones@ub.edu

Isabel Civera López
Universitat de Barcelona
icivera@ub.edu

Theresa Zanatta
Universitat de Barcelona
theresazanatta@ub.edu

Resum

Aquesta comunicació presenta un projecte d'innovació docent a l'assignatura de "Didàctica de la llengua anglesa" de la Menció en Llengües Estrangeres dels Graus d'EI i EP a la UB. Un dels objectius principals és la millora de la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants mitjançant la creació d'un Entorn Personal d'Aprenentatge (EPA), entès com a eina de reflexió i d'avaluació. Els resultats mostren que l'ús del EPA fomenta la capacitat de reflexió dels estudiants sobre el seu procés d'aprenentatge, alhora que proporciona una base per a la investigació sobre el paper de la reflexió en els programes de formació inicial del professorat.

Text de la comunicació

Objectius

Incorporar la reflexió com a un dels elements centrals de la formació amb la finalitat de ser conscients dels beneficis de l'aprenentatge reflexiu i autoregulat.

Crear un Entorn Personal d'Aprenentatge (EPA) entès com a eina de reflexió i d'avaluació, que complementi les eines i recursos que ofereix el Campus Virtual de la UB per al seguiment i avaluació de les matèries.

Adquirir coneixements que es tradueixin en un millor rendiment acadèmic i una més completa formació per al seu futur professional com a docents.

Desenvolupar habilitats, actituds i coneixements necessaris per a l'ús de diferents eines tecnològiques en un context de xarxa.

Aprendre mitjançant la construcció conjunta amb instruments digitals diversos.

Desenvolupament

Des del curs 2012-2013, en el que es va es va graduar la primera promoció dels Graus de Mestre d'Educació Infantil i Educació Primària de la Universitat de Barcelona, s'ha dut a terme un projecte d'innovació docent en el marc de l'assignatura "Didàctica de la llengua anglesa" de la menció de Llengües Estrangeres que s'ofereix conjuntament als estudiants dels dos graus. Encara que la menció de Llengües Estrangeres no es pot considerar una especialització pròpiament dita, els estudiants que la cursen podran exercir com a especialistes d'anglès a les escoles. Un dels objectius principals del projecte ha estat la millora de la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants mitjançant la creació d'un Entorn Personal d'Aprenentatge (EPA) entès com a eina de reflexió i d'avaluació. Conseqüentment, el projecte d'innovació s'ha centrat en la investigació prèvia en tres àrees específiques: la formació inicial del professorat, l'avaluació i l'ús de noves tecnologies, en concret les emprades per a la creació d'un EPA.

Un aspecte fonamental de l'avaluació de les matèries en l'entorn de l'EEES ha estat traduir qualificacions en resultats d'aprenentatge i competències assolides. D'aquesta manera, des del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura s'havien dut a terme diferents experiències en l'àmbit de l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera com la d'implementar el portafolis electrònic (e-Portfolio) com a eina d'avaluació. No obstant, encara

resultava complicat de vegades separar els resultats, que conformen una qualificació, del programa d'aprenentatge que desenvolupa les competències necessàries per a assolir-los. Però amb la implementació de l'EPA com a eina d'avaluació, els estudiants han pogut "presentar el seu aprenentatge" per a mostrar que han assolit les competències o que són capaços d'assolir els resultats que s'esperen d'ells mitjançant la selecció de les evidències i instruments que el configuren. D'aquesta manera les competències queden contemplades en la qualificació de la matèria així com la capacitat d'aplicar habilitats i coneixements en un context determinat.

L'assignatura de "Didàctica de la llengua anglesa" inclou entre els seus objectius principals oferir recursos i eines per al desenvolupament i millora de la capacitat d'aprendre a aprendre, així com per a la presa de consciència per part dels estudiants dels avantatges de l'aprenentatge reflexiu i auto-regulat. A fi de permetre l'assoliment d'aquest objectiu, s'han posat en pràctica els següents elements:

- L'EPA, com a mitjà per a l'aplicació de l'estratègia d'avaluació formativa.
- L'auto-avaluació i l'avaluació entre iguals com a base per a l'avaluació formativa associada a cada tasca central de l'assignatura.
- El diari setmanal d'aprenentatge semi-estructurat en el que els alumnes registren la percepció del progrés al llarg del curs.

Durant les primeres sessions de l'assignatura es presenten als estudiants el concepte d'EPA i la plataforma SymbalooEdu, així com un conjunt d'eines Web 2.0 per a seleccionar, filtrar i crear recursos. L'objectiu d'aquestes sessions és que els estudiants puguin establir els seus objectius personals i s'iniciïn en el foment de la reflexió al llarg del procés de creació de l'EPA mitjançant les entrades setmanals al diari individual i les entrades compartides al bloc col·laboratiu de la assignatura.

El desenvolupament d'eines i habilitats per a l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals es propicia durant l'espai que es dedica a les sessions setmanals de l'assignatura per a la reflexió conjunta després de les tasques realitzades a classe.

Al final del procés els estudiants presenten, oralment i per escrit, els seus EPA que inclouen:

- eines que permeten cercar i filtrar recursos i informació.
- eines que ajuden a organitzar la informació i els recursos trobats.
- les seves creacions, tasques i documents.
- eines per a compartir la informació, els recursos, les tasques, els documents, etc.
- enllaços a xarxes socials que propicien la comunicació a diferents nivells.

Durant els tres cursos que s'ha portat a terme el projecte, s'ha evidenciat en els assajos finals i les presentacions individuals dels EPA, que els estudiants, al llarg de tot el procés, han estat capaços de controlar i organitzar el seu propi procés d'aprenentatge, fixar els seus propis objectius, seleccionar els continguts, seqüenciar el seu progrés i compartir experiències amb els altres companys. A més han establert punts de relació i inclòs com a part dels seus EPA altres assignatures de la menció de llengües estrangeres.

Conclusions

El desenvolupament de l'EPA es ha permès observar com els estudiants han desenvolupat estratègies cognitives i d'aprenentatge. Les reflexions recollides en les seves presentacions i diaris d'aprenentatge així ho posen de manifest. La creació de l'EPA no només

els permet reflexionar sobre les competències, els coneixements, les estratègies i els recursos necessaris per a la docència dels continguts de les etapes d'Educació Infantil o Educació Primària sinó que també afavoreix el coneixement i aplicació de les tecnologies a l'aula. La creació dels seus EPA permet la utilització de les TIC com a eina professional i de reflexió al mateix temps que ofereix una aproximació a l'ensenyament i aprenentatge que posteriorment podran traslladar a la seva futura pràctica docent a l'aula.

L'EPA fa evident com s'ha anat estructurant el coneixement, de quina manera s'organitzen els nous coneixements, i com s'organitzaran en el futur. Podríem dir que l'EPA visualitza diferents mostres de l'aprendre a aprendre. Així mateix, crea un espai per a la reflexió i el pensament crític que ens permet generalitzar o crear models mentals a partir de l'experiència. D'aquesta manera, l'EPA contempla simultàniament diferents formes de processar la informació i facilita un espai per a la reflexió i metacognició en tant que organització dels aprenentatges.

Un altre aspecte a remarcar és com la formació reflexiva acompanyada ha propiciat el desenvolupament de relacions significatives per part dels estudiants entre el marc teòric no només de l'assignatura de "Didàctica de la llengua anglesa", sinó de les altres assignatures de la menció, i la seva futura pràctica com a mestres de llengua estrangera.

Un cop analitzats els informes finals en els que els estudiants reflexionen sobre el procés d'aprenentatge dut a terme, es pot afirmar que la majoria dels estudiants han pogut desenvolupar les habilitats, les actituds i els coneixements necessaris per a l'ús de diferents eines tecnològiques en un context d'Espai Personal d'Aprenentatge al mateix temps que han adquirit un conjunt de coneixements que es tradueixen en un millor rendiment acadèmic i una formació més completa per al seu futur professional com a docents. Aquests dos aspectes es fan visibles mitjançant la observació i l'anàlisi detallada de les intervencions i les reflexions dels estudiants, així com de les eines i els materials significatius que seleccionen per a formar part dels seus Entorns Personals d'Aprenentatge.

S'ha observat com la dimensió social de l'EPA permet als estudiants compartir els seus pensaments, i proporciona un espai per a la introspecció i l'anàlisi compartit o, en altres paraules, per a la metacognició. Aquest aspecte s'hauria de veure reforçat en el futur mitjançant la participació dels estudiants en la creació d'aquest espai de manera que, a més de compartir d'una manera sistemàtica i integrada en els seus EPA l'anàlisi de les actuacions dels companys, poguessin integrar el feedback obtingut en les seves futures actuacions. La participació dels estudiants en la creació d'aquest espai els hi permetria millorar el desenvolupament de la capacitat de negociar amb els companys les eines, rols i procediments a seguir durant el treball en grup.

Bibliografia

Arbonés, C., Civera, I., Figueras, N., Montero, C., Rodríguez, S., i Zanatta, T. (2013). PLE as an Assessment for Learning Tool in Teacher Education. Dins a I. Buchem, G. Attwell, i G. Tur (eds.), *The PLE Conference 2013. Learning and Diversity in the Cities of the Future* (p. 226-234). Berlin, Melbourne: Beuth University of Applied Sciences, Monash University.

Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments – the future of eLearning?. *eLearning Papers*, 2 (1), 1-8.

Castañeda, L. i Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Castañeda, L. i Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). Dins a R. Roig Vila, i C. Laneve, (eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación / La pratica educativa nella Società dell'informazione: L'innovazione attraverso la ricerca* (p. 83-95). Alcoy; Marfil.

Castañeda, L. i Soto, F.J. (2010). Building Personal Learning Environments by using and mixing ICT tools in a professional way. *Digital Educational Review*, 18, 9-25.

Helleve, I. (2010). Theoretical foundations of teachers' professional development. Dins a J.O. Lindberg i D.O. Anders (eds.), *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (p. 1-19). Hershey PA: IGI Global.

Hramiak, A. et al. (2009). Trainee teachers' use of blogs as private reflections for professional development. *Learning, Media and Technology*, 34(3), 259-269.

Kelly, M. et al. (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Brussels, Belgium: European Commission.

Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio - cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.

Lindberg, J. O. i Anders, D. O. (2010). *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery*. Hershey PA: IGI Global.

Newby, D. et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages.

Scott, D. E. i Scott, S. (2010). Innovations in the use of technology and teacher professional development. Dins J.O. Lindberg i D.O. Anders (eds.), *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (p.169-189). Hershey PA: IGI Global,

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Com es podria integrar de manera sistemàtica el paper que els diferents agents a l'aula (els professors, els mateixos estudiants i els companys) poden i han d'exercir en les diferents etapes d'avaluació al llarg del procés de creació dels EPA sense interferir en els processos i ritmes individuals d'aprenentatge?
- Com es pot promoure que els estudiants esdevinguin “recursos d'aprenentatge” envers els uns als altres?

- Com es poden facilitar i crear espais integrats en els EPA que evidenciiïn el procés d'aprenentatge fet per l'estudiant a l'hora de negociar amb els seus companys les eines, rols i procediments a seguir durant la discussió efectiva de les tasques d'aprenentatge dutes a terme conjuntament fora i dintre de l'aula?

ID 134. LA CUARTA TRANSICIÓN: EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES DISCENTES

José Daniel Álvarez
Teruel
Universidad de Alicante
jdatua@gmail.com

María Teresa Tortosa
Ybáñez
Universidad de Alicante
maite.tortosa@ua.es

Salvador Grau Company
Universidad de Alicante
salvador.grau@ua.es

Alfred Moncho Pellicer
Universidad de Alicante
alfredo.moncho@ua.es

Neus Pellín Buades
Universidad de Alicante
neus.pellin@ua.es

Resumen

En la Universidad de Alicante se trabaja sobre la *transición* del alumnado de Educación Secundaria a la Universidad conscientes de la importancia que este momento tiene en la trayectoria académica del alumnado, y de la poca coordinación existente entre las instituciones implicadas en el tema. Este documento es un estudio de investigación sobre la evaluación de las necesidades discentes, realizado en base a un proyecto de tres años. Utilizamos como herramientas de trabajo dos cuestionarios: uno aplicado al alumnado de segundo curso de Bachillerato, y otro al de primer curso de Grado Universitario. Sobre los resultados obtenidos se plantean estrategias de intervención.

Texto de la comunicación

Esta investigación tiene como **objetivos**:

- Investigar aspectos relacionados con la acción tutorial y la transición universitaria.
- Conocer las necesidades que presenta el alumnado para un acceso con garantía de éxito, y las respuestas institucionales.
- Sistematizar y analizar la información generada en torno al proceso de transición.
- Proponer estrategias de trabajo y proporcionar recursos de orientación que ayuden a mejorar el cuarto proceso de transición.
- Difundir los resultados de la investigación realizada.

El **desarrollo** del trabajo se estructura en torno a un proyecto de investigación, tal y como puede consultarse en los trabajos de Álvarez et al. 2014, Grau et al. 2013 y Tortosa et al. 2014.

CONTEXTO DE TRABAJO.

El marco de referencia de este proyecto es el alumnado que ingresa en la Universidad de Alicante, y algunos centros de Educación Secundaria de la provincia de Alicante. Trabajamos en el marco de la orientación educativa y de la acción tutorial, comprobando el estado de la cuestión, y proponiendo algunas medidas innovadoras.

METODOLOGÍA DE TRABAJO.

El proyecto de investigación desarrollado se estructura en los siguientes apartados:

- 1.- Planteamiento inicial del tema de la orientación en la transición.
- 2.- Ámbitos de investigación.
- 3.- Objetivos específicos.
- 4.- Población de estudio.
- 5.- Procedimiento y fases a seguir.
- 6.- Descripción de los instrumentos utilizados.

- 7.- Plan a seguir para el análisis de los datos obtenidos.
- 8.- Elaboración de conclusiones.

1. PLANTEAMIENTO INICIAL DE LA ORIENTACIÓN EN LA TRANSICIÓN.

Partimos de la convicción de que *la orientación es una acción necesaria en todo momento en el proceso evolutivo de la persona*. Y evaluamos el estado de la cuestión en la cuarta transición, comprobando:

- Si existe un conocimiento claro del significado y la importancia del proceso de transición universitaria.
- Si hay una actitud favorable para abordar esta temática en ambas instituciones.
- Si se realizan actividades de orientación, y si existen recursos.
- Si existe una responsabilidad por parte de los agentes personales para hacer efectiva la orientación.

La hipótesis inicial es que *existen recursos, pero poco funcionales, dispersos, y poco coordinados, provocando la sensación de vacío*.

2. ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN EN QUE NOS MOVEMOS.

Abarcamos tres ámbitos:

- a) *Ámbito institucional*: centros de Enseñanza Secundaria y Universidad.
- b) *Ámbito personal*: la actividad de orientación discente en estas dos instituciones educativas desarrollada por tutores/as, y orientadores/as.
- c) *Ámbito conceptual*: aspectos administrativos, información, acción tutorial, y toma de decisiones.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Los objetivos de investigación planteados los agrupamos en dos bloques:

a) *Propósitos relacionados con la Enseñanza Secundaria*:

- Conocer el trabajo de orientación con el alumnado.
- Conocer y valorar la información que tiene el alumnado sobre la Universidad.
- Identificar las necesidades de información discente para el acceso universitario.
- Conocer la opinión y valoración discente sobre la visita a la Universidad.
- Conocer las necesidades del alumnado para la toma de decisiones.
- Identificar la información que tiene el alumnado sobre los recursos de orientación.

b) *Propósitos relacionados con la Enseñanza Universitaria*:

- Conocer la situación del alumnado al acceder a la Universidad.
- Identificar el conocimiento discente sobre la acción tutorial universitaria.
- Conocer la valoración del alumnado sobre la utilidad de la acción tutorial.
- Identificar las diferencias observadas entre el Instituto y la Universidad.
- Conocer la valoración discente sobre la información recibida en el Instituto sobre el mundo universitario.

4. LA POBLACIÓN DE ESTUDIO CON QUE CONTAMOS.

El estudio lo realizamos con alumnado de secundaria de segundo curso de bachillerato (468) de diecinueve centros de la provincia de Alicante. En el ámbito Universitario, participa alumnado de primer y de segundo curso de Grados (455), representando todos los Centros y Escuelas de la Universidad de Alicante.

5. EL PROCEDIMIENTO A SEGUIR PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN.

Para obtener datos y resultados establecemos tres fases:

1. Elaboración de los cuestionarios a aplicar para ambos niveles.
2. Planificación de la aplicación de los cuestionarios: fechas, centros, etc.
3. Análisis de los resultados y extracción de conclusiones.

6. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

Los instrumentos de recogida de información son dos cuestionarios.

El *cuestionario elaborado para el alumnado de Educación Secundaria*, se organiza en cuatro bloques:

- a) Ámbito de tutoría y orientación del Centro.
- b) Ámbito de la información recibida de la Universidad.
- c) Ámbito de la toma de decisiones.
- d) Ámbito de la acción tutorial en la Universidad.

El *cuestionario elaborado para el alumnado universitario* plantea ítems concretos sobre la información recibida, la diferente orientación con respecto a la educación secundaria y las propuestas de mejora.

Se validan, con un muestra de alumnado de secundaria (1 curso de un Centro), y otra de alumnado universitario (1 grupo), valorando las respuestas, observando las dificultades encontradas, y confeccionando los cuestionarios definitivos.

7. PLAN A SEGUIR PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS.

Realizamos un trabajo de investigación empírico, cuantitativo, y descriptivo, obteniendo de los cuestionarios datos numéricos y porcentuales, analizados para obtener conclusiones.

Del análisis del *cuestionario aplicado al alumnado de secundaria* concluimos:

- a) Valoración discente del *trabajo de orientación realizado en el Instituto*.

La orientación recibida por parte de los Centros de Secundaria no se considera una ayuda. Las respuestas con mayor valoración negativa son:

- El trabajo de planificación para tomar decisiones con ayuda del tutor/a (51%, no).
- La ayuda recibida para el análisis personal de habilidades, competencias e intereses en la búsqueda de estudios o profesiones (53% no).
- La valoración del trabajo de reflexión sobre las consecuencias de la elección de futuros estudios y profesiones (48%, no).

La valoración que hace el alumnado de secundaria de la orientación recibida en su centro, globalmente, no es satisfactoria (40% opina que no).

- b) Valoración discente sobre la *información previa que tiene del contexto universitario*.

Considera adecuada la información previa que tiene del mundo universitario un 70%.

- c) Valoración discente sobre su situación ante la *toma de decisiones*.

Mayoritariamente, quieren estudiar en la Universidad (79%).

- d) Valoración discente sobre la *acción tutorial en la Universidad de Alicante*.

Un 50% de alumnado desconoce la existencia del programa.

Además, un 64% del alumnado entiende que la orientación para la transición hacia la Universidad debería iniciarse en el cuarto curso de la ESO.

El *cuestionario de aplicación universitaria*, muestra los siguientes resultados:

- a) Un 84% del alumnado tuvo la sensación de estar falto de información a la llegada a la Universidad. Las compañeras y compañeros (64%), Internet (36%), el personal administrativo de Secretaría (20%), y el profesorado (17%), por este orden, son los recursos utilizados para obtener información.
- b) Quienes reconocen no haber sentido la presión del cambio, fue debido a contar con una buena información previa (40%), a la ayuda de amigas y/o amigos (32%), o a conocer los mecanismos de información universitarios (24%).
- c) Todo el alumnado encuestado considera necesario recibir información sobre el mundo universitario antes de llegar a la Universidad, y un porcentaje elevado (62%) desconocía la existencia de la acción tutorial en la Universidad de Alicante.
- d) También hay una gran mayoría (80%) que declara haber recibido poca información en el Instituto sobre el mundo universitario.

De los datos obtenidos podemos extraer algunas **conclusiones**.

1. La insatisfacción generalizada del alumnado de secundaria sobre la orientación universitaria recibida en los Institutos demuestra carencias en la planificación específica de los Institutos para orientar la cuarta transición discente.
2. No hay continuidad en la orientación al alumnado en su tránsito a la Universidad entre las dos instituciones implicadas. Falta asumir responsabilidades y coordinación.
3. Los recursos que la Universidad tiene para ayudar al alumnado de nuevo ingreso son adecuados, aunque descoordinados.
4. Existe un progresivo incremento del conocimiento y la importancia de un buen proceso de transición en Institutos y Universidad, y una actitud favorable en el profesorado.
5. Hay un incremento importante de actividades por parte de las dos instituciones para ayudar al alumnado en su cuarta transición, aunque falta coordinación y continuidad.

Concluimos, en general, que *existen recursos en ambas instituciones, pero la falta de funcionalidad en unos casos, y la dispersión y falta de coordinación en otros, provoca sensación de vacío a la hora de que el alumnado busque y encuentre respuestas*. Se valida la hipótesis inicial, y se evidencia la necesidad de buscar nuevas perspectivas en la orientación del alumnado.

Y en función de estas conclusiones, apuntamos algunas ideas de mejora de la situación:

- a) La falta de coordinación y de continuidad se podría evitar con la elaboración de un “único” *Programa de transición*, que implique al Instituto y a la Universidad de forma conjunta. Los referentes en los Institutos serían los Departamentos de Orientación, y en la Universidad se responsabilizarían las acciones y/o Programas de Acción Tutorial.
- b) Este *Programa de transición universitaria* incluiría como contenidos básicos:
 1. El ámbito administrativo: traspaso de información general sobre el alumnado.
 2. El ámbito académico: traspaso de la documentación académica (informe).
 3. El ámbito personal: traspasar otra información personal que pueda ser relevante.
 4. El ámbito institucional: realización de actividades de orientación y de acogida, planificadas y coordinadas, entre ambas instituciones.
- c) Para la implementación del *Programa* se precisan *equipos de intervención*. Cada Centro universitario podría contar con un equipo, compuesto por al menos un miembro del equipo decanal, del profesorado, del alumnado, y del personal de administración. Estos equipos planificarían las visitas con los centros de secundaria, y se desplazarían a los Institutos para orientar y atender las necesidades y demandas del alumnado.
- d) Los contenidos a desarrollar por los *equipos de intervención* en sus visitas serían:
 1. Una *información inicial*, sencilla, que presente al alumnado de secundaria el entorno al que va a acceder.
 2. *Consejos y recomendaciones* previos a la actividad universitaria (informarse bien; organizarse bien el tiempo; relacionarse bien; detectar y solucionar sus problemas de estudio; y conocer y utilizar adecuadamente los recursos existentes).
 3. *Resolución de cuestiones de su interés* de forma grupal y/o individual.

Se trata sólo de presentar, dadas las limitaciones documentales, algunas ideas que podrían implementarse para mejorar la situación del alumnado de secundaria que accede a la Universidad. Estas ideas, como cualquier otra que pudiéramos plantear, hay que planificarlas, dotarlas de recursos, y llevarlas a la práctica.

Bibliografía

Álvarez Teruel, J.D.; Alonso Cadenas, N.; Crespo Grau, M.; Francés Herrera, J. et al. (2014). Cuarta transición educativa: secundaria-universidad. Necesidades y soluciones (II). Álvarez Teruel, J.D.; Tortosa Ybáñez, M. T. y Pellín Buades, N. (Coords.). *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente*. (Cap. 126, pp. 2303-2324). Alicante: Universidad de Alicante. Vicerrectorado Estudios, Formación y Calidad. ICE.

Grau, S.; Álvarez, J.D.; Moncho, A.; Ramos, M.C.; Crespo, M.; Alonso, N. (2013). Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo. Tortosa, M.T.; Álvarez, J.D.; y Pellín, N. (Coord.). *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. (Cap. 63, pp. 818–833). Alicante: Universidad de Alicante. Vicerrectorado Estudios, Formación y Calidad. ICE.

Grau, S.; Roig, R.; Moncho, A.; Alonso, N.; Crespo, M. (2012). Estudio de las necesidades de orientación durante la transición Secundaria-Universidad. Primeros resultados. M.T. Tortosa, J.D. Álvarez, N. Pellín, (Coord.). *X Jornadas de Redes en Docencia Universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria*. (Cap. 101, pp. 1275-1287) Alicante: ICE. Universidad de Alicante.

Tortosa Ybáñez, M.T.; Francés Herrera, J.; Pellín Buades, N.; Moncho Pellicer, A.; Vega Morales, A.; Grau Devesa, C. (2014). Un reto en la orientación universitaria: perspectiva del estudiante en la segunda transición. M.T. Tortosa, J.D. Álvarez, N. Pellín, (Coord.). *XII Jornadas de Redes en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. (Cap. 72, pp. 948-967). Alicante: ICE. Universidad de Alicante.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Los resultados obtenidos en la investigación pueden generar algunos interrogantes para el debate, que sintetizamos, y de los que, seguramente, se obtendrían nuevas cuestiones:

¿Es necesario un mayor acercamiento y coordinación de los Institutos y la Universidad para fomentar acciones de orientación compartidas hacia alumnado en tránsito? ¿Cómo articular esta propuesta?

¿Por qué las actividades de orientación para la transición que se desarrollan en los Institutos y la Universidad son tan poco valoradas por el alumnado? ¿Habría otra forma de organizarlas buscando la funcionalidad y optimización de las mismas?

¿Existe una creencia generalizada entre los profesionales de la educación de la necesidad de articular un adecuado proceso de transición hacia la Universidad? ¿Hay una implicación en ello?

ID 144. EL BRÍFING CREATIU

Anna Perearnau
Universitat de Barcelona
aperearnau@ub.edu

Resum

Per descriure com avaluar formativament la creativitat en produccions escrites i orals és imprescindible definir el terme creativitat, descriure'n els indicadors i situar la creativitat en l'àmbit educatiu. En aquest marc, plantejem el brífing creatiu com l'instrument de mesura de la creativitat en avaluacions formatives o continuades. Tot i així, també mostrarem a partir de casos pràctics que l'avaluació de la creativitat es pot aplicar en exàmens o activitats puntuals.

Text de la comunicació

L'avaluació de la creativitat ha estat marcada per dos problemes: la manca de descripció del concepte creativitat i, en conseqüència, dels indicadors de la creativitat, i, d'altra banda, les variables que avaluem dins de la creativitat. Es fa difícil determinar com es podia avaluar una cosa que no sabem a ciència certa en què consisteix, la qual cosa fa que tinguem un problema de constructe. Aquest plantejament sempre ha portat problemes a l'estudi de la creativitat, sobretot perquè molts investigadors han barrejat indicadors que feien referència a l'àmbit, el procés de creació, la persona, el producte, etc.

Contínuament es planteja si es pot ensenyar i mesurar la creativitat. Segons Almeida (1996) hi ha problemes per validar els resultats. Es qüestiona l'eficàcia i exactitud dels procediments i instruments que s'han desenvolupat per això. «La recerca dels tests fàcils d'objectivar i de puntuar ens ha desviat del talent de mesurar una de les qualitats més precioses de l'individu» (Guilford, 1950:445). També un altre problema és delimitar l'objecte d'avaluació. Si l'eina no està ben orientada, els resultats no reuniran els requisits de validesa i fiabilitat. Es dedica molt esforç a la presència de la creativitat, però no a l'avaluació (Martínez, 2004).

Definim la creativitat com l'art de fer un text singular, però amb valor, i amb un estil personal definit. És una habilitat que es pot ensenyar, aprendre i avaluar a partir de redefinir, replantejar i connectar estructures mentals diverses i crear relacions noves amb elements preexistents que facin del producte final un text original, amb estil i amb un desenvolupament de les idees innovador.

La nostra visió sociocultural del llenguatge i del seu aprenentatge ens fa entendre que l'activitat humana és la que ens fa usuaris del llenguatge amb els altres i en un context que ens determina una intenció, una finalitat, etc. És a dir, la creativitat formaria part de les situacions humanes que permeten que els textos siguin més o menys creatius, i també com cadascú es situa en aquests entorns (Ribas, 2010). I es pot presentar de moltes maneres, fins i tot per la seva absència quan interessa no destacar, però defensem que sempre es pot aprendre i analitzar el procés creatiu de l'aprenent.

En aquest marc, podem delimitar els indicadors que apareixen en la creativitat, els quals ens ajudaran a avaluar una producció escrita o oral creativa. És important destacar que per considerar un producte creatiu no és necessari que es produeixin els tres indicadors alhora, segons quin escrit o discurs avaluem haurem de fer servir aquests descriptors d'una manera o d'una altra:

— Originalitat. En aquest descriptor hi trobem tot allò que és únic i singular: l'enfocament o l'orientació del tema i que el producte final sigui innovador, però amb valor. També la combinació diferent de coses existents o conceptes familiars pot ser aportar valor nou al text. En definitiva, l'elecció i la forma de tractar el tema.

— Creació. Es valora la manera d'expressar les idees, és a dir, la narració de la història. Que tingui ganxo, que el text estiguin ben treballat a partir de l'embelliment d'idees, la juxtaposició de conceptes, la transformació, reformulació o innovació de les idees, el ritme de la història, etc. En resum, la manera de desenvolupar les idees.

— Estil. En aquest apartat es té en compte la marca personal i l'honestedat de l'escriptor. Així com el bagatge cultural, social, emocional que vol transmetre i els coneixements compartits escriptor-lector. També la tria de les paraules, la precisió lèxica. Per tant, la connexió que estableix amb el lector i la marca personal d'autoria.

Segons el nostre parer, el terme creativitat és mesurable perquè «tot el que existeix existeix en certa quantitat» (Thorndike, 1989) i sempre hi ha alguna forma d'avaluar-ho, tot i que varia al transcurs de les dècades i, per tant, no podem aspirar a l'establiment de procediments d'avaluació sense considerar que els aspectes socials, culturals i històrics estan íntimament lligats a la creativitat. Entenem que l'avaluació de la creativitat s'ha d'adaptar al tipus de producte que avaluem i no serà vàlida ni fiable si no està contextualitzada socialment i històricament (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 2006).

A l'avaluació de la creativitat, com en totes les avaluacions, s'ha de tenir delimitats l'objecte d'avaluació (el producte ha de demostrar que la persona ha estat creativa en el procés de creació i en allò que presenta com a producte final), el contingut de l'avaluació (avaluem, mesurem i valorem que el producte provoqui emoció amb l'expressivitat del llenguatge, desenvolupi idees innovadores, etc., en definitiva, els indicadors que hem esmentat anteriorment) i els instruments per obtenir les dades (el brífing creatiu, la rúbrica d'avaluació, les graelles d'avaluació, etc., però en aquest cas només ens basarem amb el primer). Aquests tres elements, entre altres que esmentarem després, formarien part del brífing creatiu.

Aquesta eina serà la protagonista de l'avaluació formativa, ja que és el marc d'actuació ideal per desenvolupar la creativitat en contextos acadèmics amb formacions i avaluacions continuades. Creiem que l'avaluació s'ha de presentar amb doble finalitat: formativa i acreditativa, perquè a més d'intentar que els aprenents assoleixin uns objectius comuns a partir de l'adaptació i orientació pedagògiques, l'avaluació de la creativitat hauria de permetre fer una valoració de fins a quin punt s'han produït els aprenentatges en funció del programa.

Si partim d'aquest concepte, l'avaluació ha de ser una font d'informació que permeti ajustar la metodologia i les activitats d'ensenyament-aprenentatge per poder regular l'evolució dels aprenents, i això implica que l'alumne sàpiga en tot moment què i com s'avaluarà i quins criteris es faran servir, la qual cosa permetrà obrir una porta a la negociació i reforçar la coresponsabilitat estudiant-docent en el desenvolupament de l'activitat educativa. Per tant, com que l'avaluació forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge, aquesta hauria de produir-se en el decurs de tot el procés de forma continuada, des de l'inici fins al final del període, amb diferents enfocaments:

— una avaluació inicial o diagnòstica, amb l'objectiu de situar l'aprenent i detectar els trets diferencials de cada aprenent i del seu aprenentatge autònom per poder ajustar el procés el procés d'ensenyament-aprenentatge a cada estudiant.

— una avaluació formativa que hauria de poder donar indicacions sobre com desenvolupar la creativitat en el procés d'escriptura tant als professors com als alumnes.

— una avaluació sumatòria que, ocasionalment, hauria de proporcionar dades del grau d'assoliment dels objectius programats amb una finalitat acreditativa.

També considerem que l'avaluació ha de ser multidimensional (en el sentit que cal avaluar coneixements, habilitats, capacitats i estratègies cognitives i metacognitives), continuada, contextualitzada, col·laborativa i ha de poder proporcionar feedback. No es tracta d'avaluar només allò que l'alumne sap, sinó les capacitats de treball en equip, de com se situa en el context històric, de la implicació emocional, l'adaptació al context d'aprenentatge, l'assimilació de nous punts de vista, etc.

D'altra banda, en la creativitat també hi ha d'haver una avaluació criterial (Popham, 1975), la qual proposa avaluar individualitzadament a cada aprenent en funció d'uns criteris establerts prèviament, per al nivell en què es troba de l'aprenentatge de la creativitat, segons cada alumne en particular. S'evita el risc de comparació i que es vegi afavorit o perjudicat segons el nivell que es troba. I combinar-ho amb l'avaluació ideogràfica que suposa partir de les capacitats personals de l'alumne i durant un temps fer valoracions fins a quin punt està rendint adequadament en funció de les expectatives previstes. També de forma independent al ritme de progrés de la resta d'alumnes.

La nostra visió s'apropa a la de Colén, Giné i Imbernón (2006) que detallen les característiques que haurien de tenir els instruments d'avaluació, però creuen que els factors determinants en la tria dels instruments d'avaluació han de ser què es vol avaluar, qui avalua i quan s'avalua. Suggereixen que es facin servir els instruments més útils, eficaços i econòmics tant pel que fa al temps com a les condicions d'aplicabilitat. També proposen fer servir eines diverses i variades – sense caure en l'abús- que permetin una major atenció a la diversitat dels alumnes i més rigor en el procés avaluatiu. A més, caldria plantejar activitats d'avaluació amb les quals estiguin familiaritzats els alumnes, ja que cal avaluar-los en base a allò que han après a fer durant el procés d'aprenentatge. Han de ser capaços de transferir-ho a altres contextos, de manera que els instruments d'avaluació també haurien de ser prou funcionals com per permetre detectar aquesta transferència. Finalment, caldria seleccionar eines que facin possible que els alumnes puguin prendre consciència i regular el seu propi aprenentatge.

Plantegem el brífing creatiu com l'instrument de mesura de la creativitat. És la informació estratègica per desenvolupar la creativitat que també servirà per a l'avaluació. El catàleg per estimular la creativitat ha de dissenyar-se en totes les activitats que es vulgui potenciar o desenvolupar aquesta habilitat. Aquesta eina ha d'estar dissenyada per al docent i l'estudiant alhora (i, si és el cas, examinadors externs) i ha de contenir els elements següents:

El brífing creatiu (guia per al desenvolupament de la creativitat)

- Enunciat de l'activitat. Descripció de l'activitat i tasques o subtasques que s'han de realitzar.
- Decàleg d'una activitat creativa. Es descriuran els punts forts per fer una activitat creativa. El professor suggerirà unes orientacions, però després s'hauran de consensuar amb el grup-classe.
- Especificacions de l'activitat: objectius, espai, lloc, temps, context social, històric i cultural, etc.
- Implicació a l'activitat. Es descriurà el lligam emocional de l'alumne respecte allò que escriu, la privacitat i la col·laboració en l'escriptura, la decisió per fer aquell tipus de text, etc.
- Procés creatiu i diari de seguiment. Es descriuran les fases que es desenvoluparan per realitzar l'activitat. I els membres implicats en l'activitat docent escriuran un diari de seguiment de l'avaluació inicial, medial i final.
- Instruments de mesura. El professor descriurà l'instrument de mesura més adequat pel tipus d'activitat i l'alumne haurà de conèixer-lo, estar-hi familiaritzat i acceptar-lo.
- Indicadors d'avaluació. S'analitzaran els indicadors que apareixeran en aquella avaluació.
- Descriptors d'avaluació. El grau que s'ha adquirit de cada concepte descrit. Comparar l'objecte que s'ha d'avaluar és imprescindible perquè l'avaluació es consideri objectiva i fiable.
- Itinerari d'aprenentatge i avaluació. Es dissenyarà per a cada estudiant i es tindrà en compte tots els punts que s'han descrit anteriorment. Ha de ser acceptat per l'alumne i s'ha de fer a l'inici de l'activitat.

La guia per desenvolupar la creativitat al text l'han d'establir l'estudiant i el professor conjuntament per sentir-se part responsable de l'aprenentatge-ensenyament i avaluació. Aquesta eina permetrà recollir dades sobre la situació de partida, fer-ne una anàlisi i avaluació diagnòstic. A continuació, el diari reflexiu paral·lel a la creació de textos es farà servir per descriure el procés creatiu a partir de l'avaluació processual i formativa. Finalment, el brífing creatiu servirà per mostrar l'inici i el procés del desenvolupament de la creativitat i així es podrà observar i avaluar la creativitat en el producte final, no només valorant el producte final, sinó el procés del producte final.

Si ens centrarem en el producte com a producció final, sense seguir un procés creatiu, haurem d'actuar d'una altra manera, tot i que tots els elements s'entrellacen. No hi ha producte creatiu sense que no hi hagi una persona que hagi seguit un procés creatiu, és a dir, que sigui creativa, per tal de crear un discurs oral o escrit amb creativitat. Per avaluar puntualment una expressió escrita o oral és necessari recollir informació, comparar-la, contrastar-la i prendre decisions al respecte (Torre, 2003). Per això, el producte és imprescindible per poder avaluar la creativitat, ja que és la manifestació tangible, observable i que conté les dades que ens serviran per inferir si s'ha donat la creativitat. Els productes es converteixen en el criteri principal observable que ens permet diferenciar el creatiu del no creatiu a partir del judici de diferents examinadors sobre la qualificació d'un producte. Així, doncs, és imprescindible l'establiment de criteris vàlids i unificats en tots els examinadors (López, Corbalán i Martínez, 2006).

Conclusions

La creativitat és l'art de fer un text singular, però amb valor, i amb un estil personal definit. És una habilitat que es pot ensenyar, aprendre i avaluar a partir de redefinir, replantejar i connectar estructures mentals diverses i crear relacions noves amb elements preexistents que facin del producte final un text original, amb estil i amb un desenvolupament de les idees innovador.

Delimitar l'objecte que avaluarem, descriure els indicadors que utilitzarem en l'avaluació i definir l'instrument de mesura són aspectes essencials per oferir un sistema d'avaluació que sigui conegut, adaptat i acceptat per tots els membres que formen part d'aquest procés d'aprenentatge-ensenyament-avaluació de la creativitat en produccions escrites i orals. Per tant, s'haurà de dissenyar una avaluació enfocada a cada producte i a cada aprenent, segons les característiques de l'objecte d'avaluació i els objectius creatius que es vulguin avaluar.

Com ja hem comentat, l'avaluació de la creativitat s'ha de fer paral·lelament a l'ensenyament i aprenentatge, tal com exposa Salcedo (1987): l'avaluació formativa permet localitzar els progressos i deficiències de l'aprenentatge de l'estudiant abans que finalitzi un curs, unitat o lliçó, i permet millorar les deficiències. Per això, associat al concepte d'avaluació formativa, es troba el d'avaluació contínua, entesa com una forma d'observar i indagar permanentment fins a quin grau s'estan assolint els objectius previstos.

El brífing creatiu és una eina adequada per l'avaluació contínua, ja que implica una actitud constant d'observació i indagació, de manera ordenada i sistemàtica, la qual cosa implica un augment de les oportunitats avaluatives per a l'alumne a través de la implicació de diverses tècniques i instruments en diversos moments del procés d'aprenentatge de l'estudiant. Per avaluar un producte final, cal tenir en compte també el procés creatiu que s'ha desenvolupat.

Per tant, l'avaluació ha de ser una font d'informació que permeti ajustar la metodologia i les activitats d'ensenyament-aprenentatge per poder regular l'evolució dels aprenents. L'alumne ha de compartir amb el professor la coresponsabilitat del desenvolupament de la tasca educativa i ser conscient de l'avaluació del producte creatiu que es realitzi. Ens resulta difícil trobar instruments adequats per avaluar el procés creatiu i obtenir dades en plena acció creativa. Per aquest fet, considerem que avaluar el procés és valorar alguna cosa dinàmica, la qual cosa ens serveix més per obtenir un resultat creatiu que per fer valoracions del procés de

creació. Prioritzarem, per tant, avaluar una expressió escrita o oral, abans que la persona, l'ambient, etc. pels resultats que ens pot proporcionar i per ser tangible i mesurable, tant si es tracta d'un producte final (ha seguit un procés creatiu que s'avaluarà de forma coherent amb la redacció o discurs oral final) com d'un producte puntual (s'ha desenvolupat aïlladament, sense establir un procés creatiu).

Bibliografia

- Amabile, T. (1996). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Westview Pres.
- Colén M.T., Giné, N. i Imbernón, F. (2006). *La Carpeta de aprendizaje del alumnado universitario : la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona : Octaedro
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Guilford, J.P. (1950). *Creativity*. American Psychologist Association, 5, 445.
- López, O., Corbalán, F.J., y Martínez, F. (2006). *Instrumentos y medidas clásicas de la creatividad. Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Marina, J.A. i Marina, E. (2003). *L'aprenentatge de la creativitat* Barcelona: Ariel.
- Martínez, F. (2004, octubre/desembre). ¿Aprobar o repobrar? El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23, 817-839.
- Popham, W.J. (1975). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Ribas, T. (2010). La evaluación en el área lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 53, 10-21.
- Salcedo, G (1987). *Evaluación Educativa*. Venezuela: Ediciones UXA.
- Thorndike, R. L. (1989) *Psicometría aplicada*. Mèxic: Piràmide.
- Torre, S. de la (2003). *Estrategias creativas para le educación emocional*. A Ángeles Gervilla (Coor.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (Vol. 1, pp. 419-456). Málaga: Dykinson.

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Què s'entén per creativitat?
- Tothom pot ser creatiu? Es neix o s'ensenya a ser creatiu?
- Es pot avaluar la creativitat?
- Com es pot mesurar la creativitat? I el procés creatiu?
- Quins factors s'han de tenir en compte per considerar creatiu un discurs oral o escrit?

ID 147. REVISIÓN DE MATERIALES DOCENTES EN FUNCIÓN DE CALIFICACIONES OBTENIDAS: EXPERIENCIA EN SISTEMA FISCAL.

Lorenzo Gil Maciá
Universidad de Alicante
Lorenzo.gil@ua.es

Estefanía López Llopis
Universidad de Alicante
Estefanía.lopez@ua.es

Ángel Sánchez Sánchez
Universidad de Alicante
Angel.sanchez@ua.es

Resumen

Los profesores de fiscalidad del grado en ADE, en el marco del programa REDES 2011/2012 de la Universidad de Alicante, elaboramos un conjunto de materiales docentes adaptados al modelo inspirado por el Plan Bolonia. Tras la puesta en práctica de los referidos materiales durante los dos primeros años de docencia en los nuevos títulos de Grado, hemos considerado oportuno realizar una valoración crítica de los mismos. A través de una novedosa metodología pretendemos detectar de forma objetiva qué partes del temario son las que precisarían de nuevos materiales docentes con los que facilitar el aprendizaje del alumnado.

Revisión de materiales docentes en función de calificaciones obtenidas: experiencia en Sistema Fiscal.

Por una parte pretendemos diseñar un instrumento para medir la utilidad de los materiales docentes basándonos en datos objetivos. Y por otra parte, siendo el objetivo principal del estudio, pretendemos comprobar si los materiales docentes empleados en las asignaturas del área de fiscalidad han supuesto una contribución significativa para facilitar el aprendizaje del alumnado o si, por el contrario, podría ser necesaria una revisión en profundidad de los materiales docentes empleados hasta la fecha.

Hasta el curso 2011/2012, último año en el que las asignaturas del área de fiscalidad se impartieron en la Licenciatura de ADE, habíamos venido utilizando desde años atrás unos materiales comunes (supuestos prácticos, esquemas, transparencias, etc.) que en su día fueron elaborados de forma conjunta por los profesores de las asignaturas, aunque durante el transcurso de los años cada uno de los profesores, a título individual, había venido modificando estos materiales con las revisiones y actualizaciones que consideraba convenientes. Con ello se generó una diversidad de materiales cuyas diferencias respecto de los utilizados por otro profesor en un grupo distinto se iban acentuando con el paso de los años. Esta falta de coordinación generaba para los profesores una mayor carga de trabajo, al tener que revisar individualmente cada año sus propios materiales; y para el alumno generaba no pocas dudas, pues en su afán de recopilar la máxima cantidad de información y materiales posibles con los que abordar el estudio de la materia, trataba de obtener los de todos y cada uno de los grupos, con lo que la gran cantidad de materiales de los que finalmente disponía para el estudio de la materia dificultaban su aprendizaje.

Por este motivo, y coincidiendo con la puesta en marcha de los títulos de Grado, durante el proyecto REDES 2011/2012 de la Universidad de Alicante realizamos una labor coordinada entre los distintos docentes del área de fiscal para identificar las partes del temario que precisaban de herramientas docentes adicionales para facilitar su aprendizaje y, de esta forma, diseñar conjuntamente unos materiales comunes que integrasen las bondades de los distintos materiales que durante estos últimos años eran revisados, modificados y actualizados a título individual por cada uno de los profesores. A día de hoy, después de dos años de docencia de las asignaturas Sistema Fiscal I y Sistema Fiscal II correspondientes al tercer curso del Grado en ADE, hemos considerado conveniente realizar una valoración crítica de los

resultados obtenidos así como proceder a la revisión y actualización de los materiales elaborados a la luz de la experiencia adquirida durante nuestros dos primeros años de docencia en el Grado de ADE.

En nuestra investigación hemos trabajado con una muestra total de 566 alumnos, divididos como sigue: 142 alumnos y 127 alumnos que se presentaron a las pruebas de evaluación de las asignaturas Sistema Fiscal I y Sistema Fiscal II respectivamente durante el curso 2012/2013, y por otro lado 168 alumnos y 129 alumnos que se presentaron a las pruebas de evaluación de las asignaturas Sistema Fiscal I y Sistema Fiscal II durante el curso 2013/2014. En lo que respecta a las pruebas de evaluación a partir de las cuales hemos obtenido las calificaciones de los alumnos, para ambas asignaturas fueron idénticas en los dos cursos: consistieron en dos exámenes tipo test realizados previo aviso durante el curso (uno a mitad de cuatrimestre y otro cerca del final) y un examen final con preguntas de desarrollo realizado en la fecha prevista en la convocatoria oficial.

Para el desarrollo del estudio hemos agrupado todos los materiales docentes en función de los conceptos fiscales que desarrollan, partiendo de una investigación previa realizada durante el proyecto Redes 2011/2012. Y a continuación, a partir de las pruebas de evaluación realizadas a los alumnos durante los cursos 2012/2013 y 2013/2014, obtendremos la nota media de los alumnos y la desviación típica de forma estratificada para los conceptos fiscales impartidos. En el desarrollo de la investigación hemos tenido en cuenta la calificación de los exámenes, la desviación típica de las notas obtenidas en cada una de las preguntas, la necesidad de revisión de materiales y por último hemos añadido ciertos comentarios metodológicos. Este procedimiento ha dado lugar a los siguientes ítems que figuran en las tablas que más abajo mostraremos:

- *Calificación exámenes:* calificación media sobre una nota máxima de 10 obtenida por los alumnos en las preguntas relacionadas con el concepto fiscal evaluado.
- *Desviación típica:* desviación típica de las notas obtenidas por los alumnos en las preguntas relacionadas con el concepto fiscal evaluado.
- *Necesidad de revisión de materiales:* se ha valorado como “Muy alta”, “Alta”, “Media” y “Baja” en función de la nota media obtenida por los alumnos en las preguntas relacionadas con el concepto fiscal evaluado:
 - Muy alta: $0 \text{ puntos} < \text{nota media} \leq 3,50 \text{ puntos}$
 - Alta: $3,50 \text{ puntos} < \text{nota media} \leq 5,00 \text{ puntos}$
 - Media: $5,00 \text{ puntos} < \text{nota media} \leq 7,00 \text{ puntos}$
 - Baja: $7,00 \text{ puntos} < \text{nota media} \leq 10,00 \text{ puntos}$
- *Comentarios metodológicos:* breve descripción de las herramientas de evaluación que se emplearon (preguntas tipo test o preguntas de desarrollo) para evaluar a los alumnos sobre cada uno de los conceptos fiscales impartidos.

Como resultado de lo anterior, a título meramente ejemplificativo, mostramos los resultados obtenidos para uno de los temas de la asignatura:

Tema 2: Impuesto sobre Sociedades				
CONCEPTOS IMPARTIDOS	Calificación exámenes	Desviación típica	Necesidad de revisión	Comentarios metodológicos
Aspectos generales del IS				
1. Introducción, antecedentes y estructura del impuesto.	7,32	1,76	BAJA	Calificación obtenida mediante: - 4 preguntas tipo test.
2. Naturaleza y ámbito de aplicación.				
3. Hecho imponible. Composición de la renta gravable. Exenciones.				
4. Determinación de la residencia y domicilio fiscal.				
5. El sujeto pasivo. Las exenciones por el sujeto.				
6. Supuestos de estimación y atribución de rentas.				
7. Período impositivo y devengo.				
Ajustes para determinar la base imponible.				
1. Base imponible: consideraciones generales y formulación esquemática.	9,21	0,91	BAJA	Calificación obtenida mediante: - 2 preguntas tipo test.
2. Discordancias valorativas contables y fiscales. La práctica de ajustes.				
3. Amortizaciones, provisiones y gastos deducibles y no deducibles.	6,67	2,12	MEDIA	Calificación obtenida mediante: - 2 preguntas tipo test. - 3 preguntas de desarrollo.
4. Reglas especiales de valoración: operaciones societarias y operaciones vinculadas.	SD*	SD*	SD*	SD*
5. Imputación temporal de ingresos y gastos. Criterios distintos al del devengo.	4,27	3,12	ALTA	Calificación obtenida mediante: - 1 preguntas de desarrollo.
Tipo de gravamen, deducciones y liquidación del impuesto				
1. Cálculo de la cuota íntegra.	SD*	SD*	SD*	SD*
2. Tipos de gravamen.	8,26	1,52	BAJA	Calificación obtenida mediante: - 1 preguntas tipo test.
3. Deducciones para evitar la doble imposición interna.	4,17	2,36	ALTA	Calificación obtenida mediante: - 1 preguntas tipo test. - 2 preguntas de desarrollo.
4. Deducciones para evitar la doble imposición internacional.	SD*	SD*	SD*	SD*
5. Bonificaciones.	SD*	SD*	SD*	SD*
6. Deducciones para incentivar determinadas actividades.	6,25	1,99	MEDIA	Calificación obtenida mediante: - 3 preguntas de desarrollo.
7. Deducción por reinversión de beneficios extraordinarios.	3,34	3,21	MUY ALTA	Calificación obtenida mediante: - 2 preguntas tipo test. - 2 preguntas de desarrollo.
Aspectos formales del impuesto.				
1. La gestión del impuesto.	7,26	1,38	BAJA	Calificación obtenida mediante: - 2 preguntas tipo test. - 1 preguntas de desarrollo.
2. Liquidación y pago del impuesto.				
3. Retenciones y pagos a cuenta: obligaciones de devolver.				
4. Infracciones y sanciones.				

(*) SIN DATOS. Los conceptos impartidos no fueron objeto de evaluación en ninguna de las pruebas objetivas

En modo alguno se nos escapa que esta metodología presenta ciertas debilidades, puesto que la nota media obtenida por los alumnos en cada uno de los conceptos impartidos puede verse influenciada por múltiples factores ajenos a los propios materiales elaborados, como por ejemplo la propia explicación del profesor, la mayor o menor dificultad de la pregunta en comparación con distintas preguntas realizadas sobre otros conceptos, o incluso el distinto grado de dificultad inherente a cada uno de los conceptos impartidos. No obstante consideramos que esta metodología puede ser un óptimo punto de partida para que el profesor, más allá de su experiencia y, en ocasiones, de sus criterios subjetivos, pueda conocer a través de datos objetivos qué partes del temario son las que precisan de un mayor refuerzo o

apoyo de materiales docentes. Este procedimiento nos permitirá identificar de forma relativamente sencilla qué materiales docentes deberían ser revisados o reforzados.

Conclusiones

Somos conscientes de los riesgos que conlleva partir de las calificaciones obtenidas por los alumnos en los exámenes realizados para, a partir de las mismas, analizar la conveniencia de rectificar, modificar o ampliar los materiales docentes utilizados en una asignatura; no en vano, son muchos otros los factores que pueden condicionar la calificación obtenida en los exámenes. Sin embargo consideramos que la metodología empleada presenta destacados aspectos positivos, como por ejemplo la sencillez de su aplicación y, especialmente, la ausencia de criterios subjetivos para valorar nuestros propios materiales. Y este último aspecto, a nuestro modo de ver, es el más importante, puesto que existe un sesgo natural en el profesorado –lógico por otra parte- de considerar que los materiales elaborados en todo caso facilitan el aprendizaje del alumno. Y a veces estamos en lo cierto. Otras veces no.

En el caso concreto de las asignaturas Sistema Fiscal I y Sistema Fiscal II, esta metodología nos ha permitido identificar, más allá de nuestra experiencia como docentes, qué conceptos requieren de un mayor refuerzo o apoyo de materiales docentes para complementar de forma eficaz las explicaciones del profesor.

Bibliografía

Bertrán Girón, M. (2009). La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Propuesta metodológica para la asignatura: Fiscalidad de empresas del sector de la construcción. *Documentos. Instituto de Estudios Fiscales*, 30, 35-44.

Del Moral Pérez, M. E. (2004). Adaptación de materiales docentes a formatos multimedia y web. Del Moral, M. E. *Sociedad del conocimiento, ocio y cultura: un enfoque interdisciplinar*, 65-80.

Foronda Robles, C. y García López, A. (2007). La creación de materiales docentes en el sistema ECTS: los multimedia educativos. Casanueva, C. y Vázquez, I. *Innovación en los aprendizajes de la titulación de turismo*, 65-76.

Jabalera Rodríguez, A. (2009). Innovación en la evaluación de las disciplinas jurídicas: nuestra experiencia en la asignatura Derecho Fiscal Comunitario. *Documentos. Instituto de Estudios Fiscales*, 30, 75-86.

Lozano López, G. y Sánchez Cuadrado, A. (2009). El papel de los alumnos en el proceso de selección, creación e implementación de materiales. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 9.

Sánchez Rodríguez, J. (2003). Producción de aplicaciones multimedia por docentes. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*. 21, 85-98.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Al hilo de algunas de las conclusiones que anticipamos en estas líneas, consideramos que podrían someterse a debate las siguientes cuestiones de interés:

1º) ¿Es ajustada la percepción del profesorado sobre la dificultad de comprensión que puede generar al alumno determinados conceptos de una asignatura?. Y es que sucede que en ocasiones se satura al alumno con esquemas, cuadros explicativos y resúmenes sobre conceptos que apenas generan dificultad para el alumno, mientras que en ocasiones sucede que aquellos conceptos que exigen una mayor capacidad de comprensión para el alumno no cuentan con el debido apoyo de materiales complementarios.

2º) ¿Qué herramientas utiliza el profesorado para comprobar de forma objetiva si los materiales docentes utilizados en una asignatura contribuyen de forma eficaz al aprendizaje del alumno? En ocasiones, un exceso de materiales podría resultar contraproducente, puesto que puede resultarle difícil al alumno distinguir qué materiales son básicos e imprescindibles y cuáles constituyen simplemente un refuerzo o anexo al concepto que se pretende que comprenda el alumno.

ID 155. EVOLUCIÓ DELS PLANS D'ACCIÓ TUTORIAL A LES UNIVERSITATS: PROPOSTES PER A LA INNOVACIÓ

Gemma Espigares Tribó
INEFC Lleida
gespigares@inefc.es

M^a Luisa Guitard-Sein Echaluze
Universitat de Lleida
m.luisa.guitard@infermeria.udl.cat

Isabel del Arco Bravo
Universitat de Lleida
del.arco@pip.udl.cat

Resum

Els models de tutoria (PAT) existents des dels anys 90, s'institucionalitzen a partir de l'adaptació a l'EEES. i amb les visites d'acreditació s'està detectant la necessitat de canvis. Es proposen algunes iniciatives des del treball en xarxa i creació de sinèrgies entre universitats i secundària o potenciar portals com WINDDAT. La videodigitalització de les portes obertes i la guia de l'alumne. Tendir cap a les mentories entre iguals (peer mentoring) i col·lectives virtuals (amb individuals en cas de demanda). Finalment, implicar els responsables acadèmics en la inserció laboral dels titulats. Incorporant els SGIQ als centres es podria garantir l'avaluació i millora periòdica del PAT.

Objectius:

1. Analitzar els plans d'acció tutorial (PAT) de les universitats en les memòries de verificació i la implementació actual (visites d'acreditació).
2. Proposar noves opcions per adaptar els plans tutorial a les necessitats reals.

Text de la comunicació

Els diferents models de tutories estan datades des dels anys 90 segons Herrero et al ¹. En aquests anys i amb motiu de l'adaptació a l'EEES, sorgeixen, en la gran majoria d'universitats de l'estat, programes d'acció tutorial, programes de mentories, jornades de benvinguda, programes d'acollida i orientació^{2,3}.

Aquesta acció tutorial està allunyada de la tradicional tutoria acadèmica lligada a l'orientació i seguiment en el marc d'una assignatura concreta. L'Acció Tutorial que s'impulsa en paraules de Gairín et al.⁴ és "un procés orientador que desenvolupen de manera conjunta professor i estudiant, en aspectes acadèmics, professionals, i personals, amb la finalitat de establir un programa de treball que afavoreixi la confecció i disseny de la trajectòria més adequada a la carrera universitària escollida".

Des d'aquest punt de vista l'acció tutorial s'entén com un procés continu al llarg de la vida universitària de l'alumne, encara que probablement hagi de centrar-se principalment en les necessitats de orientació i assessorament en moments crítics per a l'alumnat com és el moment d'ingrés o d'egrès de la universitat

Com s'organitzen i gestionen aquestes propostes? Estan definits els objectius i indicadors d'avaluació de la qualitat? Quin impacte tenen en la docència? Quines repercussions hi ha en la retenció de l'estudiantat i conseqüentment en els nivells d'eficiència?, etc. són qüestions a tenir en compte quan després d'uns quants anys d'implementació d'aquests programes s'entra en processos d'avaluació externa.

Quan s'analitza les memòries de verificació que han de presentar les universitats públiques catalanes, es pot destacar que en totes elles es fa una aposta clara i institucional per un Pla d'Acció Tutorial (PAT)^{2,3}, que curiosament és comú en forma i nom a totes les universitats, i es plantegen com un acompanyament complet de l'estudiant, des d'abans d'entrar a la universitat fins que en surt.

Amb l'avaluació del seguiment de les titulacions i les visites d'acreditació que s'estan duent a terme, s'està detectant necessitats de canvis, per adaptar el disseny a les necessitats reals, més enllà de les previsions que es van fer al 2006-2007.

Després de duu a terme una revisió dels PAT de les diferents universitats catalanes, es procedeix a proposar algunes propostes, agregades per l'evolució temporal:

- **Sistema d'orientació previ a l'entrada a la Universitat:** la majoria de sistemes estan centrats en les fires com el Saló de l'Ensenyament i les jornades de portes obertes. Cal dir, que la informació pública disponible a les pàgines web ha evolucionat de forma molt positiva els darrers anys, alhora que han aparegut portals que cal potenciar com WINDDAT de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari (AQU) que permeten de forma senzilla i agregada comparar titulacions. Sembla que alguns centres estan començant a apostar per les jornades de portes obertes digitals i les càpsules formatives en format de vídeos curts, destacant els punts forts de la titulació, i explicats per alumnes. On creiem que cal millorar més, és en les relacions entre universitat i secundària, treballant amb xarxa i creant sinèrgies amb els tutors dels futurs alumnes, doncs les enquestes revelen que són una de les fonts d'informació més utilitzades pels joves, i podrien ser els pròpies exestudiants dels centres els qui participessin de forma directa. També es pot apostar per activitats que suposen una captació indirecta d'estudiants excel·lents, com ara la participació en la Lliga de debat de Batxillerat organitzada per la Xarxa Vives d'Universitats o la First Lego League per a estudiant d'enginyeria.
- **Jornada d'acollida del nou estudiantat:** tot i que amb modificacions de format (en alguns llocs han passat de ser jornades d'una setmana a 1 o 2 dies) gairebé la totalitat de centres mantenen aquest tipus de jornada com a punt d'inici i acolliment dels estudiants. És una bona ocasió per conèixer el pla d'estudis amb més detall, però també per acompanyar els estudiants cap als serveis universitaris (Serveis d'informació, biblioteca,...) i les possibilitat de participació i associacionisme com el Consell de l'Estudiantat. En aquest camp, es podria avançar cap a la videodigitalització de la guia de l'alumne, i tenir el material a disposició dels qui no poden assistir a la jornada.
- **Tutoria/mentoria:** aquest és segurament l'espai en el que tenim més marge de maniobra. La majoria de titulacions van planificar assignar un tutor (tutor del PAT) que havia de seguir a l'alumne des de l'inici i fins al final dels estudis. Amb les visites d'acreditació, s'ha posat de relleu que aquesta tutorització és inassumible per a la majoria dels docents, i innecessària per a molts dels i les estudiants.
 - o **Mentoria inicial:** En aquesta fase inicial (1r curs) les evidències demostren que cal apostar per una mentoria entre iguals⁵⁻⁷ en l'acompanyament i adaptació al nou entorn, un suport docent des de la proximitat, i una autogestió que ajudi a millorar els resultats acadèmics i la motivació⁸. Apostem perquè aquesta

mentoria la duguin a terme estudiants seleccionats dels últims cursos, per la seva maduresa i coneixement adquirit, i que se'ls pugui avaluar competències transversals com el lideratge i treball en grup, reconeixent-ho al Suplement Europeu al Títol (SET).

- **Tutories de seguiment:** un cop l'estudiant passa a 2n curs i fins al semestre previ a l'acabament dels estudis, no es considera necessari la tutorització del total del col·lectiu. En aquest sentit, recomanem que sigui el Consell de l'Estudiantat del centre qui prengui protagonisme en la Impartició de tutories grupals (matèria transversal, 3a llengua,...) a través dels seus representants i/o els mentors (estudiants referents). I que es reservin els casos especials (compaginació de feina i estudis, malaltia o tasques familiars,...) per al coordinador/a de la titulació, que són els qui necessiten un seguiment i atenció especial (tutories a demanda). Es pot introduir les tutoritzacions col·lectives virtuals⁹ com el model de Harvard com a eina de suport.
- **Inserció laboral:** el darrer semestre abans de finalitzar els estudis és un moment clau, i cal que els responsables acadèmics es responsabilitzin de la inserció dels seus titulats. Per aquest motiu proposem, la Impartició d'unes sessions sobre sortides professionals per experts de l'àmbit professional (especialment de les àrees de recursos humans de les empreses), l'elaboració de currículums i entrevistes de feina; i també sessions per donar a conèixer l'oferta de postgraus i doctorats, així com de l'associació d'ALUMNI. Les sessions podríem comptar amb professionals exestudiants del centre que hagin esdevingut casos d'èxit i siguin pròxims. Cal pensar en fires d'inserció laboral per territoris.

Finalment, apuntar que cal que els sistemes d'orientació i tutorització s'adaptin a la realitat existent, evitant el paternalisme innecessari, i s'integrin dins els Sistemes de Garantia Intern de Qualitat del centre (SGIQ). Només així, s'assegurarà l'avaluació periòdica i la millora fruit del seguiment, que permetrà avançar en el model ideal de cada titulació.

Conclusions

- Les visites d'acreditació d'AQU a les titulacions estan posant de manifest que els dissenys dels plans d'acció tutorial (memòries de verificació) no eren prou realistes.
- Es fa palesa la necessitat d'adaptar aquest dissenys a les necessitats reals, un cop posats en marxa els graus.
- Cal fer èmfasi, en la difusió d'informació rigorosa i el diàleg entre universitats i els ensenyaments secundaris, abans de l'entrada a la universitat com a via d'informació en la selecció d'estudis i centre.
- Les tutories individuals han de deixar pas a les col·lectives, on hi ha més aprenentatge, i excepte en aquelles situacions especials que requereixen tutories individuals a demanda.
- Els responsables acadèmics han d'apostar per facilitar informació de les sortides professionals i la formació continuada als seus titulats.

Bibliografía

1. Herrero Montagud M, Antequera Caplliure MÁ, Vallés Navarro A. El Papel del asesor-coordinador en el desarrollo de competencias. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach; 2013.

2. Arco Bravo I del, Camats R, Flores i Alarcia Ò, Alaminos Fernández F, Blanquez Miret J. Programes d'acollida pels estudiants de grau: experiència als primers graus de la UdL. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach; 2009.
3. Arco Bravo I.Del, Camats R., Flores O., Alaminos F. y Blázquez, J. An introduction programme for Bologna first-year bachelor's degree students in Spain. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 2011 ISSN: 1696-2095
4. Gairín J., Feixas M., Guillamón C. y Quinquer D. La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2004. 1881: 61-77.
5. Camino Ortiz de Barrón I, Goñi Palacios E, Arroniz Valencia A, Barberena Santiago M, Beltrán de Lubiano Riaño M, Hoz Najera A de la, et al. La Puesta en marcha de un plan de tutoría entre iguales en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach; 2013.
6. Sayós i Santigosa R, Pagès Costas T, Amador JA, Gracenea Zugarramurdi M, Guàrdia Olmos J, González E, et al. La Incorporación de las tutorías entre iguales en los planes de acción tutorial de la Universidad de Barcelona. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach; 2013.
7. Garcia Codina O. El Pla d'Acció Tutorial i Mentoratge de la Facultat de Dret de la UdG. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach; 2013.
8. Gorchs Altarriba R, Molinero Albareda X. Recolzament als nous estudiants del grau d'Enginyeria de Sistemes TIC en L'EPSEM-UPC. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach; 2013.
9. El Bouchaibi I, Flor P, Edo Gual M, Antonin M. Tutorización virtual. Espacio de aprendizaje cooperativo 2.0. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach; 2013.

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Com podem aproximar les universitats a la secundària?
Tots els estudiants poden/ han de ser mentors?
- S'ha de reconèixer al SET les competències apreses pels estudiants mentors?
- Són necessàries les fires d'inserció laboral?
- Com fem que els estudiants participin de les sessions que s'organitzen?
- Quin tipus de seguiment i avaluació cal fer del PAT?

ID 158. PLANIFICACIÓN Y ENSEÑANZA COOPERATIVA EN LA ASIGNATURA DE TÉCNICAS DE CREACIÓN AUDIOVISUAL

Beatriz Zabalondo Loidi
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
beatriz.zabalondo@ehu.eus

Vanesa Fernández Guerra
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
vanesa.fernandez@ehu.eus

Aintzane Pagadigorria Ruiz
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
aintzane.pagadigorria@ehu.eus

Estibaliz Alonso Ruiz de Erenchun
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
estibaliz.alonso@ehu.eus

Resumen

La asignatura de Técnicas de Creación Audiovisual (TCA), del primer curso del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), constituye la materia base sobre la que pivota el módulo de Producción y Realización de la carrera. En los últimos años, los docentes de TCA han observado que cada vez más alumnos ingresan teniendo nociones avanzadas de grabación y edición. Siendo una materia fundada en el aprendizaje basado en proyectos, el curso se dirige a conseguir una pieza audiovisual de tres-cinco minutos de duración de la suficiente calidad para competir en el Festival Audiovisual creado a tal fin.

Texto de la comunicación

INTRODUCCIÓN

La facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) comenzó a impartir la licenciatura de Comunicación Audiovisual en 1995 (previamente, en el segundo ciclo de la carrera de Periodismo se impartían ya asignaturas especializadas en el ámbito de estudio de la imagen y en la producción y realización audiovisual).

En estos tiempos de comunicación multimedia y audiovisual, la UPV/EHU ha apostado por dar formación audiovisual —conceptos y técnicas fundamentales— a todos los estudiantes del primer curso de los grados de comunicación, sin menoscabo de la especialidad que vayan a cursar a partir de segundo⁴⁹. TCA es una asignatura básica de grado (6 ECTS), que se imparte en el segundo semestre del primer curso, con una dedicación presencial de 2 horas de clases magistrales y otras 2 horas de prácticas a la semana.

La propuesta de enseñanza-aprendizaje de Técnicas de Creación Audiovisual responde al espíritu del modelo educativo de la UPV/EHU, llamado IKD Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa (Enseñanza Cooperativa y Dinámica): “Un modelo propio, cooperativo, plurilingüe e inclusivo que pone su acento en que los estudiantes sean los dueños de su aprendizaje y sean formados de forma integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad”⁵⁰.

Partiendo de la enseñanza-aprendizaje activa y dinámica centrada en la/el alumna/o, la planificación de la asignatura (TCA) que presentamos en estas líneas hace incapié en dos aspectos, principalmente: en el trabajo cooperativo y en la adaptación a las necesidades del entorno social de la/el alumna/o.

⁴⁹ En la UPV/EHU, los alumnos de los grados de Comunicación Audiovisual, de Periodismo y de Publicidad y Relaciones Públicas, comparten todas las asignaturas del primer Módulo (primer curso), incluida la que se trata aquí.

⁵⁰ El modelo IKD (Enseñanza Cooperativa y Dinámica) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) fue aprobado por unanimidad en la junta de Gobierno de la UPV/EHU en abril de 2010.

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS QUE GUÍAN LA PRÁCTICA DOCENTE EN TCA

Tomando como referencia a de la Torre y Violant (2003), hemos formulado los siguientes principios para guiar nuestra metodología:

1. Adaptar el contexto espacio-temporal y número de alumnas/os. La asignatura se imparte en dos espacios: el aula ordinaria y el laboratorio multimedia (donde los estudiantes se organizan en equipos de trabajo de 4-6 alumnos)⁵¹.

2. Promover la participación activa y la satisfacción de los alumnos. Hemos comprobado que el ambiente de trabajo es más positivo cuando las/os alumnas/os “hacen lo que les gusta”.

3. Ser productivos y creativos. En esta asignatura se crean productos audiovisuales: se les empuja a ser críticos ante su propia creación y la de sus compañeros.

4. Tomar conciencia de autoaprendizaje. Queremos que los estudiantes se percaten de que avanzan en sus conocimientos y en la práctica real, y de que sean conscientes del enriquecimiento que supone trabajar colaborativamente.

5. Acercar el aprendizaje del aula y del laboratorio a la realidad. Una de las finalidades del festival de fin de curso es, precisamente, situar a los estudiantes en una situación real: participar en un concurso, previa aceptación de las bases de la misma y tras haber sido seleccionados por sus propios compañeros de clase.

Dentro de este marco, el aprendizaje basado en problemas (ABP) es un buen punto de partida para adquirir e integrar conocimientos nuevos (Barrows, 1986) —en nuestro caso, técnicos— necesarios para construir el proyecto final: una pieza audiovisual de 3-5 minutos.

En cuanto al aprendizaje cooperativo en grupo, “puede visualizarse como un proceso circular o en espiral por el cual el estudiante va construyendo paso a paso un aprendizaje significativo que abarca tanto aspectos puramente de contenido o de habilidades como aspectos que podríamos denominar de crecimiento personal o relativos a habilidades transversales y de actitudes y valores” (Apodaca, 2006: 119).

¿CÓMO HEMOS PLANIFICADO LA ASIGNATURA DE TCA?

La planificación de TCA se ha llevado a cabo en base a la obtención de resultados de aprendizaje adecuados al módulo-curso, pero sobre todo teniendo en cuenta las competencias que deberán alcanzar los alumnos en la materia de Producción y Realización, al finalizar el grado de Comunicación Audiovisual⁵².

Técnicas de Creación Audiovisual da continuidad a lo que en el primer semestre se ha aprendido en la asignatura de Lenguaje Audiovisual, poniendo en práctica los conocimientos estético-narrativos adquiridos, y desarrollando las habilidades técnicas necesarias para materializar proyectos audiovisuales.

A partir del segundo curso las/los alumnas/os se centran en sus respectivos grados. En lo que concierne a Comunicación Audiovisual, es en el tercer y cuarto curso cuando tiene lugar una mayor concentración de asignaturas de este ámbito, tanto obligatorias (véase Tabla 1) como optativas (Videocreación, Postproducción de Audio, Diseño Gráfico y Entornos Multimedia...):

⁵¹ Sin embargo, durante este curso (2014-2015), debido a nuevos recortes, los estudiantes de los grupos más numerosos se han visto obligados a trabajar en equipos de hasta 8 personas.

⁵² Publicadas en la página web del grado de Com. Audiovisual, de la UPV/EHU.

2. CURSO	3. CURSO	4. CURSO
-Narrativa Audiovisual	-Guión I: Ficción	-Gestión de la Producción
-Procesos de Creación Audiovisual	-Guión II: No-ficción	-Producción y Realización Radiofónica
	-Realización I	
	-Realización II	

Tabla 1. Asignaturas obligatorias del grado de Comunicación Audiovisual, ligadas a TCA.

Esta asignatura es la primera toma de contacto de los alumnos en el manejo de material profesional (grabación de vídeo y sonido, software de edición...), en las fases de producción (preproducción, producción y postproducción), y en la concepción del audiovisual como un todo pero donde intervienen diversos ámbitos profesionales (guión, producción, dirección, realización, edición...).

Resultados de Aprendizaje en TCA

Para que las/los estudiantes superen esta asignatura, deben demostrar que:

- 1.- Conocen las características ópticas, electrónicas y de uso de las cámaras de video y las utilizan correctamente en la práctica.
- 2.- Aplican los conocimientos básicos sobre grabación y edición de sonido en diferentes entornos.
- 3.- Han aprehendido los fundamentos básicos de la edición no lineal.
- 4.- Diseñan, de forma básica, un proyecto audiovisual unicámara.

Como docentes de TCA hemos elaborado un programa que comprende una serie de actividades variadas y adecuadas al fin que se persigue, con capacidad de implicación para el grupo y el nivel de exigencia necesario para ayudar a alcanzar los resultados de aprendizaje mencionados (Paricio, 2010).

El aprendizaje se canaliza a través de diversos **tipos de actividades**:

A. Clases magistrales: Las clases se inician generalmente mediante preguntas-guía. Se repasan conceptos de Lenguaje Audiovisual, insistiendo en el aspecto técnico y ligándolos a la práctica del laboratorio.

B. Estudio de caso: Obras audiovisuales realizadas por alumnos en cursos anteriores sirven para analizar y hacer sentir a los estudiantes hasta dónde pueden llegar con su trabajo.

C. Resolución de problemas: Partiendo del caso ya estudiado, la docente propone tres ejercicios prácticos (*Ariketa 1, Ariketa 2, Ariketa 3*), con un grado de dificultad creciente, en todo lo que se refiere a las rutinas de trabajo profesionales, y en la redacción —básica— del guión literario y técnico.

D. Diseño y exposición del proyecto: Los estudiantes proyectarán y crearán una pieza audiovisual libre, de 3-5 minutos de duración. Cada equipo de trabajo parte de su propio interés y motivación, planifica los detalles, se atribuyen los roles entre los miembros del equipo, y seleccionan el material necesario para llevar a cabo el proyecto. La docente realiza tutorías de seguimiento del proceso y puesta en común con el grupo, en aras de mejorar el proceso y la ejecución de la pieza audiovisual final.

E. Exposiciones de trabajos: Los estudiantes exponen brevemente los ejercicios prácticos que van realizando (*Ariketa 1, Ariketa 2, Ariketa 3*). Al final del semestre, los equipos presentan sus piezas ante la clase, y hacen una selección para decidir cuáles son las obras que representarán a la clase en el Festival TCA —se proyectan las dos-tres mejores piezas de cada clase; un total de 12-15 trabajos cada año—⁵³.

⁵³ Festival TCA (2014): <http://www.ehu.es/ehusfera/cypberriak/2014/05/30/isttca-jaialdia-festival-de-trabajos-audiovisuales-del-alumnado-de-1er-curso-leioa-2014-06-02/> (Última consulta: 10-05-2015)

Para la selección de las piezas, los alumnos disponen de una rúbrica que recoge los criterios principales de evaluación de la docente. El jurado del Festival estará constituido por dos docentes de la facultad, dos alumnos de Comunicación Audiovisual del cuarto año, y una o dos personas conocidas y vinculadas al sector audiovisual vasco.

¿CÓMO HEMOS EVALUADO LA ASIGNATURA DE TCA?

En lo referente a la evaluación, adoptamos el punto de vista de Paricio (2010: 23): “El proceso de evaluación debe valorar, estrictamente, el grado de logro de los resultados de aprendizaje previstos para la asignatura. El estudiante puede demostrar esos resultados de aprendizaje aportando unas realizaciones terminadas (un trabajo, un examen, un proyecto, etc.) o sometiendo a observación el propio proceso de realización de algo”.

En nuestra experiencia docente hemos podido comprobar que ambos aspectos deben ser tenidos en cuenta. Pero las/los estudiantes de primero, en general, no solo tienen poca experiencia en trabajos grupales, sino que además no conciben su aprendizaje como proceso. Imbernon Muñoz y Medina Moya (2008) también nos han alertado de la dificultad que esto entraña para incitar a la participación en el aula.

Sin embargo, las docentes insistimos en que los estudiantes integren como rutina de trabajo la participación activa dentro del equipo, puesto que es así como van a trabajar como futuros profesionales de la comunicación.

Por otra parte, la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de TCA conlleva implícita y explícitamente la reflexión conjunta e individual en torno a lo que se está trabajando. Se incide bastante en que sean los propios alumnos los que critiquen, corrijan y avancen en su trabajo (individual y grupal). Deben poner constantemente en tela de juicio cada una de las decisiones que van tomando: la grabación, la imagen, el sonido, la edición, etc.

Mediante la realización pautada de las actividades que hemos descrito más arriba, y la evaluación continua principalmente formativa, los estudiantes van materializando sus resultados de aprendizaje. Desde el principio del curso la docente tutoriza a los alumnos durante todos los procesos. Las sesiones de tutoría constituyen el modo más directo para obtener las pruebas del nivel del trabajo cooperativo de los equipos de trabajo.

El último día de clase los alumnos se autoevaluarán y coevaluarán a sus colegas, en base a los objetivos de aprendizaje de TCA, y harán una valoración global de la asignatura.

En la tabla 2 se recoge de forma simplificada nuestro sistema de evaluación en TCA:

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	% NOTA
Examen teórico	-Tests	-Respuestas pertinentes y claras	40%
	-Preguntas cortas	-Estructuración conceptual definida y coherente	
	-Preguntas a desarrollar	-Relación de contenidos teóricos y prácticos	
ABP	<i>Ariketa 1</i>	-Registro de imágenes y sonidos, según pautado -Toma de TCs y correcto seguimiento en grabación -Asimilación de rutinas y orden de trabajo	2,5%
	<i>Ariketa 2</i>	-Los anteriores -Toma de sonido ambiente -Raccord y eje	5%
	<i>Ariketa 3</i>	-Los anteriores -Principios de edición no-lineal -Principios de postproducción de vídeo y de audio: corrección de color, transiciones, efectos, grafismos... -Construcción de la historia: ¿qué queremos contar? ¿cómo contarla?	7,5%
Proyecto	<i>Azken lana</i>	-Todos los anteriores -Profundizar en edición no-lineal y postproducción de video y audio	40%
Evaluación continuada de la	Tutorías de grupo	-Interés en la asignatura -Implicación en el equipo -Continuidad en el trabajo	5%

Tabla 2. Sistema de evaluación de TCA.

Conclusiones

Los estudiantes:

1. Manifiestan que algunos conceptos teóricos ya los han visto en el semestre anterior, en Lenguaje Audiovisual. Y opinan que TCA debe ser aún más práctica, y tener más horas de dedicación.
2. Son reticentes a trabajar en grupo: confiesan que el nivel de trabajo cooperativo es bajo y que la implicación de los integrantes de los grupos pequeños es muy desigual. Reclaman más trabajo individual, sobre todo de cara a la puntuación que obtendrán en la nota.
3. Son poco objetivos en el análisis de los piezas realizadas en clase: en general, se autovaloran muy positivamente, y, en cambio, son muy críticos con sus compañeros.
4. Les cuesta aceptar las rutinas de trabajo: no valoran lo suficiente el hecho de que su aprendizaje esté dirigido al mundo profesional. A veces se conforman con saber lo que ya sabían.

Las docentes opinan que:

1. En general, es muy grande el salto que dan los alumnos con respecto a lo que conocían al principio del semestre, aunque ellos no se percaten con claridad.
2. Hay que adecuar mejor los programas de Lenguaje Audiovisual y TCA, y disminuir el número de estudiantes por equipo de trabajo.
3. El grupo de docentes de TCA debería hacer una reflexión conjunta para determinar cómo implantar mejor las metodologías activas en la asignatura.

Bibliografía

Apodaca, P. (2006). Estudio y Trabajo en Grupo. En M. De Miguel (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 169-190 Madrid: Alianza.

Imbernon Muñoz y Medina Moya (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: ICE y Octaedro.

Paricio Royo, J. (2010). *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.

Universidad del País Vasco. *Bases para el desarrollo curricular de la titulaciones oficiales de la UPV/EHU*. Recuperado 1 de mayo 2015 de: <http://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/ikd-curriculum-garapena-oinarriak>

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

-Este planteamiento educativo, ¿en qué medida contribuye a adquirir las competencias del primer curso de Com. Audiovisual?

-¿En qué medida el planteamiento docente mediante metodologías activas garantiza lograr las competencias concretas vinculadas en los cuatro cursos del Grado?

-¿Garantiza el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) el acercamiento a los procesos de trabajo del sector audiovisual profesional?

-¿Cómo se enfrenta el alumnado ante el Aprendizaje Colaborativo (AC)?

ID 166. INTELIGENCIA EMOCIONAL DE UNA MUESTRA DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Yatzuki Lucero De Castilla Rosales
Facultad de Administración
Benemérita Universidad Autónoma de
Puebla
yatzuki@gmail.com

Mercedes Rosales Morales
Facultad de Administración
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
abogada_mercedes@yahoo.com.mx

Silvia Contreras Bonilla
Facultad de Ingeniería
Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla
ingsilviacb_@hotmail.com

Resumen

La presente investigación muestra los resultados de la aplicación de un Test para determinar el nivel de Inteligencia Emocional a una muestra de alumnos universitarios de la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México; debido a que el desarrollo de la felicidad y la satisfacción del estudiante, no basta que su formación académica contemple contenidos o retenga datos; es decir, no es suficiente que incremente un Coeficiente Intelectual alto. Es importante que la formación docente y la universidad contemplen el desarrollo de la Inteligencia Emocional para que pueda aplicarse en el ámbito de la educación formal, transmitirla a su entorno inmediato y así, en conjunto, educar de manera integral al alumno.

Introducción

Platón definía a la inteligencia como un auriga que lleva las riendas, mientras que la emoción y la voluntad simbolizan los caballos que tiran del carro. La primera guía y la segunda abastece la fuerza motriz. Aristóteles lo simplificó al contraponer la capacidad intelectual a la capacidad apetitiva que abarca a la vez la emoción y la voluntad (Grajales, 1999).

La inteligencia es una aptitud que se puede manifestar o no en la práctica y tiene que deducirse de la conducta observada. Las capacidades hipotéticas latentes pueden ser: la aptitud, en vínculo con la función cognitiva; los rasgos, en vínculo con la personalidad y las actitudes en vínculo con las posturas y opiniones sociales (Grajales, 1999).

La teoría de inteligencia tradicional fue formulada por Herbert Spencer, misma que sostiene que todo acto de conocimiento comprende un doble proceso, analítico o discriminativo por una parte, sintético o integrativo por otra; su función esencial consiste en capacitar al organismo para que se adapte a un medio complejo y siempre cambiante (Inteligencia exitosa).

La inteligencia es un concepto o constructo, es decir no tiene propiedades concretas como las puede tener una cosa, es algo que se inventa en lugar de descubrirlo. Es un término inventado para clasificar y coordinar un gran número de hechos, se procedió a definir el concepto en función de los métodos empleados para medirlo, en este caso, los test del cociente de inteligencia (Inteligencia exitosa).

Los test de inteligencia se han desarrollado de manera que distingan entre la amplitud (número de tareas de un nivel de dificultad determinando que es capaz de resolver) y la profundidad de entendimiento (el nivel máximo de dificultad que una persona consigue superar). Se debe distinguir entre el conocimiento adquirido (mediatizados culturalmente) que requieren para recordar y responder apropiadamente y las operaciones mentales que se requieren para resolver el problema planteado. Estos últimos problemas se resuelven a partir de los datos suministrados (Inteligencia exitosa).

Inteligencia emocional

En el año 1990, los autores Peter Salovey y John Mayer, utilizaron por primera ocasión el término inteligencia emocional, la definieron como: “la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción” (Pérez Pérez & Castejón, 2012).

La inteligencia emocional se concreta en un amplio número de habilidades y rasgos de personalidad: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control de nuestro carácter, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, habilidades sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto.

Para Goleman, el término inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas- aunque complementarias- a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente intelectual (Goleman, 2008).

La inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas (Bisquerra, 2014):

1) Percepción emocional.

Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a sí mismo, en otros, a través del lenguaje, conducta, en obras de arte, música, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente. También la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.

2) Facilitación emocional del pensamiento.

Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad.

3) Comprensión emocional.

Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. Por ejemplo, que la tristeza se debe a una pérdida. Habilidad para comprender sentimientos complejos; por ejemplo, el amor y odio simultáneo hacia una persona querida (pareja, hijos) durante un conflicto. Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por ejemplo de frustración a ira, de amor a odio.

4) Regulación emocional (emotional management).

Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros.

Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

El *Coefficiente Intelectual* es el indicador más fuerte que determina el tipo de trabajo que en un momento dado puede obtener una persona, sin embargo el *Coefficiente Emocional* es el que logra que una persona se mantenga en ese puesto. El Coeficiente Intelectual no es el que augura quién será un trabajador sobresaliente, sino la Inteligencia Emocional, es decir, cómo nos manejamos y cuán efectivos somos en las relaciones personales (Psyciencia, 2013).

La gran mayoría de las personas suponen que todos los seres humanos nacen con una serie de recursos innatos que le permiten crear la propia autoestima y autocontrol. Sin embargo, al igual que la inteligencia cognitiva, la Inteligencia Emocional se aprende y se desarrolla con el paso de los años (Psyciencia, 2013).

Podemos trabajar la inteligencia Emocional en la escuela y en todos los niveles. Debido a esto, la escuela debería plantear enseñar a los alumnos a ser “emocionalmente inteligentes”, proporcionándoles de estrategias y ayudándolos a desarrollar habilidades emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo o, por lo menos, que puedan ser un paliativo en los efectos negativos (Psyciencia, 2013).

Aunque en las escuelas (en casi ninguno de los sistemas educativos del mundo), no se contemple el desarrollo de esta inteligencia, cada escuela, cada docente puede tomar la iniciativa y adecuar los contenidos curriculares y enfocarlos a medida que se vaya dotando a los alumnos de estas estrategias y los ayude a desarrollar las habilidades emocionales básicas (Psyciencia, 2013).

Metodología

Participantes

La muestra está compuesta por 46 alumnos que pertenecen a la Licenciatura en Administración Pública y Ciencias Políticas, turno matutino, generación 2013, de los cuales 24 pertenecen al género masculino y 22 al femenino.

Instrumento: Test de autoconocimiento de Inteligencia Emocional

El test que se utilizó, permite obtener y analizar los resultados de manera inmediata; el test de autoconocimiento de inteligencia emocional tiene como objetivo principal el conocer las competencias que una persona ya tiene desarrolladas y cuáles son las que debe potenciar.

La inteligencia emocional abarca dos aspectos, el entenderse uno mismo y entender a los demás. Según el modelo, para tener éxito, se requiere una eficaz percepción, control y gestión de ambos aspectos (Valenzuela, 2013).

El modelo se basa en cinco dominios:

1. El conocimiento de tus propias emociones
2. La gestión de tus propias emociones
3. La motivación propia
4. El reconocimiento y entendimiento de las emociones de los demás
5. La gestión de las relaciones, es decir, el manejo de las emociones de los demás.

El cuestionario, se centra en tres elementos de competencia personal de la inteligencia emocional, Figura 3.

1) Autopercepción

- Percepción emocional: Es el reconocimiento de las emociones propias y de sus efectos.
- Autoconfianza: Seguridad en lo que se vale y en las capacidades de uno mismo

- 2) Autorregulación
 - Autocontrol: El manejo de las emociones e impulsos perturbadores.
 - Honradez: Mantenimiento de altas normas de honestidad e integridad.
 - Meticulosidad: Adoptan la responsabilidad por su rendimiento personal.
 - Adaptabilidad: Flexibilidad en la gestión de los cambios
 - Innovación: Sentirse cómodo y abierto a ideas innovadoras y nueva información.
- 3) Automotivación
 - Impulso hacia el logro: Es el esfuerzo por mejorar o cumplir las normas de excelencia.
 - Compromiso: Adopción de los objetivos comunes del equipo u organización.
 - Iniciativa: Disposición a aprovechar las oportunidades.
 - Optimismo: (Resiliencia) Persistencia en el cumplimiento de los objetivos a pesar de los obstáculos.

Al finalizar la prueba se deben calificar las preguntas de la siguiente manera (Valenzuela, 2013):

- 4 puntos por cada casilla marcada en la columna A.
- 3 puntos por cada casilla marcada en la columna B.
- 2 puntos por cada casilla marcada en la columna C.
- 1 punto por cada casilla marcada en la columna D.

Terminando se tiene que sumar los resultados y analizar los tres elementos de competencia personal de la inteligencia emocional: autopercepción (preguntas 1 a la 5), manejo de las emociones (preguntas 6 a la 10) y automotivación (preguntas 11 a la 15).

Las claves de resultados por categoría, se enlistan a continuación (Valenzuela, 2013):

- 17 y más puntos – Bueno
- 13 a 16 – Es necesario cierto desarrollo
- 9 a 12 – Se requiere un gran esfuerzo
- 8 y menos – Queda mucho trabajo por hacer.

Una vez que se conocen cuáles son las competencias emocionales desarrolladas y cuáles se deben potenciar, se debe reflexionar en qué estrategias deben tomar en cuenta para desarrollarlas.

CUESTIONARIO

Instrucciones:
Lee cada pregunta y a continuación, marca con un círculo la palabra de la columna A, B, C, D que más se aproxime a tu respuesta idónea.
Una vez que hayas concluido el cuestionario, autocalifícate con el formulario de autoevaluación.

Inteligencia Emocional Personal				
	A	B	C	D
1	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
2	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
3	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
4	Muy rápido	No muy rápido	Lentamente	Muy lento
5	De inmediato	Bastante rápido	Tardo un rato	Normalmente demasiado tarde
6	Muy fácilmente	Bastante fácilmente	Casi nunca	Nunca
7	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
8	A menudo	A veces	Rara vez	Nunca
9	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Nunca
10	Muy bien	Bastante bien	Apenas	En absoluto

11	Siempre	A veces	Ocasionalmente	Nunca
12	Sin fallar	Bastante a menudo	Rara vez	Nunca
13	Si, siempre	Si, a veces	No muy a menudo	No, nunca
14	Muy dispuesto	Bastante dispuesto	Bastante reacio	Muy reacio
15	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca

Instrucciones de calificación

En cada pregunta, asignate:

- Cuatro (4) puntos por cada casilla marcada en la columna A.
- Tres (3) puntos por cada casilla marcada en la columna B.
- Dos (2) puntos por cada casilla marcada en la columna C.
- Un (1) punto por cada casilla marcada en la columna D.
- Finalmente, completa los totales.

Autopercepción

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Total

Manejo de las emociones

Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Total

Automotivación

Pregunta 11	Pregunta 12	Pregunta 13	Pregunta 14	Pregunta 15	Total

Figura 3. Cuestionario de Inteligencia Emocional. Fuente: (Valenzuela, 2013)

Procedimiento

Los datos se recopilaron durante el cuatrimestre perteneciente al segundo período del año 2014, en la Facultad de Administración, concediendo a su vez el tiempo necesario para que los alumnos pudiesen responder a cada uno de los elementos que conformaban el test.

Diseño y análisis de datos

Este es un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo debido a la selección de datos o componentes sobre la inteligencia emocional de los alumnos de la Facultad de Administración, analizando, estudiando y midiendo los resultados en el software libre PSCP_2015 con licencia GNU. Por lo tanto, esta investigación es de tipo, no experimental, transeccional, descriptivo. No experimental porque no se pueden manipular las variables, los datos a reunir se obtendrán de los alumnos de la Facultad de Administración y transeccional ya que la adquisición de datos se realizará en un solo tiempo.

Resultados

A continuación, en la Tabla 9 se muestran los promedios de todo el grupo, al aplicar el instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: autopercepción.

Tabla 9 Promedios del instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: autopercepción. **Fuente: Elaboración propia.**

	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Total
Autopercepción	3.63043	3.304	3.5217	3.63043	3.02174	17.109

En la Tabla 10 se indican los promedios de todo el grupo, al aplicar el instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: manejo de las emociones.

Tabla 10 Promedios del instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: manejo de las emociones. **Fuente: Elaboración propia.**

	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Total
Manejo de las emociones	2.56522	3.261	3.2826	2.86957	2.41304	14.391

La Tabla 11 enseña los promedios de todo el grupo, al aplicar el instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: automotivación.

Tabla 11 Promedios del instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: automotivación. **Fuente: Elaboración propia.**

	Preg. 11	Preg.12	Preg. 13	Preg. 14	Preg. 15	Total
Automotivación	3.15217	3.109	3.6087	3.52174	3.02174	16.413

En la

Tabla 12 se expone la interpretación de los resultados, al aplicar el instrumento para determinar los elementos de competencias personales de la inteligencia emocional.

Tabla 12 Resultados e interpretación del instrumento para determinar los elementos de competencias personales de la inteligencia emocional. **Fuente: Elaboración propia.**

	Autopercepción	Manejo de las emociones	Automotivación
Puntaje	17.109	14.391	16.413
Interpretación	Bueno	Es necesario cierto desarrollo	Es necesario cierto desarrollo

La Tabla 13 muestra los promedios de las alumnas, al aplicar el instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: autopercepción.

Tabla 13 Promedios del instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: autopercepción. Género femenino. **Fuente: Elaboración propia.**

	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Total
Autopercepción	3.6818	3.5	3.5455	3.5455	3	17.273

En la Tabla 14 se indican los promedios de las alumnas, al aplicar el instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: manejo de las emociones.

Tabla 14 Promedios del instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: manejo de las emociones. Género femenino. **Fuente: Elaboración propia.**

	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Total
Manejo de las emociones	2.5	3.4091	3.3182	2.8636	2.3182	14.409

La Tabla 15 enseña los promedios de las alumnas, al aplicar el instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: automotivación.

Tabla 15 Promedios del instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: manejo de las emociones. Género femenino. **Fuente: Elaboración propia.**

	Preg. 11	Preg.12	Preg. 13	Preg. 14	Preg. 15	Total
Automotivación	3.1364	3.2273	3.6364	3.5909	3.0909	16.682

En la Tabla 16 se expone la interpretación de los resultados, al aplicar el instrumento para determinar los elementos de competencias personales de la inteligencia emocional, para el género femenino.

Tabla 16 Resultados e interpretación del instrumento para determinar los elementos de competencias personales de la inteligencia emocional. Género femenino. **Fuente: Elaboración propia.**

	Autopercepción	Manejo de las emociones	Automotivación
Puntaje	17.273	14.409	16.682
Interpretación	Bueno	Es necesario cierto desarrollo	Es necesario cierto desarrollo

La

Tabla 17 muestra los promedios de los alumnos, al aplicar el instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: autopercepción.

Tabla 17 Promedios del instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: autopercepción. Género masculino. **Fuente: Elaboración propia.**

Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Total
---------	---------	---------	---------	---------	-------

Autopercepción	3.5833	3.125	3.5	3.7083	3.0417	16.958
----------------	--------	-------	-----	--------	--------	--------

En la Tabla 18 se indican los promedios de los alumnos, al aplicar el instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: manejo de las emociones.

Tabla 18 Promedios del instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: manejo de las emociones. Género masculino. **Fuente: Elaboración propia.**

	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Total
Manejo de las emociones	2.625	3.125	3.25	2.875	2.5	14.375

La Tabla 19 enseña los promedios de los alumnos, al aplicar el instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: automotivación.

Tabla 19 Promedios del instrumento para determinar el elemento de competencia personal de la inteligencia emocional: manejo de las emociones. Género masculino. **Fuente: Elaboración propia.**

	Preg. 11	Preg.12	Preg. 13	Preg. 14	Preg. 15	Total
Automotivación	3.1667	3	3.5833	3.4583	2.9583	16.167

Finalmente en la Tabla 20 se expone la interpretación de los resultados, al aplicar el instrumento para determinar los elementos de competencias personales de la inteligencia emocional, para el género masculino.

Tabla 20 Resultados e interpretación del instrumento para determinar los elementos de competencias personales de la inteligencia emocional. Género masculino. **Fuente: Elaboración propia.**

	Autopercepción	Manejo de las emociones	Automotivación
Puntaje	16.958	14.375	16.167
Interpretación	Es necesario cierto desarrollo	Es necesario cierto desarrollo	Es necesario cierto desarrollo

En la Figura 4 se expone la interpretación de los resultados, al aplicar el instrumento para determinar los elementos de competencias personales de la inteligencia emocional, para el género femenino.

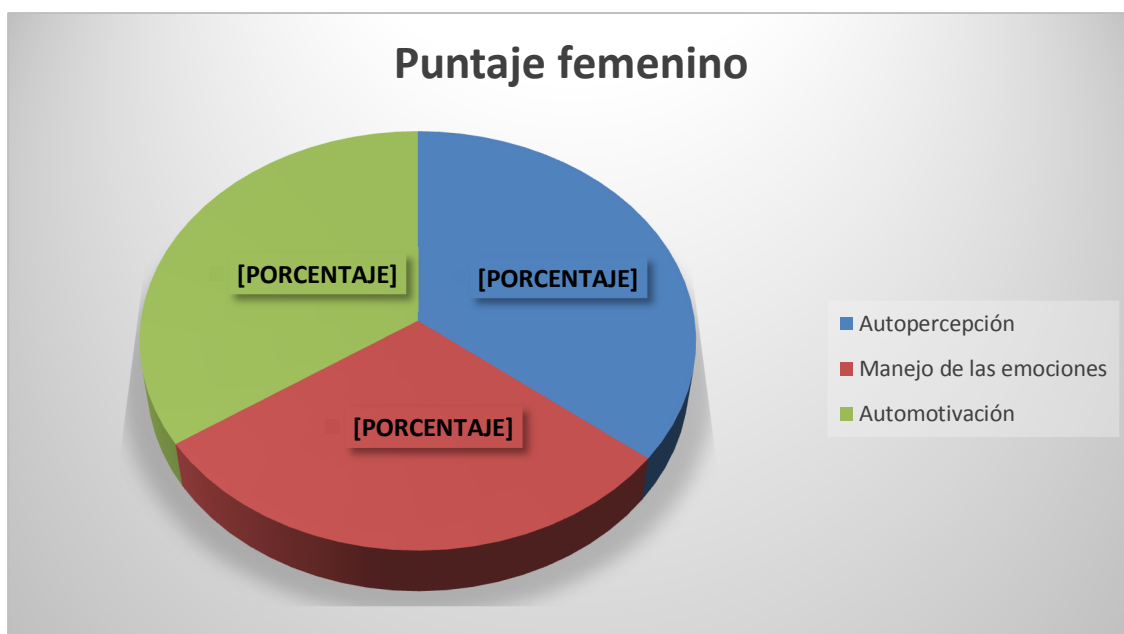


Figura 4 Interpretación de los resultados, al aplicar el instrumento para determinar los elementos de competencias personales de la inteligencia emocional, para el género femenino. Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 5 se muestra la interpretación de los resultados, al aplicar el instrumento para determinar los elementos de competencias personales de la inteligencia emocional, para el género masculino.

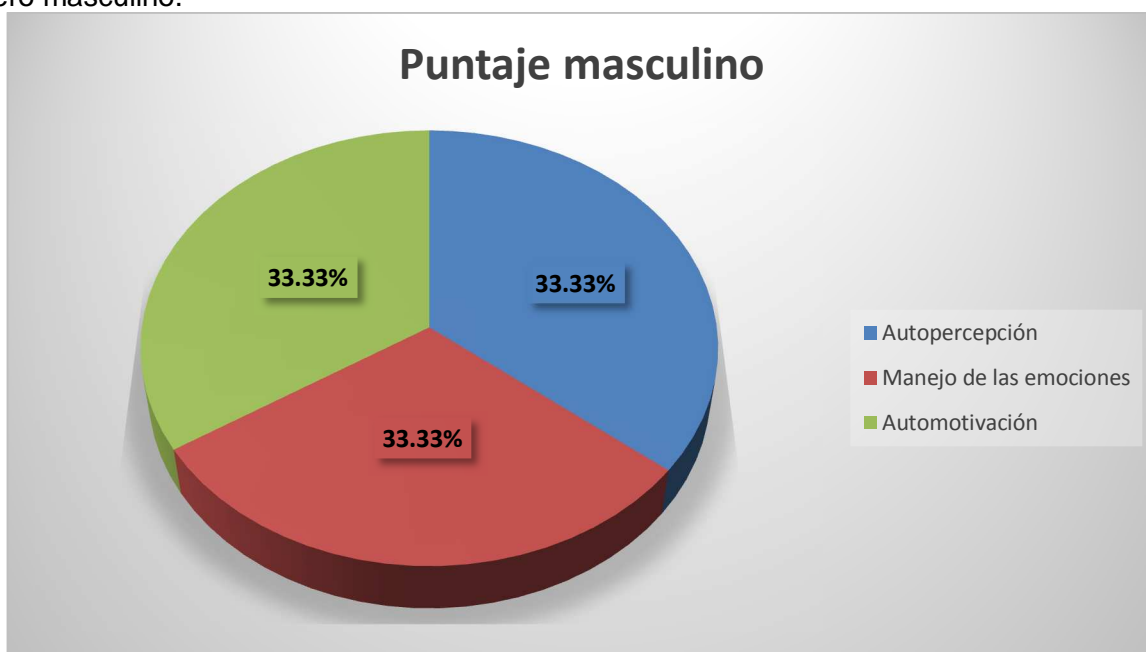


Figura 5 Interpretación de los resultados, al aplicar el instrumento para determinar los elementos de competencias personales de la inteligencia emocional, para el género femenino. Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Mediante la presente investigación, se muestra que los alumnos universitarios de la Facultad de Administración de la BUAP poseen diferentes niveles de inteligencia emocional. Se reconoce el desempeño académico del universitario, ya que algunos tienen problemas, debido a que puede ser que existen factores emocionales que están influyendo de manera negativa y no tienen desarrolladas sus habilidades emocionales para poder aminorar sus efectos.

Dando a conocer el nivel de inteligencia emocional que poseen y las estrategias para desarrollar cada uno de ellos, se puede ayudar a que los alumnos no se sientan frustrados cuando ellos no rinden a su máximo nivel.

Un sistema educativo integral debe incorporar al currículo las grandes líneas de la educación emocional: desde la definición y reconocimiento de cada emoción, hasta las habilidades para gestionirlas, pasando por el ejercicio de la empatía, la emoción clave en el dominio de las emociones sociales.

Se tiene confianza en que la comunidad educativa algún día, se convenza de que la inteligencia emocional debiera ser uno de los objetivos básicos a perseguir por el sistema educativo, de esta manera, cada comunidad educativa estaría educando íntegramente a los líderes que deberán afrontar los inciertos desafíos del futuro inmediato.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2014). *Blog de Rafael Bisquerra*. Obtenido de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. México, España: Vergara.
- Grajales, T. (Febrero de 1999). *Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación*. Obtenido de Inteligencia Emocional Entre Maestros de Secundaria de la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, México: <http://tgrajales.net/intelimaestros.htm>
- Inteligencia exitosa. (s.f.). *Inteligencia exitosa org*. Obtenido de <http://www.inteligencia-exitosa.org/inteligencia/antecedentes-historicos-del-concepto-de-inteligencia.php>
- Pérez Pérez, N., & Castejón, J. (2012). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX(22). Obtenido de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/texto.html>
- Psicología online. (2014). *Psicología online. Formación, autoayuda y consejo online*. Obtenido de <http://www.psicologia-online.com/pir/inteligencia-fluida-e-inteligencia-cristalizada.html>
- Psyciencia. (3 de mayo de 2013). *¿Por qué el coeficiente emocional es más importante que el coeficiente intelectual?* Obtenido de Asociación Educar: <http://www.psyciencia.com/2013/05/03/por-que-el-coeficiente-emocional-es-mas-importante-que-el-coeficiente-intelectual/>
- Valenzuela, R. (2013). *Liderazgo en 360°*. Obtenido de <http://www.liderazgoen360.com/inteligencia-emocional/>

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

En la actualidad:

- ¿Consideramos que la inteligencia emocional es uno de los objetivos básicos a perseguir por el sistema educativo?
- ¿Estamos educando íntegramente a los líderes que deberán afrontar los inciertos desafíos del futuro inmediato?
- ¿Cuáles son las estrategias que les ofrecemos a nuestros alumnos para poder desarrollar su inteligencia emocional?

ID 168. AUTENTICACIÓN BIOMÉTRICA DE ESTUDIANTES A PARTIR DE SU DINÁMICA DE TECLEO

Aythami Morales
Universidad Autónoma de Madrid
aythami.morales}@uam.es

Julian Fierrez
Universidad Autónoma de Madrid
julian.fierrez@uam.es

Resumen

La autenticación de estudiantes en plataformas educativas en línea es una tarea por resolver que entraña grandes retos. ¿Cómo podemos acreditar la identidad de alumnos en clases no presenciales que se imparten a nivel global a través de internet? Este trabajo presenta un caso de estudio de autenticación biométrica de estudiantes para cursos en línea. Se presenta la precisión de un sistema de autenticación basado en el reconocimiento por dinámica de tecleo evaluado sobre el examen de 64 alumnos de primer curso. Los resultados muestran tasas por encima del 90% de autenticación utilizando solo 100 caracteres para la validación de la identidad.

Introducción y Objetivos

Los Cursos Masivos en Línea (MOOCs por sus siglas en inglés) han surgido con fuerza en los últimos años como una nueva forma de educación de carácter abierto, gratuito y participativo. Los cursos en línea rompen con las barreras asociadas a las tradicionales lecciones presenciales y ofrecen una educación altamente accesible a través de internet. Un alumno de cualquier parte del mundo puede participar en un curso de Ingeniería Aplicada ofertado por el MIT (Boston) y complementarlo con otro de Programación Avanzada ofertado por Oxford (Reino Unido), y todo sin moverse de su casa. Este nuevo escenario educativo ha suscitado un amplio debate entre todos los actores de la comunidad educativa. Entre los puntos que ha generado mayor controversia se encuentra la certificación de los títulos no presenciales ofertados a través de estas plataformas [1]. ¿Cómo podemos asegurar que el alumno que obtiene el título/certificado es la persona que ha realizado el curso? ¿Cómo podemos detectar a los usuarios que usan de forma malintencionada las plataformas? La naturaleza accesible y universal de este tipo de cursos incrementa la vulnerabilidad de los mismos y la autenticación de los alumnos es una tarea difícil de solventar. Los investigadores y docentes implicados en cursos en línea son conscientes de la importancia de la autenticación fiable de los alumnos para el futuro de este tipo de cursos y se han hecho grandes esfuerzos por analizar opciones y tecnologías que cumplan con las necesidades de este tipo de autenticación. Las tecnologías de reconocimiento biométrico surgen como una vía para conseguir esta autenticación fiable de estudiantes. Dichas tecnologías se basan en “algo que somos” en lugar de las tecnologías tradicionales basadas en “algo que sabemos o tenemos” como PIN o passwords. De entre las tecnologías biométricas, el reconocimiento por dinámica de tecleo (*keystroke dynamics*) ha atraído el interés de investigadores e industria debido a su fácil implantación y conveniencia en aplicaciones relacionadas con la interacción hombre-máquina. La tecnología de reconocimiento por cadencia de tecleo es atractiva principalmente por dos razones: i) transparencia (permite el reconocimiento sin requerir una participación explícita del usuario en la autenticación), y ii) continua (la autenticación se realiza durante toda la actividad del usuario, no solo durante el acceso a la plataforma). La transparencia está relacionada con la experiencia de uso de la plataforma. La autenticación de usuarios debe ser simple y no afectar al normal uso de las plataformas. Mientras que la autenticación continua es crítica en un escenario como el propuesto en los MOOCs debido a que la autenticación basada

en PIN/passwords asume que el usuario no cederá su clave a un tercero. Esta asunción no es válida en un escenario en el que un estudiante puede ceder su código a otro con el objetivo de que este realice un examen por él.

A la hora de implantar una tecnología de reconocimiento de personas hay que evaluar el impacto que tendrá ésta en el normal uso del servicio. Así, aspectos como la seguridad, la usabilidad o los aspectos legales deben ser estudiados. En el caso de los sistemas de reconocimiento biométrico basado en dinámica de tecleo podemos analizar estos tres aspectos:

- **Seguridad:** hace referencia a la robustez del sistema ante un uso fraudulento del servicio así como a su fiabilidad al reconocer a los usuarios. La dinámica de tecleo ofrece una fiabilidad media, muy lejos de otros rasgos más populares como la huella dactilar o el iris. Aun así ofrece unas tasas de reconocimiento de impostores que podrían evitar más del 50% de los ataques al servicio a un coste mucho más bajo que otros sistemas biométricos como los mencionados anteriormente.
- **Usabilidad:** la transparencia de uso antes mencionada hace de estos sistemas una solución muy apropiada desde el punto de vista de la experiencia de usuario. El usuario no realiza una tarea de autenticación en sí, sino que su patrón biométrico es analizado mientras hace uso del sistema o servicio.
- **Legalidad:** no existe una legislación enfocada a cada rasgo biométrico y hay que acudir a la legislación relacionada con la protección de datos. La información biométrica es información muy sensible desde el punto de vista de la privacidad de los usuarios y es necesario cumplir los más estrictos protocolos.

El **objetivo** principal de este trabajo es analizar un caso de estudio en el que se hace uso de un sistema de autenticación biométrica basada en dinámica de tecleo para reconocer a los alumnos de un curso introductorio de *computer science*. Se espera conocer hasta qué punto puede ser fiable este tipo de autenticación para su potencial aplicación en escenarios reales. Por tanto, este trabajo se centra en analizar el rendimiento o fiabilidad de este tipo de sistemas y su posible uso en entornos docentes no presenciales (MOOCs, POOCs y demás tipos de cursos online).

Desarrollo

Los experimentos incluidos en este trabajo se realizan sobre la base de datos OhKBIC (disponible en <http://biometric-competitions.com/mod/competition/dataset.php?id=7>) [2]. La base de datos incluye la respuesta de 64 estudiantes a 5 cuestiones pertenecientes a un examen de introducción a "*computer science*". Las respuestas fueron introducidas por los alumnos directamente en la plataforma web de la asignatura (a través de Moodle), la cual almacenó las mismas, así como el patrón de tecleo de los estudiantes (500 caracteres por usuario). Por lo tanto, en nuestro experimento consideraremos un escenario de autenticación independiente de texto (la respuesta de los estudiantes es libre y no tiene necesariamente que coincidir de uno a otro).

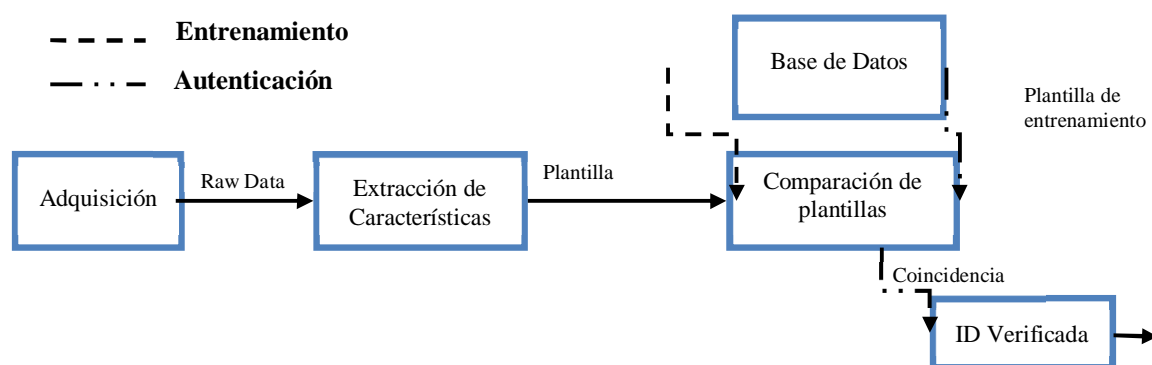


Figura 1. Diagrama de bloques de un sistema de reconocimiento biométrico

El objetivo del experimento es conocer el rendimiento de un sistema de autenticación biométrica basado en la cadencia de tecleo de los estudiantes. El funcionamiento de los sistemas de reconocimiento biométrico se puede dividir en dos modos de funcionamiento (ver Figura 1):

- **Entrenamiento:** se utilizan datos del usuario para modelar la identidad del mismo. Para ello se convierten los datos en características discriminantes y a partir de estas características se generan los modelos que serán usados posteriormente para reconocer a los usuarios. Los modelos se almacenan en una base de datos para su posterior uso en la etapa de verificación.
- **Verificación:** a partir de una nueva muestra biométrica y los modelos almacenados en la base de datos, se proporciona un valor de similaridad a partir del cual poder validar una identidad.

La dinámica de tecleo de una persona puede ser utilizada para reconocerlo o diferenciarlo entre otros usuarios. La adquisición de datos de un sistema de reconocimiento basado en dinámica de tecleo comienza con la adquisición de datos. Los datos adquiridos son marcas de tiempo entre los diferentes eventos que tienen lugar cuando se tecldea: presionado de tecla (momento en el que una tecla es pulsada) y alzamiento de tecla (momento en el que se deja de ejercer presión sobre la tecla). La dinámica de tecleo son ritmos asociados a estos dos eventos. Las características más comunes para reconocer a una persona son:

- **Tiempo de espera o Hold Time:** tiempo que transcurre entre el presionado y el alzamiento de una tecla.
- **Tiempo de vuelo o Flight Time:** tiempo que transcurre entre el alzamiento de una tecla y el presionado de la siguiente.

Los experimentos desarrollados en este trabajo se han llevado a cabo a partir del siguiente protocolo de experimentación:

- **Paso 1:** Para cada usuario, se divide su patrón de tecleo en un conjunto de entrenamiento/modelado (formado por los primeros 300 caracteres) y un conjunto de evaluación (formado por los últimos 100 caracteres). Se descartan 100 caracteres entre los conjuntos de entrenamiento y verificación para introducir una pequeña distancia

temporal entre ambos. Es importante destacar la poca cantidad de información utilizada tanto para modelar (300 caracteres) como para verificar (100 caracteres).

- **Paso 2:** Se buscan dígrafos (cadenas de dos caracteres) y trigrafos (cadenas de tres caracteres) coincidentes entre los conjuntos de entrenamiento y verificación. Al ser un escenario de autenticación independiente de texto, es necesario buscar este tipo de cadenas comunes. Se extrae la dinámica de tecleo de cada dígrafo y trigrafo correspondiente a sus tiempos de espera y tiempos de vuelo. Estos tiempos conformarán el vector de características.
- **Paso 3:** Se aplica un protocolo de evaluación cruzada (todos los dígrafos y trigrafos de todos los usuarios se cruzan) para calcular las distancias entre los conjuntos de entrenamiento y verificación de cada usuario. La distancia entre conjuntos se mide a partir de la distancia Normalizada de Manhattan [3]. La distancia de Manhattan permite mantener una cierta independencia entre los diferentes valores que componen el vector de características. Este simple clasificador ha ofrecido rendimientos competitivo en evaluaciones públicas [4] incluso cuando es comparado con algoritmos de aprendizaje automático como las Maquinas de Vectores Soporte o las Redes Neuronales.
- **Paso 4:** La distancia final entre los conjuntos de cada usuario se calcula como la media de las 40 mejores distancias (20 dígrafos y 20 trigrafos). El rendimiento del sistema se mide en forma de precisión de autenticación media para cada estudiante (100-Tasa de Igual Error). La Tasa de Igual Error mide el punto en el que las tasas de Falsa Aceptación (muestras impostoras que son aceptadas erróneamente) y Falso Rechazo son iguales (muestras genuinas que son rechazadas erróneamente).

Los resultados del experimento pueden verse en la tabla 1.

Tabla 1. Precisión de la autenticación de estudiantes

Dígrafo	Trigrafo	Combinación
90.54%	91.97%	93.93%

Conclusiones

Los resultados muestran una precisión por encima del 90% para la autenticación de los estudiantes con tan solo 100 caracteres de validación (eso se corresponde a poco más de una frase). Es un resultado que aunque diste de ser el ideal, hace pensar que es posible utilizar este tipo de sistemas para conseguir una autenticación fiable de los alumnos. Los investigadores y los docentes que impartan sus cursos a través de plataformas en línea tienen margen para trabajar en esta línea y existen retos a resolver tanto científicos como de aplicación práctica. Queda por discutir la forma en la que obtener las muestras iniciales que se utilizarán para modelar a cada usuario.

Un trabajo futuro debe incluir una experimentación con un mayor número de estudiantes, así como un lapso temporal más amplio. El modelado de los patrones de cada estudiante a partir de un conjunto mayor de entrenamiento así como una autenticación continua realizada sobre un conjunto mayor de validación son líneas a explorar.

Bibliografía

- [1] J. Miguel, S. Caballe, J. Prieto (2013). Providing information security to MOOC: Towards effective student authentication. In *Proc. of the Int. Conf. on Intelligent Networking and Collaborative Systems* (Xian, China), IEEE Press, 289–292.
- [2] J. V. Monaco, G. Perez, C. C. Tappert, P. Bours, S. Mondal, S. Rajkumar, A. Morales, J. Fierrez and J. Ortega-Garcia. 2015. One-handed Keystroke Biometric Identification Competition. In *Proc. IEEE/IAPR Int. Conf. on Biometrics, ICB*, Phuket (Thailand), 1-7.
- [3] A. Morales, J. Fierrez, J. Ortega-Garcia (2014). Towards predicting good users for biometric recognition based on keystroke dynamics. In *Proc. of Int. Workshop on Soft Biometrics*, Zurich (Switzerland), LNCS 8926, 1-14.
- [4] Kevin S. Killourhy and Roy A. Maxion. (2009). Comparing Anomaly Detectors for Keystroke Dynamics. in *Proceedings of the 39th Annual International Conference on Dependable Systems and Networks (DSN-2009)*, Estoril, Lisbon, Portugal, 125-134.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

El trabajo presentado abre varios debates en torno a un tema de actualidad como es la educación en línea. En concreto, este trabajo se centra en la autenticación de los estudiantes que cursan este tipo de cursos. Cuestiones a debatir son por ejemplo:

- La necesidad o no de acreditar la identidad en este tipo de cursos;
- La coexistencia de cursos presenciales y no presenciales en el futuro de la educación superior;
- El derecho a la privacidad de los estudiantes, hasta donde podemos llegar para autenticar su identidad (aspectos legales asociados);
- ¿Se está adaptando España a este nuevo escenario educativo?

ID 170. AVALUACIÓ D'ENTORNS VIRTUALS D'APRENTATGE PER A L'APRENTATGE DE LENGÜES ASSISTIT PER ORDINADOR

Francesca Romero Forteza
Universitat Politècnica de València
fromero@idm.upv.es

Miquel Àngel Oltra Albiach
Universitat de València
miquel.olta@uv.es

Rosa Pardo Coy
Universidad Católica de
Valencia rosa.pardo@ucv.es

Resum

L'ensenyament superior vehicula i recolza gran part de l'activitat docent a través d'Entorns Virtuals d'Aprenentatge (EVA). En aquesta investigació es proposa una avaluació de l'efectivitat d'aquests recursos per a l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador (ALAO), concretament per l'aprenentatge de la Llengua Catalana. Aquesta revisió es porta a terme a través de l'establiment d'estàndards que han de regular la qualitat d'aquestes plataformes. Per tal de comprovar l'eficàcia d'aquests criteris s'ha dissenyat una plantilla d'avaluació i s'ha aplicat als EVA emprats per tres universitats valencianes.

Text de la comunicació

Els Entorns Virtuals d'Aprenentatge (EVA) o Virtual Learn Environment (VLE) en anglés, també coneguts com Plataformes d'Aprenentatge, Campus Virtuals o *Learning Management System (LMS)*, han esdevingut el suport en el qual es recolza l'ensenyament i es porta a terme la gestió administrativa. És així en l'ensenyament en general, però de forma absoluta en l'ensenyament superior. Sembla lògic i inevitable que ocorrega d'aquesta manera. Estem immersos en una societat cada vegada més tecnològica en què els estudiants són plenament digitals i l'ensenyament no pot defugir d'aquesta realitat, ha d'adaptar-s'hi per dotar-los de les competències necessàries per a desenvolupar-se en aquest context (Oltra i altres, 2007).

Tradicionalment l'educació ha tingut lloc en un doble espai. L'espai físic, en què la persona interacciona amb l'entorn i coincideix amb la resta dels subjectes i amb els elements materials del seu context. I l'espai intrapersonal, en què l'individu interioritza les experiències que viu en el seu món exterior, les contrasta amb experiències anteriors, amb sabers adquirits, i les converteix en nous aprenentatges. Després es va afegir un tercer espai educatiu, l'espai virtual, principalment Internet i el web. Aquest canvia la manera d'accedir a la informació, les possibilitats d'experimentació i de comunicació (Estebanell, 2002; Marquès, 2008). Nosaltres proposem d'incloure un nou espai educatiu que reestructura els anteriors. Es tracta dels Entorns Virtuals d'Aprenentatge, entesos com l'entorn virtual o l'eina específica que facilita la creació d'activitats formatives en la xarxa. Integra diverses eines bàsiques en una interfície de manera que els usuaris puguin portar a terme les activitats necessàries des d'un mateix entorn. És possible accedir-hi remotament des de qualsevol dispositiu connectat a Internet a través d'un navegador web. No requereixen instal·lació de programari en l'ordinador per part de l'usuari, tan sols que es connecte al servidor que conté l'eina. La creació i la distribució dels continguts dins de l'entorn és en format HTML. Són entorns oberts en el sentit que permeten l'accés a recursos externs ubicats en Internet a través d'enllaços directes (ftp, URL...) o a través de les eines de navegació. Inclouen eines de comunicació individual i de grup com ara correu electrònic, xat, fòrum pissarra compartida... També disposen d'espais per a l'intercanvi de documentació, eines destinades a l'avaluació i, finalment, recursos per a la gestió i l'administració del curs per part del creador-docent. En resum, es tracta d'una sèrie d'opcions tecnològiques per a facilitar els processos d'ensenyament-aprenentatge (Romero, 2012).

Tot i els avantatges que poden aportar aquest tipus de plataformes hi ha qui les rebutja perquè sovint s'usen per a reproduir rols i metodologies tradicionals. Es poden afegir altres arguments en contra, com ara la dependència creixent de la tecnologia a què assistim. D'altra banda, és sabut que la irrupció d'una nova tecnologia sempre provoca controvèrsia, no obstant això, coincidim que "la tecnologia no és bona ni dolenta "per se", sinó que depèn de com s'usa" (Cassany, 2011: 175).

Els EVA són de tipologia diversa. Alguns són productes comercials com ara Blackboard o Desire2Learn; o programari lliure –que no gratuït- com ara Sakai o Claroline. I d'altres de codi obert com per exemple Moodle, la plataforma que més s'està estenent en els darrers anys. Siga com siga, haurien d'ajustar-se a uns requisits imprescindibles i seguir estàndards de qualitat per tal d'assegurar-ne l'efectivitat. A pesar de la gran preocupació que existeix per unificar criteris, proposar normes i guies universalment acceptades que assegurin la qualitat dels productes elaborats i dels serveis realitzats en qualsevol àmbit, especialment en el de la indústria, aquesta sensibilitat també ha contagiado altres àmbits com ara l'educatiu. La formació, en última instància, es pot considerar un producte o servei i, per tant, ha d'estar subjecta a mecanismes de garanties de qualitat. És per això que en aquesta investigació hem establert una sèrie de paràmetres de qualitat exigibles als EVA per a l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador (extrapolables a altres àmbits d'aprenentatge). Aquests ítems s'han plasmat en una plantilla d'avaluació, basada en un model anterior (Romero i Carrió, 2014) actualitzat i millorat. Es tracta d'assegurar l'eficàcia i l'eficiència d'aquests tipus de recursos atenent l'objectiu per al qual estan dissenyats. Aquests paràmetres atenen un ampli ventall d'aspectes que van des de qüestions de disseny a qüestions pedagògiques. Aquests són els paràmetres:

1. La interfície ha d'estar disponible en la llengua objecte de l'aprenentatge.
2. La pàgina principal ha de presentar clarament les seccions i els recursos de l'EVA.
3. L'organització del lloc web cal que siga lògica i fàcil de manejar.
4. L'aprenent ha de poder moure's d'una secció a una altra del lloc web i tornar a l'inici a través d'un enllaç.
5. L'aprenent ha de saber exactament on es troba en tot moment i poder moure's a través dels recursos i les seccions sense desorientar-se.
6. La disposició dels elements en la pantalla ha de presentar consistència d'una secció a una altra.
7. Les icones i les seues metàfores gràfiques han de ser intuïtives.
8. La llegibilitat de la pantalla cal que siga adequada.
9. Han d'haver-hi instruccions o guia d'ús.
10. Les funcions i les activitats del lloc web cal que siguen autoexplicatives o que oferisquen la informació necessària per a executar-les.
11. Ha d'haver-hi una secció de Preguntes més freqüents (FAQ).
12. L'aprenent abans d'abandonar qualsevol secció o activitat ha de poder salvar el treball realitzat.
13. El recurs pot recordar el darrer treball de l'aprenent quan aquest reprèn la tasca d'aprenentatge.
14. Ha d'existir la possibilitat de tornar a fer les activitats tot esborrant la sessió de treball anterior.
15. Cal que hi haja capacitats de la cerca incloses en el lloc web.
16. És necessari que existisca la possibilitat de funcionament en multiplataforma (PC, Macintosh, tauletes tàctils, dispositius mòbils, etc.).
17. El recurs ha de funcionar independentment del navegador (Internet Explorer, Firefox de Mozilla, Google Chrome, Opera, Safari, etc.).

18. La resposta del recurs ha de ser àgil pel que fa a la generació de retroalimentació.
19. La interfície gràfica cal que resulte estèticament agradable.
20. Els elements gràfics de la pantalla han de tenir un bon disseny.
21. Les icones han de presentar bona qualitat gràfica.
22. Les pantalles han de presentar equilibri entre el text i les imatges.
23. S'ha de prestar atenció a les necessitats de les persones discapacitades.
24. Cal que continga eines per a la comunicació síncrona.
25. Ha de disposar d'eines per a la comunicació asíncrona.
26. S'ha de poder implementar diversos plantejaments pedagògics (aprenentatge connectivista, constructiu, significatiu, col·laboratiu, etc.).
27. Ha de permetre l'autonomia cognitiva de l'estudiant.
28. Tota la informació necessària per a la superació del curs/assignatura ha de trobar-se en el recurs.
29. S'han d'incloure totes les eines i els recursos necessaris per a seguir el curs i les orientacions oportunes.
30. L'EVA ha de proporcionar diverses formes de retroalimentació.
31. El recurs ha de permetre recollir la puntuació obtinguda per l'estudiant.
32. El recurs ha de mantenir un registre de l'actuació de l'estudiant.
33. El recurs cal que possibiliti la pràctica de la comprensió oral.
34. El recurs cal que possibiliti la pràctica de l'expressió oral.
35. El recurs cal que possibiliti la pràctica de la comprensió escrita.
36. El recurs cal que possibiliti la pràctica de l'expressió escrita.
37. El recurs cal que possibiliti diversos estils d'aprenentatge.
38. Ha d'existir una guia d'estudi (programa, índex de contingut o quelcom semblant).
39. El lloc web ha d'incloure algun sistema d'autoavaluació.
40. El lloc web cal que facilite l'avaluació final de l'estudiant.

Aquests criteris els hem aplicat als EVA que fan servir tres universitats: la Universitat de València, la Universitat Politècnica de València i la Universidad Católica de Valencia, per a l'aprenentatge de la llengua catalana. Es tracta de tres universitats força diferents, les dues primeres públiques, amb una oferta molt diversa de titulacions, que usa plataformes distintes, el que ha permès comprovar la validesa dels criteris proposats i testar l'eina d'avaluació.

Els resultats obtinguts palesen una destacada qualitat respecte de les qüestions gràfiques i d'usabilitat. Les tres obtenen bones puntuacions en els criteris que se n'ocupen. No podem dir el mateix pel que fa a les possibilitats d'interacció i la flexibilitat pedagògica. Manquen de mal·leabilitat per tal d'adaptar-se a diferents estils d'aprenentatge i possibilitar l'autoaprenentatge. En els tres casos estan dissenyats per a modalitats formatives presencials –o semipresencials– en què la figura del docent resulta imprescindible.

Conclusions

La utilització d'Entorns Virtuals d'Aprenentatge (EVA) s'ha generalitzat en l'ensenyament superior, i s'estén dia rere dia en altres àmbits educatius. Els EVA presenten eines suficients per tal de contribuir a una major eficiència de l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador, però perquè això siga possible l'EVA ha de ser suficientment versàtil, complet i funcional com per a possibilitar diferents estils d'aprenentatge i d'ensenyament. Per tal d'assegurar l'efectivitat desitjable és necessari i urgent que es creen estàndards que els regulen. En aquest estudi hem realitzat una primera aproximació a aquesta qüestió i en investigacions futures es pretén descriure la normativa estandaritzadora pertinent.

Bibliografia

Cassany, D. (2011). *En_línia*. Barcelona: Graó.

Estebanell, M. (2002). "El espacio virtual, el tercer espacio", en *Quaderns digitals*, núm. 24- Recuperat 16 gener 2015 de <http://quadernsdigitals.net>.

Oltra, M.; Pardo, R.; Paulo, M. (2007). "Enseñanza de lenguas y plataformas de teleformación", en Díez, A. i Mas, J. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura: desde la atalaya del siglo XXI*. Alicante: Instituto Juan Gil Albert - Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura - Universitat d'Alacant, (pp. 964-975).

Marquès. P. (2008). *Universidad presencial versus Universidad virtual*. Recuperat 16 gener 2015 de <http://www.aefol.com>.

Romero, F. (2012). *Anàlisi didàctica i crítica del web per a l'autoaprenentatge del català a través del web*. Proquest: Michigan

Romero, F.; Carrió, M. L. (2014). "Virtual language learning environments the standardization of evaluation", *MUSE, Multidisciplinary Journal for Education Social and Technological Sciences*, núm 1, (pp. 135-152).

Qüestions i/o consideracions per al debat

Quins avantatges ofereixen els EVA per a l'adquisició de llengües, en general, i de segones llengües en particular?

Quines són les principals limitacions dels EVA per a l'adquisició de llengües?

L'ús d'un EVA per a l'aprenentatge de llengües, condiciona el procés d'adquisició de la llengua?

És convenient (o necessari) l'establiment d'estàndards de qualitat que regulen el disseny dels EVA?

COMUNICACIONES · COMUNICACIONES

(Idioma original)

Eix F. Experiències fora de l'aula
Eje F. Experiencias fuera del aula

Nota: les comunicacions apareixen ordenades segons el número d'identificador (ID)

Nota: las comunicaciones aparecen ordenadas según número de identificador (ID)

ID 13. EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN EMPRESAS E INSTITUCIONES DE ALUMNOS DE GRADO

Miguel Angel Acedo Ramírez
Universidad de La Rioja
miguel-angel.acedo@unirioja.es

Esperanza Azcona Ciriza
Universidad de La Rioja
esperanza.azcona@unirioja.es

Consuelo Riaño Gil
Universidad de La Rioja
consuelo.riano@unirioja.es

Fco. Javier Ruiz Cabestre
Universidad de La Rioja
javier.ruiz@unirioja.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es evaluar la satisfacción de los alumnos del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) que han realizado prácticas durante el curso 2013-14. Los resultados permiten afirmar que el estudiante que realiza las prácticas adquiere y desarrolla las competencias profesionales asociadas al desempeño de su actividad. Además, las prácticas cumplen unos de sus objetivos fundamentales como es el aumento de las posibilidades de empleo, lo que representa un aspecto importante ante el elevado paro entre la juventud. Sin embargo, el punto débil lo constituye la falta de alineación entre las competencias adquiridas en la titulación y las demandadas en las prácticas.

Introducción

De conformidad con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la posibilidad de introducir prácticas externas en los planes de estudio viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad y a enriquecer la formación de los estudiantes en un entorno acorde con la realidad diaria del ámbito profesional en el que desarrollarán su actividad futura. Las prácticas externas permiten al alumno adquirir los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias que aumentan sus posibilidades de encontrar empleo, lo que supone un beneficio para el alumno, la comunidad y la economía en general (Ballesteros *et al.*, 2001; y Yorke, 2004), máxime cuando la tasa de desempleo entre los jóvenes españoles es desoladora, situándose en el 53,1% para los comprendidos entre los 16 y 24 años (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2015).

Esta preocupación por el empleo se ha puesto de relieve en trabajos como Martínez (2009), que analiza la relación entre el sistema educativo y la empleabilidad, y viene a señalar que las competencias a adquirir por los estudiantes en sus planes de estudio necesariamente deben estar más relacionadas con las competencias profesionales a desarrollar en el mundo empresarial (Marzo *et al.*, 2006; y García y Pérez, 2008). Por tanto, es absolutamente necesario un alineamiento de las competencias adquiridas por los alumnos, como resultado de su proceso formativo recibido en la universidad, con las competencias profesionales que se desarrollarán en las prácticas externas (Montoro *et al.*, 2012).

El Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, que regula las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, fija como objetivo de las mismas el permitir a los estudiantes aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica. En este contexto normativo, la Universidad de La Rioja ha asumido como propio el objetivo de preparar a los estudiantes para su futura integración en el ámbito profesional y laboral, y, para ello, procura que los estudiantes, en los casos en que los planes de estudio así lo reflejen, completen su formación académica mediante prácticas externas en empresas, entidades e instituciones, de forma que les aporten experiencia profesional y faciliten su incorporación al mercado de trabajo.

Aunque en los últimos años se han extendido las prácticas externas a las enseñanzas universitarias, mostrando la importancia que la universidad otorga a la empleabilidad (García y Pérez, 2008), la preocupación por este tema no ha encontrado el reflejo suficiente en la comunidad académica y son escasas sus referencias (Marhuenda *et al.*, 2010), lo que contrasta con los beneficios que se pueden derivar del aprovechamiento de unas prácticas

externas conectadas con la realidad empresarial. Por ello, la incorporación de prácticas externas es un elemento diferenciador y de alto valor añadido en su oferta formativa (Marhuenda et al., 2010). De ahí que los alumnos consideren que unas prácticas conectadas con el mundo empresarial aumenta la calidad de su formación (Cajide et al., 1997).

En este contexto, se presenta el actual trabajo que trata de evaluar el grado de satisfacción de los alumnos que han realizado prácticas externas en el Grado de Administración y Dirección de Empresas (GADE) durante el curso académico 2013-14, con el objeto mejorar el desarrollo de las prácticas, tanto en los procesos (funcionamiento de la Oficina del Estudiante, mecanismos de asignación de prácticas, plazos, etc.) como en los aspectos académicos (mecanismos de seguimiento, evaluación y control). Por tanto, nuestro trabajo contribuye a la ampliación del conocimiento sobre el tema de las prácticas externas en los nuevos estudios de grado, como es el de GADE, tras la implantación del EEES, aportando una visión más global que permite garantizar su normal desarrollo, el aseguramiento de su calidad y la consecución sus objetivos formativos propuestos.

Prácticas externas y satisfacción del alumnado

En el marco de las prácticas externas de GADE, diferentes aspectos determinan el grado de satisfacción de los alumnos, como pueden ser la información y gestión de dicho programa, las características del proyecto formativo que definen dichas prácticas, las labores que desempeñan los tutores académicos y externos, y la calidad de las empresas e instituciones donde se llevan a cabo.

El alumno dispone de dos modalidades para la realización de sus prácticas externas (curriculares y extracurriculares). Las prácticas curriculares son aquellas actividades académicas de naturaleza formativa, integradas dentro del plan de estudios de GADE, que tienen un carácter obligatorio. En concreto, representan 12 créditos y equivalen a 300 horas de prácticas en empresas o instituciones. Mientras que las prácticas extracurriculares son aquellas que los estudiantes pueden realizar con carácter voluntario durante su periodo de formación y que, aún teniendo los mismos fines que las prácticas curriculares, no forman parte del plan de estudios.

Cada práctica externa se plasma en un proyecto formativo, que forma parte de los convenios marcos de cooperación entre la Universidad de La Rioja y las empresas o instituciones, y fija los objetivos educativos, las competencias a adquirir y las actividades a desarrollar por el alumno que lleva a cabo dichas prácticas. Estos objetivos se establecen considerando las competencias que debe adquirir el estudiante, de acuerdo con la memoria de GADE.

Las figuras del tutor académico y tutor externo son fundamentales para el buen desarrollo de las prácticas. El tutor académico debe velar por el normal desarrollo del proyecto formativo y, para ello, su labor de despliega tanto con el tutor externo, para coordinar diversos aspectos prácticos del mismo, como con el alumno, para hacer un seguimiento y evaluación de las prácticas. Mientras que el tutor externo acoge, tutela y atiende al alumno dentro de la empresa o institución, proporcionándole toda la información y formación necesaria para el desempeño de sus funciones. Ambos otorgan la calificación final de las prácticas, que vendrá determinada en un 60% por el tutor académico y en un 40% por el tutor externo.

Otro aspecto importante es la calidad de las empresas e instituciones donde se realizan las prácticas, así como su acogida, el ambiente de trabajo y los medios disponibles con los que cuenta. En este sentido, tanto la Oficina del Estudiante como la Facultad de Ciencias Empresariales, que es la responsable del título de GADE, realizan importantes esfuerzos para captar todos los años a empresas o instituciones que respondan a las necesidades de nuestra titulación. Esta colaboración se formaliza a través de la firma de convenios marco de cooperación, en los que se regulan los términos generales de colaboración entre las partes, así como las condiciones específicas para la realización de las prácticas.

Evaluación del grado de satisfacción con las prácticas externas

Para evaluar el grado de satisfacción de los alumnos con las prácticas externas se elaboró un cuestionario *on line*, que fue respondido de forma voluntaria por 50 de los 143 alumnos de GADE que durante el curso 2013-14 realizaron dichas prácticas (véase la Tabla 1 que recoge la ficha técnica del estudio).

Tabla 1.- Ficha técnica del estudio

Denominación	Satisfacción del alumnado con el programa prácticas externas de GADE
Universo	143 alumnos de GADE de la Universidad de La Rioja que han realizado prácticas externas
Unidad de análisis	Estudiante de GADE que ha contestado el cuestionario al finalizar la práctica
Técnica de recogida de datos	Cuestionario voluntario realizado por los alumnos al finalizar sus prácticas
Tamaño de la muestra	50 alumnos que contestaron el cuestionario
Error muestral	±11,22%
Nivel de confianza	95%; P=Q=0,5
Fecha del trabajo de campo	Curso 2013-2014
Técnicas de análisis empleadas	Análisis descriptivo e inferencial

El cuestionario está compuesto por 33 preguntas en una escala *Likert* de 1 a 5 y 2 preguntas de tipo dicotómico, y pretende recoger la satisfacción de los estudiantes en siete ámbitos diferentes relacionados con las prácticas externas: (1) información y asignación de los programas de prácticas externas; (2) empresa o institución donde se desarrollan las prácticas; (3) tutor académico; (4) tutor externo de la empresa o institución; (5) formación adquirida; (6) valoración general de las prácticas realizadas, y (7) relación con el mercado laboral.

A modo de síntesis, y del análisis de las valoraciones, que los alumnos han otorgado a las prácticas, cabe destacar que, en términos generales, están muy satisfechos con las prácticas externas, con una media de 3,98 puntos. Esta satisfacción también se extiende y se refleja en los agentes que interaccionan con el alumno, como son la empresa (4,28), el tutor externo (4,14) y el tutor académico (3,88). Además, para los alumnos las prácticas externas les han supuesto un valor añadido a su formación académica (4,18), y les han permitido adquirir y desarrollar las competencias profesionales asociadas al desempeño de su actividad profesional (3,70), así como aumentar sus expectativas de empleo (3,36). En concreto, cabe señalar que el 14% de los alumnos han sido contratados por las propias empresas tras finalizar sus prácticas externas, lo que representa una cifra nada despreciable y un aval para el programa de prácticas externas de nuestra titulación. Sin embargo, no todos los resultados son positivos sino que alguno de ellos apunta a la necesidad de mejora en dos ámbitos: (1) el procedimiento seguido por la Oficina del Estudiante en la gestión de las prácticas, y (2) la alineación de las competencias a adquirir en la titulación de GADE con las competencias profesionales que demandan las empresas e instituciones en el mercado laboral actual. La primera de las mejoras corresponde al personal de administración y servicios de nuestra universidad, sin embargo, la segunda nos corresponde a nosotros como profesores, bien porque las competencias que definen la titulación de GADE están alejadas de las competencias profesionales que demandan las empresas o bien porque no desarrollamos de forma adecuada dichas competencias.

Conclusiones

El presente trabajo ha tratado de evaluar el grado de satisfacción de los alumnos que han realizado prácticas externas en el Grado de Administración y Dirección de Empresas (GADE) durante el curso académico 2013-14, con el objeto mejorar el desarrollo de las prácticas, tanto en los procesos (funcionamiento de la Oficina del Estudiante, mecanismos de asignación de prácticas, plazos, etc.) como en los aspectos académicos (mecanismos de seguimiento, evaluación y control).

Las valoraciones que los alumnos otorgan a las prácticas externas son, en general, muy positivas y, además, les permiten adquirir y desarrollar las competencias profesionales, que están asociadas al desempeño de su actividad profesional, lo que justifica la razón de ser de las prácticas externa. Sin embargo, no todos los resultados son positivos sino que alguno de ellos apunta a la necesidad de mejora. En particular, la alineación de las competencias a adquirir en la titulación de GADE con las competencias profesionales que demandan las empresas, por lo que, sin duda, nos queda una labor pendiente de acometer que requerirá considerables esfuerzos de delimitación y desarrollo por parte del profesorado.

Finalmente, conviene destacar también que las prácticas son percibidas por los alumnos como un instrumento importante que aumenta sus expectativas de empleabilidad, lo que supone un beneficio para el alumno, la comunidad y la economía en general, que probablemente convenga potenciar.

Bibliografía

Ballesteros, B., Manzano, N. y Moriano, J. A. (2001): "Seguimiento y evaluación en la UNED del sistema de prácticas de los alumnos en empresas". *Relieve*, 7(1), 3-21.

Cajide, J. et al. (1997): "La reforma de las titulaciones universitarias de Física, Farmacia, Agrónomos y Agroalimentaria. Un estudio comparativo". En *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE/ICE de la Universidad de Sevilla.

García, J.V. y Pérez, M.C. (2008): "Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.

Marhuenda, F.; Bernad, J.C; Navas, A. (2010): "Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: Las empresas de inserción social". *Revista de Educación*, 351, 139-161.

Martínez, F. M. (2009): "El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para mejorar la empleabilidad". *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 455-471.

Marzo, M; Pedraga, M. y Rivera, P. (2006): "Definición y validación de las competencias de los graduados universitarios", *Revista de la Educación Superior*, 25(4), 49-70.

Ministerio de Empleo y Seguridad Social: "Datos de los registros del servicio público de empleo estatal. Demandantes de empleo, paro, contratos y prestaciones por desempleo", Edita Ministerio de Empleo y Seguridad Social, enero 2015.

Montoro, M.A.; Mora, E.M. y Ortiz-de-Urbina, M. (2012): "Análisis de las competencias de Dirección de Empresas y su grado de aplicación en las prácticas en empresas", *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 241-263.

Yorke, M. (2004): *Employability in higher education: What is, what is not*. LTSN Generic Centre, ESECT, York.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Adquieren los estudiantes las competencias que realmente necesitan para desarrollar su profesión? ¿Los títulos recogen adecuadamente dichas competencias? ¿Los métodos de enseñanza que empleamos forman en competencias académicas o profesiones? ¿Los sistemas de evaluación que utilizamos con los alumnos realmente evalúan las competencias que las empresas demandan? ¿Son necesarias las prácticas externas? ¿Qué deberían aportar las prácticas externas a los alumnos?

ID 24. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE EN HEMEROTECA DE LA FACULTAD DE DERECHO: REDACCIÓN DE COMENTARIO DE SENTENCIA

María Martínez Martínez
Universidad de Zaragoza
mmm@unizar.es

Antonio Embid Irujo
Universidad de Zaragoza
mmm@unizar.es

Sergio Salinas Alcega
Universidad de Zaragoza
ssalinas@unizar.es

Eloy Colom Piazuelo
Universidad de Zaragoza
ecolom@unizar.es

Beatriz Setuain Mendía
Universidad de Zaragoza
bsetuain@unizar.es

Lucía Molinos Rubio
Universidad de Zaragoza
lmolinos@unizar.es

Ismael Jiménez Compaired
Universidad de Zaragoza
ijimenez@unizar.es

Resumen

Evaluación de experiencias en redacción de análisis de jurisprudencia mediante tutorización a estudiantes del Grado en Derecho, para el estudio de publicaciones científicas y revistas especializadas en Hemeroteca de la Facultad de Derecho que contienen "Comentarios de Sentencia" de calidad contrastada.

Desarrollado en la Universidad de Zaragoza por grupo interdisciplinar y transversal de profesores de Derecho civil, administrativo, financiero y tributario e internacional público durante el curso 2014/2015, en el ámbito del Proyecto de Innovación Docente PIIDUZ- Programa de Incentivación de la Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza (Código PIIDUZ_14_279).

I. Contexto de la actividad.

La actividad se desarrolla en la titulación del Grado en Derecho, en asignaturas obligatorias, Derecho civil, administrativo, fiscal y tributario e internacional público. Las referencias ejemplificativas se harán a la asignatura Derecho civil: Obligaciones y Contratos, materia impartida por la Coordinadora del Proyecto y al Comentario de Sentencia sobre Derecho de Daños. El número de alumnos matriculados y que llevan a cabo actividades para su evaluación continua en la modalidad "por curso" son unos 50. La actividad se lleva a cabo mediante subdivisión en 4 grupos de 12/13 estudiantes.

En cuanto a las **necesidades** detectadas **que impulsaron el proyecto** de innovación docente: En la **Guía Docente** de la asignatura (<http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/27713/index13.html>) y en la evaluación mediante sistema mixto (evaluación continua "por curso"), una de las **actividades desarrolladas durante el curso a evaluar** por el profesor antes de la prueba final es la redacción de "Comentario de una sentencia". Y entre la relación de **Competencias** a adquirir por el estudiante, la número 5 indica: "Tener una visión general del Derecho de daños, diferenciando los de origen contractual de los causados sin existencia de previo convenio; la naturaleza civil de la responsabilidad por los daños causados por el hecho punible y los diferentes sistemas de responsabilidad extracontractual".

En el **programa**, el apartado IV, *La responsabilidad por daños*, incluye los dos temas siguientes: 9. Derecho de daños. Responsabilidad contractual y extracontractual. 10. La

responsabilidad extracontractual en el Código civil. Otros regímenes de responsabilidad aquiliana. La responsabilidad civil derivada del hecho punible.

Entre los **resultados de aprendizaje** a adquirir por el estudiante tras cursar la asignatura, figuran en los números 1 y 5:

1. Identificar y calificar jurídicamente las instituciones referidas al Derecho de obligaciones, contratos, cuasicontratos y responsabilidad extracontractual.
2. Empleo de las TIC en la búsqueda y obtención de información de carácter jurídico para la resolución de casos prácticos.

El diseño de un método de aprendizaje para llegar a redactar con competencia un Comentario de Sentencia sobre responsabilidad extracontractual y derecho de daños es útil y pertinente para la adquisición de los dos resultados de aprendizaje y de la competencia referida. Permite al profesor optimizar el tiempo de programación de los contenidos de la asignatura pues un apartado completo del programa puede quedar definitivamente comprendido por el estudiante y evaluado por el profesor.

Al inicio de cada curso se pregunta a los estudiantes matriculados si conocen, además de la Biblioteca de la Facultad, la Hemeroteca. Si saben para qué sirve y si conocen qué tipo de bibliografía y documentación está depositada en ella. También, si han consultado sus fondos en alguna ocasión o lo hacen asiduamente. En la totalidad de los supuestos han reconocido que nunca han estado y que no saben para qué sirve ni qué pueden hacer allí. La encuesta se ha realizado tanto a estudiantes de 2º Curso del Grado en Derecho (momento en que se cursa Obligaciones y Contratos) como de 5º Curso de DADE (doble licenciatura en Derecho y Administración y Dirección de Empresas). Ni un solo estudiante ha reconocido haber estado presencialmente, salvo el siguiente apunte en Observaciones: "La Hemeroteca es un espacio apartado de la Biblioteca en cuya puerta hay un cartel en el que se prohíbe ocupar las mesas para estudiar con apuntes..." Alguno refiere haber sido invitado amablemente a abandonarla por el PAS de Biblioteca, que controla muy bien esta exigencia, como debe ser.

La Hemeroteca de la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza es lugar de trabajo extraordinario y el personal absolutamente proclive a la colaboración con los profesores y estudiantes para la realización de actividades académicas, especialmente si están destinadas a la mejora de las aptitudes de los estudiantes en la utilización de recursos. Colabora de buen grado y facilita las actividades. Por ello es preciso llevarlas a cabo en horarios de escasa afluencia, en concreto, de 13.30 a 15.30 y de 19.30 a 21.30, durante las últimas franjas horarias de docencia presencial del Grado en Derecho.

El proyecto permite utilizar recursos de excelencia contrastada a disposición de profesores y estudiantes sin cargo alguno adicional. Es a coste cero.

Asimismo, contamos en la Facultad con buenas bases de datos de jurisprudencia y ordenadores suficientes, y Wifi para que todos los estudiantes puedan acceder a la búsqueda de jurisprudencia, necesaria para esta actividad como requisito previo a la consulta en Hemeroteca.

III. Objetivos y Desarrollo del Proyecto

El objetivo principal es que los alumnos aprendan a seleccionar sentencias relevantes y pertinentes dictadas en casación por el Tribunal Supremo, que sean capaces de detectar los temas tratados con relevancia jurídica (las *quaestio iuris*), que se familiaricen con la lectura asidua de revistas científicas en Hemeroteca y se habitúen a estar al día de dicha bibliografía tan importante en el ámbito jurídico y sobre todo, el objetivo final es que redacten un comentario de dicha sentencia a modo de exégesis sobre los principales temas tratados. Para llegar al objetivo final con éxito es imprescindible haber logrado los resultados de aprendizaje

anteriores. Para ello se desarrollarán estrategias de tutoría y de autoaprendizaje y aprendizaje autónomo que se pretende implementen para el resto de su vida académica y profesional.

Los estudiantes aprenden “por el camino”:

1. A buscar y leer sentencias del Tribunal Supremo, dictadas en recurso de casación, para seleccionar las que les interesen según el objeto de trabajo, en este caso, derecho de daños.

2. A utilizar las TICs a su disposición en la Biblioteca de la Facultad y en red. También a leer otros comentarios de sentencias ya publicados en revistas científicas relevantes.

3. A conocer los requisitos imprescindibles para que exista condena por daño extracontractual, básicamente siguiendo el modelo del artículo 1902 del Código civil y la jurisprudencia que lo interpreta.

4. A entender las cuestiones jurídicas que pueden plantearse en cada caso específico: concurrencia de culpas, intervención de terceros en el nexo causal, *lex artis*, causas de exoneración de responsabilidad, imputabilidad del daño, daño y perjuicio, daños morales...

5. A comprender el valor de la jurisprudencia para la interpretación del Derecho (artículo 1.6 del Código civil) y que no es una ciencia exacta, sino que cada caso puede tener singularidades específicas y es posible argumentar de modo diferente y llegar a soluciones distintas.

6. A redactar con solvencia un texto sobre temática jurídica, tanto material como formalmente. Culmina con la redacción de un comentario de entre 10 y 15 páginas que entregan al profesor para su evaluación.

7. El modelo de referencia a consultar en Hemeroteca es, entre otros, la publicación *Cuadernos Civitas de Jurisprudencia Civil*.

El **desarrollo de la actividad** se atiene al siguiente **cronograma**:

Septiembre (antes inicio curso sobre 16 septiembre).	Reunión profesor coordinador con Director Biblioteca. Distribución horarios trabajo en Hemeroteca. Limitación acceso público en general para realizar la actividad con aprovechamiento. Horario fin mañana o tarde.
Antes inicio curso (en torno al 16 septiembre).	Reunión profesores. Preparación.
Primer día de clases.	Reunión con estudiantes y subdivisión en subgrupos (no más 13/14).
Septiembre	Desarrollo sesiones en Hemeroteca un día a la semana. La asignatura consta de 8 horas a la semana. Se pueden dedicar dos horas semanales a esta actividad presencial.
Octubre	Consulta autónoma por estudiantes en Hemeroteca, Cuadernos Civitas de Jurisprudencia Civil y apartado de comentarios de jurisprudencia de otras: RCDI, ADC, RDP, DPC, etc.
Paralelamente desde inicio octubre (fin, no más tarde 15 noviembre).	Selección por el estudiante de una sentencia del Tribunal Supremo sobre derecho de daños para comentar mediante consulta de

	bases de datos en Web.
Paralelamente desde inicio octubre (fin, no más tarde 15 noviembre).	Consulta con el profesor mediante tutoría virtual sobre pertinencia de la sentencia seleccionada y fijación de las cuestiones jurídicas que serán objeto de comentario.
Del 15 de noviembre al 15 de diciembre	Redacción estudiante comentario sentencia.
1º de diciembre	Tutoría presencial y virtual con profesor sobre estado de redacción del comentario.
Sobre 20 diciembre. Permite evaluación en período no lectivo y notificar resultado a la vuelta, antes exámenes (enero/febrero).	Entrega del Comentario (también posible, entrega por correo electrónico, sin necesidad de imprimir) o mediante ADD o MOODLE.

IV. Conclusiones y prospectiva

En cuanto a la **Evaluación** del proyecto, se constatan las siguientes mejoras en el proceso de enseñanza/aprendizaje:

- * Mejora el conocimiento del estudiante de los fondos bibliográficos de la Facultad, así como de la Hemeroteca.
- * Forma en competencias y habilidades transversales.
- * Contribuye al aprendizaje autónomo del estudiante.
- * Fortalece su formación en recursos imprescindibles para el desarrollo de su actividad profesional futura.
- * Coste cero para la Institución.
- * Involucra al PAS encargado de Biblioteca que valora muy positivamente la actividad.

Familiarizar a los estudiantes con la Hemeroteca de la Facultad e iniciarlos en la consulta asidua de sus fondos, así como la necesidad de búsqueda y lectura de jurisprudencia para llegar a seleccionar la que será objeto de comentario constituye un avance significativo en su formación. El propio personal de Biblioteca valora muy positivamente este resultado de aprendizaje pues en numerosas ocasiones advierten del desconocimiento de los estudiantes sobre las posibilidades que les brinda la red de bibliotecas de la Universidad de Zaragoza. El resultado de aprendizaje será de utilidad, ya egresados, con independencia a la profesión jurídica que puedan desempeñar en el futuro: leer y analizar sentencias críticamente forma parte del trabajo cotidiano de cualquier profesión jurídica.

Evaluación PDI. En las reuniones de profesores se plantean las eventuales incidencias. El comentario es objeto de evaluación para la prueba final. Se calcula en torno al 15% de la nota final (1,5 puntos sobre 10). Permite la evaluación continua de la asignatura. Se aplica este baremo en todos los grupos y asignaturas.

Evaluación por los propios estudiantes. Todos han valorado muy positivamente la formación en conocimiento de la Hemeroteca y sus fondos. En cuanto a la redacción del Comentario acusan falta de coordinación de la titulación y exceso de trabajo, si bien, consideran muy útil para su formación el 95 % de los estudiantes (en preguntas de 1-5, las respuestas han sido 5 en el 95%; 4, el 3% y 3 el 2%).

Evaluación por el PAS de Biblioteca y Hemeroteca en la Facultad de Derecho. El 100% ha valorado muy positivamente la actividad y considera adecuado cerrarla al público en general durante los primeros días de la actividad siempre que sea en los horarios de menor afluencia.

Por lo que respecta a la **Transferibilidad y Sostenibilidad** del Proyecto, es claramente transferible a otros contextos y muy sostenible pues es a **coste cero**. Optimiza los recursos de la Biblioteca y Hemeroteca sin coste adicional.

Aprender a redactar con solvencia un comentario de sentencia sirve para todas las disciplinas, materias y asignaturas de la titulación del Grado en Derecho.

El grupo de profesores es multidisciplinar. Se trata de profesores que pertenecen a un grupo consolidado de investigación y que trabajan en distintas áreas de conocimiento y departamentos: derecho civil, administrativo, internacional público, financiero y tributario. Llevamos años trabajando juntos en innovación docente, en investigación jurídica y en transferencia de resultados de investigación a la sociedad.

En la práctica totalidad de las guías docentes del Grado en Derecho se incluye como posible actividad de aprendizaje el comentario de una sentencia en las diferentes temáticas y materias.

Buen ejemplo es el de la responsabilidad extracontractual y el derecho de daños que, en general tienen relevancia y aplicación en todas las áreas y materias, no solo en derecho civil.

V. Cuestiones y/o consideraciones para el debate

* Las únicas amenazas y debilidades del Proyecto se encuentran en la falta de reflejo en POD de la transversalidad y de la falta de reflejo en los Planes Docentes de los sistemas de docencia y evaluación del EEES.

* Otra es el número de estudiantes que sigue siendo demasiado para esta actividad que obliga a esfuerzos adicionales.

* La última es la falta de coordinación de algunas titulaciones que llevan al estudiante a duplicar esfuerzos para una misma actividad y adquisición de competencia.

Bibliografía

Alastuey Dobón, C., Escuchuri AISA, E., Mayo Calderón, B., "Formación en competencias a través del estudio de la jurisprudencia. La experiencia en el Derecho penal." Docencia y Derecho, Num. 3; 2011.

ALCARÁZ ORTIZ, S; "El uso de la jurisprudencia como instrumento de aprendizaje y práctica del Derecho Colectivo del Trabajo" Docencia y Derecho, Num. 3; 2011.

Espinoza Silva, F., "Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho", International Journal of Good Conscience. 4(1): 31-74. Marzo, 2009.

Hernández Sainz, E., "Experiencias de aprendizaje del Derecho Mercantil a través de la jurisprudencia", Docencia y Derecho, Num. 3; 2011.

VERDERA IZQUIERDO, B. El aprendizaje y desarrollo del pensamiento jurídico a través de la Jurisprudencia, Revista de Educación y Derecho, núm. 10, abril 2014.

ID 39. LA LECTURA COM A PAL-LIATIU DE L'EXCLUSIÓ SOCIAL: VALORACIÓ D'EXPERIÈNCIES D'APRENENTATGE SERVEI PER A FUTURS MESTRES

Mariona Graell Martín
Universitat Internacional
de Catalunya
mgraell@uic.es

Maria Pujol i Valls
Universitat Internacional de
Catalunya
mpujolv@uic.cat

Resum

L'ajut i el reforç de la lectura i de l'escriptura a escoles en situacions socials desfavorables és una realitat. Des de la Facultat d'Educació de la Universitat Internacional de Catalunya apostem per una formació del mestre integral, animant els estudiants a interessar-se tant per als aspectes de contingut com per als socials de l'aprenentatge de la llengua. En aquesta comunicació presentem i valorem dues experiències d'aprenentatge servei (ApS) per a 45 estudiants d'Educació Infantil i Educació Primària, de caràcter obligatori i voluntari respectivament. També es pretén analitzar la percepció dels participants en referència al projecte d'APS, mitjançant els resultats de qüestionaris.

Introducció i justificació

El curs 2014-2015 és la primera ocasió en què, a la Facultat d'Educació de la Universitat Internacional de Catalunya, s'implanten dos projectes d'ApS en paral·lel a tres assignatures en l'àrea de la promoció de la lectura i l'escriptura. La recerca que es presenta a continuació prové d'un primer estudi comparatiu entre les dues experiències a partir de la implantació dels projectes i de l'aplicació d'un qüestionari validat per valorar la percepció que tenen els estudiants en base a les competències, el servei i la participació sobre el seu treball de la lectura en situacions d'exclusió social.

Un dels eterns debats de l'ApS –i més vigent que mai– és saber si han de consistir en experiències obligatòries o optatives en les assignatures universitàries. Estudis recents (Furco, 2004) afirmen que és recomanable que els estudiants universitaris passin per activitats formatives com aquesta. El que no queda clar és la percepció que poden tenir-ne sobre les peculiaritats dels projectes i la voluntarietat o obligatorietat de la seva participació. Aquest document, a partir dels incipients resultats obtinguts, pretén oferir més eines per a aquest debat tot proporcionant nous espais de recerca.

L'aprenentatge servei i el paper de la lectura en la inclusió social

La universitat té una responsabilitat social envers la comunitat (Martínez, 2008) i, mitjançant l'ApS, es dona resposta a unes necessitats del nostre entorn per tal de millorar-lo. Per aquest motiu, es considera d'important rellevància que els estudiants participin, amb petites actuacions, en la millora de l'entorn mentre aprenen tasques que els facin créixer com a persones i futurs professionals. A més, els futurs mestres han de preparar-se per poder desenvolupar la seva tasca professional en un futur divers i incert. És per això que, amb aquestes iniciatives, se'ls brinda la possibilitat de passar per una experiència d'ApS per impulsar la lectura i l'escriptura, que els facilitarà de desenvolupar la seva capacitat crítica en l'àmbit educatiu i social i, així, poder i saber actuar en situacions de risc i exclusió social (Graell,

2015). Per aquesta raó, aquestes iniciatives s'han implantat als graus en Educació Infantil i Educació Primària de la Universitat Internacional de Catalunya; concretament, a les assignatures Aprenentatge de les Llengües i Lectoescriptura II (3r d'Educació Infantil), Didàctica de les Llengües i la Literatura I (2n d'Educació Primària) i Literatura Infantil (3r d'Educació Primària).

En aquestes dues accions, els universitaris se centren en l'alfabetisme o baixa comprensió lectora d'infants amb risc d'exclusió social. La seva tasca en escoles d'educació infantil i primària ha de comportar conseqüències positives en la competència lectora i els resultats escolars dels infants i, per tant, en el seu futur com a membres de la societat, atès que la relació d'aquests elements és clau per al desenvolupament humà (Rincón, 2012, 23-24):

La importància de la lectura per a l'èxit escolar cau pel seu propi pes. Segurament tots estarem d'acord en què una competència lectora baixa o nul·la dificulta o impossibilita l'èxit escolar. És un instrument imprescindible per accedir a sabers socialment valorats, per participar activament de la vida escolar i social, per construir coneixement, per aprendre a aprendre... [...] Un bon desenvolupament de les competències lectores i un accés ple i amb seguretat en la cultura lletrada incideix positivament en les expectatives de futur d'infants i joves. Segons l'OCDE les competències lectores d'un infant són determinants per a l'èxit escolar, per sobre de l'entorn socioeconòmic.

Així doncs, d'una banda, els participants de la UIC desenvolupen les competències necessàries com a futurs docents alhora que donen un servei a la comunitat educatiu per millorar la capacitat lectora dels infants; i, d'altra banda, els centres educatius els donen un espai d'aprenentatge en la pràctica que també suposa un benefici per als infants.

Objectius

- (1) Valorar la percepció dels estudiants en referència al projecte d'APS.
- (2) Identificar les possibles diferències entre els estudiants que han participat en la proposta de forma obligatòria o voluntària.
- (3) Estudiar les accions socials dels universitaris a partir de continguts impartits a l'aula.

Metodologia

Aquesta recerca analitza la percepció dels estudiants que han portat a terme aquests dos projectes d'ApS. Per tal d'aconseguir-ho, s'han emprat dos instruments qualitius i un de quantitatiu de recollida de dades: per un costat, els diaris de camp i textos reflexius sobre la seva experiència i, per l'altre, un qüestionari validat sobre les seves competències, servei i participació. Com que l'estructura metodològica que segueixen els dos projectes és la mateixa, però en un cas és una iniciativa voluntària i en l'altra obligatòria, s'ha fet factible l'estudi comparatiu: es pretén valorar si la percepció dels participants varia en relació a l'obligatorietat o voluntarietat de la tasca.

Aquesta diferència també ha influït notablement en el volum de la mostra de cada grup perquè, dels possibles 85 estudiants que hi podrien haver participat voluntàriament, només 9 ho han fet, i 2 dels quals no han contestat el qüestionari (Folgueiras, P., Escofet, A., Forés, A., Graell, M., Luna, E., Palos, J., Palou, B., Rubio, L., 2013). En canvi, de l'altre grup, hi han participat els 35 estudiants matriculats, dels quals 20 han respost a l'instrument.

Resultats

Un cop finalitzada aquesta etapa de la recerca, s'han obtingut uns primers resultats sobre la participació en els projectes d'ApS. En primer lloc, es pretenia valorar la percepció dels estudiants en referència als dos projectes, valorant en quina mesura les activitats que realitzaven els han servit per desenvolupar-se competencialment. En segon lloc, es buscava comparar la percepció dels participants des de l'oplativitat o obligatorietat del projecte, identificant el seu grau de satisfacció en l'experiència. I, en últim lloc, s'estudiaven les accions socials dels universitaris valorant la utilitat del seu servei per treballar continguts curriculars.

Així, s'ha assolit el primer objectiu perquè ha estat possible valorar la percepció dels estudiants i aquestes dades s'han recollit mitjançant el qüestionari. Es podrien diferenciar dos eixos de respostes: el social i el curricular. Tots dos ens mostren que la utilitat de l'experiència ha estat molt alta, ja que la resposta mitjana dels 13 camps preguntats ha estat "bastant"; concretament, les dades de l'eix social se situen en un 4,1 punts sobre 5 i, el curricular, en un 4,2. D'aquesta manera, podem afirmar que els estudiants estan bastant satisfets de la utilitat que té el projecte en què han participat.

Treballar en el segon objectiu, que consistia a identificar les possibles diferències entre els estudiants que han participat en la proposta de forma obligatòria o voluntària, ha servit per adonar-nos que els estudiants voluntaris valoren més positivament que hi hagi una plataforma que els aixopluga; això deu ser perquè hi ha una infraestructura organitzada que els acull. Tot i això, a l'altre projecte, cada entitat és responsable de l'acollida de les accions i varia segons cada centre.

Així mateix, els estudiants que han participat al projecte de forma obligatòria valoren menys positivament, en 2 punts de diferència sobre 5, que els voluntaris la disponibilitat de recursos per fer les activitats. Aquest fet s'entén perquè no totes les entitats els proporcionen els recursos necessaris per crear els materials de lectoescriptura.

A més, els estudiants estan satisfets amb la relació teoria-pràctica malgrat que tenen la percepció que han après més coneixements del que les assignatures els ofereixen per donar resposta a les necessitats amb les quals s'han trobat. La major part dels estudiants també ha valorat molt positivament el treball amb els participants implicats directament en els projectes; això és fàcil d'entendre perquè han estat en contacte amb els futurs destinataris de la seva professió.

En canvi, a les preguntes vinculades amb el seguiment dels professors universitaris amb les entitats implicades, els estudiants han percebut que no ha estat prou satisfactori. Aquest fet és comprensible perquè, en el cas del projecte optatiu, la professora no tenia una intervenció directa amb les escoles perquè s'emparaven sota el programa Lecxit, de la Fundació Jaume Bofill. I, en el cas del projecte obligatori, hi havia tanta varietat de centres que era impossible fer un seguiment tan exhaustiu com els estudiants haurien desitjat.

Pel que fa a la percepció del servei realitzat, hi ha una diferència significativa amb els

estudiants que hi han participat de forma voluntària perquè ho valoren més positivament, en 1,5 punts de diferència, que els estudiants que ho han fet de manera obligatòria, ja que demostren un grau de satisfacció no tan elevat, 3,5 sobre 5 punts.

Finalment, els resultats obtinguts després d'assolir l'últim objectiu –el de relacionar les accions socials amb el currículum– demostren que els universitaris valoren en un 3,9 sobre 5 que la participació en un projecte d'ApS ha contribuït a desenvolupar les competències transversals vinculades a les assignatures. A més, valoren que les accions han estat útils per treballar continguts curriculars en un valor mitjà de 4,5 sobre 5.

Conclusions

Després d'aplicar els projectes d'ApS i analitzar els qüestionaris, podem demostrar que s'han assolit els diversos objectius que ens proposàvem ja que hem conegut i valorat la percepció que els estudiants han tingut de la seva participació i del seu servei per potenciar l'hàbit lector en entorns desfavorables. En primer lloc, estan molt satisfets de la utilitat de la seva tasca, tant en l'aspecte social com en el curricular. En segon lloc, comparant les percepcions entre els participants d'accions voluntàries o obligatòries, alguns resultats no divergeixen entre els dos grups: tots dos estan satisfets amb la relació teoria-pràctica i, sobretot, amb la tasca directa amb els infants, i haurien preferit que les professores de la universitat haguessin desenvolupat un seguiment més estret. En canvi, s'han tret a la llum diverses diferències rellevants: els voluntaris s'han sentit més acollits pels centres educatius i han disposat de més recursos que els altres perquè han estat coordinats pel programa Lecxit; i, a més, els voluntaris valoren més positivament el servei portat a terme que els de l'altre grup. En tercer lloc, els dos grups asseguren que les experiències els han ajudat bastant a desenvolupar les competències transversals vinculades a la lectoescriptura i la literatura infantil; i encara valoren més positivament que les accions els hagin servit per treballar continguts curriculars.

Bibliografia

- Folgueiras, P., Escofet, A., Forés, A., Graell, M., Luna, E., Palos, J., Palou, B., Rubio, L., (2013). *Qüestionari aprenentatge i servei. Alumnat*. Dipòsit digital, UB. [consulta:19 de maig del 2015] Disponible a: <<http://hdl.handle.net/2445/48604>>
- Fuertes, M. (2014). Modelo de sistematización en los proyectos sociales de ApS (UIC). *Historia y Comunicación Social*, 19, p. 175-186.
- Furco, A. (2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. A MECT, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas 7º Seminario Internacional "Aprendizaje Solidario" (p. 19-26). Buenos Aires.
- Graell, M. (2015) El proceso de partenariado en el proyecto de Aprendizaje Servicio del Banco de Sangre y Tejidos. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. Solidaridad, ciudadanía y educación*. Nº1-2015, 76-90.
- Martínez, M. (coord) (2008). *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J.M. (coord.). (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.
- Rincón, A. (2002). *Competències lectores i èxit escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Qüestions per al debat

Aquests resultats conviden a plantejar les consideracions següents, organitzades en tres tipologies:

De tipus valoratiu: Com s'ha de valorar la motivació dels estudiants per aprendre sobre els temes de la lectura i l'escriptura? Aquestes són "unes assignatures més"? S'emmarca dins d'un context d'innovació docent, i amb efecte cascada? Quin és l'impacte del projecte en els destinataris (centres, mestres, nens)? L'entusiasme dels estudiants ha de fer repetir els projectes?

De tipus formatiu: En quina mesura serveix per descobrir altres realitats a les pròpies i qüestionar-se la d'un mateix? Com influeixen als universitaris els vincles emocionals que es creen i com es gestionen des de l'aula? Cal que siguin tasques obligatòries o voluntàries?

De tipus organitzatiu i institucional: S'ha de repetir l'experiència en els mateixos centres? Els projectes són sostenibles dins de les assignatures, tant pel que fa al professor com a l'horari, per exemple? Quines dificultats logístiques per trobar centres i relacions de partenariat cal superar? Quin és el reconeixement dels centres educatius per la tasca que es fa i per la falta que els feia?

ID 43. ACTIVITATS PRÀCTIQUES EN CONTEXTOS REALS PER A L'APRENTATGE I L'AVALUACIÓ CONTINUADA EN PSICOLOGIA DEL DESENVOLUPAMENT

Magda Rivero García
Universitat de Barcelona
mriverog@ub.edu

Ana M^a Antón Arribas
Universitat de Barcelona
ana_anton@ub.edu

Montserrat Celdrán Castro
Universitat de Barcelona
mceldran@ub.edu

Josep Lluís Conde Sala
Universitat de Barcelona
jlconde@ub.edu

Marc Coronas Puig-
Pallarols
Universitat de Barcelona
mcoronas@ub.edu

Marta Gràcia Garcia
Universitat de Barcelona
mgraciag@ub.edu

Mercè Garcia-Milà
Palaudarias
Universitat de Barcelona
mgarciamila@ub.edu

Maria Josep Jarque
Moyano
Universitat de Barcelona
mj_jarque@ub.edu

Sonia Jarque Fernández
Universitat de Barcelona
soniajarque@ub.edu

Eduard Martí Sala
Universitat de Barcelona
emarti@ub.edu

Montserrat Moreno Zazo
Universitat de Barcelona
mmorenoz@ub.edu

M^a Ángeles Ortega
Reverte
Universitat de Barcelona
aortega@ub.edu

Núria Ribera Turró
Universitat de Barcelona
nribera@ub.edu

Rodrigo Andrés Serrat
Fernández
Universitat de Barcelona
rserrat@ub.edu

Emili Miquel Soro Camats
Universitat de Barcelona
esoro@ub.edu

Carme Triadó Tur
Universitat de Barcelona
ctriado@ub.edu

Fàtima Vega Llobera
Universitat de Barcelona
fatima.vega@ub.edu

Rosa M. Vilaseca Momplet
Universitat de Barcelona
rosavilaseca@ub.edu

Feliciano Villar Posada
Universitat de Barcelona
fvillar@ub.edu

Resum

Un tret característic de la formació i de l'avaluació continuada a les assignatures obligatòries del Grau de Psicologia de la Universitat de Barcelona *Desenvolupament en la infància, Desenvolupament en l'adolescència, maduresa i senectut i Trastorns del desenvolupament*, és l'aposta per activitats pràctiques en què els estudiants treballen sobre dades reals en contextos naturals o d'intervenció, recollides per ells mateixos o aportades pel professorat. A partir de la nostra experiència docent, identifiquem els punts forts i febles d'aquest plantejament i apuntem algunes qüestions per al debat.

Introducció

Des d'una concepció constructivista de l'aprenentatge, l'acció docent eficaç és aquella que proporciona als estudiants ajudes ajustades al seu propi procés de construcció de significats i d'atribució de sentit. L'avaluació continuada és un instrument fonamental per regular la intervenció docent al llarg del procés d'ensenyament i perquè l'estudiant reguli el seu propi procés d'aprenentatge (Coll, Rochera, Mayordomo i Naranjo, 2007). Des d'aquesta concepció de l'avaluació continuada com a element inherent al propi procés d'ensenyament/aprenentatge, té sentit que bona part de les activitats d'aprenentatge siguin alhora activitats d'avaluació. El sistema d'avaluació continuada compleix aleshores una doble funció: orientar l'acció docent al llarg del procés formatiu (avaluació formativa) i ajudar els estudiants a prendre decisions orientades a la millora del seu aprenentatge (avaluació formadora) (Nunziati, 1990; Allal, 1991; a Coll, Rochera, Mayordomo i Naranjo, 2007).

Des d'aquest plantejament, resulta especialment rellevant la selecció i el disseny de les activitats. Aquestes han de ser coherents amb els objectius plantejats i adients per al desenvolupament de les competències vinculades a l'assignatura. Alhora, han de conduir a aprenentatges significatius. Aquestes exigències estan a la base de la nostra aposta per dissenyar activitats formatives en les quals els estudiants treballen determinats aspectes teòrics, conceptuals, pràctics i actitudinals partint de dades reals, recollides en alguns casos per ells mateixos. El recurs a aquest tipus d'activitats d'aprenentatge té una llarga tradició en el marc de diverses metodologies docents, com l'Aprenentatge Basat en Problemes (Barrows,

1996) o l'Estudi de Casos (Wasserman, 1999). Treballar sobre dades empíriques; observar, entrevistar, administrar proves o plantejar tasques a persones; analitzar casos; aproximar-se als contextos en els quals tenen lloc els processos que s'estudien; posar-se en el paper del professional que hauria de contribuir a una millora d'aquests processos, facilita el camí cap a aprenentatges funcionals i significatius. Les activitats amb dades reals permeten, si es dissenyen d'acord amb aquest objectiu, formar l'estudiant en una diversitat de competències, com ara la cerca documental, el treball col·laboratiu, l'exposició oral o l'escriptura acadèmica. Un altre punt a favor d'aquestes activitats és que, per norma general, són motivadores per als estudiants, qui les prefereixen als exàmens (Starr, 1970; a Gibbs i Simpson, 2009). A més, els sistemes d'avaluació que incorporen treballs i no es redueixen als exàmens contribueixen a un millor rendiment acadèmic (Gibbs i Lucas, 1997; James i Fleming, 2004-2005; a Gibbs i Simpson, 2009) i a l'aprenentatge profund i a llarg termini (Conway, Cohen i Stanhope, 1992; a Gibbs i Simpson, 2009).

Finalment, cal remarcar el paper crucial del *feedback* ofert pel professorat en l'èxit de l'avaluació continuada, en les seves funcions formativa i formadora (Gibbs i Simpson, 2009).

Objectius

L'objectiu general del nostre treball és reflexionar sobre el potencial formatiu i formador de les activitats pràctiques amb dades reals en contextos naturals, a les assignatures obligatòries del grau de Psicologia de la Universitat de Barcelona *Desenvolupament en la infància*, *Desenvolupament en l'adolescència*, *maduresa i senectut* i *Trastorns del desenvolupament*. Més concretament, els nostres objectius són:

- a) Posar en valor el paper de les activitats de caràcter pràctic realitzades al llarg del curs com activitats d'avaluació continuada.
- b) Analitzar els punts forts i febles de les activitats d'aprenentatge altament contextualitzades i vinculades a situacions reals.

Desenvolupament

Les tres assignatures a les quals ens referim atorguen un paper molt rellevant a les activitats de caràcter pràctic, tant com a elements de formació com d'avaluació.

1. *Desenvolupament en la infància*, que es cursa al tercer semestre del grau, i *Desenvolupament en l'adolescència, maduresa i senectut*, de quart semestre, inclouen una activitat pràctica amb treball de camp. En ambdós casos es tracta d'una activitat àmplia que integra continguts de tots els temes de l'assignatura, es realitza en petits grups (3-5 persones), incorpora la presentació oral a l'aula i l'elaboració d'un informe escrit amb l'estructura pròpia dels informes acadèmics i científics. Es desenvolupa al llarg del semestre i té un pes important en l'avaluació (30%).

A *Desenvolupament en la infància*, el treball de camp suposa realitzar una o dues visites a la llar d'un nen o nena d'entre 0 i 3 anys. Durant aquestes visites, els estudiants observen i valoren el desenvolupament infantil a través d'un instrument de detecció de risc i apliquen una escala de valoració de la qualitat de la família com a context de desenvolupament, per mitjà de l'observació i d'una entrevista als pares.

A *Desenvolupament en l'adolescència, maduresa i senectut*, cada estudiant realitza tres entrevistes (a un adolescent, a una persona d'edat mitjana i a una persona gran), les transcriu i les lliura al professor. Els estudiants formen grups de 3-5 persones i reben 10 entrevistes d'una mateixa etapa vital. Els grups analitzen les dades de les entrevistes, presenten oralment els resultats i realitzen un informe escrit.

A més d'aquesta activitat àmplia de treball de camp, en les dues assignatures es duen a terme 2-3 activitats pràctiques més curtes en què es treballa a partir de dades reals, aportades pel professorat en la majoria dels casos, per escrit i/o en format audiovisual. En algunes de les activitats els propis estudiants recullen les dades. Aquestes activitats tenen també un pes significatiu en l'avaluació, que oscil·la entre el 10% i el 30%. En alguns grups de

Desenvolupament en la infància, una de les activitats és substituïda per un treball individual de caràcter més teòric, de cerca documental, aprofundiment en un tema, citació i referència (20%).

2. A *Trastorns del desenvolupament*, en el sisè semestre, es realitzen activitats d'anàlisi de casos a partir de vídeos o de presentacions en paper. Aquestes activitats integren pràcticament tots els temes de l'assignatura, es realitzen en petits grups (4-6 estudiants), i impliquen l'elaboració d'informes escrits amb l'estructura pròpia dels informes acadèmics i científics. Es desenvolupen al llarg del semestre i tenen un pes important en l'avaluació (40%). En total, es duen a terme set activitats pràctiques. En cinc d'aquestes els estudiants treballen a partir de vídeos, de 10-15 minuts de durada, que recullen aspectes aplicats dels primers sis temes (conceptes, diagnòstic diferencial, intervenció familiar, ús d'ajuts tècnics, etc.). A les dues últimes activitats s'aprofundeix en els últims temes a partir de dos casos en què es presenten resultats reals d'aplicació de proves diagnòstiques, preservant la confidencialitat de les dades, en format d'informe psicològic escrit, familiaritzant els estudiants amb el tipus d'informe que hauran de saber entendre i realitzar en la seva pràctica professional.

3. Per a totes aquestes activitats, que suposen globalment entre el 40 i el 60% de l'avaluació de les assignatures, els estudiants reben la formació bàsica per dur-les a terme a través de sessions presencials i de documents amb format divers (documents guia en paper, material audiovisual, WebQuest, lliçons, rúbriques, etc.). El seguiment i l'orientació del treball per part del professorat es realitza a través de sessions presencials de tutoria, de la valoració d'esborranys i versions prèvies rebudes per correu electrònic o a través del Campus, i de la resolució de dubtes per correu electrònic, al despatx o a l'aula.

A les tres assignatures l'avaluació es complementa amb un examen tipus test sobre aspectes conceptuals i teòrics, que s'han treballat a les classes amb el suport de textos de lectura obligatòria (30%). A *Trastorns del desenvolupament*, a més, es realitzen dos exàmens parcials de preguntes obertes, a meitat i finals del semestre, sobre casos pràctics treballats a les sessions teòriques (30%).

Conclusions i prospectiva

A partir de l'experiència de professors i estudiants amb la integració d'activitats amb dades i contextos reals en la formació i l'avaluació continuada, podem destacar, com a conclusions, els següents punts forts i febles. Les conclusions provenen fonamentalment de les informacions que ens aporten el contacte directe amb els estudiants; de les enquestes de valoració de la docència; de les dades de rendiment acadèmic; i dels nostres estudis sobre les tutories vinculades a les activitats.

Punts forts:

1) Les activitats pràctiques, especialment aquelles que integren un ampli ventall de competències i temes del programa, i que suposen l'apropament dels estudiants a persones i contextos reals, són un element potent tant en la formació com en l'avaluació. Afavoreixen la integració significativa de coneixements, resulten altament motivadores per als estudiants i permeten posar en pràctica i avaluar una àmplia gamma de coneixements, habilitats i actituds.

2) L'anàlisi de casos aproxima els estudiants a l'avaluació i la intervenció amb persones amb trastorns del desenvolupament i amb els seus contextos (família, escola, comunitat, entorn laboral), acostant-los a la pràctica professional.

3) Les activitats pràctiques permeten que els estudiants es familiaritzin amb tècniques (p. ex. tècniques de recollida de dades), materials (p. ex. instruments d'avaluació) i recursos (p. ex. bases de dades) importants per al desenvolupament professional dels psicòlegs.

4) Les dades relacionades amb les activitats, ja siguin textos o registres audiovisuals, són accessibles per als estudiants a través del Campus Virtual, de manera que, més enllà de les activitats, els alumnes poden accedir a aquestes dades al llarg del curs, per aprofundir en elles de manera autònoma, en relació amb diferents continguts del temari.

5) Les activitats es realitzen a través del treball col·laboratiu entre estudiants, amb suport del professorat, i això comporta riqueses i avantatges per a l'aprenentatge individual, tant a nivell cognitiu com social (Rivero, Celdrán, Martí, Ribera i Villar, 2013). El *feedback* ofert pel professorat té una incidència significativa sobre els aprenentatges dels estudiants (Rivero, Anton, Celdrán, Conde, Coronas, Garcia-Milà, ... i Villar, 2014).

6) La inclusió d'aquest tipus d'activitats en la formació i l'avaluació milloren significativament el rendiment acadèmic.

Punts febles:

1) Les activitats pràctiques requereixen un grau de suport per part del professorat que és difícil de proporcionar de forma adequada amb un alt nombre d'estudiants en el grup classe, o amb grups col·laboratius de 5 o 6 estudiants, que de vegades cal formar per fer viable el seu seguiment. No obstant, l'elaboració de recursos, com ara documents guia, material audiovisual, WebQuest, lliçons, rúbriques, etc. (Rivero, Antón, Celdrán, Martí, Moreno-Zazo, Ribera i Serrat, 2015) permet optimitzar el temps de què es disposa per aquest suport.

2) No sempre és fàcil accedir a registres audiovisuals de subjectes i contextos reals que es puguin treballar a les aules i posar a disposició dels estudiants a través del Campus Virtual. En ocasions, cal elaborar materials propis i això requereix temps i recursos.

Bibliografia

Barrows, H. (1996). Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. A L. Wilkerson i L. Gijselaers (eds). *Bringing ProblemBased Learning to Higher Education: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 3-12.

Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R. i Naranjo, M. (2007). *Avaluació continuada i ensenyament de les competències d'autoregulació. Una experiència d'innovació docent*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.

Gibbs, G. i Simpson, C. (2009). *Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.

Rivero, M., Celdrán, M., Martí, E., Ribera, N., i Villar, F. (2013). *Valoració per part dels estudiants de diferents modalitats de tutoria grupal*. Setena Trobada de Professorat de Ciències de la Salut, Barcelona, 30 i 31 de gener i 1 de febrer, organitzada per la Facultat de Farmàcia de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/43352>

Rivero, M., Anton, A., Celdrán, M., Conde, J. LL., Coronas, M., Garcia-Milà, M., Jarque, M.J., ... i Villar, F. (2014). *Incidència de diferents modalitats de tutoria per petits grups en els aprenentatges dels estudiants*. VIII Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, Tarragona, 2, 3 i 4 de juliol. <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/695/668>

Rivero, M., Anton, A., Celdrán, M., Martí, E., Moreno-Zazo, M., Ribera, N. i Serrat, R. (2015). *Recursos de apoyo al estudiante en la asignatura "Desarrollo en la infancia"*. Vuitena Trobada de Professorat de Ciències de la Salut, Barcelona, 4, 5 i 6 de febrer, organitzada per la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona.

Wasserman, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Qüestions i/o consideracions per al debat

- 1) Les activitats complexes requereixen una important tasca d'orientació i seguiment per part del professorat. Aquest elevat suport, va en detriment del desenvolupament de les capacitats d'auto-regulació dels aprenentatges? Quin és el límit de l'ajuda que cal oferir als estudiants per dur a terme les activitats amb èxit?
- 2) Fins a quin punt podem avaluar l'adquisició individual de coneixements a través de les activitats pràctiques grupals? Continuem necessitant els exàmens?
- 3) És viable aquest plantejament de formació i avaluació en totes les assignatures? Comporta que l'estudiant es vegi confrontat a la tasca de fer un nombre excessiu d'activitats?
- 4) Realitzar diverses activitats curtes promou l'orientació de l'estudiant cap el producte, enlloc de fer-ho cap el procés d'aprenentatge? Fomenta la motivació extrínseca (per la qualificació que aporta l'activitat)? Condueix a una atomització dels continguts a aprendre?
- 5) Com promoure el treball en grups col·laboratius? Cal fer alguna intervenció formativa específica en aquest sentit? Com dur-la a terme?
- 6) Els aprenentatges realitzats en una assignatura en aspectes generals com, per exemple, l'elaboració d'informes, es generalitzen a l'assignatura següent?

ID 47. EL ECOSISTEMA DEL ARTE Y LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

Miguel Anxo Rodríguez González
Universidade de Santiago de Compostela
miguelanxo.rodriguez@usc.es

Resumen

A través de una experiencia de innovación docente aplicada a la asignatura Mercado del arte y gestión de colecciones, planteamos algunas cuestiones acerca de los entornos de aprendizaje, así como del marco espacial y temporal en el que se desarrolla la docencia. Partiendo de las premisas del aprendizaje mezclado, entendemos que para asignaturas como esta es fundamental flexibilizar tiempo y espacio de docencia, con el fin de adaptarnos a los espacios profesionales del arte. Si el "ecosistema" del arte actual apunta a entornos e interacciones sociales variadas, esto debe ser atendido en la planificación docente.

Objetivos

Esta investigación se concibe como un análisis de una experiencia de innovación docente llevada a cabo en una asignatura de carácter profesionalizante, Mercado del arte y gestión de colecciones, de la titulación de Historia del Arte. Las cuestiones sobre las que se quiso incidir desde el principio, y que orientan esta investigación, son tres: ¿Cómo propiciar un acercamiento provechoso de los estudiantes a los ámbitos profesionales desde la universidad? ¿Hasta qué punto es beneficioso un planteamiento que recurre a materiales, espacios y experiencias heterogéneas? Finalmente, ¿Puede ser aprovechado el aprendizaje cooperativo como recurso para dar sentido y ordenar los conocimientos extraídos de entornos variados?

Desarrollo

Desde el inicio se pretendió acercar a los estudiantes a las prácticas y los valores habituales en los ámbitos profesionales, y superar así la tradicional distancia que separa a los estudiantes de estos entornos. En un sólo semestre (en el último año de la titulación) se pretendía un acercamiento a estos contextos que compensara una formación excesivamente centrada en los análisis históricos y teóricos. Manejamos como punto de partida la noción de "ecosistema" (Ramírez, 1994) que subraya el aspecto social de los contextos del arte, y apunta a los entornos específicos y las interacciones entre agentes. Según la lectura de Juan Antonio Ramírez, el mundo del arte debe ser entendido como un ámbito articulado en función de espacios y tipos de relación: los talleres, las galerías, o los espacios de exhibición no deben ser entendidos como lugares neutros, sino como ámbitos donde se producen encuentros y relaciones entre artistas, galeristas, coleccionistas, críticos, comisarios y público. Como en el medio natural, las relaciones entre estos pueden ser amistosas (alianzas, aplausos, adulación), mediadas por intereses concretos, o distantes. Para la planificación de la docencia en esta asignatura, entendimos que había que incluir contenidos que apuntasen a un tipo de relaciones del que no abundan documentos escritos, y que exige un contacto personal con los actores.

Asumimos como modelos de referencia el *Blending Learning* (aprendizaje mezclado) y el aprendizaje cooperativo. Si el primero nos proporcionaba flexibilidad a la hora de disponer de recursos y dinámicas de trabajo en ámbitos diversos, el segundo era un complemento necesario para la recopilación y tratamiento de la información obtenida, dejando gran parte de la responsabilidad para la interpretación de los materiales a los propios alumnos. Entendemos, siguiendo a Milne (Milne, 2006: 11.2), que el aprendizaje sucede como una secuencia donde los materiales, extraídos de diversas fuentes, se transforman y procesan en la mente del estudiante. La combinación de documentos y formularios accesibles on-line, docencia teórica, y experiencias fuera del aula, ilustra esta opción por la mezcla.

Se impuso la heterogeneidad de recursos y de espacios de aprendizaje. Pero esto reveló un problema que entendemos está en el centro mismo del debate sobre la universidad post-

Bolonia: en muchas ocasiones la rigidez de los horarios académicos chocaba con los horarios y la agenda de los profesionales de museos, fundaciones o galerías. Adecuar las agendas académica y profesional en ocasiones suponía exceder los horarios de la asignatura. Ciertos temas relativos a las relaciones sociales, protocolos y prácticas profesionales (galerista-artista, o galerista-coleccionista) aparecen muy poco en la bibliografía disponible sobre el tema del mercado del arte, y sin embargo sabemos de su importancia. Sólo un acercamiento detenido, con conversaciones largas con los profesionales, puede dar a los alumnos una imagen más veraz de este mundo.

Cuatro ámbitos recogieron los distintos tipos de recursos y herramientas de la asignatura:

1. En las clases teóricas se llevó a cabo una introducción histórica a los distintos temas y un planteamiento conceptual, proponiendo la reflexión o sobre principios y valores que a lo largo del tiempo han sustentado el comercio del arte, el impulso coleccionista y la gestión de colecciones.
2. Internet se usó como fuente de contenidos, con una serie de documentos analizados en el aula, y como área de trabajo. Analizamos documentos habitualmente usados por los profesionales y catálogos online de museos, discutiendo los criterios y la información que se privilegiaba.
3. Las visitas a las galerías privadas y los espacios institucionales fueron un eje fundamental de la docencia, pues pusieron en contacto a los alumnos con los profesionales y posibilitaron un intercambio de impresiones. En estos encuentros se siguió el método de la entrevista semiestructurada, en la que se partía de un guión y se dejaba que las propias respuestas y la interacción espontánea fueran variando los derroteros del discurso. Fueron encuentros en espacios donde los profesionales desarrollan su actividad, y las visitas propiciaron un descubrimiento del entorno y sugestivas cuestiones para el debate.
4. El cuarto ámbito, de trabajo cooperativo en aula, se diseñó para que los alumnos reconfigurasen y elaborasen una parte significativa de los materiales: contando siempre con un ordenador portátil por grupo, los alumnos elaboraron y dieron consistencia a las informaciones obtenidas en las visitas. Los alumnos discutieron alrededor de un guión proporcionado por el profesor, con una serie de cuestiones abordadas en los encuentros. Finalmente los resúmenes se subieron al aula virtual.

Esta concepción del aprendizaje en distintos espacios o entornos, lleva a replantearse el diseño de los espacios de aprendizaje en la universidad, a menudo inadecuados para cierto tipo de trabajos. Nancy van Note ha apuntado (Van Note, 2006) al problema de la actual falta de flexibilidad de los espacios de aprendizaje, defendiendo que las aulas se reconfigurasen con facilidad en función de las diferentes actividades a realizar. En un contexto como el actual, en el que gran parte de la información está en internet y puede ser accesible a través de los portátiles de los alumnos, encontramos aulas excesivamente rígidas, con pupitres fijos, que dificultan la tarea en grupo de los alumnos. En el desarrollo de las clases tuvimos que enfrentarnos a esta rigidez espacial y de mobiliario, que no impidió, sin embargo, la implicación de los grupos.

Para el aprendizaje cooperativo fue fundamental el recurso a las tecnologías digitales. La utilización de las TICs es obligada en la actualidad, por la facilidad de acceso a documentación de tipo profesional (códigos de buenas prácticas, formularios de préstamo de obras, especificaciones para empresas de transporte, o pautas para la restauración), pero en sí misma no garantiza una mejora en los procesos de aprendizaje, como han señalado diversos

autores (Carnoy, 2004; Gewerk, 2005). Con las dinámicas de trabajo en grupo, de tipo cooperativo, garantizamos la implicación de los alumnos en la elaboración de contenidos y el procesamiento de información obtenida en las visitas y charlas con profesionales.

Este tipo de trabajo tiene sus dificultades y desde luego pone al alumno en una posición atípica con respecto a las dinámicas habituales en la docencia universitaria de la titulación. Lo primero que constatamos fue una cierta perplejidad e inseguridad por parte del alumno, a medida que los distintos tipos de material y de entorno de aprendizaje se iban superponiendo. Creemos que tanto un programa bien estructurado y claro, como el aula virtual, pueden ayudar a organizar los contenidos y los materiales.

El desarrollo de la docencia fue evidenciando otras cosas y algunas sospechas se fueron confirmando. Nos sorprendió el escaso hábito que los alumnos de Historia del arte tienen de frecuentar webs de museos y de galerías de arte, sobre todo cuando sabemos de la soltura con la que se mueven por las redes sociales. Por otro lado, constatamos la distancia entre el alumnado y los entornos profesionales del mundo del arte. Como algunos de ellos han reconocido en conversaciones con el profesor, hay una especie de barrera psicológica que los aleja de ciertos contextos, que son vistos como exclusivos o elitistas. La inmersión efectiva del alumno en este tipo de entornos profesionales se podrá conseguir por medio de periodos de práctica más o menos prolongados, en galerías, fundaciones o museos, pero para el presente curso sabíamos que era inviable, por el elevado número de alumnos y el escaso tiempo disponible. Para este tipo de actividad la titulación dispone de una opción al finalizar el Grado y durante el Postgrado, las llamadas "Prácticas en empresa", posible gracias a convenios.

Conclusiones

Una serie de consideraciones resume esta experiencia de innovación docente marcada por la heterogeneidad de espacios de aprendizaje y abre a su vez un debate acerca de los procesos de adaptación deseables de la enseñanza universitaria a entornos profesionales. Dos son los aspectos que consideramos más problemáticos o difíciles, a la vista de la experiencia:

1. La heterogeneidad de materiales y de espacios de aprendizaje puede desconcertar al principio al alumnado, y exige de una estructuración y clarificación del sentido de la asignatura. Los distintos materiales deben estar bien ordenados. Para esta experiencia utilizamos el espacio del Aula Virtual, pero no estamos seguros de que sea el más idóneo para garantizar una comunicación rápida y fluída entre profesor y alumnos.
2. El desarrollo de algunas de las actividades (encuentros y visitas) depende de la disponibilidad de los profesionales, pero esto puede chocar con las agendas de los estudiantes. Se impone flexibilidad en la planificación espacial y temporal de la asignatura, frente a la supeditación rígida según el modelo de horas de docencia teórica e interactiva, en las aulas asignadas. Esto puede suponer un problema para las agendas de los propios alumnos, con ocupación de su tiempo libre en determinadas ocasiones.

Pero los beneficios fueron mayores, como lo demuestra el nivel de satisfacción del alumnado a lo largo de estos dos últimos cursos.

1. La incursión en entornos profesionales por medio de reuniones y charlas extensas con profesionales resultó muy positiva y tuvo muy buena valoración por parte de los estudiantes. Para muchos resultó su primer acercamiento al entorno del comercio del arte, descubriendo facetas antes no sospechadas en los profesionales del mercado y en los protocolos de gestión de colecciones.

2. El alumnado tuvo acceso a materiales de trabajo (formularios, bases de datos, códigos de buenas prácticas...) habituales en los entornos profesionales, disponibles en la red pero del que desconocían por lo general su existencia.
3. La aplicación de procedimientos de aprendizaje cooperativo en aula se mostró de lo más eficaz para asentar y elaborar contenidos, y para que los propios alumnos se viesen como co-partícipes del desarrollo de la docencia. Este tipo de trabajo sirvió para que el alumnado investigara, localizara recursos, y reflexionara acerca de sus experiencias en entornos profesionales, fomentando su papel activo en la elaboración de contenidos, y por lo tanto, su autonomía.

Bibliografía

- Carnoy, M. (2004). *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos* (lección inaugural del curso académico 2004-2005, UOC Universidad Virtual). Recuperado de http://www.uoc.edu/inaugural04/esp/index_content.html
- Contreras, R., Alpiste, F., Eguia, J. L. (2006). Tendencias en la educación: aprendizaje combinado. *Theoría. Ciencia, arte y humanidades*, 15, (1), 2006, 111-117. Recuperado de <http://ubiobio.cl/theoria/>
- Gewerk, A. (2005). Innovación en la docencia universitaria y Tecnologías de la Información y la Comunicación. ¿Es necesario utilizar aparatos para ser considerado un docente del siglo XXI? En Contreras, L. C., Rodríguez, J. M, Morales, F. J. (eds.), *Innovamos juntos en la Universidad*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Johnson, D. W. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Milne A. J. (2006). Designing Blended Learning Space to the Student Experience. En Oblinger, D. G. (ed.), *Learning Spaces*. Washington / Louisiana, EDUCASE. Recuperado 3 mayo 2015, desde <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces/chapter-11-designing-blended-learning-space-student-experience>
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, J. A. (1994). *Ecosistema y explosión de las artes: condiciones de la Historia, segundo milenio*. Barcelona: Anagrama.
- Van Note, N. (2006). Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Spaces. En Oblinger, D. G. (ed.), *Learning Spaces*. Washington / Louisiana, EDUCASE. Recuperado 3 mayo 2015, desde <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces/chapter-2-challenging-traditional-assumptions-and-rethinking-learning-spaces>

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

La primera consideración apunta a un posible choque entre dos modos de entender la docencia: creemos que la necesidad de una clara organización espacial y temporal de la docencia puede limitar la participación de los estudiantes en actividades relacionadas con el entorno profesional. Es cierto que los horarios y los espacios de la docencia deben ser establecidos con claridad en el comienzo del curso, pero a menudo surgen posibles encuentros o actividades muy enriquecedoras, que chocan con la rigidez del calendario y los horarios de clases.

La segunda consideración: es fundamental un acercamiento del alumno a los entornos profesionales relacionados con su titulación desde los primeros cursos de carrera. Su comprensión de las dinámicas y de los valores mejora considerablemente de este modo. En algunas asignaturas se debe hacer un especial esfuerzo en este sentido.

ID 51. SEMILLERO DE CIENTÍFICOS SOCIALES

Laura B. García-Ravidá
Universitat Autònoma de Barcelona
Laurabetiana.garcia@uab.cat

J. Reinaldo Martínez-Fernández
Universitat Autònoma de Barcelona
Josereinaldo.martinez@uab.cat

Resumen

Se presenta un proyecto innovador y singular: *Semillero de Científicos Sociales*. El mismo se orienta a incentivar la vocación científica, el pensamiento crítico y la creatividad a partir de una experiencia fuera del aula entre equipos de estudiantes de primero de Bachillerato y de inicio de grado en Ciencias de la Educación. La experiencia consiste en una Escuela de iniciación a la investigación y un Congreso/Concurso en el que participan los mejores equipos. A la fecha se han realizado dos ediciones (2014 y 2015). Entre los resultados, se destaca el incremento del interés por la investigación y el valor del trabajo en equipo. El proyecto se recoge en un manual editado por Pearson.

Texto de la comunicación

Investigadores noveles: Semillero de Científicos Sociales

El proyecto “Semillero de Científicos Sociales” nace del interés del Grupo de Investigación PAFIU (Patrones de Aprendizaje y Formación Investigadora en la Universidad) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) por aportar una propuesta didáctica que promueva la vocación científica en los cursos finales del Bachillerato y en el inicio de la Universidad, en estudiantes de Ciencias de la Educación. A su vez, esta iniciativa innovadora y singular cuenta con el apoyo de la Coordinación del Grado en Pedagogía y Educación Social – PiES de la Facultat de Ciències de l'Educació; el reconocimiento del Institut de Ciències de l'Educació – ICE, ambos de la UAB; y con los Institutos interesados en ampliar los horizontes hacia una formación de calidad. El proyecto, se gesta sobre la base del marco teórico de los patrones de aprendizaje (Vermunt, 1998; 2005) que fundamenta las acciones del Grupo PAFIU; y en la necesidad de apostar por una formación activa, comprometida y competente en la iniciación a la investigación en Ciencias Sociales y de la Educación. De esta manera, se propone el desarrollo de la competencia investigadora entendida como:

...“la capacidad para plantearse interrogantes, seleccionar un método para aproximarse a su revisión, indagar contextos, resolver problemas y construir representaciones elaboradas acerca de diferentes fenómenos analizados”... (Martínez-Fernández, García Ravidá, & Mumbardó Adam, 2015; p.10).

Así, el *Semillero* se presenta en un formato que combina dos fases:

1. La primera consiste en una Escuela de iniciación a la investigación científica en Ciencias Sociales, de cuatro meses de duración (de octubre a enero). Participan un total aproximado de 35 equipos de estudiantes de 1ero de Bachillerato junto a estudiantes de 1ero de grado en Ciencias de la Educación. Esta primera fase consiste en una ‘Escuela’ en la cual los estudiantes de una asignatura troncal del primer curso (Aspectos Biopsicológicos de la Persona, ABP) en colaboración con grupos de estudiantes de primer curso de Bachillerato y de sus respectivos tutores, deben seleccionar, conceptualizar y analizar un tema de interés evolutivo y/o socio-educativo. El abordaje

de la temàtica se desenvolupa acompanyat de un necessari treball de camp (en escoles, hospitals, centres penitenciaris, etc.) segons el proposat pels equips respectius; i amb l'acompanyament d'un/a tutor/a del centre de Batxillerat. Així, els diferents equips se plantegen una pregunta de investigació, defineixen un marc teòric-conceptual, seleccionen o desenvolupen els instruments/materials per a la recollida de dades, analitzen la informació, elaboren taules i/o gràfics i una comunicació oral (20 minuts) de la investigació realitzada.

2. La segona fase comprèn un 'Congreso/Concurso' que pretén acostar a tots els participants a l'experiència acadèmica de presentar la seva investigació i sotmetre-la a una valoració de pares i experts; com així també el foment de diverses competències (síntesis de la informació, comunicació científica, defensa oral, etc.) amb especial interès en la manifestació del pensament crític, la innovació i la creativitat. En el Congreso/Concurso (maig) es presenten els deu millors equips que han estat prèviament seleccionats en una semi-final en cada un dels centres educatius participants.

De esta manera, los objetivos que de cada instancia son los siguientes:

- *Escuela:*
 - 1) Fomentar el pensamiento crítico, reflexivo y auto-regulado en los estudiantes de primero de grado en Ciencias de la Educación y en los de Batxillerat.
 - 2) Proponer el diseño y el desarrollo de una investigación científica en el ámbito de las Ciencias Sociales y de la Educación que debe ser de carácter innovador y en equipo.
 - 3) Aportar las herramientas básicas para el diseño de un estudio de iniciación científica a las Ciencias Sociales y de la Educación.
 - 4) Crear actividades de presentación oral y de Póster científico de los resultados de la investigación iniciada.
- *Congreso/Concurso*
 - 1) Generar un espacio que permita recrear las condiciones de un congreso científico.
 - 2) Reconocer la labor y esfuerzo mancomunado entre los estudiantes de Batxillerat, de primero de Grado en la Universidad y de los profesores/tutores de Batxillerat.
 - 3) Situar a los estudiantes en una experiencia académica enriquecedora, competitiva, según criterios de calidad basados en el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación.

Descripción de cada fase: Escuela y Congreso/Concurso

En este apartado se mencionan las actividades más relevantes que realizan los estudiantes desde el mes de octubre a mayo; se diferencia cada una de las fases de la experiencia:

ESCUELA

1. Organización en equipos de un máximo de 5 estudiantes en las clases de ABP (asignatura troncal del primer curso).
2. Definición de una pregunta de investigación de interés evolutivo y/o socio-educativo.
3. Realización de contacto inicial con los Institutos de Batxillerat miembros del *Semillero*, u otros interesados, para presentar la pregunta de investigación con la finalidad de captar "ayudantes" para el equipo.

4. Inicio del proyecto de investigación mediante un trabajo cooperativo entre estudiantes de ABP, los de Bachillerato y en los centros externos que decidan o requieran recoger los datos (ej: hospitales, centros penitenciarios, escuelas, la calle, etc.).
5. Recogida de datos, procesamiento y análisis de los mismos.
6. Seguimiento y asesorías en cada uno de los centros de Bachillerato y/o en las dependencias de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB.
7. Presentación en formato comunicación oral (20 minutos), tanto en la clase de ABP (enero, febrero), como en los Institutos (febrero, marzo).
8. Elección de los 10 mejores proyectos. En la primera edición los mejores proyectos fueron elegidos por un tribunal externo sobre la base de un resumen técnico. En la segunda edición, se redujo la experiencia a 10 centros, y se eligió a un representante en cada centro (las semi-finales del Semillero). De esta manera, el equipo docente de cada centro ha valorado los estudios y ha elegido a su representante para la final.

CONGRESO/CONCURSO

1. En el mes de mayo, los 10 mejores proyectos se presentan en un Congreso/Concurso en formato de Póster científico con comunicación oral (6 minutos) por un máximo de tres de los estudiantes de Bachillerato que han participado en dicho estudio.
2. Se organiza una sesión (de 8 a 14h.) en la cual se exhiben los Pósters, se presenta una conferencia magistral invitada, los estudiantes presentan sus comunicaciones. El evento consiste en la simulación de un Congreso Científico.
3. En el Congreso/Concurso se premian los tres mejores proyectos. La premiación se basa en la valoración de: pregunta de investigación, marco teórico, método, resultados y discusión según un grupo de seis expertos (entre profesores del primer curso y miembros del Grupo de Investigación PAFIU). Además, se entregan premios especiales a: la innovación en el tema tratado, la creatividad en el Póster elaborado y la mejor presentación oral.

Resultados

Los resultados obtenidos se pueden leer desde dos perspectivas: a) la *Escuela* de iniciación permite el fomento de competencias relativas al diseño y desarrollo de proyectos de investigación en Ciencias Sociales y de la Educación (pensamiento crítico, escritura académica, trabajo en equipos, gestión de conflictos, autonomía y autorregulación del aprendizaje). b) El *Congreso-Concurso* permite que se activen procesos y estrategias de aprendizaje relacionadas con la elaboración, presentación y defensa de un estudio de iniciación a la investigación científica en Ciencias Sociales (comunicación científica y creatividad). Por último, un resultado transversal ha sido la elaboración de un manual para profesores-tutores que sirve de guía introductoria al desarrollo del proyecto. En el siguiente enlace se puede acceder a la 1era edición del Semillero de Científicos Sociales:

<http://serveis.uab.cat/canalce/content/i-congr%C3%A9s-concurs-semillero-de-cient%C3%ADficos-sociales>

Los datos de participación se describen a continuación:

Edición	Participantes de Grado	Estudiantes de Bachillerato	Centros de Bachillerato
1 (2014)	185	95	23
2 (2015)	186	142	10*

*nota: seis centros de la Edición I se consolidan en la propuesta didáctica participando en la Edición 2

Finalmente, cabe destacar que en la segunda edición (2015) se ha obtenido información de 115 estudiantes de Bachillerato (81% de los participantes) quienes han considerado que la experiencia despierta el interés por la investigación científica y optimiza las habilidades para el trabajo en equipo.

PROPÓSITOS	valoración
Interés investigación	9,45
Pensamiento crítico	8,55
Creatividad	7,50
Vocación	7,80
Trabajo en equipo	9,20
Global	8,48

Conclusiones

A partir de la experiencia resultante de las acciones descritas, y del formato que combina el aprendizaje teórico-empírico entre los estudiantes de primero de Bachillerato, de iniciación a la Universidad, los profesores y la comunidad que colabora en una experiencia externa al aula, se destaca un espacio de intercambio multinivel. En primer lugar, un nivel *cognitivo*, de activación de procesos de aprendizaje, pensamiento crítico-reflexivo, autorregulación y creatividad. Un nivel *social*, que fomenta el trabajo cooperativo y colaborativo entre los estudiantes, y entre ellos con los profesores-tutores y con los colaboradores externos donde se realizan las investigaciones, etc. Un tercer nivel, *afectivo*, ya que a medida que los estudiantes avanzan en el proceso; igualmente, van experimentando diversas sensaciones, percepciones y emociones, que a veces definen como "montaña rusa emocional". Esta experiencia los conduce al refuerzo de la auto-reflexión, el autoconocimiento, la superación de la frustración y el aprender a negociar y trabajar con sus pares en diversos contextos.

De los datos exploratorios obtenidos, se desprende que el Semillero debe hacer mayores esfuerzos por estimular la creatividad desde las fases iniciales. Con respecto a la vocación por las Ciencias Sociales queda mucho trabajo por delante, no parece estar relacionada con el "quehacer científico". Es decir, ya desde finales del Bachillerato, la concepción de "científico" parece reservada sólo que para las Ciencias Naturales.

En síntesis, el *Semillero de Científicos Sociales* se propone fomentar la creatividad, el pensamiento crítico-reflexivo y la vocación científica en y hacia las Ciencias Sociales y de la Educación. Una experiencia fuera del aula que pone en contacto a estudiantes de Bachillerato y de primero de grado con una realidad socio-educativa que es analizada desde un punto de vista crítico, metódico y riguroso.

Bibliografía

Martínez-Fernández, J. R., García-Ravidá, L. B., y Mumbardó Adam, C. (2015). *Semillero de Científicos Sociales: Iniciación a la investigación científica en Ciencias Sociales*. Pearson.

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.

Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

A continuació se enumeran dos qüestions de interès a debatre, i tres consideracions per enriquir la experiència del projecte i millorarlo.

Cuestiones:

1. ¿Cómo lograr la implicación de diversas entidades (Universidad, Bachilleratos, Institutos de investigación, agencias educativas, etc.) para posibilitar el proyecto, y que el mismo sea viable y sostenible?
2. ¿Cómo gestionar la necesaria "competitividad" sin que esta sea percibida como un aspecto negativo, sino como un valor añadido que permita aprender del error e incentivar la tolerancia a la frustración como mecanismo de desarrollo, resiliencia?

Consideraciones

3. Promover la conexión con los estudiantes de primer curso de otras titulaciones tales como: psicología, comunicación audiovisual, humanidades; de modo que los equipos se vean fortalecidos y enriquecidos por sus pares de otras disciplinas. Una manera de potenciar el futuro, cada vez más multidisciplinar, que nuestra sociedad reclama.
4. Apoyar en la definición de criterios comunes entre los diferentes institutos de Bachillerato acerca de cómo concebir el *Treball de Recerca* de fin de Bachillerato (TR).
5. Una profunda discusión acerca de la concepción de las Ciencias Sociales como disciplinas "científicas".

ID 76. LES SORTIDES AL MEDI EN LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES

Raquel Heras Colàs
Universitat de Girona
raquel.heras@udg.edu

Rosa M. Medir Huerta
Universitat de Girona
rosa.medir@udg.edu

Salvador Calabuig Serra
Universitat de Girona
salvador.calabuig@udg.edu

Resum

Les activitats fora de l'aula enriqueixen l'experiència educativa. Són nombrosos els beneficis que aquestes aporten en tots els nivells educatius, no tan sols a nivell cognitiu, sinó també en els àmbits físic, social, emocional i comportamental. Aquesta comunicació presenta l'experiència de la realització de sortides integrades en diferents mòduls relacionats amb el coneixement del medi social, cultural i natural en els estudis de Grau de Mestre d'Educació Infantil i d'Educació Primària. A partir de les diferents experiències i de les valoracions dels estudiants es reflexiona sobre la seva incidència a nivell competencial, la integració en el currículum i les propostes de millora.

Abstract

Outdoor activities benefit education in several aspects and in all educational levels, not only cognitively, but also physically, emotionally, socially and behaviourally. This communication explores some outdoor activities and its integration in the Degrees in Pre-School Education and Primary School Education, related to social, cultural and natural environment knowledge. From different experiences and the students' assessments, the authors reflect on the incidence of these practices at a competence level, its integration in the curricula and proposals for improvement.

Introducció

Nombrosos autors i diferents institucions anglosaxones han documentat els beneficis que aporten les experiències fora de les aules en l'àmbit educatiu (Department for Education and Skills, 2006; Dillon 2010; Dillon et al. 2006; King's College London, 2011; Malone, 2008; Peacock, 2006; Rickinson et al. 2004; Waite i Rea, 2007, entre d'altres). No només a nivell cognitiu –amb el foment de l'aprenentatge contextualitzat, autèntic i experiencial–, sinó també a nivell emocional, social, físic o actitudinal.

En un context de renovació i foment de projectes d'innovació docent i sota el marc de l'educació per a la sostenibilitat, en aquesta comunicació presentem com adaptem i integrem les sortides del coneixement del medi en l'entorn proper a l'educació superior, concretament en els estudis de Grau de Mestre en Educació Infantil i Grau de Mestre en Educació Primària i amb professorat de les àrees de Didàctica de les Ciències Socials i Didàctica de les Ciències Experimentals, dins del Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Girona.

D'acord amb Barth et al. (2007), Cotton i Winter (2010) i Sterling (2004), la integració de la sostenibilitat a l'educació superior implica canvis de paradigmes educatius: del positivisme –dominat per l'aprenentatge transmissiu centrat en el professor, individualitzat, a partir de la teoria i acumulant coneixements només amb objectius cognitius– a aproximacions post positivistes que fomenten les metodologies centrades en els estudiants, a partir del treball col·laboratiu, la descoberta, la pràctica, la comunitat i els problemes reals de l'entorn. Aquest canvi de paradigma ens porta a integrar la part afectiva amb la cognitiva i a centrar l'aprenentatge en l'adquisició de competències. Emmarcades en l'educació per a la sostenibilitat, les competències pròpies dels educadors (United Nations, 2012) es relacionen amb:

- Aprendre a aprendre. L'educador entén i integra l'aprenentatge sistèmic, les interrelacions que es donen a nivell social i natural i entre passat, present i futur, la seva pròpia

visió i assumpcions del món i les seves pròpies accions i maneres de pensar en relació a la sostenibilitat.

- **Aprendre a fer.** L'educador desenvolupa habilitats pràctiques i competències que el porten a l'acció i crea espais per compartir idees i experiències de diferents disciplines o àmbits culturals sense prejudicis o preconceptes.
- **Aprendre a viure junts.** Contribueix al desenvolupament de col·laboracions o associacions i al reconeixement de les interrelacions, pluralismes, comprensió mútua i respectuosa amb altres grups socials.
- **Aprendre a ser.** Aquesta competència guia el desenvolupament d'un mateix i la capacitat d'actuar amb més autonomia, judici i responsabilitat per contribuir positivament a la sostenibilitat.

Els objectius d'aquesta comunicació, són, per tant: presentar una proposta de sortides al medi en la formació inicial de mestres; relacionar les sortides amb les metodologies i les competències professionals en relació a l'educació per a la sostenibilitat; reflexionar al voltant dels beneficis que aquestes aporten als estudiants a nivell d'aprenentatges i de desenvolupament de competències i afavorir bones pràctiques per a la didàctica de les ciències socials i la de les ciències experimentals en la formació inicial de mestres.

Experiències

A continuació detallem, a mode d'exemple, quatre de les sortides que es duen a terme i que es relacionen en més o menys mesura amb les competències esmentades. Per a cada sortida es descriuen els objectius, les relacions amb el currículum dels estudis, es fa una breu descripció dels continguts de la sortida i de les valoracions dels estudiants.

1. **Passejada patrimonial entorn de la Facultat.** La sortida respon a la necessitat de reconèixer amb més rigor històric els espais patrimonials al voltant de la Facultat d'Educació. Els nostres estudiants, malgrat desplaçar-se durant anys al Barri Vell per estudiar, confonen, molt sovint les èpoques històriques i no s'han aturat mai a situar-se correctament en els espais més propers. Al mateix temps, ens acostem al que ha de ser un treball de camp en ciències socials a l'educació primària. La didàctica de la història ha insistit sempre en reconèixer i donar valor a la pròpia cultura i l'entorn local. L'estudiant aprèn a partir de les restes històriques que pot veure i tocar i ho ha de completar amb la bibliografia adient que li permeti situar-se en el passat. Els estudiants han valorat sempre bé aquesta sortida perquè s'adonen d'allò que trontolla en els seus coneixements històrics, que necessiten aprendre a partir del patrimoni històric i artístic i molts d'ells el perceben com "espai viscut" per primer cop.

2. **Anàlisi del paisatge amb tècniques de Web Mapping.** La pràctica, de llarga duració, i la sortida pretenen entendre, analitzar, reflexionar, compartir i millorar el paisatge urbà del centre de la ciutat. Observar el paisatge fent ús del propi pensament crític és fonamental en aquesta activitat. S'utilitzen els dispositius mòbils i s'aprèn a produir material didàctic amb tècniques de Web Mapping. Clarament, els estudiants aprenen a organitzar i ordenar informacions inicialment disperses i saber transmetre, comunicar i discutir aquestes informacions i observacions fetes sobre el terreny. Es proposen tres itineraris possibles pel centre de la ciutat, que agrupen diverses funcions urbanes (residencial, administrativa, comercial). És una pràctica que treballa i analitza el present i proposa un futur per a la ciutat. Els estudiants, afeccionats cada dia més a la tècnica, reconeixen i donen valor a l'aplicació pràctica entre la tècnica i la geografia urbana, a l'hora que veuen com introduir els dispositius mòbils a l'aula de primària.

3. **Visita a un Arxiu Històric.** Es tracta d'una visita organitzada per reconèixer de primera mà d'on surten els documents de la història que ens permeten comprendre el present.

En unes classes on insistim en l'ús de les fonts primàries de la història a les aules tant de primària com de secundària, es fa imprescindible anar a l'Arxiu Històric presencialment. A més, ens adonem de la importància de la col·laboració dels docents amb altres professionals (en aquest cas, els arxivers), es constata que el coneixement històric s'elabora a partir de les interpretacions fetes pels historiadors dels documents que tenen a l'abast. Els estudiants se'ls demana el disseny d'una activitat didàctica a partir d'una font primària i la dificultat rau, normalment, en la tria de la font primària: rellevant, significativa i adequada a les edats de l'educació primària. Els estudiants dubten, inicialment, de l'interès d'anar a un equipament com aquest i els seus recels desapareixen quan comproven que poden crear un recurs didàctic adequat a l'edat amb uns documents reals i contextualitzats. Si als centres escolars no existeix un laboratori de ciències socials, comprenem que el més semblant a la idea de "laboratori" és fer aquest tipus de treball.

4. Treball de camp a l'educació primària. L'objectiu de la sortida és conèixer i aplicar recursos amb components lúdics per a la descoberta del medi natural i relacionar-lo amb el medi social des d'una perspectiva sistèmica. L'estudiant s'aproxima al que consisteix el treball de camp a l'educació primària a partir d'una sortida de contacte amb la natura. Es mostren alguns exemples i es fa una reflexió al voltant d'ells. L'estudiant, en petit grup, ha de dissenyar una activitat similar i posar-la en comú en la següent sortida. Les competències curriculars que es treballen es relacionen amb: conèixer les àrees curriculars de l'Educació Primària, la relació interdisciplinària entre elles, els criteris d'avaluació i el cos de coneixements didàctics entorn dels procediments d'ensenyament i aprenentatge respectius; assumir la dimensió educadora de la funció docent i fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa; reflexionar sobre les pràctiques de l'aula per innovar i millorar la tasca docent i adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu. Els estudiants valoren molt positivament aquesta activitat, primerament perquè és pràctica, es situen en un context diferent del de l'aula i coneixen recursos per treballar el medi a primària. Els agradaria que es duguessin a terme més activitats d'aquestes característiques.

Conclusions

Tot i que realitzar sortides a l'entorn és una proposta sempre engrescadora per als estudiants, aquesta ha d'estar integrada en el currículum i tenir uns objectius clars i assolibles. Idealment, no ha de ser una activitat aïllada i puntual sinó que hi ha d'haver un treball d'aula que l'envolti o l'assumeixi. Les sortides que es presenten tenen diferents característiques perquè pretenen assolir diferents objectius, segons cada cas. Val la pena destacar la integració de les tecnologies de la informació i la comunicació en les sortides. Aquesta és una tendència cada vegada més estesa i en la que s'han de valorar els beneficis, l'ús o el valor afegit que aquestes tecnologies aporten a les sortides.

Bibliografia

Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). "Developing key competencies for sustainable development in higher education". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.

Cotton, D., Winter, J. (2010). "It's not just bits of paper and light bulbs: A review of sustainability pedagogies and their potential for use in higher education", In *Sustainability Education. Perspectives and practice across higher education*, edited by Jones, P., Selby, D. and Sterling, 39-54. London: Earthscan.

Department for Education and Skills. (2006). *Learning outside the classroom manifesto*. <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/G1.-LOtC-Manifesto.pdf> (març 2015)

Dillon, J. (2010). Beyond barriers to learning outside the classroom in natural environments (Document informatiu per a Natural England). Reading. England: Natural England.

Dillon, J.; Rickinson, M.; Teamey, K.; Morris, M.; Choi, M. Y.; Sanders, D.; Benefield, P. (2006): "The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere" *School Science Review*, 87 (320), 107-111.

King's College London. (2011). Understanding the diverse benefits of learning in natural environments. <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/09/KCL-LINE-benefits-final-version.pdf> (març 2015)

Malone, K. (2008) Every Experience Matters: An evidence based research report on the role of learning outside the classroom for children's whole development from birth to eighteen years, Report commissioned by Farming and Countryside Education for UK Department Children, School and Families, Wollongong, Australia.

Peacock, A. (2006). Changing minds: the lasting impact of school trips. University of Exeter.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., Benefield, P. (2004). A review of Research on Outdoor Learning. National Foundation for Educational Research and King's College London.

Shephard, K. (2008). "Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (1): 87-98.

Sterling, S. (2004). "Higher education, sustainability, and the role of systemic learning". In *Higher Education and the Challenge of Sustainability. Problematics, Promise, and Practice*, edited by Blaze Corcoran, P., Wals, A. E. J., 49-70. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

United Nations. Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development. (2012). Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf (març 2015)

Waite, S., Rea, T. (2007). Enjoying teaching and learning outside the classroom. In D. Hayes (Ed.) *Joyful teaching and learning in the primary school*, pp. 52-62. Exeter: Learning Matters

Wiek, Arnim, Lauren Withycombe, and Charles L. Redman. "Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development." *Sustainability Science* 6.2 (2011): 203-218.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Com enriquir l'experiència educativa al voltant d'aquestes sortides? Quin és el treball previ i posterior a realitzar? Com elaborar una proposta en la que l'estudiant tingui un paper veritablement actiu? En quins contextos s'assoleixen els aprenentatges més significatius i profitosos? Com podem relacionar les sortides amb el futur professional dels estudiants? Amb la seva pràctica diària?

ID 95. L'AVALUACIÓ D'EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE SERVEI PUBLICADES

Raquel Heras Colàs
Universitat de Girona
raquel.heras@udg.edu

Eulàlia Guiu Puget
Universitat de Girona
eulalia.guiu@udg.edu

Pere Soler Masó
Universitat de Girona
pere.soler@udg.edu

Jaume Bellera Solà
Universitat de Girona
jaume.bellera@udg.edu

Pilar Albertín Carbó
Universitat de Girona
pilar.albertin@udg.edu

Ana M^a Bofill Ródenas
Universitat de Girona
anamaria.bofill@udg.edu

Mariona Masgrau Juanola
Universitat de Girona
mariona.masgrau@udg.edu

Anna Bonmatí Tomàs
Universitat de Girona
anna.bonmati@udg.edu

Resum

L'aprenentatge servei (ApS) és una proposta educativa cada vegada més estesa en l'àmbit universitari català. No totes les propostes, però, compleixen els criteris que fan que aquesta pràctica arribi al seu màxim potencial. La comunicació que es presenta mostra els resultats obtinguts a partir de l'aplicació d'un instrument elaborat per valorar les pràctiques d'ApS a la universitat. L'aplicació d'aquests criteris s'ha realitzat en experiències en l'àmbit universitari català a partir de les publicacions en articles o llibres. La comunicació presenta els resultats d'aquesta avaluació i ens permet conèixer l'estat de les pràctiques d'ApS universitàries segons la bibliografia científica actual.

Abstract

Service learning is a pedagogical approach which has been spread across Universities in Catalonia (Spain) during the last decade. Not all the proposals, however, reach the criteria for this practice to be fully accomplished. This communication shows the results obtained after applying an assessment tool for service learning practices in published scientific journals and books and that have been carried out in Catalan universities. Results allow us to know and reflect on the service learning practices in higher education that have been published.

Introducció

L'aprenentatge servei (ApS) es defineix com una pràctica educativa que integra un servei real i necessari per a la comunitat amb una pràctica formativa que facilita aprenentatges i afavoreix el desenvolupament de continguts, competències, habilitats i valors. Aquests aprenentatges, si ens referim a les experiències d'ApS realitzades des del marc universitari, han d'estar vinculats o relacionats amb el currículum dels estudis universitaris i, si és possible, el rol dels estudiants ha de ser actiu en totes les fases del projecte d'ApS (Bellera *et al.* 2014; Martínez 2010; Puig 2009) perquè d'aquesta manera l'aprenentatge de l'estudiant sigui màxim. Tot i que l'ApS és una proposta educativa cada vegada més estesa en l'àmbit universitari català, no totes les experiències compleixen els criteris que fan que aquesta pràctica arribi al seu màxim potencial. Hi ha una sèrie de limitacions, bàsicament relacionades amb el temps i els recursos disponibles, que ho dificulten.

El treball que es presenta és una part de la tasca que els/les autors/es estan portant a terme per definir i detectar els criteris que poden orientar a construir una bona pràctica d'ApS a l'educació superior. Per tant, els objectius d'aquesta comunicació són, per una banda, avaluar les experiències d'ApS universitàries de l'àmbit català que han estat publicades en els darrers anys i, per l'altra, reflexionar sobre els resultats obtinguts a partir de la graella de criteris per a l'avaluació d'experiències d'ApS.

Metodologia

Per dur a terme l'estudi, s'ha partit de la graella de criteris per a l'avaluació d'experiències d'ApS (Bellera *et al.* 2014), validada per diferents experts de l'àmbit universitari espanyol. En aquesta graella es mostren catorze criteris distribuïts en cinc dimensions: dues

funcionals, relacionades amb l'experiència de l'aprenentatge i l'activitat de servei, i tres estructurals, vinculades a aspectes universitaris, pedagògics i socials (figura 1).

APRENENTATGE		Presència	Evidència
Formació universitària			<i>El text evidencia que es treballen continguts propis d'estudis universitaris, continguts curriculars i desenvolupament de competències professionals en el context propi.</i>
Sistematització del procés			<i>Hi ha elements programàtics o sistèmics: dates, agendes, reunions, projectes, propostes, calendaris, fases, trobades prèvies a l'execució del projecte, revisió, avaluació. Es segueix una metodologia, s'aplica un desenvolupament programat.</i>
Formació ètica			<i>Solidaritat, responsabilitat cívica, cooperació..., apareixen en el programa del projecte com a objectius i en l'avaluació com a indicadors. Construcció autònoma de valors.</i>
Protagonisme de l'estudiant			<i>Ha de dir de forma explícita i s'ha de veure que l'estudiant participa en la tria d'entitats, en establir els contactes, en la preparació d'activitats, en el desenvolupament de l'activitat, en l'avaluació. Hi ha sessions amb els alumnes simultànies a tot el procés, pedagogia activa i reflexiva.</i>
SERVEI		Presència	Evidència
El servei com a motiu i incentivació			<i>Ha de dir de forma explícita que el propòsit de l'experiència és oferir un servei a una necessitat real del context proper. Ha d'explicitar de quina necessitat es tracta. Parla d'un receptor sense recursos o amb recursos insuficients per aconseguir-ho d'una altra manera (entitat sense ànim de lucre, col·lectiu desafavorit...)</i>
Propòsit de millora i desenvolupament social			<i>Ha de parlar de resultats concrets en termes de transformació de l'entorn i millora del teixit social. Ha d'explicitar què es proposa fer i canvis concrets espera obtenir.</i>
UNIVERSITAT		Presència	Evidència
Vinculació institucional			<i>S'informa de la vinculació institucional i queda clar que hi ha una mínima estructura universitària darrera de la pràctica, no tan sols un professor. Lideratge des de la institució en l'impuls, en la gestió administrativa, en els acords de col·laboració amb entitats, recolzament institucional, vinculació a alguna escola o departament, part d'un projecte més ampli universitari, etc.</i>
Iniciativa d'innovació i desenvolupament			<i>Han d'aparèixer referències a accions de promoció interna de l' ApS com a metodologia docent reconeguda per la institució corresponent: pàgina web, documents programàtics, etc. Difusió de l' ApS per part de la institució: seminaris, exposicions, formació al personal, publicacions, memòria de la universitat, etc.</i>
Valor creditici			<i>Ha de parlar d'alguna assignatura o itinerari formatiu universitari concret on s'inscriu com a metodologia d'aprenentatge per assolir els objectius del pla docent.</i>
PEDAGÒGICA		Presència	Evidència
Valor pedagògic propi			<i>Té a veure amb la pedagogia del servei: accions, objectius, seguiment i indicadors en relació al context territorial i a l'àmbit de l'entitat. En la programació, en l'execució i en l'avaluació, ha de parlar de competències transversals, d'educació en valors, de desenvolupament de competències professionals en un context d'especial rellevància social, retroacció multidireccional i multidimensional, elaboració cooperativa del coneixement, descoberta i/o construcció del perfil professional en la mateixa acció...</i>
Eina per a la revisió i millora			<i>Es tenen en compte experiències prèvies i antecedents, renovació o millora d'altres similars, circuit intern d'avaluació del mateix procés, indicadors d'observació i d'avaluació del mateix procés. En definitiva, proposa un pla concret d'avaluació que té en compte tots els moments del procés.</i>
SOCIAL		Presència	Evidència
Valor social			<i>Ha d'aplicar un resultat concret que comporti un benefici per a la comunitat o públic en general. Ha de ser un benefici gratuït, sense una finalitat comercial, que pugui ser avaluable i ponderable .</i>
Impacte significatiu			<i>En l'avaluació s'ha de reflectir aquest impacte: opinions dels protagonistes, enquestes als implicats... Visibilitat d'algun canvi rellevant a partir dels resultats, tant en els participants com en l'entitat i l'entorn. L'article ha d'esmentar eines i processos d'avaluació específics, cal aportar evidències específiques que s'ha fet avaluació. No val que l'autor de l'article faci una avaluació de l'experiència.</i>
Adequació al context			<i>Ha de mencionar contactes previs amb l'entitat, disseny coparticipat, reciprocitat i col·laboració, reconeixement del context (territori, àmbit de l'entitat), procés d'investigació-acció, indicadors d'utilitat, d'eficiència, de factibilitat i de viabilitat...</i>

Figura 1. Criteris per a l'avaluació d'experiències d'ApS a la universitat.

Per detectar i valorar en quina mesura hi ha prou evidències en els textos escrits per copsar i entendre l'aplicació de l'ApS en l'àmbit universitari, s'ha assignat en la columna "presència" de la fig. 1 el valor 0 si el criteri no hi és present de forma clara, el valor 1 si hi és present però de forma parcial o poc clara, i el valor 2 si clarament hi és present. Per tant, en funció de la presència o claredat d'aquests criteris, s'ha puntuat cadascun dels indicadors de la graella per a cada document estudiat. També s'han especificat les evidències que confirmen la presència detectada.

L'aplicació d'aquesta graella s'ha sotmès primer a un assaig entre els membres de l'equip per tal de comprovar la seva univocitat i aplicació. Posteriorment s'ha aplicat a trenta-dos documents publicats que narren experiències d'ApS universitari en l'àmbit català. Per dur a terme la recerca i selecció dels documents, s'han analitzat diferents bases de dades i llistats bibliogràfics. Els requisits aplicats per a la selecció dels materials han estat els següents: (1) una de les paraules clau del document havia de ser *aprenentatge servei*, (2) el document s'havia d'haver publicat a partir de l'any 2008 (inclòs), (3) la publicació havia de tenir ISBN o ISSN i (4) l'experiència d'ApS havia d'estar emmarcada en l'àmbit universitari català.

El procediment que s'ha seguit per l'anàlisi dels textos ha estat la *revisió per parelles* (o *peer review*). S'han distribuït els textos entre quatre parelles de manera que, un cop feta la valoració, s'han contrastat els resultats i resolt les discrepàncies. D'aquesta manera s'ha reduït el biaix personal que pot tenir un sol revisor i s'ha augmentat la fiabilitat. De cada document revisat s'ha recollit, a part de la valoració dels criteris esmentats, la referència completa, la universitat on s'ha realitzat l'experiència, la Facultat o centre d'adscripció, l'estudi d'on són els estudiants que realitzen l'ApS, l'àmbit destinatari del servei, el nombre d'estudiants beneficiaris, la durada de l'experiència i la durada del programa en aquests estudis.

Resultats

Un cop fet el buidatge de les dades, els resultats per a cada dimensió són els que es mostren a continuació.

Pel que fa a l'experiència de l'aprenentatge destaca una bona integració de les pràctiques d'ApS en els continguts curriculars propis dels estudis universitaris. Tot i així, el protagonisme o la implicació de l'estudiant no queda prou manifestat en els articles analitzats (figura 2).

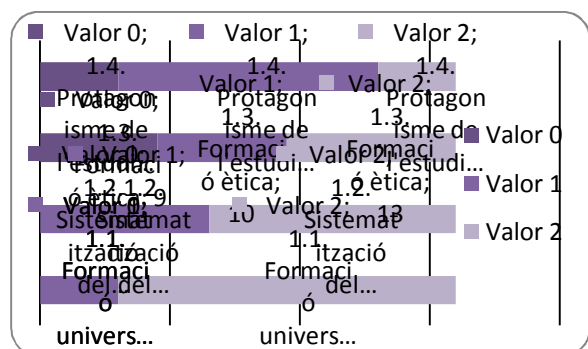


Figura 2. Resultats de la dimensió *aprenentatge*.

Pel que fa al servei, en la majoria de documents s'explicita que aquest dóna resposta a una necessitat real i està contextualitzat en el context social proper, tot i que no sempre s'especifiquen els resultats concrets que s'obtenen a nivell d'impacte o canvi provocat arran de la intervenció (figura 3).

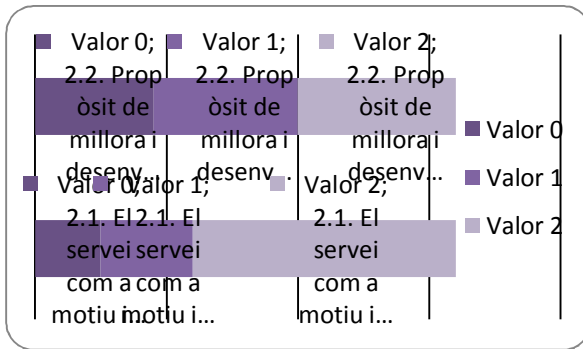


Figura 3. Resultats de la dimensió *servei*.

Pel que fa als aspectes vinculats al marc universitari, i acord amb els resultats del criteri 1.1 de la dimensió *aprenentatge*, en general, l'ApS queda ben integrat en el pla docent pel que fa al valor creditici de l'assignatura, però no sempre queda prou clar el seu reconeixement institucional o la seva promoció i difusió dins la universitat (figura 4).

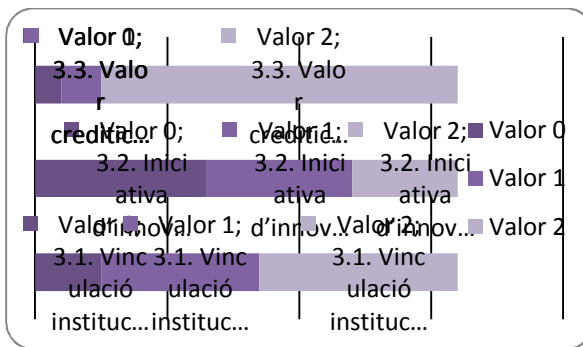


Figura 4. Resultats de la dimensió *universitat*.

De la dimensió pedagògica, destaca la manca d'informació pel que fa a l'avaluació del procés. Per altra banda, es detecta que sovint els valors es tracten de forma global i genèrica, sense concretar o especificar els que incideixen directament en la pràctica d'ApS (figura 5).

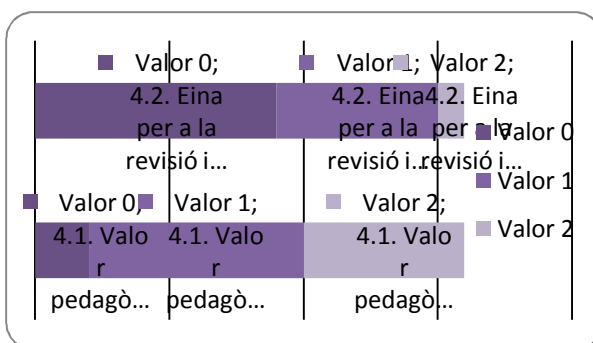


Figura 5. Resultats de la dimensió *pedagògica*.

I per últim, pel que fa a la dimensió social, tot i que els beneficis a la comunitat s'expliciten, no sempre s'avalua el seu impacte o els canvis significatius assolits. Aquest últim aspecte el podem relacionar amb la manca de mecanismes d'avaluació que hi ha en general en els textos analitzats (figura 6).

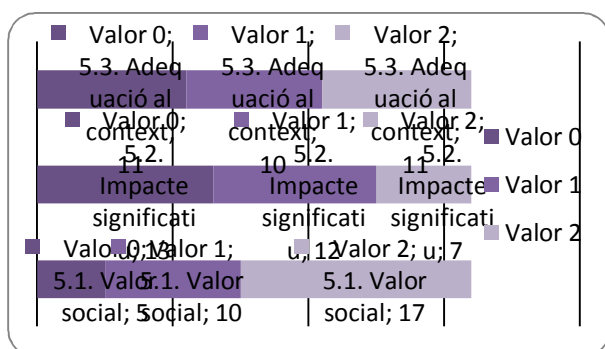


Figura 6. Resultats de la dimensió social.

Conclusions

La primera conclusió ateny el corpus de publicacions tingudes en compte: La majoria d'experiències publicades que hem trobat, han estat publicades en llibres i llibres d'actes de congressos, fet que sovint comporta l'extensió màxima possible sigui molt reduïda i, per tant, s'hagi de seleccionar la informació que es publica. Aquesta és una limitació que cal tenir molt en compte però, per altra banda, la informació seleccionada a l'hora de fer una publicació és un criteri de rellevància que mostra la prioritat que cada autor dóna a determinada informació. No obstant, som del parer que per fer una major difusió de les pràctiques d'ApS a l'educació superior convindria fer-ne una major publicació i difusió en revistes científiques de diferents tipologies.

Pel que fa als criteris de qualitat establerts en la graella el dispositiu d'avaluació, constatem que n'hi ha que apareixen en menor presència que d'altres. Entre els criteris dels quals s'han trobat menys evidències en els textos analitzats trobem: el protagonisme de l'estudiant, tot i que és un dels aspectes clau segons la bibliografia teòrica sobre l'ApS, i els aspectes relacionats amb l'avaluació, tant pel que fa a l'avaluació contínua del procés d'ApS com l'impacte que aquesta pràctica té en el seu context. Aquesta manca d'avaluació es pot explicar pel fet que l'ApS és una metodologia relativament nova en el nostre país i encara s'estan elaborant els instruments necessaris per dur-la a terme (Campo 2015), tot i les dificultats que comporta (Tapia 2014). Tot i això, correspon als autors que publiquen les experiències d'ApS fer paleses aquestes dificultats per anar avançant en aquesta pràctica i millorar-ne la qualitat.

Bibliografia

Bellera, J., Albertín, P., Bonmatí, A., Heras, R., Masgrau, M., Soler, P. (2014). "Criteris per valorar propostes universitàries d'aprenentatge servei". Publicació a les *Actes del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació –CIDUI– Models flexibles de formació: una resposta a les necessitats actuals*. Tarragona.

Campo, L. (2015) "Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad". *Ridas, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 91-111.

Martínez, M. (Ed.) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* Barcelona: Octaedro.

Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Puig, J. M. (coord.) (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.

Tapia, M. N. (2014). "La aportación del aprendizaje servicio en el mundo. ¿De qué calidad educativa hablamos?". *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 54-56.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Què hem de tenir en compte quan realitzem una pràctica d'aprenentatge servei a la universitat? Què hem de tenir en compte quan la comuniquem? Com podem evidenciar l'impacte significatiu de l'aprenentatge i del servei realitzat? Com podem incorporar els alumnes des de l'inici en la configuració d'experiències formatives amb aquesta metodologia? És important compartir les experiències d'ApS per contribuir a la seva bona pràctica i a la correcta aplicació en l'àmbit universitari? Com fer-ho?

ID 97. INNOVACIÓ DOCENT PER DESENVOLUPAR NOVES COMPETÈNCIES MITJANÇANT EL PLANTEJAMENT D'UN PROJECTE INTERDISCIPLINARI

Treball de la Xarxa d'Innovació Docent de l'ICE UdG (XIDAPP2)

Rodolfo de Castro
UdG
Rudi.castro@udg.edu

Jesús Frances
UdG
jesus.frances@udg.edu

Mònica González
UdG
Monica.gonzalez@udg.edu

Margarida Castañer
UdG
mita.castaner@udg.edu

Joan Martí
UdG
joan.marti@udg.edu

Joan San
UdG
joan.san@udg.edu

Resum

Es descriu l'experiència desenvolupada per part d'un grup de professors de diversos departaments de la UdG en la què es va plantejar a estudiants de diferents estudis que desenvolupessin, de manera col·laborativa i interdisciplinària, un projecte de gestió de menjador escolar per a un centre educatiu real. El treball va potenciar el desenvolupament de competències difícilment assolibles a partir d'activitats que no tenen un plantejament interdisciplinari i que són claus per al món professional. Fruit de l'experiència ens plantejarem, en un futur, la viabilitat de portar a terme el treball de fi de grau (TFG) per part d'estudiants de diferents estudis a partir de propostes que responen a necessitats reals i contextualitzades en les quals es necessiti un abordatge a partir dels coneixements provinents de diferents disciplines.

Antecedents

L'experiència es va desenvolupar en el marc de la Xarxa d'Innovació Docent d'Aprenentatge Basat en Projectes 2 (XIDAPP2) de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Girona (UdG). L'objectiu de l'experiència, realitzada amb els estudiants fora de l'aula habitual, va ser promoure el desenvolupament de competències estretament vinculades amb el món professional, com el treball en equip i la resolució de problemes, a partir del plantejament d'un projecte contextualitzat que requeria d'una aproximació interdisciplinària.

El disseny de l'activitat fou construïda i enriquida per les aportacions de cadascuna de les àrees de coneixement a les què pertanyen els professors que formen la xarxa. La metodologia utilitzada va ser l'aprenentatge basat en projectes (AB_{Prj}) que pot ser considerat com l'aprenentatge que es produeix com a resultat de l'esforç que fan els alumnes per desenvolupar un projecte, tot constituint un cas particular de l'aprenentatge basat en problemes (Valero, 2007). Un projecte és una tasca complexa, que es fonamenta en qüestions o problemes que suposen un desafiament, involucrant a l'estudiant en el disseny, la solució de problemes, la presa de decisions i la recerca d'informació, oferint també als alumnes la possibilitat de treballar de manera relativament autònoma al llarg d'un període de temps més o menys llarg, tot culminant el seu esforç en un producte o una presentació realista (Jones, Rasmussen i Moffitt, 1997; Thomas, Mergendoller i Michaelson, 1999; citats dins Thomas, 2000), que constitueix l'evidència del seu aprenentatge.

A pesar de les importants avantatges que suposa l'AB_{Proj}, en quan al desenvolupament de competències, entre elles la capacitat d'anàlisi i reflexió sobre la pròpia actuació i l'augment en l'autonomia a l'hora de gestionar el propi aprenentatge, té una capacitat limitada per potenciar el treball en equip i la resolució de problemes donat que generalment s'aplica amb estudiants del mateix grup-classe. Així mateix, té poca incidència per estimular la capacitat d'integració dels coneixements de diferents disciplines pel mateix motiu abans esmentat.

Partint d'aquestes limitacions en l'aplicació habitual d'aquesta metodologia, el marc sobre el qual hem creat aquesta experiència és el foment de la interdisciplinarietat. Segons Posada (2004), la formació en base a competències implica necessàriament integrar disciplines, coneixements, habilitats, pràctiques i valors, essent aquesta integració necessària per a la formació de bons professionals. L'esmentat autor parteix de la proposta de Piaget (1979, dins Posada), de diferents nivells d'integració disciplinar: la multidisciplinarietat, la interdisciplinarietat i la transdisciplinarietat.

La multidisciplinarietat suposa el nivell més baix d'integració i té lloc quan es busca informació provinent de diverses disciplines per donar resposta a una pregunta, cas o situació, sense que aquesta interacció suposi una modificació o enriquiment d'aquestes disciplines. Aquest nivell és considerat com la primera fase de constitució d'un treball interdisciplinari. L'interdisciplinarietat és el segon nivell d'integració disciplinar i té lloc quan la cooperació entre disciplines comporta interaccions reals i, per tant, un enriquiment mutu, tot arribant a transformar-se els conceptes i les metodologies d'investigació i d'aprenentatge. Finalment, en la transdisciplinarietat s'arriba a la construcció de sistemes teòrics sense fronteres clares entre disciplines. Es tracta de l'etapa superior d'integració disciplinar.

Després d'uns anys d'haver adoptat un sistema en què les competències són l'eix dels sistemes d'ensenyament-aprenentatge a la universitat, podríem afirmar que hem avançat molt més en la integració de coneixements i habilitats que en la integració de diferents disciplines en un mateix pla d'estudis. La tendència que ha caracteritzat tradicionalment l'ensenyament universitari en considerar les assignatures com a compartiments estancs, aïllades unes de les altres, es troba entre les raons més importants que expliquen que aquesta integració entre disciplines s'hagi donat amb tant poca freqüència. Malgrat els plans d'estudi vigents actualment han demandat una major coordinació entre els docents tot facilitant un cert increment en la integració de diferents àmbits de coneixement dins de la mateixa disciplina (pensem, per exemple, en els pràcticums i en els treballs de fi de grau/màster), les accions que s'estan portant a terme no poden ni tan sols considerar-se que tenen un caràcter multidisciplinari.

L'experiència que es descriu en aquesta comunicació se situa en el segon nivell d'integració, la interdisciplinarietat, podent constituir la base d'activitats futures, com ara els TFG, que tinguin un caràcter transdisciplinari.

Objectiu

L'objectiu de l'activitat realitzada va ser desenvolupar de manera col·laborativa i interdisciplinària, un projecte de gestió de menjador escolar per a un centre educatiu real situat en la Vall d'Aro, seguint la metodologia de l'Aprenentatge Basat en Projectes (AB_{Proj}) amb el requisit que suposés una aportació innovadora respecte dels serveis que s'estan oferint en l'actualitat. Aquest plantejament pretenia potenciar entre els estudiants el treball en equip i la resolució de problemes en un grau difícilment assolible si es desenvolupés amb alumnes del mateix grup-classe.

Desenvolupament

Durant dos cursos acadèmics, un conjunt de professors i professores compromesos (GPC) vinculats a diferents departaments i facultats de la Universitat de Girona, ens vàrem reunir de forma periòdica per tal de dissenyar una activitat que suposés treballar de manera interdisciplinària a l'entorn d'un projecte didàctic fonamentat en l'AB_{Proj}. Segons Markham (2003), l'ABP_{Proj} consisteix en "plantejar als alumnes un projecte que sigui percebut per ells com ambiciós, però viable i que han de portar a terme en equips petits. El procés d'ensenyament i aprenentatge s'organitza en funció de les necessitats d'aprenentatge dels equips".

Per tal que el projecte tingués èxit vam tenir present que el tòpic (proposta de treball) pogués ser analitzat, diagnosticat i estigués subjecte a diferents alternatives de resolució des de diferents punts de vista o, millor dit, que tingués un grau de complexitat suficient com per fer

imprescindible la intervenció de diferents tipologies de professionals per resoldre'l. El projecte es va estructurar a partir de la lògica discursiva del QUÈ, el COM i el PERQUÈ.

- QUÈ s'ha de fer: A partir de l'encàrrec (títol del projecte) el grup va definir els objectius específics i les estratègies que van considerar necessàries per al disseny i construcció del projecte.
- COM s'ha de fer: El grup va elaborar i justificar de forma raonada quins eren els elements claus que havia de contenir la proposta.
- PERQUÈ s'ha de fer: Aquest era un element necessari per tal d'experimentar i aconseguir el màxim rendiment del treball individual i del grup, materialitzat en la consecució i defensa del projecte dissenyat, així com gaudir del treball dut a terme.

El projecte que se'ls va proposar es va concretar a partir de diferents nivells. El primer nivell de concreció va ser: Elaborar un MODEL DE GESTIÓ D'UN MENJADOR ESCOLAR, amb la connotació que impliqués un canvi de model de gestió alimentària, de les activitats complementàries que s'ofereixen des d'un menjador escolar i a poder ser un canvi en la gestió econòmica. El següent nivell de concreció va ser definit com el PROJECTE M.E.S.S.I de la Vall d'Aro (M. Menjadors, E. Ecològics, S. Sostenibles, S. Solidaris i I. Innovadors). Amb aquesta darrera definició es concretava el lloc: calia que cada grup d'estudiants escollís una escola d'aquesta Vall (Sta. Cristina d'Aro, Castell d'Aro-Platja d'Aro i Sant Feliu de Guíxols).

ESTRUCTURA ORGANITZATIVA DEL TREBALL. En el projecte hi van participar estudiants vinculats a les assignatures que estaven impartint els professors i professores implicats en aquest projecte.. Segons la seva procedència, (5 provenien d'estudis agroalimentaris, 4 d'estudis d'enginyeria industrial; 4 Medicina; i 9 de Psicologia). Els 22 alumnes es van distribuir en 4 grups de treball interdisciplinaris.

ASPECTES A CONSIDERAR EN EL MOMENT DE DESENVOLUPAR EL PROJECTE.

Els grups de treball, partint de la realitat de l'escola triada (número d'alumnes usuaris del menjador, entorn social de les famílies, entorn educatiu, ...), van haver de donar resposta a cadascun dels conceptes claus del projecte MESSI: s, concretant la seva proposta en temes com: Menús, costos, adequació de l'espai, organització,...

Tanmateix, també van haver de posicionar-se o considerar altres aspectes tals com: Control de qualitat dels productes, petjada CO2, medicina preventiva, visió global, Km 0, consum responsable, hàbits saludables, dieta mediterrània, clima social, control de despeses, costos assequibles a l'estructura social,... de manera que formessin part del projecte que els grups proposaven.

COMPETÈNCIES

Els alumnes al llarg de tot el procés van haver d'aprendre i esforçar-se a treballar en equip, sobretot saber treballar dins d'un grup amb tasques pròpies del seu àmbit i integrar-les dins del treball de grup col·lectiu per formar un projecte interdisciplinari. Això va voler dir:

- Saber transmetre els seus coneixements.
- Adquirir nous coneixements.
- Responsabilitzar-se de les tasques a realitzar.
- Saber argumentar els seus punts de vista.
- Saber defensar el acord preses conjuntament.

TEMPORALITZACIÓ DEL PROJECTE.

El projecte es va desenvolupar al llarg de dos mesos (abril – maig, 2014) i es va tancar en 4 sessions de treball "conjuntes" per part dels estudiants i dels professors de la xarxa. Cada sessió va tenir unes 2 hores de durada, en cadascuna d'elles, a excepció de la primera, es va fer una presentació dels resultats de cada grup a tot el col·lectiu.

Aquestes quatre sessions van consistir en:

1) Trobada inicial (3/04/2014): Presentació del cas, de la metodologia i de l'estructura de treball. Formació dels grups. Presentació de les escoles per treballar. Assignació d'àmbits de treball de cada persona del grup.

2) Sessió de preparació de la proposta (24/04/2014). Treball de concreció de les propostes en base a donar resposta al MESSI. Presentació de cadascun de grups i posada en comú. Preparació per respondre als aspectes avaluats posteriorment.

3) Preparació de la presentació final de 5 minuts (8/05/2014). Se'ls va donar clarament els apartats a presentar per tal que després els treballs fossin comparables.

4) Presentació final de cadascun del projectes (22/05/2014). Van haver de presentar dos documents: Informe (.doc) i presentació (.ppt).

L'avaluació es va portar a terme per part dels professors de la Xarxa i de dos professionals, vinculats a la temàtica del projecte plantejat, que van utilitzar la mateixa rúbrica prèviament dissenyada i coneguda amb anterioritat per part dels alumnes.

Conclusions

La falta d'experiència per part dels estudiants de portar endavant un projecte basat en una proposta real i de tractament i resolució interdisciplinàries ens fa pensar que és convenient que la durada i execució del mateix sigui més llarga. S'ha de facilitar d'una banda el coneixement real de lloc a estudiar, el coneixement del membres de l'equip i la maduració i valorització de les propostes .

L'experiència va ser molt positiva tant per als membres de la Xarxa com per als estudiants que van participar en el projecte. La presentació dels projectes davant de regidora de Turisme de Platja d'Aro i de la gestora dels menjadors escolars del Consell Comarcal, a banda dels professors vinculats al projecte va ser un incentiu fonamental per als estudiants en veure que la proposta era escoltada i avaluada per persones responsables de prendre decisions pel què fa la gestió dels menjadors escolars.

L'activitat portada a terme demostra que és factible desenvolupar projectes innovadors, amb una base real i contextualitzats, elaborats des de diverses perspectives i coneixements que tenen els alumnes en funció dels estudis que estan fent. El caràcter plenament interdisciplinar de la proposta va enriquir el treball final. Per exemple, la sensibilitat dels estudiants de tecnologia alimentària per aspectes relacionats amb la qualitat de la matèria primera o els de medicina amb la dieta i la salut, era complementària amb aspectes energètics de l'edifici que preocupaven als enginyers o amb les activitats complementàries que es podien fer amb els nens que es quedaven a menjar que eren de l'interès dels estudiants de psicologia.

L'experiència realitzada pot ser un punt de partida interessant per plantejar la realització de treballs de fi de grau (TFG) basats en propostes reals i interdisciplinàries.

Bibliografia

Garrigós Sabaté J., Valero-García M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3) Octubre-Diciembre 2012, 125 – 151.

Posada R. (2004). Formación superior Basada en competencias: interdisciplinariedad y trabajo autónomo el estudiante". *Revista Iberoamericana de Educación*, 18. Organización de Estados Iberoamericanos.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael: The Autodesk Foundation.

Valero, M. A. (2007). L'aprenentatge basat en projectes en els ensenyaments tècnics. *Perspectiva Escolar*, 318, octubre 2007.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Encaix d'aquest tipus de propostes en els diferents plans d'estudi. Hi ha voluntat per part del professorat .

Viabilitat del TFG en el marc d'equips multidisciplinaris: Conveniència, dificultat en l'avaluació.

Conveniència o no de la participació en l'avaluació dels ens socis implicats en el projecte.

Importància del retorn a la societat del que s'ha treballat durant el període universitari realitzant diferents estudis a través de desenvolupar projectes que responen a necessitats reals i contextualitzades.

Conveniència o no que l'alumne sigui coneixedor de la rubrica d'avaluació abans d'iniciar el treball. Conveniència de mantenir certa flexibilitat en la rubrica d'avaluació per tal que el professorat tingui la possibilitat d'incorporar o modificar "items" en funció de les sinèrgies de treball que és donin.

**ID 98. MENTORATGE D'ESTUDIANTS DE MOBILITAT INTERNACIONAL DEL GRAU EN
INFERMERIA DE LA UNIVERSITAT DE GIRONA**

Josefina Patiño Masó
Universitat de Girona
josefina.patino@udg.edu

Alicia Baltasar Bagué
Universitat de Girona
alicia.baltasar@udg.edu

Susana Mantas Jiménez
Universitat de Girona
susana.mantas@udg.edu

Judith Guix Herrera
Universitat de Girona
judit.guix@udg.edu

Neus Brugada Motgé
Universitat de Girona
neus.brugada@udg.edu

Rosa Suñer Soler
Universitat de Girona
rosa.sunyer@udg.edu

Resum

Es presenta una experiència pilot iniciada el curs 2013-14. L'objectiu es el d'ajudar als estudiants de mobilitat internacional del Grau en Infermeria, en la seva integració cultural, acadèmica i lingüística. Aquests, arriben a la Facultat per realitzar les seves pràctiques clíniques, fet que els suposa haver-se d'integrar en l'àmbit hospitalari o comunitari poc després de la seva arribada. El programa, posa en contacte aquests alumnes amb un estudiant mentor que de forma voluntària compartirà el mateix període de pràctiques i facilitarà la seva adaptació.

Les avantatges que suposa aquesta experiència, manifestades pels estudiants mentors, ens encoratja a seguir treballant per millorar-la.

Text de la comunicació

En els darrers anys i en consonància amb la tònica general experimentada en totes les universitats catalanes així com en les de la resta de l'estat espanyol, la Facultat d'Infermeria (FI) de la Universitat de Girona (UdG), ha vist incrementat el nombre d'estudiants de grau que participen en programes de mobilitat (nacionals o internacionals) (Pulido et al., 2012).

Actualment, la Facultat té convenis de mobilitat signats amb varies institucions universitàries estrangeres entre les que s'hi destaquen les de països com: Suècia, Finlàndia, Noruega, Bèlgica, Itàlia, Portugal i Turquia. Aquests convenis permeten als nostres estudiants (concretament els de 4rt curs), participar en programes de mobilitat que els ofereixen la possibilitat de realitzar les assignatures de pràcticum en un altre país durant un període de temps que pot variar entre 3 a 6 mesos. Això significa que aquests alumnes, amb el corresponent reconeixement de crèdits, tenen la oportunitat de portar a terme alguns dels pràcticums inclosos en el seu pla d'estudis, en diferents institucions sanitàries estrangeres, que els aproximen a d'altres realitats de pràctica clínica fora del seu propi país. Aquest fet que representa un valor afegit als coneixements i competències que aquests estudiants adquireixen i els obre possibilitats en d'altres entorns professionals (Mitzi, Siles i Velandia, 2011).

En contrapartida, la FI rep, cada vegada més, estudiants d'Infermeria de les universitats dels països amb les que té conveni signat, perquè aquests facin les seves pràctiques clíniques amb nosaltres. Si bé és cert, que en l'acord d'estudis que se signa prèviament a l'arribada de l'estudiant de mobilitat, s'especifica, entre d'altres, que es necessari que aquest tingui un coneixement bàsic de castellà i se'ls informa que la llengua oficial a la UdG és el català, no és menys cert, que en general i d'acord al que afirmen De Bofarull (2005) i Ariño, Soler i Llopis (2014), la majoria dels estudiants de mobilitat que ens arriben dominen l'anglès, tenen poc coneixement de castellà i cap de català.

Tot i que la Universitat a través de l'Oficina de Relacions Exteriors, i/o el Servei Lingüístic Universitari, entre d'altres, organitza diferents activitats que faciliten l'orientació dels estudiants internacionals, l'ajut en la cerca d'allotjament, l'acompanyament en els tràmits administratius, l'acollida lingüística i cultural que inclou la programació de cursos de nivell inicial de català, la facilitació de l'accés als recursos lingüístics i culturals, l'organització d'activitats de suport lingüístic, d'intercanvi cultural i de coneixement i experimentació de la realitat autòctona, aquestes propostes resulten insuficients perquè els estudiants que arriben a la FI puguin fer una adequada inserció i adaptació a la pràctica clínica (Pulido et al., 2012).

Els objectius que planteja l'experiència que es presenta son:

Ajudar als estudiants de mobilitat internacional dels estudis de Grau en Infermeria, en la seva integració cultural, acadèmica i lingüística.

Posar en contacte estudiants del Grau en Infermeria amb estudiants internacionals que realitzen el practicum en el mateix centre sanitari per tal de facilitar la seva adaptació a l'entorn de la pràctica clínica.

Des de la Facultat s'ha endegat una experiència pilot des del curs 2013-14 que es fonamenta en 4 eixos principals: el programa d'acollida dels estudiants de mobilitat, el seguiment dels mateixos per part del professorat de les assignatures de practicum, l'assignació de professionals infermers com a tutors de centre que parlin anglès i que vulguin tenir un estudiant estranger al seu càrrec durant les pràctiques i el mentoratge per part d'altres estudiants que compartiran període, espai i temporalitat en el sí de la pràctica clínica. D'acord amb Manzano et al., (2012), en el model de mentoria que es proposa, el procés d'orientació de l'estudiant mentoritzat té lloc en el marc d'una relació en la que intervenen sempre un professor o professional infermer assistencial (conseller), l'estudiant mentor i l'estudiant mentoritzat.

L'organització de les mentories, s'inicia en el moment de l'assignació dels diferents torns i serveis de pràctiques clíniques que els estudiants de quart realitzaran durant tot el curs. En aquest moment, els que volen fer de mentors d'un estudiant estranger, hauran de comunicar-ho a través del mateix aplicatiu mitjançant el qual sol·liciten el seu període de practiques clíniques. A principis de curs, la Facultat té aquesta informació i procedeix a assignar als estudiants *incoming* el període i servei de pràctiques clíniques que els pertoca, en consonància amb l'acord d'estudis signat amb la institució *partner* per a cadascun d'ells. Val a dir que als estudiants mentors, se'ls assigna un estudiant internacional només si hi ho han demanat i si hi ha coincidència temporal d'ambdós en el mateix centre sanitari, període i servei de pràctiques clíniques. Poc després i revisades les peticions, l'estudiant de la FI rebrà l'acceptació o no per fer de mentor. Un dels requisits per fer de mentor, és el nivell de tercera llengua exigida (mínim B2.1) i preferentment anglès. L'estudiant mentor, rebrà crèdits de reconeixement acadèmic al final de l'activitat realitzada (1 crèdit)

Abans de l'arribada de l'estudiant internacional a la Facultat, la professora responsable de relacions internacionals del centre i el tècnic de pràctiques i mobilitat realitzen una sessió informativa a tots els estudiants mentors. En aquesta es convida a assistir-hi també als professors responsables de les assignatures de practicum. Els continguts d'aquesta sessió inclouen: l'entrega a cada estudiant mentor de la fitxa de l'estudiant *incoming* a qui mentoritzarà (aquesta conté les dades personals de contacte, el servei i el centre sanitari de pràctiques clíniques assignat, el nom del professor responsable i del tutor de practicum i el nom de l'estudiant mentor), també es fa una explicació i s'entrega per escrit un full amb les funcions que té assignades l'estudiant mentor (aquestes bàsicament fan referència a tasques d'acompanyament en: l'espai físic del centre sanitari, la comprensió de rutines hospitalàries, la

comunicació amb l'equip assistencial i amb les persones a les que s'atén, la incentivació d'activitats que els ajudin a integrar-se acadèmicament, l'orientació per moure's per la ciutat i per arribar al centre on realitzarà les practiques clíniques, etc.).

Al final de l'experiència, als mentors, se'ls demana que entreguin un informe per escrit amb la seva valoració dels punts forts i febles de la mentoria.

Durant els cursos 2013-14 i 2014-15, s'han rebut a la FI un total de 18 estudiants internacionals de Grau. Tots han vingut per realitzar assignatures de pràcticum. Cadascun ha fet una mitjana de tres períodes diferents d'un mínim de 5 setmanes de durada en centres sanitaris i/o d'atenció primària en alguna/es de les 40 institucions sanitàries amb les que la Facultat d'Infermeria té conveni de pràctiques signat. Tots han tingut un estudiant mentor, com a mínim, en un dels seus períodes de pràctiques clíniques. Els serveis i/o unitats clíniques per on han passat aquests alumnes son molt diversos i comprenen, entre d'altres: unitats d'urgències, de quiròfan, de cures intensives, de diàlisi, de maternitat, de pediatria, de cardiologia, de medicina interna i de cirurgia però també centres geriàtrics, àrees bàsiques de salut i serveis assistencials de salut mental. Els llocs assignats, varien en funció de les necessitats curriculars dels estudis i es consensuat abans de la seva arribada.

Tanmateix, 18 estudiants de tercer o quart curs del Grau en Infermeria han participat en el programa de mentors. Tots han entregat el seu informe per escrit en finalitzar l'experiència, condició per obtenir el reconeixement de crèdits. La majoria coincideixen en assenyalar que les tasques que han realitzat amb més freqüència son: la traducció de l'anglès al català i/o viceversa, durant els processos de comunicació que s'estableixen entre els estudiants mentoritzats i els diferents professionals sanitaris i/o els pacients, el reforç de la informació rebuda respecte al funcionament del centre sanitari i/o la unitat o servei de pràctiques clíniques i l'assessorament respecte a temes quotidians. Alguns també assenyalen que han utilitzat el correu electrònic per comunicar-se amb l'estudiant mentoritzat abans que aquest arribi a la nostra universitat

Conclusions

Els mentors assenyalen com a punts forts d'aquesta experiència: l'increment de fluïdesa i comprensió d'una tercera llengua, l'establiment d'una relació d'ajuda mútua a les pràctiques i fora d'aquestes, amb l'estudiant mentoritzat però també amb d'altres estudiants de mobilitat d'altres facultats que els permet fer xarxa, la possibilitat de compartir amb un altre igual, experiències d'aprenentatge des d'una perspectiva cultural diferent, l'obertura cap a diferents punts de vista vers les cures infermeres dirigides a les persones que s'atenen i el poder comparar diferents plans d'estudis d'una mateixa titulació.

Pel que fa als punt febles s'identifiquen, en casos concrets, algunes dificultats en la comunicació amb alguns professionals i pacients en unitats concretes i apunten la necessitat d'incrementar les trobades conjuntes amb el professors responsables.

La voluntat futura és la de seguir treballant perquè cada estudiant internacional tingui un mentor en cada període de pràctiques, amb l'objectiu que aquests se sentin ben acollits a la Facultat i als centres sanitaris on realitzen la seva estada clínica i en definitiva que coneguin les seves instal·lacions, el seu funcionament i s'integrin de manera satisfactòria, per tal de realitzar un bon aprenentatge.

Alguns dels punts a millorar en el futur serien: organitzar un curs per estudiants mentors, aconseguir descriure la gradació setmanal de les tasques que ha de realitzar el mentor, fixar el nombre de reunions mínimes i hores de dedicació que el mentor ha de dedicar a l'estudiant internacional, passar d'un informe final a l'elaboració d'un quadern de seguiment i elaborar un certificat de l'activitat desenvolupada, sempre i quan aquesta sigui valorada positivament, de manera que es pugui fer constar en el Suplement Europeu al Títol.

Pel que fa a l'estudiant internacional una de les fites a aconseguir, es elaborar un qüestionari online a través del qual l'estudiant internacional ens pugui fer arribar el seu feedback respecte a la tasca desenvolupada per l'estudiant mentor.

Bibliografía

Ariño, A., Soler, I. i Llopis R. (2014). La movilidad estudiantil universitaria en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 143-167. Recuperat 12 de febrer de 2015, a

<http://www.ase.es/index.php/rase-revista-de-la-ase/rase-volumen-7-numero-1-enero-2014>

De Bofarull, J. (2005). La mobilitat universitària: l'altra nova immigració. *Kesse. Història, ciències socials i cultura al camp de Tarragona. Acolliment lingüístic a les universitats*. 38, 4-7. Recuperat 7 de gener de 2015, a

<http://www.revistakesse.com/index.php/kesse/article/view/42>

Manzano, N., & Cuadrado, M. S. A., Rísquez, M. & Suárez, M (2012) El Rol del Mentor en un Proceso de Mentoría Universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118.

Mitzi,V., Siles,J. I Velandia, A.L. (2011). Cultura enfermera alrededor de las prácticas profesionales efectuadas por estudiantes de enfermería. *Cultura de los cuidados. Revista de enfermería y humanidades*. 31, 99-109.

Pulido, M., Serra, A., Vilajoliu E., Boladeras, J.M., Servitje, A., Batet,M. i Pujol,J. (2012). biblioteca: L'acollida lingüística a les universitats: una nova perspectiva. *Revista Tècnica de Política Lingüística*, 51, 38-49.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Quines tasques s'han d'assignar als mentors d'estudiants internacionals?

Com es poden reconèixer les activitats que porten a terme els mentors?

Com s'avalua l'activitat d'un estudiant mentor?

Qui fa el seguiment de la tasca que porten a terme els mentors?

De quina manera es pot incrementar la implicació dels diferents agents implicats?

ID 102. LAS SIMULACIONES DE CONSEJO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE FUERA DE LAS AULAS

Jordi Regí Rodríguez
Universidad Nebrija
jregi@nebrija.es

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha supuesto la necesidad de aprender y desarrollar nuevas herramientas docentes que han obligado a un replanteamiento en todos los sentidos del perfil docente universitario.

Este nuevo escenario supone que las experiencias alternativas al aula son fundamentales. Vamos a analizar las simulaciones de Consejo Europeo y de Consejo de la UE como herramienta docente que facilita a los alumnos de los Grados de Derecho y Relaciones Internacionales la adquisición de los conocimientos y competencias necesarios de un modo activo, participativo e interpersonal.

Texto de la comunicación

Objetivos

El *role playing* es una metodología que fomenta en los estudiantes una serie de competencias y habilidades que adquieren a través de la representación de diversos planteamientos propuestos en clase, muchas veces distintos de los que ellos defenderían, que les ayuda a “meterse en la piel del otro” y a experimentar qué ocurre cuando deben defenderse ideas o planteamientos que no se comparten (La Spina, 2009).

Con las simulaciones se pretende:

- Acercar al entorno de los alumnos una realidad que muchas veces con la docencia en las aulas no resulta suficientemente clarificadora.
- Que conozcan en profundidad el funcionamiento de las instituciones simuladas.
- Adquirir aquellas habilidades que el resto de la actividad no les proporciona.
- Fomentar como herramienta docente el “Aprendizaje basado en Problemas” ABP.(Araujo & Sastre, 2008)

Desarrollo

1. Introducción

Una de las principales problemáticas en el momento de enseñar, reside en la necesidad de transmitir los conocimientos para que los alumnos puedan adquirir las competencias necesarias.

Después de muchos años de experiencia docente, hemos comprobado que la enseñanza fuera de las aulas resulta fundamental para transmitir muchos de los conocimientos necesarios.

Por todo ello, el alumno debe tomar las riendas de su propio aprendizaje, lo que se corresponde con una participación activa del mismo en todo el proceso de formación, quedando relegada la posición del profesor en muchos casos a la de un mero gestor del proceso (Fonseca Mora & Aguedad Gómez, 2007).

En mi área de docencia, el Derecho de la UE y en la Universidad Nebrija, ya realizamos desde hace 5 años una actividad encaminada a la adquisición de conocimientos fuera de las aulas (Goñi & Alija & Regí, 2013), a través de la cual alumnos de los Grados de Derecho y/o Relaciones Internacionales de nuestra Universidad, visitan subvencionados por el Parlamento Europeo las principales instituciones de la UE, ubicadas en Bruselas.

Esta visita es la actividad más valorada por nuestros estudiantes, ya que conocen las instituciones y además reciben una formación mediante un conjunto de ponencias de la mano de profesionales integrados en las mismas y también por parte de Eurodiputados para conocer la vertiente política de la UE.

La experiencia acumulada con este tipo de actividades, nos hizo pensar en estos últimos años en la necesidad de buscar nuevos y mejores escenarios para el aprendizaje, al percibir una dificultad en la comprensión del funcionamiento de las instituciones sobre las que trabajamos en este modelo: Consejo Europeo y Consejo de la UE.

Sus particularidades, competencias y naturalmente sus complejos sistemas de votación, así como sus diferentes formaciones, nos hicieron reflexionar sobre la necesidad, para mejor comprender su actividad en todos los ámbitos, de crear una actividad que ayudara a entender todas estas dificultades mediante la participación en una simulación, en la cual ellos mismos asumen los papeles de los Jefes de Estado o de Gobierno de los Estados miembros de la UE, junto con el Presidente de la Comisión Europea y el del Consejo Europeo para la simulación correspondiente al Consejo Europeo, o de los diferentes Ministros de los Estados miembros por razón de la materia en el supuesto del Consejo de la UE.

2. Desarrollo de la Actividad

La actividad se inicia con un taller para los alumnos que se presentan voluntarios en el que, mediante el estudio de la normativa comunitaria sobre esas instituciones, se les explica de forma detallada toda la información necesaria.

A la finalización del mismo se realiza una prueba para comprobar el interés y el asentamiento de los conocimientos, que sirve en los supuestos de mejores calificaciones, para dar preferencia en la elección del Estado miembro a representar.

Una vez asignados los Estados, el claustro del Departamento de Derecho y Relaciones Internacionales, decide sobre qué tema se va a debatir en la simulación del Consejo Europeo y cuál va a ser la formación del Consejo de la UE que se va a simular, teniendo en cuenta los temas que siendo de actualidad produzcan un debate enriquecedor, a la vez que generador de diferentes puntos de vista, comunicándoles la decisión tomada a los participantes.

El siguiente paso es solicitar la redacción de una ficha resumen con el posicionamiento del Estado miembro seleccionado, que deberán remitir pasados 20 días a los responsables que supervisarán el trabajo realizado con el fin de garantizar el éxito de la actividad.

El día seleccionado para las simulaciones se fijará con antelación y en horario de mañana se realizará la simulación de Consejo Europeo, con una duración máxima de dos

horas, en las que los alumnos que no participen podrán seguir el debate desde el circuito cerrado de TV de la Universidad en el Salón de Actos para no interferir, ni molestar a sus compañeros. Al final, como sucede en la realidad, el Presidente del Consejo Europeo y el Presidente de la Comisión, comparecerán exponiendo las conclusiones y si se ha llegado a algún acuerdo en el tema, conforme al el sistema de votación requerido para cada supuesto. Por la tarde se realizará la simulación de Consejo de la UE, bajo el mismo formato y seguimiento, pero con las particularidades propias de esta institución.

Para el control de las votaciones, una vez terminados los debates, los alumnos representando a los Presidentes de ambas instituciones, utilizarán la calculadora de la página web del Consejo, (<http://www.consilium.europa.eu/es/council-eu/voting-system/voting-calculator/>) que permite el cálculo automático de las decisiones mediante el sistema de votación que los Tratados exijan.

Al final de la actividad los estudiantes que no han participado y el claustro del Departamento de Derecho y Relaciones Internacionales, votarán a los participantes que recibirán un premio en reconocimiento a su trabajo que se divide en dos vertientes hasta la fecha: en primer lugar los participantes tienen una valoración añadida en la asignatura de Derecho Comunitario en el apartado de participación acorde con la puntuación recibida y en segundo lugar los mejores estudiantes también accederán de forma directa al Viaje a Bruselas para conocer las Instituciones de la Unión, financiado por el Parlamento Europeo.

El sistema de votaciones para la proclamación de los vencedores se efectúa de la siguiente forma, el Jurado está compuesto por:

- Alumnos de 4º de los Grados de Relaciones Internacionales y Derecho que ya no pueden participar en la actividad, reservada para los alumnos de 2º y 3 de los mencionados Grados: Estos alumnos pueden asesorar en la preparación a los participantes y participan en la votación con un porcentaje total del 40 %. Además en los mismos porcentajes también votan el galardón especial de “mejor orador”.
- Estudiantes presentes en el evento como público: Pueden ser los no participantes de los diferentes Grados de la Universidad, de la Facultad de Ciencias Sociales y su porcentaje en la votación supone un 20 % del total. No participan en la elección del Galardón al “mejor orador”.
- Claustro del Departamento de Derecho y Relaciones Internacionales: Participan en la valoración de los participantes con un porcentaje del 40 % del total. Además también participan en la votación del Galardón al “mejor orador”.

Los alumnos participantes en la actividad no participan en el sistema de votación por no interferir y además de esta forma están mucho más centrados en la actividad.

Si bien es cierto que la actividad no goza de un reconocimiento de créditos ECTS, aunque se está planteando esta posibilidad, la realidad es que en la asignatura de Derecho Comunitario, se tiene en cuenta la participación de los alumnos en la misma, en el apartado de participación. Para este próximo curso, se está pensando en incluirla como una actividad dirigida, lo cual podría redundar en un mayor interés por la actividad si cabe, ya que aunque los alumnos están especialmente motivados por la obtención del reconocimiento de la victoria y por los premios materiales que se entregan, su inclusión podría suponer una mayor implicación.

3. La adquisición de competencias a través de este método de aprendizaje

Los alumnos que participan en esta actividad desarrollan varias de las competencias que necesariamente deben adquirir en sus titulaciones. En este caso las competencias adquiridas son:

- Conocimiento de los elementos de una toma de decisiones en órganos internacionales.
- Capacidad de trabajo en equipo de carácter interdisciplinar.
- Búsqueda y manejo de las fuentes de información y bases de datos doctrinales, legales y jurisprudenciales.
- Capacidad de oratoria y de argumentación: el alumno la practica en su exposición.
- Capacidad de interpretar, entender y analizar los textos técnicos y las situaciones internacionales planteadas para el debate, lo que conlleva la habilidad de diagnosticar e identificar los problemas.
- Capacidad de razonamiento crítico de los conocimientos adquiridos, así como de argumentación de sus tesis e ideas.
- Capacidad de negociación: surge en el propio debate abierto en la simulación del Consejo, donde los alumnos deberán de ser capaces de llegar a un acuerdo sobre el tema propuesto.
- Capacidad de resolver problemas prácticos: los alumnos son capaces de ofrecer una alternativa o propuesta de resolución al asunto planteado para su discusión. Aprenden a tomar decisiones aplicando a la práctica lo estudiado en la teoría.

4. Resultados

Para medir el impacto y resultados de la actividad, se cuenta con la valoración y votación realizada por el Claustro y por los estudiantes, como se detalla anteriormente y además se plantea la realización de una encuesta de calidad a todos los participantes con el fin de percibir el grado de satisfacción y las posibilidades de mejora.

Conclusiones

La motivación y el trabajo con que los alumnos se enfrentan a la actividad, la competencia sana que se genera, el esfuerzo en la preparación de las posturas y la idea generalizada de aprender mucho más del proceso a través de la simulación que en clase y todo ello “sin darse cuenta” como afirman algunos, supone que los estudiantes disfruten con la actividad y la consideren básica en su preparación.

La simulación, aunque planteada en nuestro caso como extracurricular y sin asignación de créditos hasta la fecha, tiene sus objetivos cumplidos y la consideramos una de nuestras “actividades estrella”, que diferencia a nuestros alumnos, logrando los objetivos de docencia para su formación.

En síntesis, se facilita y prepara la adquisición de conocimientos que deben proporcionarles sus estudios y además resulta una herramienta eficaz, motivadora y muy útil para alcanzar las competencias necesarias, siendo un novedoso referente académico, en consonancia con la especial dedicación que nuestra Universidad tiene en Derecho y Relaciones Internacionales de la UE.

Actualmente se está planteando la posibilidad de conceder a la actividad un reconocimiento de créditos ECTS por la vía del reconocimiento de actividades de representación exterior o similar. Por todo ello se ha elevado esta propuesta a Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad, el cual a la fecha de cerrar este artículo aún no se ha manifestado al respecto.

Nuestro Departamento está evaluando también desarrollar esta actividad en la línea del modelo de Naciones Unidas (MUN, http://www.cinu.org.mx/modelos_cinu/introduccion/) con el fin de popularizar y generalizar el uso de este sistema de aprendizaje entre Universidades.

La decisión de ponerla en marcha como modelo de competición interuniversitario, aportaría una serie de ventajas como por ejemplo la notoriedad de la actividad para nuestros mejores alumnos participantes, que de algún modo gozarían de un reconocimiento a su participación y naturalmente sería muy bien recibido por ellos ya que se convertirían en una especie de embajadores de la Universidad y de la actividad. Igualmente la satisfacción de promover este modelo de aprendizaje a nivel competición podría suponer para nuestra Facultad la posibilidad de solicitar fondos de investigación en algunos de los programas europeos o directamente al Consejo de Ministros que podría ver en la actividad una excelente vía de promoción de sus actividades. Todo ello redundaría en una mayor promoción de nuestra Universidad como impulsora del modelo. Respecto a los inconvenientes es obvio que todo ello supondría un trabajo añadido para los profesores de nuestro Claustro y a la vez requeriría de la dedicación de profesorado y alumnado voluntario o retribuido específicamente dedicado a este proyecto, sin saber si otros centros universitarios podrían considerar interesante la exportación del modelo, pero consideramos que merecería la pena basándonos en las grandes experiencias vividas en nuestra Universidad.

Bibliografía

Araujo, U.F. & Sastre, G. (2008), *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.

Fonseca Mora, M.C. & Aguaded Gómez, J. I. (2007), *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña: Netbiblo.

Goñi, M. & Alija, A. & Regí, J. (2013), *El método de aprendizaje a través de actividades fuera del aula: una aproximación práctica a las Instituciones Europeas*. Girona. Universitat de Girona.

La Spina, M. E. (2009), Role playing y utilización de un blog para la asignatura. Problemas actuales de teoría y filosofía política. En J. García Añón (Ed.) *Miradas a la Innovación: Experiencias de innovación en la Docencia del Derecho*. Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de Valencia.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Se mejora la adquisición de las competencias con este tipo de actividades?
- ¿La actividad debería formar parte de la evaluación de la asignatura de Derecho Comunitario?
- ¿De qué modo?
- ¿La actividad debe plantearse con carácter obligatorio o voluntario?
- ¿Una competición interuniversidades sobre la actividad sería interesante?
- ¿Debe plantearse la posible atribución de créditos ECTS?

ID 111. LA ÓPERA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE: PROYECTO INTERDISCIPLINAR “CULTURA MUSICAL, ESPACIO Y TÉCNICA REPRESENTATIVA”

M. Salomé Moreno Navarro
U.Politécnica de València
smoreno@upvnet.upv.es

Jesús Navarro Morcillo
U.Politécnica de València
jenamor@pra.upv.es

Eloïna Garcia Fèlix
Universitat de València
viegarfe@uv.es

Víctor M. Gil Alcocer
Palau de les Arts Reina Sofia
Vgil@lesarts.com

Resumen

La formación en competencias comporta integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. La integración disciplinar es fundamental si queremos formar profesionales más universales y mejores para afrontar las transformaciones que el mundo laboral demanda.

La actividad que se presenta se engloba dentro de una experiencia de “*aprendizaje fuera del aula*”, en la que se ha utilizado como elemento vehicular el lenguaje universal de la música, en concreto la producción operística “*Norma*”, y se ha trabajado con alumnos de diversas titulaciones y niveles, sobre la idea común de “*cómo se construye un proyecto*” todo ello desde una perspectiva interdisciplinar.

Introducción

Las propuestas interdisciplinares en la educación superior nos sirven como alternativa al problema de fragmentación del conocimiento que genera la súper-especialización, favoreciendo espacios y modelos de aprendizaje que sirven para reconectar esta dispersión (Pozuelos et al, 2012). Se trata pues de salir de los estrechos márgenes de las asignaturas para considerar una nueva dimensión del objeto de estudio hacia lo que se designa como un razonamiento a varias voces (Muñoz y Jeris, 2005).

El proyecto que aquí se presenta cuenta con el soporte de la Cátedra Unesco de la Universitat Politècnica de València (UPV), y con el del Departament de Dramatúrgia, Publicacions i Educació de Projectes Educatius del Palau de les Arts Reina Sofia, Fundació de la Comunitat Valenciana, y nos ha permitido trabajar contenidos desde puntos de vista complementarios en una experiencia interdisciplinar, desde marcos conceptuales más generales en los que, las diferentes disciplinas en contacto, se modifican pasando a depender unas de otras, tal y como ocurre en la vida real. El contexto en el que se desarrolla la actividad contribuye al desarrollo de las relaciones, provocando aprendizajes más profundos y un sentimiento mayor del compromiso por parte de los integrantes del grupo (Vadeboncoeur, 2006).

Para que una red de contenidos y competencias trascienda la lógica disciplinar no bastan los procedimientos clásicos ideados para la transmisión memorística y mecánica del conocimiento disciplinar. Si queremos mejorar las prácticas docentes y el conocimiento en las aulas universitarias hemos de aprovechar el potencial que encierra el desarrollar experiencias en las que los contenidos se conecten y se presenten como situaciones reales, ganando en comprensión y funcionalidad (UNESCO, 1998; Briscall, 2000; Wall y Shankar, 2008; Cuadrado et al., 2009; Gómez, 2009). Para ello precisamos de un marco, de unas estrategias y de unos instrumentos que ayuden tanto en esa tarea de integración de los contenidos como en su análisis y comprensión (Pozuelos et al., 2012).

Así, el enfoque interdisciplinar debe ser por encima de todo, un intercambio de distintos conocimientos y experiencias, enmarcados en una estructura de trabajo común que es

compartida por todas las disciplinas implicadas (Gibbons, 1997), integradas de tal modo, que el conjunto que definen resulta mucho más complejo que la suma de sus partes (Morin, 1998).

Objetivos

Respecto de la experiencia llevada a cabo, los objetivos principales han sido:

- Verificar hasta qué punto el uso de un lenguaje universal como la música, se muestra capaz de actuar como elemento vehicular sólido y como una eficaz herramienta aceleradora en el proceso de aprendizaje interdisciplinar, generando a su vez, en sí misma, un valor añadido al propio aprendizaje.
- Cómo las experiencias vividas “fuera” del entorno académico tradicional, en contextos no formales, generan en los alumnos un aprendizaje significativo profundo.

Para ello se ha comprobado en la evaluación de la adquisición de competencias del alumno, que la experiencia realizada:

- Les ha ayudado a aplicar conocimientos previamente adquiridos (en relación con las competencias instrumentales)
- Si ha incidido en la mejora de sus capacidades sociales y de cooperación (en relación con las competencias interpersonales)
- Si les ha permitido poner en relación otras competencias propias y las de otros profesionales implicados en la experiencia (en relación con las competencias integradoras)

Desarrollo de la experiencia

El grupo de profesores que lleva a cabo esta experiencia trabaja desde hace tres años con la música como elemento vehicular en actividades interdisciplinares. Los proyectos musicales se caracterizan por su complejidad y su desarrollo en cortos espacios de tiempo. Estos proyectos alcanzan su mayor exponente en las producciones de ópera al combinar el lenguaje universal de la música, que es percibida por los alumnos de forma similar, con aspectos muy técnicos que cada perfil entiende de modo diferente. Estas dos “particularidades” contribuyen a que desde el principio, se establezcan relaciones de igual a igual entre todo un grupo interdisciplinar “a priori” heterogéneo.

El grupo que ha participado en la experiencia se compone de 20 alumnos que voluntariamente y a lo largo del segundo cuatrimestre, han descubierto la ópera y su técnica, desde dentro y desde fuera, comprobando cómo la realización de un proyecto de estas características, no difiere del proceso proyectual que de manera regular realizan en la universidad. Eso sí, en la experiencia se cambia de tema, se cambia de compañeros y se cambia de localización, trabajando en equipos interdisciplinares formados por perfiles profesionales y niveles de madurez distintos.

La actividad se centra en la idea de “cómo se construye un proyecto”, y para ello colaboran juntos alumnos de distintos niveles de la asignatura de Proyectos Arquitectónicos, de la titulación de Arquitectura, y alumnos del Máster de Transporte, Territorio y Urbanismo de la Escuela de Caminos de la UPV. La heterogeneidad de estos alumnos permite por un lado enriquecer el trabajo a desarrollar, y por otro les inicia en un ambiente de colaboración, dentro de un contexto de aprendizaje real y aplicado. Por otro lado, resulta altamente motivador el uso de un marco de aprendizaje innovador y diferente al de la propia universidad, el Palau de les Arts Reina Sofía.

Ahora bien, para que este tipo de experiencias tengan un cierto grado de viabilidad desde el punto de vista del aprendizaje del alumno, no sólo para adquirir conocimientos sino también como experiencia de vida, necesitamos básicamente dos cosas:

- Un proyecto común lo suficientemente complejo como para que pueda dar cabida a todos los perfiles profesionales presentes.
- Un elemento vehiculador, que consiga involucrar a todos estos perfiles profesionales.

Para ello la planificación del proyecto se estructura en las siguientes 6 fases:

1. Introducción al curso.

En esta fase se introduce al alumno en la atmósfera del entorno de trabajo. Han participado en encuentros con dos directores de escena del mundo de la ópera, asistido a un concierto, a dos representaciones y un ensayo de trabajo.

2. Concepción de la idea.

En esta fase el grupo ha comenzado a trabajar en el proyecto de “Norma”, una producción propia realizada en el Palau de Les Arts, y sobre la cual girará el proyecto. En esta fase se produce un encuentro con el director de escena y creador de la idea, Davide Livermore (Fig. 1).

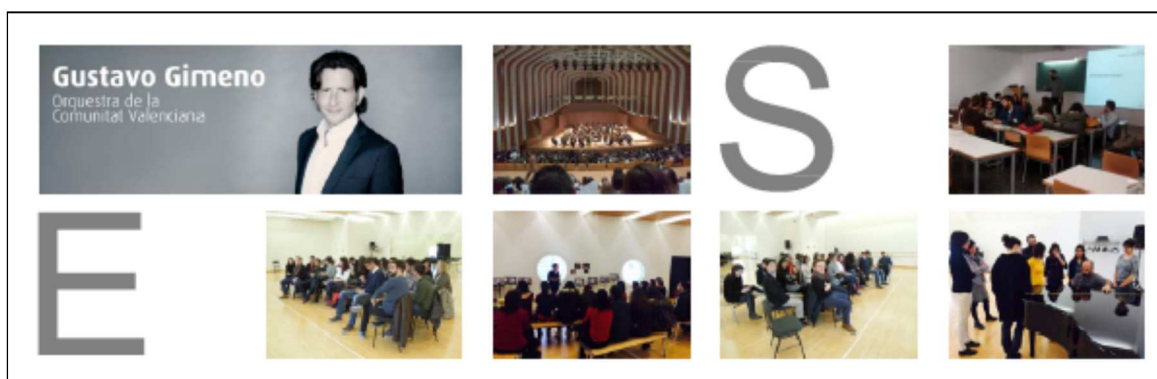


Fig. 1. Algunos de los espectáculos, sesiones y encuentros realizados en la fase 1 y encuentro fase 2.

3. Visualización de la idea.

En esta ocasión se ha trabajado sobre cómo se estructura física y organizativamente el teatro, y sobre el proceso que sigue la idea que al construirse de manera virtual. Para ello se ha mantenido un encuentro/taller con Director Técnico del Palau de Les Arts y con el responsable de Proyectos de esta entidad (Fig. 2).

4. Materialización de la idea.

En este punto se ha visto cómo la idea virtual de la producción “Norma” se ha convertido en algo material que funciona con una precisión que sólo la música es capaz de conferir. Para ello se han mantenido reuniones y realizado visitas de trabajo a los departamentos de iluminación, audiovisuales, sastrería, utilería y traducción de la Fundación Les Arts, además de asistir a ensayos de dirección musical con la orquesta y coro, a pruebas de iluminación, de sonido y audiovisuales (Fig. 2).

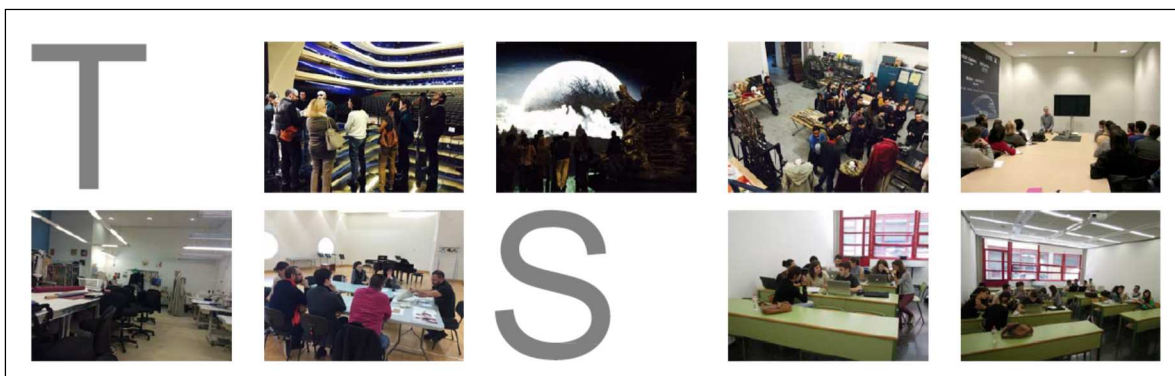


Fig. 2. Encuentros, visitas y talleres realizados en las fases 3, 4 y 6.

5. Representación de la ópera.

En esta fase, los alumnos han vivido la experiencia de visualizar una representación de la ópera completa participando como público. En total los alumnos han acudido a las representaciones de cuatro producciones, incluida la de “Norma” (Fig.3).

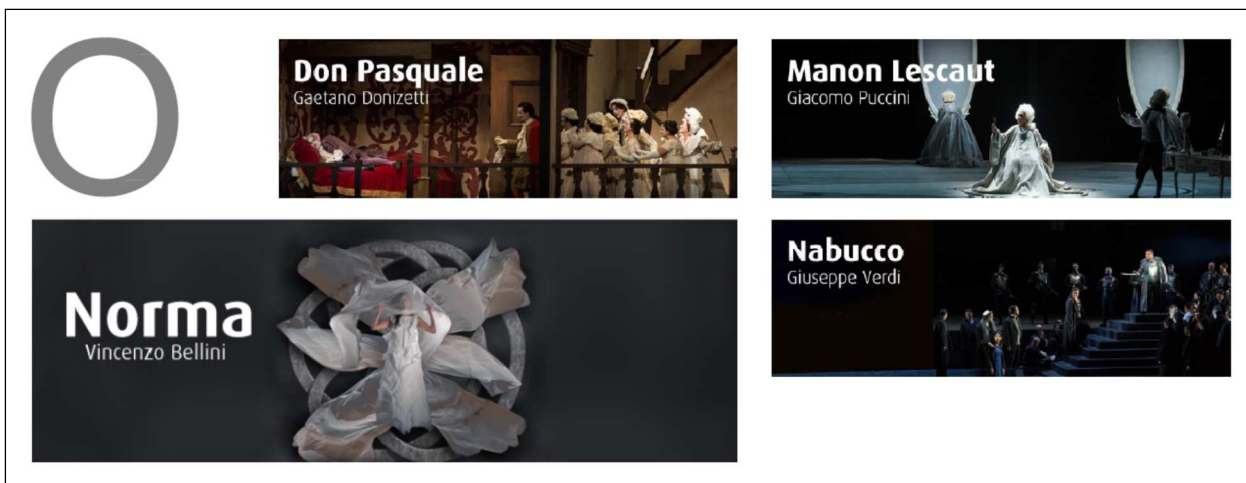


Fig. 3. Representaciones visualizadas por los alumnos.

6. Taller proyectual “Alrededor de Norma”.

Por último, los alumnos han hecho su propia versión de lo que ha sido para ellos la actividad realizada. Para ello se organizó un taller (Fig. 2) en el que los estudiantes plasmaron gráficamente sus conclusiones sobre la experiencia vivida (Fig. 4).

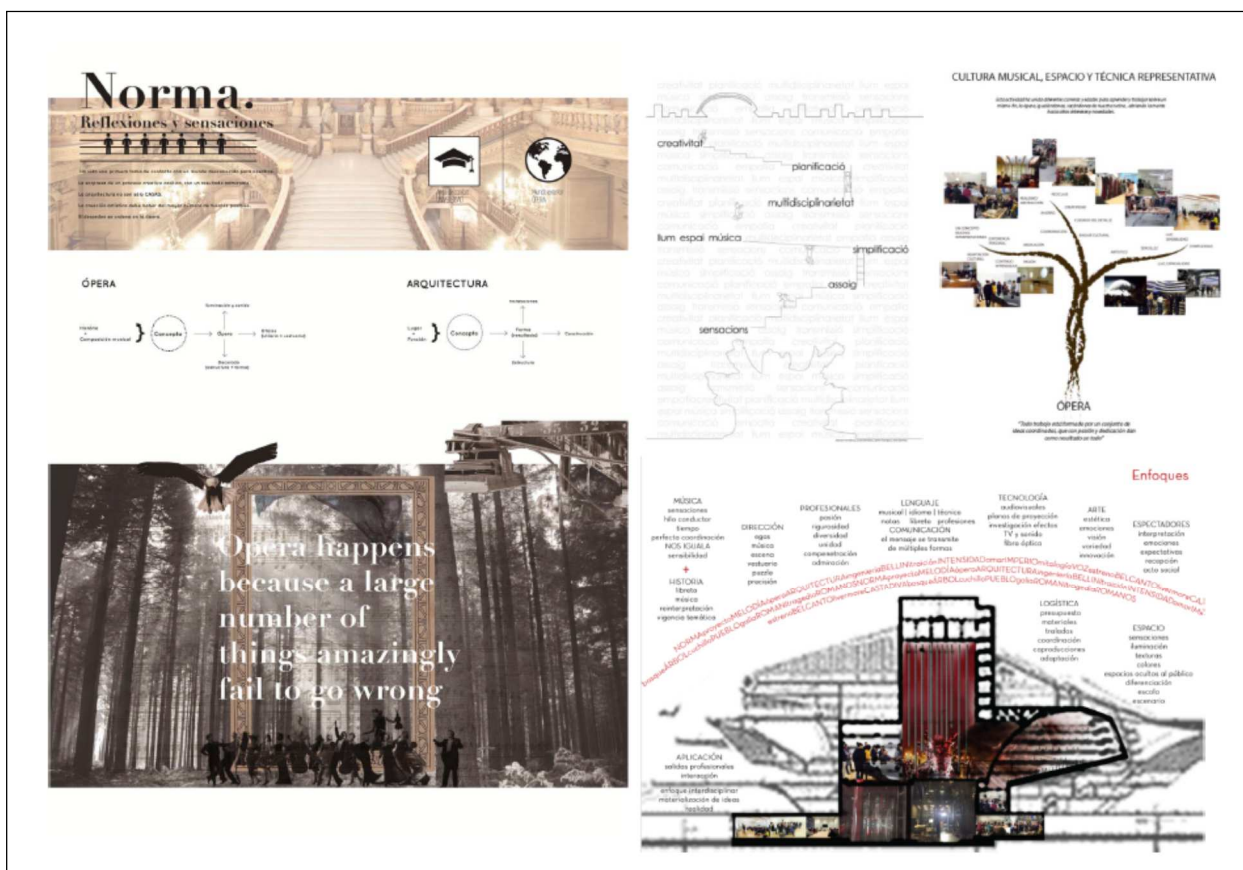


Fig. 4. Muestras de trabajos realizados en el taller.

El diseño de este programa de formación nos ha permitido introducir a los estudiantes de una forma progresiva en un ámbito técnico, interdisciplinar y real como es la ópera y su idiosincrasia. También se han familiarizado con el lenguaje técnico y han realizado una toma de contacto en un contexto de aprendizaje innovador.

Además los estudiantes, a la vez que van viendo “in situ” cómo organizan el trabajo en los distintos departamentos técnicos y artísticos del teatro y cómo trabajan los distintos profesionales de les Arts (todos ellos grandes profesionales de altísimo nivel), han elaborado su propia versión de esta experiencia que será objeto de una exposición organizada por Cátedra Unesco en la UPV (Fig. 4).

Para valorar el éxito e idoneidad de la experiencia, se han realizado:

1. Cuestionarios específicos que valoran las principales capacidades trabajadas en la actividad a lo largo de la experiencia.
2. Memoria de actividades.
3. Evaluación de los talleres realizados.
4. Cuestionario sobre la percepción del alumno.

Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos, en los alumnos, se constata lo siguiente:

- Cambian su percepción sobre cómo abordar el proceso proyectual, así como la importancia de contar con “otros expertos” a la hora de establecer los objetivos del trabajo.

- Perciben que aquello que se les muestra en su contexto natural, aun tratándose de temas técnicos complejos, lo aprenden de manera diferente y sin grandes dificultades. Del mismo modo, tareas que les resultaban a priori triviales, las perciben ahora como complejas o muy complejas, tras conocer las bases de su funcionamiento y organización.
- Reconocen la diferencia entre el “trabajo hecho” y el “trabajo bien hecho”. El valor de la organización del trabajo y los rasgos básicos que diferencian a un buen líder de alguien que simplemente coordina o se deja llevar.
- Reconocen una mejora en sus relaciones interpersonales, no sólo con los miembros del grupo, sino también en otros ámbitos de su vida.
- Aprecian el carácter interdisciplinar que hay detrás de una ópera. En este sentido, previo al inicio del proyecto, pocos estudiantes habían escuchado o visto una ópera (o un concierto) en su vida, reconociéndola ahora como un género de gran interés.
- Valoración altamente satisfactoria del proyecto en general y de las distintas actividades en particular.

La prospectiva es consolidar la actividad y trabajar sobre un modelo de evaluación de competencias en actividades de esta índole.

Bibliografía

Bricall, J. M. (2000). Informe Universidad 200. *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)*. Recuperado 15 de febrero 2015 desde <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

Chías, P. Y de Blas F. (2006). Análisis crítico del montaje escenográfico de la ópera Oedipus Rex (Edipo Rey), de Igor Stravinsky. *Curso de Doctorado: Música y arquitectura, Espacios y Paisajes Sonoros*. Madrid: ETSAM. Recuperado 9 de julio 2013 desde <http://ocw.upm.es/expresion-graficaarquitectonica/musica-y-arquitectura-espacios-y-paisajessonoros/contenidos/Practicas/Practica-2-Analisis-de-una-opera-contemporanea/analisis15.pdf>

Coccia, C. (2009). Escenografía. Teatro. Paisaje. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* [Ensayos]. Cuaderno 30, año 10, Noviembre 2009, p. 21-33

Cuadrado, M., Ruiz Molina, M^a E. Y Coca, M. (2009). Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual. *Revista de Educación*, 348, 505-518.

Felsenhardt, C. (2009). Arquitectura. Paisaje. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. [Ensayos]. Cuaderno 30, año 10, Noviembre 2009, pp. 35-48

Gibbons, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor

Gómez, M^a V. (2009). A transversalidade como abertura máxima para a didáctica e a formação contemporâneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/3.

Martignoni, J. (2009). El paisaje como referente de diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* [Ensayos]. Cuaderno 30, año 10, Noviembre 2009, p. 9-20

Morin, E. (1998). *Sobre la reforma de la Universidad*. J. Porta y M. LLadonosa (coords.), La Universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza Editorial.

Muñoz, K. Y Jeris, L. (2005). Learning to Be Interdisciplinary. *Health Education Journal*, Recuperado 17 de septiembre 2014 desde <http://hej.sagepub.com>

Pazuelos Estrada, F.J., Rodríguez Miranda, F.P. Y Travé González, G. (2012). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, 357. Enero abril 2012, p. 561-585

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado 26 de octubre 2013 desde

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113878so.pdf>.

Vadeboncoeur, J.A. (2006). Engaging Young people: Learning in informal contexts. *Review of Research in Education*, Vol 30, Special Issue on Rethinking Learning: What Counts as Learning and What Learning Counts, p. 239-278

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Las actividades fuera del aula facilitan la adquisición de determinadas competencias frente a las que se adquieren en la formación tradicional?

¿Cómo podemos incorporar el aprendizaje extracurricular (las competencias adquiridas en este tipo de aprendizajes) en los planes de estudios?

¿Qué ventajas y dificultades tiene plantear iniciativas en entornos reales en el aprendizaje de los estudiantes?

¿Cómo formar al profesorado universitario para diseñar y coordinar actividades pedagógicas interdisciplinares fuera del aula?

ID 120. EXPERIÈNCIA D'APRENTATGE FORA DE L'AULA: SETMANA DE LA SALUT A LA FACULTAT D'INFERMERIA DE LA UNIVERSITAT DE GIRONA

Josefina Patiño Masó
Universitat de Girona
josefina.patino@udg.edu

Alicia Baltasar Bagué
Universitat de Girona
alicia.baltasar@udg.edu

Susana Mantas Jiménez
Universitat de Girona
susana.mantas@udg.edu

Judith Guix Herrera
Universitat de Girona
judit.guix@udg.edu

Neus Brugada Motgé
Universitat de Girona
neus.brugada@udg.edu

Rosa Suñer Soler
Universitat de Girona
rosa.sunyer@udg.edu

Resum

Des de la implementació del Grau d'Infermeria, curs 2009-2010, l'objectiu del nostre treball ha estat analitzar l'evolució d'una experiència d'aprenentatge fora de l'aula dels estudiants de la facultat d'Infermeria.

La Setmana de la Salut (SS) pretén ser un espai d'intercanvi d'idees innovadores entre els estudiants. S'inicien un conjunt d'activitats per tal d'afavorir l'adquisició de competències: treball en equip, disseny de propostes creatives, i l' utilització de tecnologies de la informació i de la comunicació. El resultat ha estat un augment en la participació, el nombre d'activitats que es planifiquen i en la capacitat del lideratge per part dels estudiants.

Text de la comunicació

Des de la implementació de l'ensenyament universitari a l'Espai Europeu d'Educació Superior (Reial Decret 1125/2003), l'objectiu de la Universitat de Girona (UdG) ha estat adaptar els estudis universitaris al context europeu. S'ha harmonitzat la duració dels estudis, els mètodes d'aprenentatge i l'avaluació de les activitats acadèmiques, facilitant així la mobilitat dels nostres estudiants i propiciant nous models d'aprenentatge.

L'Estatut de l'estudiant universitari, aprovat pel Reial Decret 1791/2010, a partir de la Constitució i Llei Orgànica 4/2007, del 12 d'abril per la qual es modifica la Llei Orgànica 6/2001, del 21 de desembre d'Universitats (LOMLOU), estableix la participació social dels estudiants universitaris com dret i deure, mitjançant mecanismes per a augmentar la implicació dels nostres estudiants en la vida universitària.

La darrera Ordre del Ministerio de Ciencia i Innovación, de 3 de juliol, per la que s'estableixen els requisits per a la verificació dels títols universitaris oficials que habiliten per a l'exercici de la professió d'infermer, defineix les competències que els estudiants han d'adquirir en la seva formació. Entre aquestes competències volem destacar, en primer lloc, el treball amb equip de professionals com a unitat bàsica en la que s'estructuren de manera interdisciplinària o multidisciplinària els professionals i demés personal de les organitzacions assistencials. En segon lloc, el disseny de sistemes de cures dirigides a persones, família o grups avaluant el seu impacte i establint les modificacions necessàries i en tercer lloc, conèixer els sistemes d'informació sanitària.

Per tot l'exposat anteriorment, la Universitat de Girona (UdG) ha vetllat des dels inicis per promoure en els estudiants universitaris valors de llibertat, equitat, solidaritat, rigor, justícia, eficiència, el respecte i la responsabilitat.

A partir d'aquesta premissa i tenint en consideració els nous reptes que planteja la societat actual en matèria educativa, amb noves formes de funcionament per part de professors i alumnes, l'objectiu principal del nostre treball, ha estat analitzar l'evolució d'una experiència

d'aprenentatge fora de l'aula dels estudiants universitaris, concretament dels cursos acadèmics 2013-2014 i 2014-2015.

Una de les experiències fora de l'aula s'ha dut a terme mitjançant l'activitat anomenada Setmana de la Salut (SS) .

La SS pretén ser un espai d'intercanvi d'idees innovadores entre els estudiants, d'inquietuds no resoltes a l'aula, de la potenciació d'actituds de lideratge, *empowerment*, així com l'assoliment de competències transversals comuns a la Universitat de Girona (UdG).

Durant la SS, es treballen tres de les vuit competències abans esmentades i descrites a la Memòria de programació dels estudis de Grau en Infermeria de la UdG : treball en equip, disseny de propostes creatives i l' utilització de tecnologies de la informació i de la comunicació. Per assolir aquestes competències, es realitzen un conjunt d'activitats interrelacionades amb diferents estils didàctics i pretén ser un espai obert, dinàmic, a on l'estudiant pren activament el rol d'aprendre noves temàtiques que els hi preocupa i a la vegada, es converteix en transmissor de coneixement, atorgant més protagonisme i participació en el propi procés d'aprenentatge.

Les activitats que es duen a terme permeten treballar les competències proposades. Així, es contemplen diferents àrees temàtiques (dol, violència de gènere, malalt oncològic, activitats culturals amb professionals de diferents àmbits, *emotional brain*, etc.) relacionades amb cadascuna de les competències abans descrites.

Tanmateix, les activitats proposades possibiliten als alumnes l'obtenció d'un reconeixement de crèdits i son dissenyades per ells mateixos, amb el recolzament i consens posterior de tots els integrants de la comissió organitzadora. L'esmentada comissió està formada per: professors, PAS, i estudiants de la facultat d'infermeria.

La consecució d'aquestes activitats té lloc en un període de quatre dies, seguit de les vacances de setmana santa, període lliure d'activitat acadèmica. L'objectiu de les activitats de la setmana de la salut es afavorir un espai d'intercanvi de coneixements integradors entre els estudiants, professorat i professionals de diferents àmbits.

L'origen d'aquestes activitats formatives s'inicien amb una presa de contacte per part del deganat de la facultat d'Infermeria amb els respectius delegats de cada curs. Tanmateix, es convida a participar al professorat i al PAS a la comissió organitzadora. Constituïda aquesta, s'organitzen les reunions per planificar les activitats que es desenvoluparan al llarg de la setmana de la salut.

Des de la primera sessió, s'assignen les responsabilitats que cada estudiant durà a terme en el sí de la comissió i s'agrupen les activitats proposades pels estudiants, les quals han estat prèviament recollides mitjançant el mètode *brainstorming*. En posteriors reunions es treballa la consecució i/o viabilitat de totes les activitats proposades i consensuades.

Els professors que participen a la comissió actuen com a guies i facilitadors de l'aprenentatge dels estudiants fora de l'aula, mitjançant el desenvolupament de competències de responsabilitat, organització, presa de decisions i lideratge.

L'instrument que s'utilitza per tal de donar visibilitat de les diferents activitats proposades, es un document on hi consta la descripció de l'activitat, l'objectiu de la mateixa, el material necessari per dur-la a terme, l'aula i el nom del professional responsable de cadascuna de les activitats.

Finalment, l'elaboració d'aquest document permet als estudiants de la facultat d'infermeria disposar d'una guia prèvia que els facilita el coneixement i contingut necessari per dur a terme l'activitat en la qual es volen inscriure.

La setmana de la salut conclou amb la realització d'una memòria individual elaborada pels estudiants on hi consta la reflexió personal de les activitats realitzades. Cal destacar d'aquesta memòria la valoració dels punts forts i punts febles com a elements d'aprenentatge.

Des de del curs acadèmic 2013-2014, s'ha incrementat l'apropament de diferents disciplines per intercanviar noves experiències i coneixements.

El resultat ha estat un augment en la participació, nombre d'activitats que es planifiquen i en l'assoliment del lideratge per part dels estudiants en l'organització d'aquesta activitat, segons dades acadèmiques dels cursos 2014-2015.

En aquesta comunicació, es descriu la participació dels estudiants de Grau d'Infermeria en la Setmana de la Salut a la Facultat d'Infermeria de la UdG, durant els cursos acadèmics 2013-2014 i 2014-2015. Tanmateix, s'identifiquen les activitats més rellevants que s'han dut a terme durant la SS.

Els resultats mostren que, durant el curs acadèmic 2013-2014 el nombre d'estudiants inscrits van ser de 647 estudiants i que durant el curs acadèmic 2014-2015 el nombre d'estudiants es va incrementar susceptiblement amb un 6%, amb un total de 921 estudiants inscrits.

Respecte al nombre d'activitats proposades durant la SS del curs acadèmic 2013-2014, el nombre total d'activitats realitzades va ser de 19 activitats. El nombre d'activitats es va incrementar en un 3,1% per poder atendre la demanda creixent dels estudiants inscrits en la SS durant el curs acadèmic 2014-2015.

S'observa que hi han una conjunt d'activitats, que es corresponen amb l'assoliment de competències relacionades amb les cures infermeres i el disseny de propostes creatives com a competència transversal. Entre aquestes activitats es troben el taller de sutures, el taller d'instrumentalització quirúrgica, cures de ferides cròniques i cremades i el procés de dol.

Conclusions

A partir de la memòria final realitzada pels estudiants, podem concloure com a punts forts d'aquesta activitat que la setmana de la salut de la facultat d'infermeria constitueix una activitat fora de l'aula a on els estudiants desenvolupen de forma integral un aprenentatge en els diferents àmbits acadèmic, professional i social, afavorint l'autonomia i les responsabilitats desitjades.

L'enfoc multidisciplinari de les diferents activitats que es duen a terme, afavoreix la implementació de vincles més consolidats entre l'alumnat i la facultat d'infermeria, vincles aptes per al desenvolupament de la responsabilitat, des del punt de vista acadèmic i curricular.

Des del punt de vista de l'aprenentatge, la motivació garanteix l'èxit en les activitats proposades. Un altre punt a destacar, es l'assoliment d'aprenentatges que divergeixen de l'aprenentatge tradicional que s'adquireix a l'aula.

Com a punts o línies de futur a millorar, pensem que es important a partir d'observar l'impacte dels alumnes en la realització de l'activitat fora de l'aula (SS), potenciar un sistema d'avaluació a on tots els alumnes participants en l'activitat avaluessin els seus esforços de col·laboració, amb la possibilitat d'establir objectius per a millorar.

Bibliografia

Escámez, J. (2003). Educación para la participación en la educación civil. En *Revista de Educación*. Número monográfico.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

García, R.; González, V.; Vázquez V. i Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.

Sayos, R (2007). "L'espai europeu d'educació superior: cap a un nou model de formació universitària". *Escola Catalana*, vol. 42, núm. 444, pp. 6-8.

Cohen, M. (1997) A workshop in the workplace: a study in school-based teacher development. *Support for Learning*, 12 (4), 152-157.

Pallissera, M.; Fullana, J.; Guiu, E.; Planas, A.; Serra, C.; Soler, P.; Tesouro, M. (2009) La tutoria a la universitat. Una proposta de pla d'acció tutorial. Girona: Universitat de Girona.

Monereo, C.; Pozo, J. I. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis, 2002.

Prades, A. (2005). *Les competències transversals i la formació universitària. Tesi doctoral*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Espín, J.V.; Rodríguez Lajo, M. *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1996.

De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la Sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Martínez Mut, B.; Fernández, A. (2005). *El cambio de cultura docente y el Espacio Europeo de Educación Superior*. En, V. Esteban Chapapría (editor) *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia.

Qüestions i/o consideracions per al debat

1. La memòria final realitzada per l'estudiant, ens ha donat molta informació en relació als punts forts i febles d'aquesta experiència, fet que ha facilitat aquesta reflexió: Caldria que la memòria final realitzada per l'estudiant fos grupal en comptes d'individual, potenciant així el treball cooperatiu tal i com es planteja en la organització?
2. Quines connexions curriculars permet establir aquesta activitat? Com es fomenta la interrelació entre els continguts de l'aula i aquestes activitats?
3. A partir de l'experiència en aquest activitat, podríem dir que aquesta ajuda a potenciar la responsabilitat dels nostres estudiants?
4. L'èxit obtingut en els darrers anys, el podríem atribuir a un disseny més proper relacionat amb les necessitats formatives dels estudiants?
5. Podríem establir una relació entre els continguts curriculars i les demandes presentades pels estudiants, com a evidència de que els interessos van més enllà dels programes formatius?
6. El fet de treballar en aquest tipus d'activitat, quines competències s'estableixen com a essencials?
7. L'organització i estructuració d'un calendari d'activitats, permet millorar l'aprenentatge i l'adquisició de competències en la gestió d'equips?

ID 125. EL “APRENDIZAJE-SERVICIO” EN LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DE LOS UNIVERSITARIOS

Javier García Medina
Universidad de Valladolid
jgmedina@der.uva.es

Ángeles Solanes Corella
Universitat de València
angeles.solanes@uv.es

Resumen

La experiencia de “aprendizaje-servicio” que se presenta en este trabajo pretende profundizar en fórmulas de educación en derechos humanos de los estudiantes universitarios. Incorporando metodologías como el aprendizaje cooperativo y contribuyendo al desarrollo de las diversas competencias. Se busca salir del aula y acercarse a la realidad con que las entidades del tercer sector trabajan, aportando apoyo y asesoramiento, principal pero no exclusivamente jurídico. Contribuyendo a la responsabilidad social de la Universidad. Actividad que implicaría también dar cumplimiento a los requerimientos de educación en derechos humanos que para la enseñanza superior se fijan desde Naciones Unidas.

Objetivos

- o Analizar las posibilidades del aprendizaje-servicio (APS), en su modalidad de Clínica jurídica, para la formación en derechos humanos.
- o Presentar una programación y organización de la docencia sobre derechos humanos basada en el aprendizaje-servicio.
- o Observar cómo la dinámica propia del aprendizaje-servicio contribuye a la adquisición de competencias genéricas y específicas.
- o Reflexionar sobre las dificultades de la puesta en práctica de esta actividad fuera del aula.

1.- Marco de actuación y justificación.

La experiencia de “aprendizaje-servicio” se ha materializado en el marco de la “Clínica Jurídica” del Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Valladolid, de la que los autores forman parte. Esencialmente consiste en que los estudiantes presten asesoramiento jurídico, gratuito y sin ánimo de lucro a ONGs, entidades sin ánimo de lucro y personas sin recursos económicos o en riesgo de exclusión social, bajo la supervisión de profesores y profesionales. Se trata de aprender ofreciendo un servicio, al tiempo que posibilita a los estudiantes aproximarse de forma real y concreta a situaciones que serán objeto de su actividad profesional. Compromiso, responsabilidad y servicio son ejes fundamentales en este tipo de prácticas. Incluyendo también actuaciones de promoción, divulgación y sensibilización de los derechos humanos, como vías para su protección mediante la prevención

Esta experiencia se encuadra además, en los Proyectos de Innovación Docente “Clínica Jurídica”, una forma de aprendizaje-servicio para la protección de derechos humanos (Observatorio de Derechos Humanos. Universidad de Valladolid) y Derechos Humanos y aprendizaje cooperativo en la adquisición de competencias genéricas de los estudiantes de la Universitat de València (Institut de Drets Humans. Universitat de València). Dichos proyectos tienen como eje fundamental la educación en derechos humanos, la cual debe aunar, conocimientos sobre la regulación y sistemas de garantía y protección de los derechos humanos, junto a su asunción como valores y principios por parte de los estudiantes, para su integración en la futura vida profesional de cada uno de ellos, y contribuyendo a la formación

de una ciudadanía crítica. Es decir, todo ello implica el desarrollo de competencias genéricas, ya instrumentales (capacidad de organización y planificación, comunicación oral, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, capacidad de decisión), ya interpersonales (habilidades de relación social, desarrollo de trabajo en equipo, razonamiento crítico), o ya sistémicas (adaptación a nuevas situaciones, sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental); por otro lado, desarrollo de competencias específicas (adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica, desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo, conocimientos de argumentación jurídica, comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual).

Esta experiencia se enmarca también en el progresivo avance de las Clínicas Jurídicas dentro del ámbito académico y profesional, y dentro de una red nacional en extensión de la que forman parte, al menos, Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá, Dret al Dret de la Universidad de Barcelona, Clínica Jurídica de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Carlos III de Madrid, Legal Clinic del Instituto de Empresa, Clínica Legal Virtual de la Universidad Internacional de la Rioja, Clínica Jurídica de la Universidad Pablo Olavide, Clínica Jurídica de ICADE de la Universidad Pontificia de Comillas, Clínica de Derecho Ambiental y Clínica de Derechos Humanos de la Universitat Rovira i Virgili, , Clínica Jurídica per la Justicia Social de la Universidad de Valencia, Clínica del Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Valladolid, Clínica Jurídica del Centro Universitario Villanueva.

Uno de las aportaciones de la Clínicas es poner en contacto a grupos y sectores que de otra forma continuarían aislados y mutuamente desconocidos. Ello requerirá una progresiva presencia de las Clínicas en los planes de estudio y de una adecuada articulación de métodos clínicos, profesores y estudiantes, junto a la afirmación de valores de justicia social.

La enseñanza superior ha sido señalada como uno de los sectores prioritarios de formación en derechos humanos por parte de Naciones Unidas en el ámbito de la segunda etapa del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de Naciones Unidas (2010-2014). Dicha formación es una constante interpelación al sistema educativo universitario español por parte de Naciones Unidas y del Consejo de Europa.

2.-Articulación de la actividad

El APS representa un aprendizaje basado en la experiencia y en el servicio a la comunidad (Batlle, 2011), siendo sus principios esenciales (Lucas y Martínez, 2012):

“1. Constituir un proyecto educativo con sentido de mejora social, con un enfoque de responsabilidad social.

2. Método para la educación formal y no formal, dirigido a todas las etapas e instituciones educativas: se enmarca en la estructura organizativa de trabajo de las instituciones educativas de manera flexible y adaptada a cada situación.

3. Constituye un servicio para aprender y colaborar en el marco de reciprocidad.

4. Es un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida: implica objetivos educativos, contenidos curriculares y competencias aplicables propias de la institución en la que se desarrolla, de manera consciente, planificada.

5. Método de educación activa, reflexiva y socialmente responsable: se inspira en una pedagogía basada en la experiencia, la participación, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y el papel esencial de la reflexión.

6. Requiere un trabajo en red que coordine las instituciones educativas y las entidades sociales que intervienen sobre la realidad: el ApS abre y proyecta a las instituciones educativas al entorno social, promueve el partenariado y permite el trabajo en red.

7. Tiene un impacto formativo y transformador: incide directamente en el desarrollo de las personas participantes, las instituciones implicadas y el entorno”

A partir de estos presupuestos, la puesta en marcha de la actividad de la Clínica Jurídica como proceso de aprendizaje servicio requiere dotar a los alumnos de una serie de competencias para poder afrontar con seguridad y garantías la labor a desempeñar. A pesar de que los Grados y Posgrado actuales inciden sobre la formación práctica, es una realidad, que los alumnos egresados siguen señalando que los estudios de derecho adolecen de tal formación. Los alumnos no se colocan nunca frente a una persona que les explica su situación. Realizar esa labor de escucha activa exige una previa capacitación, la cual se articuló a través de las siguientes actuaciones:

1.-explicación por parte de una representante de las entidades del tercer sector con la que se colabora del perfil, líneas de actuación y especialización de cada una de ellas.

2.-presentación por parte de una especialista en mediación de las actitudes esenciales de la escucha activa para evitar y reconocer los prejuicios de toda índole que individual y socialmente se encuentran admitidos, y que pueden condicionar las entrevistas con personas en situación vulnerable. Acompañada de simulaciones de entrevista.

3.-presentación por parte de una abogada de los servicios jurídicos de una de las entidades colaboradoras de los principios esenciales del ejercicio profesional aplicados a la actividad que los estudiantes realizarían: confidencialidad, discreción, secreto, deontología profesional, pero también empatía, confianza, profesionalidad.

4.-estudio y análisis por parte de dos abogados de la principal normativa de los campos de actuación, esencialmente inmigración, discriminación y discapacidad.

Terminado este proceso de formación básica los estudiantes se dirigieron a aquellas entidades colaboradoras bien para unirse a los servicios jurídicos de la entidad y participar en su trabajo o bien asumiendo la labor de asesoramiento de forma más directa cuando la entidad carecía de tales servicios. En ambas situaciones las entrevistas que realizaban los alumnos se configuraban como un expediente que era sometido a reuniones en las que los demás integrantes de la Clínica Jurídica hacían sus aportaciones y todo ello era revisado por los profesores más afines a la materia y por los profesionales que colaboran en la Clínica.

El desarrollo de la Clínica se asienta en este punto en el aprendizaje cooperativo, el cual, implica en sí mismo una forma de educar en el respeto al otro al reconocer en ese otro una persona con capacidades diferentes a las propias pero igual de valiosas que las propias. El hecho de articularse mediante la interdependencia positiva, la interacción personal de los miembros del grupo, responsabilidad, la reflexión sobre el trabajo en grupo, implica ya unos presupuestos favorables para integrar valores vinculados con los derechos humanos.

La participación de profesores vinculados al Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Valladolid y del Institut de Drets Humans de la Universitat de València, ha posibilitado realizar un trabajo comparado sobre posibles casos de discriminación (“colegios ghetto”) y analizar las causas y las posibles vías de reclamación jurídica que se pueden plantear. Las denominadas TICs han permitido que a través de videoconferencias los estudiantes de una y otra Universidad pudieran intercambiar información, documentación y pareceres, hasta elaborar un informe definitivo.

Los estudiantes que pueden participar son de Grado y Posgrado y ya desde los primeros cursos porque lo que pueden aportar a la Clínica y lo que pueden aprender viene determinado por los roles que pueden desarrollar, esto es, un alumno de primer curso puede realizar una labor de documentación y aprender a utilizar bases de datos, al tiempo que participa de las deliberaciones del grupo. Cabe la posibilidad de que esta experiencia entre a formar parte de las prácticas tanto curriculares como extracurriculares. En ambos casos la evaluación viene determinada por el informe que realiza, por un lado, el tutor de la entidad del tercer sector que acogió al estudiante, y por otro el tutor académico, previa presentación de la memoria de prácticas correspondiente. Los estudiantes, si así lo consideran, pueden realizar su Trabajo Fin de Grado o Fin de Master, a partir de la casuística observada en las entidades. Realizar un estudio específico y profundo sobre determinadas cuestiones es valorado muy positivamente por las entidades del tercer sector porque pueden ver un tratamiento de

cuestiones que les preocupan y que habitualmente no son abordadas. En concreto se han materializado 8 TFG y 1 TFM y la participación en un informe junto a otras Clínicas Jurídicas sobre la situación de los Centros de Internamiento para extranjeros (CIES) en España. La temática de los TFG ha versado sobre discapacidad (3), discriminación (2) e inmigración (3), destacando especialmente el trabajo relativo a la situación de las personas con discapacidad en los centros penitenciarios o la protección del derecho a la vivienda frente a los posibles desahucios de personas de etnia gitana. El TFM aborda las posibles vías de integración de niños inmigrantes en los denominados “colegios gueto”.

Conclusiones

La experiencia que se presenta ha sido muy bien recibida por los estudiantes, que la ven como una oportunidad para su formación, pero lo que relatan es que observan con claridad que si bien el derecho en muchas ocasiones es un obstáculo, también los instrumentos que ofrece pueden servir para mejorar la vida de las personas más vulnerables. El contacto directo con las personas lo resaltan como muy positivo para su desarrollo personal. Los estudiantes perciben que con su trabajo contribuían a materializar el derecho al acceso a la justicia y a la tutela judicial efectiva de personas con difícil acceso a su disfrute.

Las entidades del tercer sector entienden que este tipo de propuestas fuera del aula suponen una vía de apoyo pero también una esperanza de futuro al posibilitar la formación de futuros profesionales con una sensibilidad hacia los temas que les preocupan. Poner en marcha esta actividad fuera del aula es complejo ya que requiere una labor previa de creación de una infraestructura y un sistema de coordinación complejos y en los que intervienen muchas personas. La actividad cubre la idea esencial de educar en derechos humanos mediante la defensa de derechos humanos.

Bibliografía

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio?, *Crítica, Por una educación transformadora*, marzo-abril 2011, Año XL, nº972.

Bloch, F.S. (2013), *El Movimiento Global de las Clínicas Jurídicas. Formando Juristas en la Justicia Social*. Valencia: Tirant lo Blanch.

García, J. (2013). *Competencias específicas en los estudios de derecho. Definición y evaluación*. Valladolid: Universidad de Valladolid-Fundación Aranzadi Lex Nova-Thomson Reuters.

Hernando, A., Aguaded, J.I. y Pérez, M^aA. (2011) Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios, *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, Nº. 24, 2011.

Lucas, S. (2012). Aprendizaje-Servicio como propuesta de integración curricular del Voluntariado en la Responsabilidad Social Universitaria. En libro electrónico sobre *Actas de Jornadas sobre Responsabilidad Social*. Valladolid: Universidad de Valladolid y Caja de Burgos.

Lucas, S. y Martínez, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-

aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. CIDUI 2012 (soporte digital ISBN: 978-84-695-4073-2)

Solanes, A. y García, J. (2013) La formación en derechos humanos a través del aprendizaje cooperativo, Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo, Girona: UNIVEST13, <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8099/185.pdf?sequence=1>

WEB DE CLÍNICAS JURÍDICAS

Northwestern Law <http://www.law.northwestern.edu/legalclinic>

Stanford University <http://www.law.stanford.edu/clinics> , especialmente lo referido a Probono (<http://www.law.stanford.edu/organizations/clinics/social-security-disability-probono-project>)

Berkeley Law, University of California (<http://www.law.berkeley.edu/ihrhc.htm>)

Columbia Law School, <http://web.law.columbia.edu/clinics/human-rights-clinic>

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- Importancia de la educación en derechos humanos.
- Número de estudiantes a los que se puede ofertar.
- Dificultades y obstáculos para su puesta en marcha.
- Integración de las Clínicas Jurídicas como asignatura, al menos optativa, en la titulación de derecho.
- Papel de las TICs.

ID 127. EL ROL DE L'ESTUDIANT EN ELS PROGRAMES D'APRENTATGE SERVEI - CLAUS PER L'AVALUACIÓ-

Mariona Masgrau Juanola
Universitat de Girona
mariona.masgrau@udg.edu

Pilar Albertín Carbó
Universitat de Girona
pilar.albertin@udg.edu

Jaume Bellera Solà
Universitat de Girona
jaume.bellera@udg.edu

Ana M^a Bofill Ródenas
Universitat de Girona
annamaria.bofill@udg.edu

Anna Bonmatí Tomás
Universitat de Girona
anna.bonmati@udg.edu

Raquel Heras Colàs
Universitat de Girona
raquel.heras@udg.edu

Eulàlia Guiu Puget
Universitat de Girona
eulalia.guiu@udg.edu

Pere Soler Masó
Universitat de Girona
pere.soler@udg.edu

Resum

Presentem un estudi sobre el rol que assumeixen els estudiants que participen en programes d'aprenentatge servei universitaris. L'ApS, com a metodologia participativa, exigeix dels estudiants que actuïn com a professionals, malgrat que estiguin en període de formació, i interactuïn de forma vinculant amb altres persones i professionals. Segons la tasca que els planteja el servei, doncs, han d'activar competències específiques del seu àmbit de coneixement, genèriques del món laboral i enfortir la seva formació ètica. Presentem una primera tipologia d'aquests rols professionals i analitzem quins són els més freqüents en les experiències d'ApS portades a terme en l'àmbit universitari català des de 2008 descrites en publicacions científiques. Definir amb precisió quin paper s'exigeix a l'estudiant dins els programes d'ApS és un factor clau per una avaluació correcta.

Antecedents

Aquesta comunicació presenta un estudi realitzat per la XIX ApS de l'ICE UdG durant el curs 2014-15 sobre els rols professionals que adopten els estudiants universitaris quan participen en programes d'aprenentatge servei. El nostre grup defineix l'aprenentatge servei com una metodologia activa i participativa, la qual proposa vehicular l'adquisició d'aprenentatges mitjançant un servei a la comunitat. Aquesta estratègia docent consisteix a situar l'estudiant en un context social en el qual hagi de fer un servei que l'impel·leixi a adquirir, mobilitzar o reelaborar continguts, procediments i valors, de manera que el coneixement prengui necessàriament la forma de competència. Així doncs, el fet que l'aprenentatge pràctic no es construeixi en el confort de les aules mitjançant simulacions o la presentació de bones pràctiques, sinó en situacions reals que requereixen una intervenció especialitzada, fa que l'estudiant hagi d'abandonar el paper d'alumne en formació i s'hagi de revestir de professional. L'experiència ha de comportar també una noció més relativa i versàtil dels coneixements en joc.

La majoria de classificacions o tipologies de programes d'aprenentatge servei fonamentalment se centren en el nivell educatiu dels estudiants (carrera o bé etapa educativa: Primària, Secundària o Universitària) o bé focalitzen en l'àmbit d'intervenció en el qual es realitza el servei. Una altra classificació que ens acostia més al posicionament de l'estudiant en els programes d'ApS, ja que apunta els tipus de relació que establirà l'estudiant al llarg del servei, els *feedbacks* que pot esperar de la seva acció, és la de Puig (2006: 20).

- Serveis directes a persones i grups.
- Serveis a l'entorn natural o cultural.
- Serveis relacionats amb accions de reivindicació o sensibilització.

Valls (s.d.: 6-7) proposa una classificació dels tipus de projectes d'ApS a partir de dos possibles paràmetres: una classificació per temes o àmbits d'actuació i una classificació pel tipus

d'accions que comporten els serveis en els quals s'actua. En aquest segon cas estableix cinc propostes d'accions en els projectes d'ApS: sensibilitzar la població en general, denunciar i reivindicar, compartir coneixements, intervenir directament sobre el problema i recollir fons o recursos per a causes socials. La classificació considera intervencions molt eclèctiques i és un bon punt de partida per la consideració del rol dels estudiants en aquestes experiències.

En diversos articles també es defineixen els serveis com a directes o com a indirectes, per tal de concretar si els estudiants tenen contacte amb els beneficiaris del servei o la seva contribució els arribarà de forma mediada o a llarg termini.

Objectius

L'objectiu del nostre estudi és definir a gran escala quin tipus de rol professional es promouen des dels programes d'ApS descrits científicament. Com que l'estudi es basa en la bibliografia científica, permet perfilar quin caire estan adquirint les pràctiques d'ApS a Catalunya, quina vinculació curricular tenen i, en definitiva, quin grau d'exigència competencial requereixen o posen en pràctica.

Els objectius específics de la comunicació són:

- Proposar una classificació de rigor sobre els diferents rols dels estudiants en els programes d'ApS basada en l'anàlisi de les pràctiques reals a través de les publicacions científiques i veure quins són els rols més habituals en els programes d'ApS recents a Catalunya.
- Analitzar el tipus d'interacció que estableixen els estudiants amb els altres participants al programa, entenent que tots ells poden esdevenir agents educands.

Metodologia

La nostra investigació pren com a camp d'estudi les publicacions científiques que tracten experiències d'ApS. Cal tenir present, doncs, que les conclusions que se n'extreuen deriven dels relats acadèmics dels seus responsables (i en algun cas puntual també dels estudiants participants). Els passos que s'han seguit han estat els següents:

I. Es va fer una cerca rigorosa i tan exhaustiva com fou possible de les publicacions sobre experiències d'ApS tenint en compte els següents criteris i limitacions:

- Una de les paraules clau del document havia de ser *aprenentatge servei*.
- Els documents havien d'haver-se publicat a partir de l'any 2008 (inclòs).
- Havien de ser publicacions amb ISBN.
- L'experiència d'ApS havia de ser de l'àmbit universitari català.

Es van donar per vàlids quaranta articles, comunicacions i capítols de llibres.

II. Paral·lelament, i prenent com a referència la bibliografia teòrica i pràctica sobre l'ApS, es van definir i discutir els diferents rols que adquirien els estudiants en aquests programes, és a dir, quin tipus de tasca professional havien de saber fer (i quines competències desplegaven en conseqüència).

III. A partir d'aquesta classificació, es va fer una pauta d'anàlisi dels documents per tal d'esbrinar quins eren els rols predominants en els programes d'ApS de les universitats catalanes des de 2008. Aquesta pauta establia tres àmbits d'anàlisi: (1) Rols dels estudiants: tipus de servei, tasques, funcions i competències necessàries per fer-hi front. També s'analitzaven els aspectes següents, directament relacionats amb l'eix principal de la recerca:

(2) Agents participants i interrelacions que s'establien: es recollia informació sobre els intercanvis que establia l'estudiant durant l'ApS, és a dir, amb quins agents educands interactuava i quines estratègies comunicatives li exigirien aquests agents per adquirir coneixements. (3) Àmbit de coneixement: es mirava si l'estudiant feia el servei dins el seu àmbit d'estudi o bé feia una incursió en un altre àmbit de coneixement, i el tipus de competència que havia de desplegar en conseqüència.⁵⁴

III. En la tercera fase de la recerca es va fer la lectura del corpus d'articles seleccionats i se'n va fer el buidatge d'informació a partir de la pauta d'anàlisi dissenyada conjuntament. Es va fer una primera ronda de lectures en què cada document era llegit per dos investigadors, els quals comparaven el buidatge que n'havien fet per tal d'afinar l'instrument i detectar ambigüitats i subjectivitats (*peer review*). En la segona ronda, cada investigador feia la lectura i el buidatge individualment.

IV. La quarta fase ha consistit a fer l'anàlisi de resultats, detectar les limitacions de l'estudi i de l'aparell metodològic i ampliar-ne el seu abast.

Resultats

La tipologia que proposem de rols professionals que adopten els estudiants en els programes d'ApS és la següent:

Assessor: L'estudiant adquireix el rol d'expert del seu camp d'estudis i assessora conciutadans no experts; pot fer de docent de la seva especialitat o simplement aconsellar.

Aprenent: L'estudiant treballa com a professional de la professió que estudia sota la supervisió d'una persona qualificada i amb experiència.

Investigador i dissenyador de projectes: L'estudiant fa tasques especialitzades dins del seu àmbit de coneixement que requereixen investigació i aportació d'idees; estudis, projectes, anàlisis.

Acompanyant: L'estudiant fa tasques de caire humanitari: dona suport, fa companyia, escolta col·lectius amb necessitats específiques, ajuda en tasques quotidianes i dona suport.

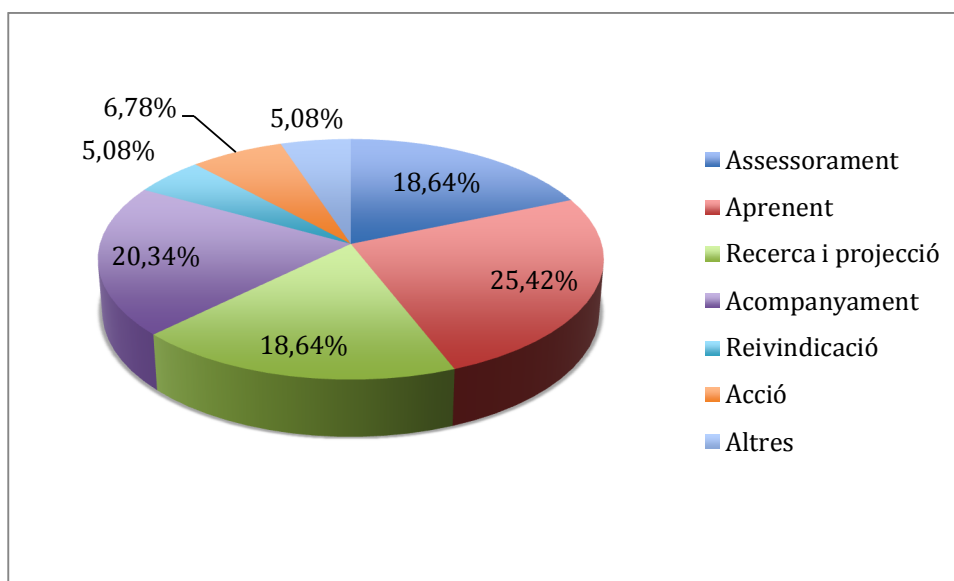
Reivindicador: L'estudiant porta a terme projectes de reivindicació o sensibilització de drets i deures.

Actor: L'estudiant s'ocupa de tasques pràctiques d'organització, col·laboració, transport, repartiment, vigilància

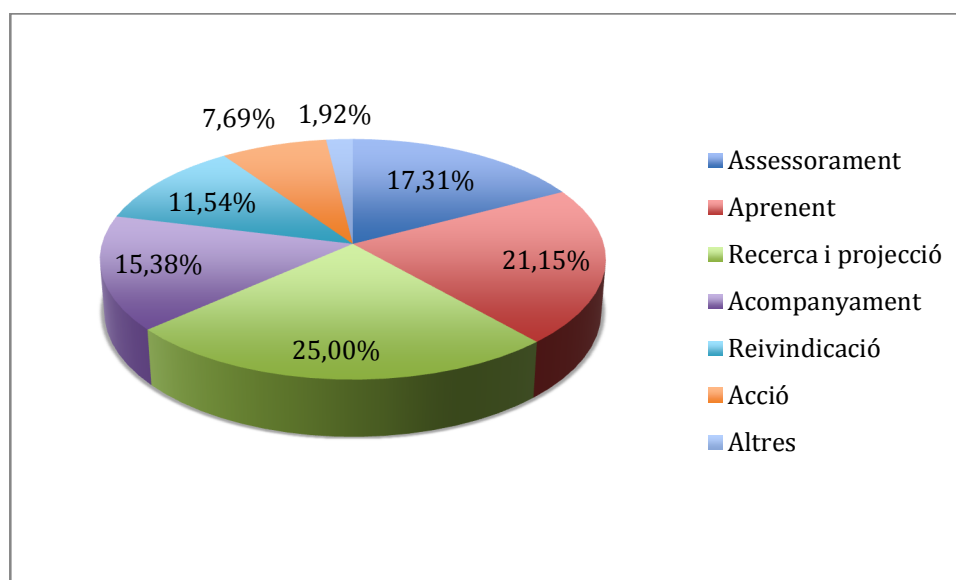
Altres: L'estudiant fa d'altres tasques específiques que no es poden classificar en cap de les categories anteriors.

És evident que en cada programa, l'estudiant pot adquirir paral·lelament i de forma complementària més d'un d'aquests rols. El rol predominant en els quaranta documents analitzats en percentatges és el següent:

⁵⁴ Aquest tercer punt queda exclòs d'anàlisi en aquesta comunicació: avancem, no obstant, que els àmbits on s'organitzen més programes d'ApS són l'educatiu i el social, però creiem que serà interessant saber si els serveis que es proposen els porten a terme sobretot estudiants d'educació i de treball i educació social respectivament, o bé si hi ha estudiants d'altres graus que també s'hi apunten per tal de completar la seva formació professional desplegant noves competències ètiques i comunicatives. Si bé defensem la importància de la integració curricular dels programes d'ApS (Furco, 2002; Bellera, 2014) i la necessitat d'avaluar acadèmicament els aprenentatges que n'adquireixen els estudiants (Campo, 2015: 7) creiem que això no està renyit amb propiciar incursions a àmbits de coneixement poc habituals per part de l'estudiant que l'impel·leixin a mobilitzar noves competències.



I el rol secundari o complementari en aquests programes (no en tots els documents es descrivia més d'un rol però sí en una gran majoria) és el següent:



Vegem, doncs, que els rols són eclèctics: no se centren només a fer d'aprenent, a iniciar-se en la tasca professional per la qual s'estudia de forma amateur sinó que l'estudiant se situa en d'altres rols que també són importants per la formació ètica i professionalitzadora. Les tasques que hem anomenat d'acció, que en un principi són les que vehiculen menys aprenentatges, són menors en els programes d'ApS universitaris. Caldria contrastar aquestes dades amb les estadístiques de l'Educació Secundària i Primària. Finalment, cal remarcar que els rols de reivindicació i sensibilització són poc freqüents, malgrat que aquest tipus de proposta pot resultar molt enriquidora, ja que dona la possibilitat als estudiants d'elaborar la informació que s'ha de divulgar i inventar les formes de fer-la arribar amb tota la seva potència.

Pel que fa a les relacions que s'estableixen en els programes d'ApS, cal remarcar que en un 93% de les experiències analitzades els estudiants tenen contacte directe amb els beneficiaris del servei, fet que considerem fonamental per la seva formació ètica i la veracitat d'aquesta metodologia. En un 53% dels casos es manté contacte també amb els responsables de l'entitat

social interlocutora i gestora del servei en el terreny. I en un 25% dels programes analitzats es fa constar també que els estudiants han hagut d'establir contactes amb altres experts i professionals de l'àmbit de servei, una dada que afegeix valor a aquesta metodologia.

Conclusions

Aquesta tipologia i l'estudi de camp derivat ha d'ajudar a fer palesa la qualitat dels programes d'ApS en les universitats catalanes els últims anys, fins a quin punt es prioritza el servei o també es garanteixen uns aprenentatges de qualitat. Les primeres anàlisis mostren que la majoria de programes vetllen perquè els estudiants adquireixin competències professionalitzadores relacionades amb el seu camp d'estudi. No menystenim en cap cas els programes centrats en tasques d'acompanyament, ja que creiem que aquests serveis, modelats de la manera adequada en l'etapa universitària, poden vehicular també aprenentatges competencials. I apuntem la necessitat de continuar indagant i proposant programes que permetin fer als estudiants tasques de recerca i projecció, i de reivindicació, ja que el seu potencial a l'hora de vehicular aprenentatges ens sembla molt ric i innovador.

Pel que fa a les relacions que estableixen els estudiants durant els programes d'ApS, valorem positivament que en una gran majoria de programes s'interrelacionin amb els beneficiaris dels servei i també que hagin d'establir sovint altres contactes més enllà de la tutorització del professor universitari i el treball cooperatiu amb els companys d'estudis. Volem remarcar que un dels atractius de l'ApS és proporcionar aprenentatges en brut per part de diversos agents amb experiències i coneixements eclèctics. En l'aprenentatge servei l'estudiant és qui tria i destil·la les fonts potencials d'aprenentatge, i les hibrida i contrasta. Però perquè s'esdevinguin aquests processos d'aprenentatge rics i complexos és important que el professor deixi de mediar entre els estudiants i les necessitats socials i siguin els alumnes qui les abordin personalment.

Finalment volem portar a col·lació les limitacions i les virtuts de l'aparell metodològic: Tenir en compte els relats acadèmics com a font d'informació per analitzar experiències pràctiques fa que sovint manqui informació que s'ha suprimit per raons d'espai o d'exigència de la publicació; no obstant, aquesta limitació fa la funció de la mètrica en poesia i obliga a escollir allò que es considera essencial de l'experiència. Així doncs, ens dóna informació sobre el que considerem que són els punts forts de cada programa i, per tant, de la concepció que anem generant conjuntament de l'ApS, com considerem que ha de concretar-se aquesta proposta metodològica en el nostre context. Una concepció que serà bona de comparar amb la concepció que es genera en l'estat espanyol o, si s'escau, a nivell europeu. En aquest sentit assenyalem, per exemple, que en molts articles (el 58%) no queda clar el grau de poder de decisió dels estudiants en el disseny del servei; i això és un buit important i significatiu ja que segons la concepció que defensa el nostre grup de l'ApS (Bellera, 2014), l'empoderament dels estudiants és cabdal. Apuntem també que hem observat una manca d'avaluació en molts programes, tant pel que fa al servei com als aprenentatges, fet que potser s'explica pel fet de ser una metodologia relativament nova per la qual tot just s'estan dissenyant els dispositius adequats, amb totes les dificultats que això comporta (Ayuste, 2015). Una de les dificultats més destacables en aquest àmbit és sens dubte l'especificitat de les experiències que viu cada estudiant dins un mateix programa d'ApS segons les interaccions que estableix, el context, etc. Un últim apunt que ateny l'autoavaluació que ens fem els acadèmics com a executors de programes d'ApS a l'hora de fer publicacions científiques és la tendència a amagar les dificultats i els petits fracassos inevitables en aquestes iniciatives sobre el terreny: en les quaranta publicacions analitzades no es narra cap incident crític, cosa que també podria resultar molt interessant. Aquest és un punt que ens cal revisar de forma urgent per tal d'augmentar el grau de rigor en la investigació educativa.

Bibliografia

- Ayuste, A., Escofet, A., Gros, B., Masgrau, M., Obiols, N., Payà, M., Piqué, B., Rubio, L. (2015). "Vinculant teoria i pràctica: la participació dels/les estudiants al disseny d'instruments facilitadors de construcció de coneixement pedagògic mitjançant la metodologia de codisseny". Dins Univest 2015. Girona
- Bellera, J., Albertín, P., Bonmatí, A., Heras, R., Masgrau, M., Soler, P. (2014). "Criteris per valorar propostes universitàries d'aprenentatge servei". Publicació a les *Actes del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació –CIDUI– Models flexibles de formació: una resposta a les necessitats actuals*. Tarragona.
- Campo, L. (2015). "Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad". *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*. Barcelona-Buenos Aires.
- Furco, A. (2002). Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education. *Campus Compact Engaged Scholar Service-Learning Research & Development Center, University of California*.
- Lucas, S. (2007). "Desarrollo de las competencias "preocupación por la calidad" y "motivación de logro" desde la docencia universitaria" Red U. Revista de Docencia Universitaria, núm. 2 URL: http://www.redu.um.es/Red_U72
- Puig, J.M., Batlle, R (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*, Barcelona: Octaedro.
- Valls, N. (n.d.). *Guies pràctiques. Guia d'aprenentatge servei i entitats socials*. Barcelona: Centre Promotor d'ApS.

Qüestions per al debat

Els estudiants han de tenir experiències de camp tan pròximes a la seva futura professió com sigui possible? O bé hem de procurar que durant les experiències pràctiques de la carrera experimentin també amb tasques complementàries a la seva professió (com la reivindicació i la recerca) i facin incursions a d'altres àmbits de coneixement que els permetin desplegar competències transversals en contextos diversificats?

Calen experiències pràctiques i diversitat d'interlocutors en la formació universitària perquè els alumnes s'adonin que els coneixements mai no són unívocs ni inamovibles sinó subjectius i en constant evolució?

Així mateix, hem de potenciar que els estudiants assoleixin el paper actiu d'impulsors i dissenyadors d'iniciatives ApS juntament amb els serveis?

ID 148. LA MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES DE LA UJAT. LA EXPERIENCIA DE LOS ALUMNOS DE LA DACEA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, ESPAÑA

Alba Teresa Pérez
Palmeros
Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco
angy_at@hotmail.com

Guadalupe Palmeros y
Avila
Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco
gpalmeros@hotmail.com

Citlalli García Bernal
Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco
gbc_09@hotmail.com

Leticia del Carmen López
Díaz
Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco
letylopez700@hotmail.com

Resumen

La movilidad estudiantil constituye un elemento esencial en el proceso de internacionalización de las universidades a través de la participación de los alumnos en una experiencia académica en una institución diferente a la de origen, que les permite obtener un mayor enriquecimiento académico y de apertura a nuevas experiencias.

En el presente trabajo se narran las experiencias de los alumnos de la DACEA-UJAT en relación con la motivación, adaptación, sistema de enseñanza y aprendizaje, competencias, socialización y satisfacción con los estudios realizados.

Los resultados nos muestran de cómo vivieron esta experiencia desde su postulación hasta su retorno a la institución

Texto de la comunicación:

Actualmente, la movilidad, como parte de los programas académicos, permite que los estudiantes continúen su proceso de formación en otra Universidad, ya sea nacional o internacional, con el fin de realizar un periodo académico corto, para aprender un idioma, cursar una carrera o parte de ella, llevar a cabo actividades de docencia, investigación o su práctica profesional (Beneitone et al., 2007).

Entre los beneficios que se tienen al realizar una movilidad internacional, para los estudiantes que participan de esta experiencia se encuentran: Revalidación de sus experiencias educativas cursadas en otra institución, obtención de apoyos económicos para realizar la estancia, el establecimiento de vínculos académicos y personales con otros estudiantes y profesores, fortalecer el perfil de egreso, además de ampliar sus horizontes académicos y personales, desarrollo de una mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas y complejas, son más competitivos, acceden a nuevas tecnologías, conocen diferentes sistemas educativos así como distintas metodologías tanto de enseñanza como de estudio,

En el caso del programa de movilidad estudiantil de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), éste brinda la posibilidad de realizar un periodo de intercambio en diferentes universidades nacionales e internacionales, y está destinado a estudiantes regulares, que hayan aprobado la mitad de sus planes de estudio a nivel licenciatura.

Los tipos de estancia pueden ser: Revalidación de créditos, estancia académica y prácticas profesionales. La elección de la Institución receptora y las asignaturas serán elegidas conjuntamente entre el alumno y su tutor académico, verificando sus equivalencias y seriación de las asignaturas, con la autorización de la División Académica correspondiente (Convocatoria UJAT 2014-2). El número de asignaturas a cursar será de mínimo 4 y máximo 7 a nivel nacional y mínimo 2, máximo 4 a nivel internacional.

La Universidad ofrece una beca para cubrir los gastos de pasaje, seguro médico internacional, créditos, otorgando la cantidad de 5 mil pesos hasta un monto máximo de 25 mil pesos por toda la estancia a nivel nacional y 60 mil pesos a nivel internacional. En el caso de esta última, incluye compra de boletos de avión pasaje redondo, viáticos y pago de créditos, lo que implica una limitante para aquellos alumnos que no cuenten con suficientes recursos para

enfrentar los gastos asociados a la movilidad estudiantil como son pasaporte, visado y seguro médico de cobertura internacional.

Como apoyo a los estudiantes, en el año 2013 se creó el Programa de Becas de Movilidad Internacional de la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el cual tiene el objetivo de contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa para la construcción de una sociedad más justa, mediante el otorgamiento de becas a estudiantes inscritos en educación superior.

Para su obtención, los estudiantes tienen que cumplir con los siguientes requisitos: estar inscrito en un programa de licenciatura, ser alumno regular, dedicar tiempo completo al plan de estudios, contar con un promedio general mínimo de 8.5 sobre 10, y haber cubierto al menos el 50% de créditos del programa de la licenciatura..

En lo que respecta a la UJAT, para que un alumno pueda participar en el programa de movilidad internacional, debe de cumplir varios requisitos, entre los más importantes se encuentran: tener promedio mínimo de 8.5, haber cubierto un mínimo del 45% de créditos, Curriculum Vitae con documentos comprobatorios, carta de exposición de motivos y copia del pasaporte vigente.

Desde la incorporación del programa de movilidad a la UJAT año con año se ha ido incrementando la participación de los alumnos, sin embargo, la proporción de alumnos que postulan movilidad aún es muy bajo, esto se puede atribuir a que son pocos los que reúnen los requisitos o porque no se animan a salir ya sea por temor, porque no conocen las ventajas de participar en estas actividades o falta de recursos económicos. En caso de esto último, el programa federal antes mencionado y que es independiente al que otorgan las universidades, ha venido a ser de gran ayuda para todos aquellos estudiantes que han sido aceptados para realizar una estancia de movilidad internacional y que no contaban con recursos suficientes para solventar los gastos.

En este trabajo se analizan y describen las experiencias de movilidad que realizaron durante el periodo Septiembre 2014 – Febrero 2015 los alumnos de la DACEA-UJAT que cursan la licenciatura en Relaciones Comerciales, con el objeto de tratar de animar a otros estudiantes a través de estos breves relatos para que realicen movilidad.

Para ello se consideraron los datos estadísticos del programa de movilidad de la UJAT (2015) y se complementó con la aplicación de un cuestionario de 3 preguntas cerradas y 12 abiertas, a 6 alumnos, con el fin de obtener un panorama general de las experiencias que vivieron desde el proceso de postulación para asistir a la Universidad de Salamanca, España, hasta su regreso y reincorporación a la universidad de origen, así tenemos:

Proceso de selección: Éste se inició en el mes de Febrero de 2014, postulando 31 alumnos de la DACEA.

Características generales. De los 31 alumnos, fueron aceptados 28, de los cuales la distribución por género fue de: 7 hombres y 21 mujeres

Tipo de movilidad. De ellos, 23 solicitaron a nivel internacional y sólo 5 nacional, lo que representa un 83 y 17% respectivamente. Las instituciones internacionales a las que asistieron fueron La Universidad de Salamanca, España, (18 alumnos) la Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional del Litoral en Argentina, la Universidad el Norte en Colombia y la Universidad Paulista de Brasil. En relación a la nacional la institución receptora fue la Universidad de Aguascalientes.

Movilidad por licenciatura: La distribución fue: Administración 1 (5.5%), Economía 1, (5.5%), Relaciones Comerciales 2, (11%), Mercadotecnia 3, (16%) y Contaduría Pública 11, (61%).

Con respecto al cuestionario aplicado, encontramos lo siguiente:

Impulso por realizar movilidad: En este aspecto, los alumnos señalan que éste fue por conocer nuevas culturas, experimentar en un país diferente, conocer otras formas de enseñanza, sistema educativo, personas, cultura y país, estudiar en una universidad

reconocida y de prestigio, mejorar las capacidades y aptitudes, enfrentar nuevos retos, salir de la zona de confort, así como vivir nuevas experiencias.

Adaptación al entorno: Paciencia, ver lo mejor de cada momento, con el apoyo de las personas, acudiendo a eventos realizados por la universidad, etc. etc.

Diferencias en el proceso de enseñanza: En cuanto al maestro, una enseñanza más tradicional en la que él se encargaba de todo, utilización de diapositivas, forma de explicar, cumplimiento cabal de las horas de clase así como la exigencia de los mismos. En relación al alumno señalan muy poca participación, no hacían exposiciones, poca interacción profesor-alumno, y por último en la evaluación es que sólo había una final con casi todo el valor de la calificación, además de que los contenidos vistos en clase venían en el examen final.

Diferencias en el proceso de aprendizaje: Más lectura, aprendizaje teórico y memorístico, lectura comentada.

Diferencias en el proceso de evaluación: Un examen final para todo el curso, En la UJAT, tienen 3 parciales durante el semestre. En la USAL toman en cuenta las preguntas mal contestadas y les resta calificación.

Competencias que desarrolló: Capacidad lectora, escritura, comunicación, análisis, interpretación y argumentación, comprensión, adaptación, integración. Además de los valores de tolerancia y solidaridad.

Ventajas en relación con sus compañeros que no realizaron movilidad: Ver y comparar dos países con situaciones y formas de gobierno muy diferentes, una visión más amplia de la situación económica, conocer otras culturas, apreciar las diferencias entre las sociedades, valorar más al país, descubrir un sinfín de posibilidades para mejorar, nuevas experiencias, conocimientos y maneras de aprendizaje, abrir horizontes, confianza y seguridad en lo que se hace.

Como califica su estancia de movilidad: Definitivamente lo mejor, el poder conocer personas de otras partes del mundo ha sido una experiencia única e inolvidable, si se tuviera que calificar tengo sería excelente. Es una experiencia que cambia la vida, abrí nuevos horizontes y pude mejorar aspectos en las personas. Si se pudiera hacer de nuevo se haría con mucho gusto.

Socialización: La necesidad de hacer nuevos amigos, tratar con nuevos compañeros de clase ayudó mucho a perder la timidez y convivir más, compartir cosas de la cultura de México hace ser más sociable.

Se cumplieron los objetivos: Sí, la enseñanza en la ciencia económica es muy buena, los maestros muy capacitados, las cosas que se querían aprender se aprendieron muy bien. Adquieren nuevos conocimientos tanto a nivel académico como cultural y pude desarrollar más habilidades.

Volvería a realizar movilidad: Sí porque es una gran experiencia, se aprende muchas cosas, conoce culturas diferentes y adquiere conocimientos de otras formas.

Motivación hacia sus compañeros: Que se animen, vale mucho la pena convivir, conocer, aprender, disfrutas de las maravillas de otra cultura, país, ciudad y universidad, Yo les recomendaría al 100% que realizaran una movilidad ya que es una experiencia increíble que permite enriquecerte de nuevos conocimientos.

Conclusiones

Como se puede apreciar en estos resultados, a nivel general la movilidad realizada por los estudiantes de la DACEA ha sido una oportunidad para convivir con formas de trabajo académico y formación profesional diferentes y aprender de ellas. Al estar integrados en una universidad en la que convergen estudiantes de diferentes nacionalidades y lenguas, significa una oportunidad para acercar culturas, estilos de vida y lenguajes así como ampliar la visión de los estudiantes a través del contacto con otros estudiantes y profesores. Si bien es cierto que asistieron a una universidad en la que se habla la misma lengua era importante saber una

segunda lengua para poder intercambiar opiniones con los estudiantes que hablaban una lengua distinta al castellano.

A nivel particular, las bondades que esta experiencia les brindó se destacan: el contacto con el medio académico internacional, un mayor enriquecimiento intelectual, la ampliación de horizontes, facilitación de la transferencia de conocimientos, valorarse y valerse por sí mismo, reafirmar su identidad así como fortalecer la interculturalidad, que en su conjunto refuerza lo aprendido y les da una preparación para la vida.

El dar a conocer los beneficios que la movilidad académica representó para los alumnos de la DACEA dentro de su formación profesional, se espera que los demás se motiven y animen y se dé un efecto multiplicador.

Bibliografía

Beneitone, P. et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007

Secretaría de Educación Pública (2014) *Programa Nacional de Becas de Movilidad Internacional de Licenciatura. Convocatoria 2014*. Recuperado 10 marzo 2015 desde 168.255.101.19/sites/default/files/Movilidad_Internacional_Lic.pdf

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2014) *Convocatoria de movilidad estudiantil periodo Julio 2014 – Enero 2015*. Recuperado 26 febrero 2015 desde http://www.archivos.ujat.mx/2014/dese/movilidad_2014_1/Convocatoria%20Movilidad%20Nacional%20e%20Internacional%202014-2.pdf

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

A partir de lo antes expuesto, se considera lo siguiente: ¿Cuál es la mejor manera de motivar a los estudiantes para que realicen estancias internacionales? ¿Se fomenta la participación de los mismos a partir de las experiencias de quienes realizan movilidad?

ID 150. EL USO DE “SITUACIONES PRÁCTICAS REALES” EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Víctor López Ros
Universidad de Girona
victor.lopez@udg.edu

Josep M^a Serra Bonet
Universidad de Girona
josepm.serra@udg.edu

Montser Vilà Suñé
Universidad de Girona
montserrat.vila@udg.edu

Resumen

Presentamos una propuesta basada en el uso de “situaciones prácticas reales” (SPR) como herramienta metodológica para favorecer la conexión entre el conocimiento teórico y el proveniente de experiencias prácticas en la formación inicial del profesorado. Se definen el concepto de SPR, las fases del modelo, y el protocolo de intervención. Se muestran puntos fuertes y dificultades apreciadas durante la fase de diseño y de implementación de una prueba piloto. Entre los puntos fuertes resalta la relevancia formativa de que un maestro se incorpore a las clases de la universidad; entre las dificultades destaca la necesidad de definir mejor la propia noción de SPR y las formas de participación social.

Objetivos

- (a) Delimitar la noción de SPR a partir de considerar su posible pertinencia en la formación inicial del profesorado en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona (UdG).
- (b) Definir un modelo y un protocolo de intervención ajustado al plan de estudios de formación inicial del profesorado de dicha universidad.
- (c) Señalar los puntos fuertes y puntos débiles del modelo durante el diseño del mismo y obtener evidencias sobre su aplicación empleando una prueba piloto.

Las “Situaciones Prácticas Reales”: aproximación al concepto y al protocolo de uso en la formación inicial del profesorado

Existe una preocupación recurrente sobre cómo favorecer, en la formación inicial de profesorado, que los estudiantes establezcan relaciones sustanciales entre el conocimiento teórico y las experiencias prácticas. En este sentido encontramos distintas propuestas como el aprendizaje realístico (Korthagen, 2010a), el uso de procedimientos clínicos y de procesos reflexivos en y sobre la práctica (Perrenoud, 2004), o el aprendizaje situado (Kim y Hannafin, 2008; Korthagen, 2010b).

Asimismo, y aunque no existe unanimidad acerca del concepto “conocimiento práctico” (Coll, 2010), algunos trabajos señalan como éste se ubicaría en la intersección entre el conocimiento teórico y la experiencia práctica, se desarrollaría a través de una vinculación directa con situaciones concretas en las que el docente actúa, y tendría una entidad propia coherente con el conocimiento necesario para la función docente (Clarà y Mauri, 2010).

El interés por favorecer un aprendizaje más activo y vinculado a la práctica profesional en la formación inicial del profesorado también se ha evidenciado en el uso de metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP) o el análisis de casos prácticos. Algunos trabajos sobre la metodología de casos prácticos señalan que éstos deben ser suficientemente

ricos y complejos para mostrar diferentes niveles de análisis y de interpretación (Levin, 1995). Se pretende generar un aprendizaje situado y también una reflexión profunda no centrada en la búsqueda de la “respuesta correcta” (Harrington, 1995). Para ello se propone el uso de situaciones complejas, de dilemas y de estrategias didácticas como las discusiones (Levin, 1995; Lundeborg y Sheurman, 1997).

En este trabajo presentamos las SPR como una herramienta metodológica diseñada para favorecer el vínculo entre el conocimiento teórico y las experiencias prácticas durante la formación inicial. En la línea de otras propuestas formativas “híbridas” basadas en la interacción universidad-escuela (Zeichner, 2010), durante la SPR un maestro en activo se incorpora a las asignaturas de la Facultad aportando una situación práctica que ha vivido recientemente en su actividad profesional, y que es coherente con el contenido que se imparte en la asignatura a la que se incorpora. La finalidad es que los alumnos desarrollen un conocimiento más profundo sobre un fenómeno complejo, a partir de relacionar las explicaciones y conocimientos teóricos con las experiencias prácticas de un maestro en activo (incluyendo los motivos, los pensamientos, las teorías implícitas, los sentimientos, etc.).

Para abordar las posibilidades de trabajo con SPR en la formación inicial del profesorado en la UdG realizamos el siguiente procedimiento:

- (a) Establecimiento del marco teórico de referencia y definición de SPR.
- (b) Establecimiento del protocolo de intervención y de los instrumentos de recogida de datos.
- (c) Prueba piloto de intervención: descripción y primeras conclusiones.

Concepto de SPR

Entendemos por SPR cualquier episodio de la actividad profesional cotidiana del maestro que tiene entidad en sí misma, que no es un hecho o acción particular, que ha sido vivida personalmente, que conlleva intervención educativa, y que es analizable de forma holística.

Que una SPR tenga entidad en sí misma significa que: (a) es suficientemente compleja para que se evidencien los motivos, las acciones de los agentes implicados, y los objetivos que guían estas acciones; (b) los motivos y las acciones de los participantes son claramente identificables, y puede analizarse si dichas acciones son coherentes con los motivos; (c) tiene continuidad temporal.

La situación escogida debe cumplir: (a) tener vinculación con los contenidos teóricos tratados y que se estén tratando en la asignatura de la Facultad, y con conocimientos de otras asignaturas; (b) mostrar un aspecto problemático, dificultoso o exitoso, pero significativo para la función docente y para el centro escolar del que surge; (c) provenir de la experiencia pasada reciente o inmediata del maestro (debe poder ser explicada detalladamente); (d) mostrar un carácter heurístico, que ofrezca diferentes interpretaciones de la situación y de las acciones realizadas por los agentes.

Modelo y protocolo de intervención: una primera aproximación

El equipo que lleva a cabo la SPR está formado por el profesor de la asignatura de la Facultad, el coordinador de la asignatura (si es diferente del profesor) y el maestro de escuela. Este equipo discute y escoge una situación a partir de las vivencias del maestro o a partir de la observación de la actividad docente de dicho maestro en la escuela. Tras la selección de la situación escolar de referencia se procede a la trasposición didáctica para presentar la SPR a los estudiantes.

Vistas las características de las asignaturas universitarias, el modelo propone una intervención de unas 3 sesiones de aula en la Facultad, más 2 o 3 sesiones de trabajo autónomo de los alumnos.

Día 0 Facultad: puede ofrecerse documentación previa al inicio de la SPR.

Día 1 Facultad: (a) contextualización de la SPR por parte del profesor de la asignatura y del maestro. Incluye: explicación del contexto de la SPR (tipo de escuela, grupo-clase, etc.), y motivos por los cuáles esta SPR es relevante para el maestro y conecta con los contenidos de la asignatura; (b) explicación de la SPR y establecimiento de preguntas, reflexiones, etc. que el maestro tiene en dicha situación; (c) trabajo de los alumnos de la Facultad en grupos reducidos para discutir y abordar la situación con el objetivo de entender la SPR, de analizarla, y de buscar alternativas relacionándola con el conocimiento teórico; supervisión, si es necesaria, por parte del profesor junto con el maestro. La continuación de esta tarea es trabajo autónomo fuera del horario de clase (día 1 de trabajo autónomo).

Día 2 Facultad: (a) primera aportación de propuestas de los alumnos argumentadas teóricamente, y confrontación con las acciones del maestro durante la SPR y con las opiniones del maestro y del profesor de la Facultad; la función del maestro y del profesor es favorecer que los estudiantes establezcan las máximas conexiones posibles entre la experiencia práctica y la teoría; (b) trabajo de los alumnos en grupos reducidos para reelaborar posibles opciones de intervención; la continuación de esta tarea es trabajo de los alumnos fuera del horario de clase (día 2 de trabajo autónomo).

Día 3 Facultad: (a) segunda discusión, argumentada y fundamentada teóricamente, con el maestro y profesor de la Facultad; (b) trabajo individual de los alumnos y establecimiento de conclusiones personales.

Para el trabajo con SPR se sugiere que maestro y profesor empleen estrategias metodológicas como los dilemas o los conceptos de anclaje, y recursos discursivos (p.e. preguntas o recapitulaciones) que faciliten a los alumnos la conexión teoría-práctica.

Aspectos positivos y dificultades de planificación y de implementación de una prueba piloto

La prueba piloto se realizó en la asignatura “Diversitat i connexions entre àrees curriculars i entorn” de la UdG (febrero, 2015). Para la recogida de datos sobre la pertinencia de las SPR se emplean: cuestionario a los alumnos al finalizar la SPR, actividad de evaluación de los alumnos acerca de los contenidos, diario del maestro y del profesor de la Facultad, y diario único (relato final) de los alumnos. Durante el proceso de diseño de la SPR y tras cada sesión se realizaron reuniones entre los investigadores y la maestra, la profesora y la coordinadora de la asignatura, donde se determinó la Situación de referencia. Se establecieron posibles SPR, y posteriormente se redefinieron los objetivos y la SPR definitiva. Se seleccionó el material explicativo, las lecturas, las preguntas de debate de la primera sesión, y el formato de evaluación. En una nueva reunión se acotaron los contenidos específicos sobre los cuáles generar la conexión entre teoría y práctica. Tras cada sesión se analizó el funcionamiento de la misma y se discutió la organización de la siguiente.

La SPR escogida fue una salida al Zoo con alumnos de educación infantil de una escuela de alta diversidad. Se abordaron: (a) aspectos logísticos y organizativos; (b) la pertinencia pedagógica y las posibilidades de aprendizaje que ofrecen estas salidas.

El análisis de las reuniones y del proceso de implementación, a la espera del total de los datos recogidos, muestra:

- A. *Puntos fuertes*: (a) Interés generado en los alumnos por el hecho de que un maestro aporte su experiencia real y se busque argumentación teórica al respecto; (b) importancia del proceso de transposición didáctica de la realidad escolar a material de enseñanza universitaria; (c) interés del trabajo conjunto entre el maestro de escuela y el profesor de la Facultad.
- B. *Dificultades*: (a) Definir con mayor concreción una SPR; (b) falta de especificación en el protocolo de intervención con los alumnos y dificultad en el establecimiento de recursos (p.e. vídeos) que faciliten la representación de la práctica; (c) dificultad para facilitar las conexiones entre los aspectos concretos surgidos de la SPR y contenidos más teóricos. Los estudiantes tienden a fijar su atención en aspectos anecdóticos y muestran dificultad en establecer análisis más profundos y abstractos. Se aprecia, sin embargo, una evolución en los contenidos objeto de análisis. Su reflexión pasa de estar centrada en elementos puntuales y de organización de la salida, a focalizarse en aspectos más globales y pedagógicos; (d) falta de motivación en la última sesión de la Facultad y en el trabajo individual final.

Conclusiones

En línea con otras propuestas metodológicas basadas en establecer “espacios híbridos” entre universidad y escuela (Zeichner, 2010), las SPR pueden facilitar la conexión entre la teoría y la experiencia práctica en la formación inicial del profesorado. Los alumnos trabajan con casos reales y discuten con uno de los protagonistas (maestro). Ello genera interés y parece estimular la conexión entre la práctica y la teoría puesto que el análisis y la reflexión se anclan en escenarios auténticos. Los procedimientos para establecer la conexión práctica-teoría no resultan fáciles, aunque el uso de dilemas y de discusiones sobre los mismos parece ser una estrategia pertinente (Levin, 1995; Harrington, 1995). En nuestro caso, la presencia conjunta de maestro de escuela y de profesor de la Facultad parece favorecer dicho proceso de reflexión y de discusión. Quedan igualmente aspectos por resolver como: (a) la dificultad del proceso de transposición y de adecuación de la situación escolar al contexto universitario ajustadas a los conocimientos previos de los alumnos, (b) la delimitación precisa de los contornos de una SPR, o (c) el establecimiento de la profundidad teórica asumible y deseable en cada SPR.

Bibliografía

Clarà, M, y Mauri, T. (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33 (2), 199-207.

Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/ conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(2), 151-159.

Harrington, H. (1995). Fostering reasoned decisions: case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 203-214.

Kim, H, y Hannafin, M.J. (2008). Situated case-based knowledge: An emerging framework for prospective teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1837-1845.

Korthagen, F.A.J. (2010a). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 36(4), 407-423.

Korthagen, F.A.J. (2010b). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards and integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.

Levin, B. B. (1995). Using the case method int teacher education: the role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63-79.

Lundeberg, M.A y Scheurman, G. (1997). Looking twice means seeing more: developing pedagogical knowledge through case analysis. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 783-797.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (1a ed.). Barcelona: Graó.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between Campus Courses and Field Experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Consideraciones generales: (a) ¿Qué aporta el uso de SPR frente a otras propuestas metodológicas como el estudio de casos o el ABP?, (b) ¿Cómo se garantiza la conexión entre los conocimientos teóricos y la práctica?, (c) ¿Se favorece el desarrollo del conocimiento práctico con las SPR?

Consideraciones específicas del uso de SPR: (a) ¿Bajo qué criterios se establece la pertinencia de las SPR para que sean significativas y relevantes para los alumnos?, (b) ¿Cuáles son las estrategias metodológicas específicas más pertinentes para favorecer la conexión teoría- práctica en el desarrollo del conocimiento práctico?, (c) ¿Cómo evaluar los aprendizajes y las competencias que desarrollan los alumnos en este tipo de propuestas?

ID 161. EL DISCURS AVALUATIU EN EDUCACIÓ PER LA SOSTENIBILITAT: ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ ENTRE MESTRES I EDUCADORS/ES AMBIENTALS PER A L'AVALUACIÓ CONJUNTA D'ACTIVITATS

Pere Grau Roca
Universitat Autònoma de Barcelona
pe060373@hotmail.com

Mariona Espinet
Universitat Autònoma de Barcelona
mariona.espinet@uab.cat

Resum

En aquesta recerca es realitza un anàlisi de la interacció entre educadors/-es ambientals i mestres en el marc d'unes trobades per avaluar activitats d'Educació per a la Sostenibilitat: els Diàlegs Cogeneratius al voltant de l'Educació per la Sostenibilitat (DICES). Partint d'un guió de preguntes, els/ les participants (mestres i educadors/-es ambientals), consensuen uns criteris de qualitat. L'objectiu de la recerca serà caracteritzar el discurs avaluatiu utilitzat per mestres i educadors/-es ambientals per avaluar de manera conjunta les activitats d'educació ambiental i arribar així a construir criteris de qualitat consensuats que serveixin per a la millora de les activitats en el futur.

Objectius

El principal objectiu d'aquesta recerca és caracteritzar el discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen conjuntament activitats d'Educació per a la Sostenibilitat. Per donar resposta a aquesta pregunta general, es plantegen les següents preguntes específiques:

1. De què parlen mestres i educadors quan avaluen de manera conjunta activitats d'educació ambiental?
2. Quin discurs avaluatiu desenvolupen els mestres i avaluadors durant l'avaluació conjunta de les activitats?

Desenvolupament

Aquesta recerca es porta a terme a la localitat de Sant Cugat del Vallès (Barcelona), en el marc del conveni de col·laboració entre la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i l'Ajuntament de Sant Cugat del Vallès, per tal de realitzar una avaluació d'unes activitats d'educació per a la Sostenibilitat emmarcades en l'eix de l'agroecologia escolar, i que la municipalitat oferís als centres educatius del municipi.

Ens trobem davant una avaluació inspirada en la quarta generació d'avaluació (Guba & Lincoln, 1989), una avaluació responsiva i constructivista basada en la negociació entre les parts implicades fins assolir un consens total al voltant de les proposicions avaluades. Per altra banda, l'avaluació es troba també molt marcada pel context dialògic on té lloc, on a través del dialogisme, els participants intenten consensuar uns criteris de qualitat comuns. És un enfocament que dona resposta a l'increment del gir dialògic a la nostra societat (Latorre, Gómez i Egel, 2010), on el diàleg és un component bàsic en les nostres vides, ja que cada cop més, la participació és troba influenciada per aquest diàleg.

Per portar a terme l'avaluació es va decidir utilitzar una metodologia dialògica, on es tingués en compte la veu dels participants (mestres, educadors ambientals i el tècnic de l'ajuntament). Per això es van organitzar unes trobades, els Diàlegs Cogeneratius per a l'Educació per a la Sostenibilitat (DICES), on utilitzant la tècnica del Focus Grup, consensuar uns criteris de qualitat de les activitats avaluades, així com explicitar una sèrie de recomanacions i millores de la pràctica educativa en relació a les activitats. Però el fet d'estar d'acord amb uns criteris de qualitat comuns, implicava que hi havia d'haver una negociació i un consens. És per això que més que focus grup, parlem de diàlegs cogeneratius, una conversa entre participants que reflexionen críticament al voltant d'una activitat compartida, per tal de construir entre tots un coneixement sobre la mateixa i poder generar un resultat futur. El component crític dels diàlegs cogeneratius, permet examinar i crear canvis en les activitats, en una trobada on es posen en joc relacions de poder, les pròpies creences i experiències viscudes (Roth & Tobin, 2001).

Per tal d'analitzar el discurs avaluatiu dels/ de les participants, s'utilitza la Teoria de la Valoració que es fa càrrec dels recursos lingüístics que es posen en joc per expressar, negociar i naturalitzar posicions intersubjectives i ideològiques (White, 2004). D'acord amb aquesta teoria els recursos lingüístics utilitzats per avaluar es divideixen en tres grans Sistemes: Actitud, Compromís i Gradació. L'Actitud, són les valoracions de persones, objectes i processos en relació a les respostes emocionals o als sistemes de valors culturals. Es divideix en tres subcategories: l'Afecte, el Judici (d' Estimació social i de Sanció social) i l'Apresiasió (que es subdivideix en Reacció, Composició i Taxació social). El Compromís és el posicionament en relació a comunicacions prèvies on es reconeixen o s'ignoren diferents punts de vista, on es negocia la pròpia posició dins la diversitat de veus presents. I finalment ,la Gradació, que és la intensificació o disminució (Força) dins d'una escala o per altra banda, l'agudització o desdibuixament (Focus) dels límits d'un enunciat.

En aquesta recerca es van analitzar 5 activitats i cadascuna va tenir el seu DICES. En aquesta comunicació ens centrarem en una d'aquestes trobades, en concret el DICES corresponent a l'activitat "Fem oli!". En aquesta activitat, els/les alumnes visiten una Masia situada a l'entorn proper de Sant Cugat del Vallès i participen en una recollida d'olives seguint el sistema tradicional i fan un taller de fer oli amb les olives recollides. El DICES d'aquesta activitat va durar 1 hora i 15 minuts, hi varen participar 4 mestres, 2 educadors/-es, 1 tècnic i l'investigador, i la conversa va ser gravada en àudio i en vídeo. Les gravacions varen ser transcrites per a l'anàlisi posterior.

Anàlisi de dades

Primer de tot es mostrarà part de l'anàlisi de dades realitzat. En concret, les que fan referència als temes de més interès per part dels participants, que s'engloben dins el títol de categories d'avaluació i que donen resposta a la primera pregunta de recerca. Altrament, s'analitza els discurs avaluatiu dels diferents participants a partir de les categories de la Teoria de la Valoració. Les dades analitzades es recullen sota el títol de categories de valoració i dona resposta a la segona pregunta de recerca. En ambdós casos, es diferencien les dades dels/ de les diferents/-es participants, mestres i educadors/-es, però especificant en el cas d'aquests últims el que serien els educadors que desenvolupen les activitats i que les porten a terme (educadors/-es) i l'educador ambiental de l'ajuntament que ha desenvolupat les activitats, però no les realitza sinó que coordina el programa educatiu des d'on s'ofereixen aquestes activitats (tècnic).

A- Categories d'avaluació per participant general

Propòsit: Veure quines són les preferències dels participants en quan a temes tractats.

Quines dades s'analitzen: El número de vegades que els mestres i educadors/-es ambientals parlen d'un tema concret (diferenciant els/ les educadors/-es que realitzen l'activitat, de l'educador ambiental de l'ajuntament –tècnic- que coordina el programa educatiu). Per obtenir el valor final es divideixen el nombre de vegades que apareix el tema en qüestió, pel nombre d'intervencions del mateix participant en tot el DICES. Es calcula el percentatge d'incidència

A.1- Categories d'avaluació en mestres:

Categories Avaluació	Mestres
Continguts	3,80
Activitat	19,41
Altres coses	2,95
Avaluació	2,11
DICES	1,48
Entorn	4,43
Estratègies didàctiques	13,71
Fase prèvia i posterior	7,81
Material	5,49
Participació alumnes	20,46
Participació educadors/-es	4,01
Participació mestres	8,44
Temporització	5,91

Taula 1.1- Categories d'avaluació en respostes de mestres (percentatge)

Tal i com observem a la figura 1.1, els temes que més interessen als mestres són els que van més lligats a la seva pràctica educativa (els infants, la seva feina, el treball previ i posterior a l'activitat). És curiós com un aspecte que sembla que hauria de tenir una major incidència, com són els continguts, aparegui amb un valor força residual. Finalment, la valoració general de l'activitat és un tema transversal en tots/-es els/ les participants, ja que tracta sobre la finalitat de la trobada.

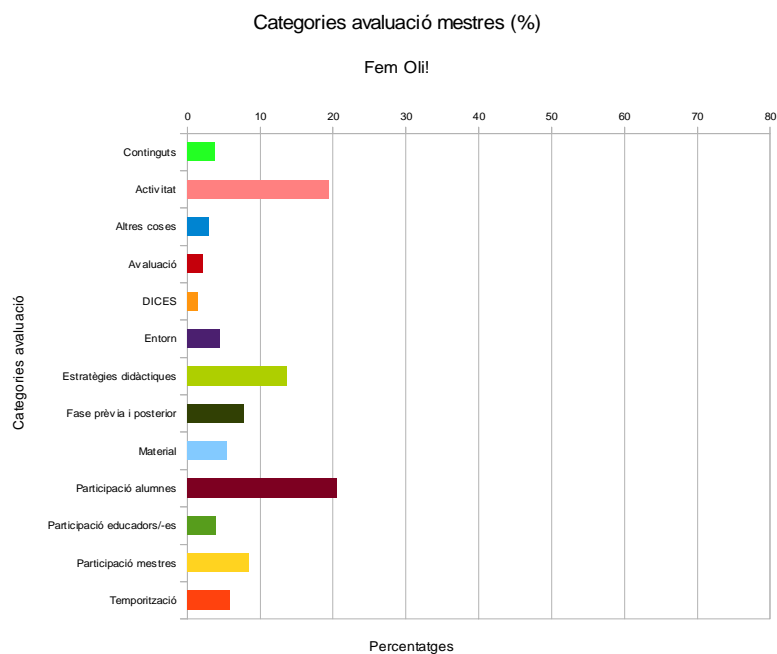


Fig. 1.1- Categories d'avaluació en respostes de mestres

A.2- Categories d'avaluació en educadors/-es

Categories Avaluació	Educadors/-es
Continguts	4,46
Activitat	12,10
Altres coses	4,46
Avaluació	0,64
DICES	1,27
Entorn	3,82
Estratègies didàctiques	13,38
Fase prèvia i posterior	7,01
Material	20,38
Participació alumnes	12,10
Participació educadors/-es	11,46
Participació mestres	4,46
Temporització	4,46

Taula 1.2- Categories d'avaluació en respostes d'educadors/-es (percentatge)

A la figura 1.2, veiem les categories que més interessen als/ a les educadors/-es, coincideixen amb els seus interessos personals (com actuen, com és la feina que han elaborat), a part de dos temes que sembla que són d'importància per a la majoria de participants (la participació dels infants i l'activitat en general).

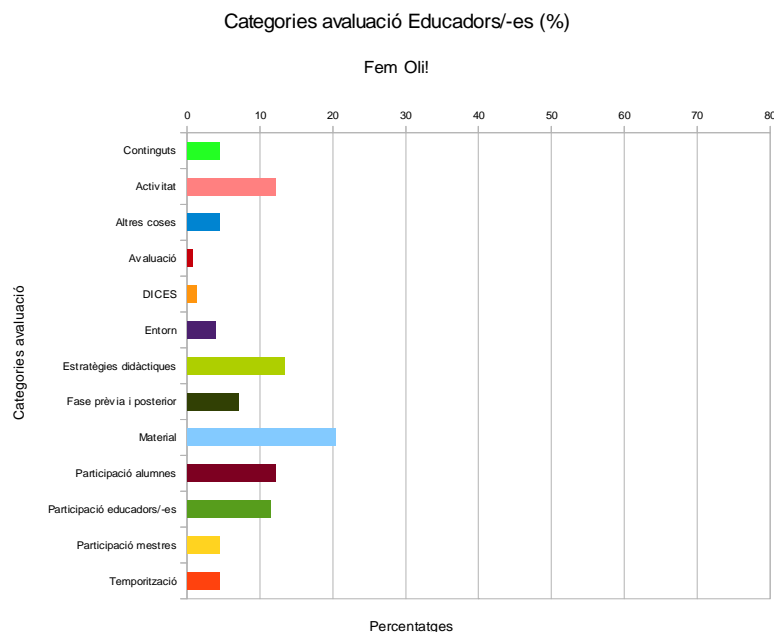


Fig. 1.2- Categories d'avaluació en respostes d'educadors/-es

A.3- Categories d'avaluació en el tècnic

Categories Avaluació	Tècnic
Continguts	10,71
Activitat	21,43
Altres coses	1,79
Avaluació	1,79
DICES	1,79
Entorn	25
Estratègies didàctiques	3,57
Fase prèvia i posterior	7,14
Material	3,57
Participació alumnes	1,79
Participació educadors/-es	8,93
Participació mestres	3,57
Temporització	8,93

Taula 1.2- Categories d'avaluació en respostes del tècnic (percentatge)

Analitzant la figura 1.3, podem considerar que els temes que més interessen al tècnic venen marcats pel seu perfil professional de coordinació i control del bon funcionament de l'activitat (rol dels/ de les educadors/-es, continguts, temporització, fase prèvia i posterior, entorn,...).

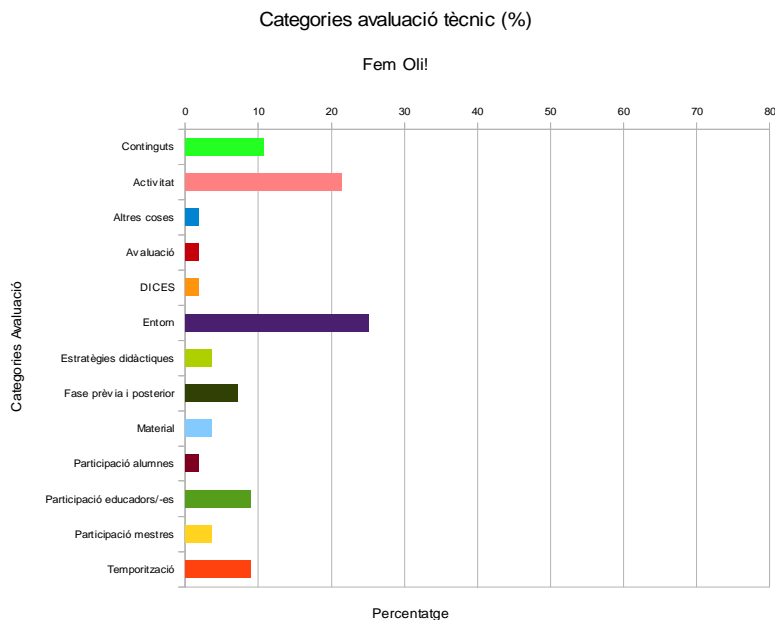


Fig. 1.3- Categories d'avaluació en respostes del tècnic

B- Categories de valoració per participant general

Propòsit: Veure com es caracteritza el discurs avaluatiu dels/ de les participants, partint de les categories de la Teoria de la Valoració.

Quines dades s'analitzen: El número de vegades que els mestres i educadors/-es ambientals utilitzen un recurs avaluatiu concret (diferenciant els/ les educadors/-es que realitzen l'activitat, de l'educador ambiental de l'ajuntament –tècnic- que coordina el programa educatiu). Per obtenir el valor final es divideixen el nombre de vegades que apareix la categoria en qüestió, pel nombre d'intervencions del mateix participant en tot el DICES. Es calcula el percentatge d'incidència. La suma d'aquests percentatges suma més del 100% perquè són categories que podem trobar en una mateixa unitat d'anàlisi.

B.1- Categories de valoració en mestres

	Categories valoració	Mestres
Actitud	Afecte	11,39
	Judici estimació social	21,31
	Judici sanció social	3,8
	Apreciació reacció	36,5
	Apreciació composició	13,71
	Apreciació taxació social	5,49
Compromís	Monoglossia	23,21
	Heteroglossia Intravocalitzada	66,24
	Heteroglossia Extravocalitzada	4,01
Gradació	Força explícita	40,51
	Força implícita	41,98
	Focus Agut	12,45
	Focus Atenuant	6,12

Taula 1.4- Categories de valoració en respostes de mestres (percentatge)

Com es pot apreciar a la figura 1.4, les mestres utilitzen un discurs avaluatiu marcat per les

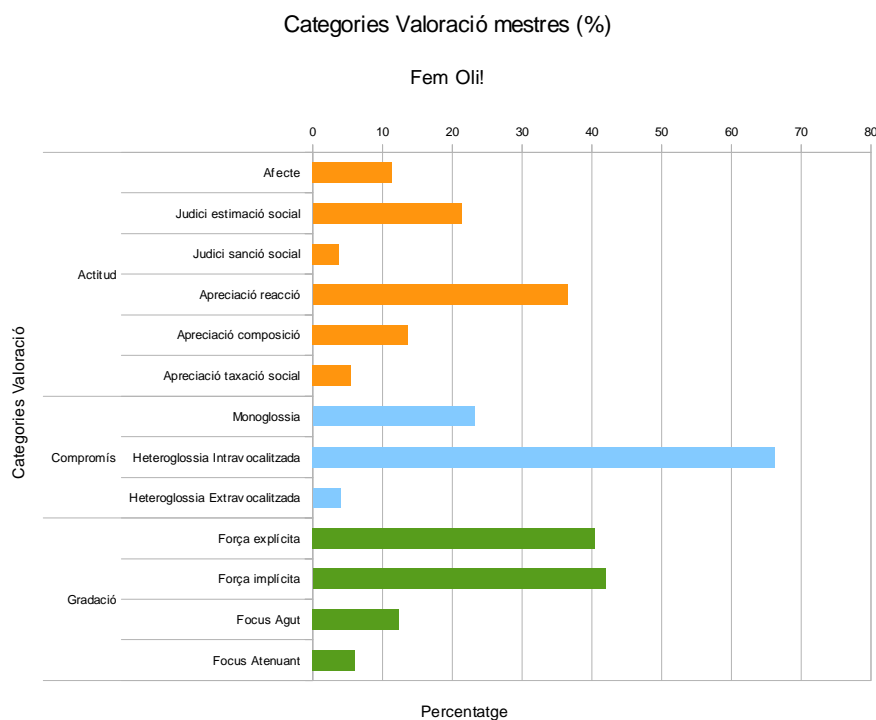


Fig.1.4- Categories de valoració en respostes de mestres

subcategories d'apreciació (reacció i composició, sobretot), ja que l'objectiu de l'avaluació és valorar un objecte, l'activitat en aquest cas, per tant entra dins la normalitat que aquestes subcategories siguin les més presents en el seu discurs. Tot i així, també es valoren a les persones que participen a l'activitat (mestres, educadors/-es i infants). L'afecte i el judici d'estimació social, també són presents en el seu discurs.

Una altra característica del seu discurs és el compromís, que en les mestres ve marcat per l'heteroglossia intravocalitzada; apareixen referències a d'altres veus, però de manera subtil, sense invocar directament al discurs textual. En moments on volen fer prevaldre la seva opinió o parlen d'accions que van viure elles com a protagonistes durant l'activitat, el recurs que s'utilitza és la monoglossia. Finalment, l'èmfasi que utilitzen en les seves valoracions, ve marcat a parts iguals per expressions directes de força i d'altres que són més subtils, que deixen entreveure un riquesa lingüística en la utilització de varietat d'adjectius. Quan han de caracteritzar una acció pel seu abast, utilitzen una focalització aguda, però en menor mesura que les subcategories de força. Igual com passa amb les subcategories més crítiques de l'Actitud, tampoc no fan un ús destacable de la focalització atenuant que penalitza la valoració.

B.2- Categories de valoració en educadors/-es

	Categories valoració	Educadors/-es
Actitud	Afecte	5,73
	Judici estimació social	20,38
	Judici sanció social	1,91
	Apreciació reacció	40,76
	Apreciació composició	28,03
	Apreciació taxació social	4,46
Compromís	Monoglossia	21,66
	Heteroglossia Intravocalitzada	70,06
	Heteroglossia Extravocalitzada	5,1
Gradació	Força explícita	46,5
	Força implícita	35,67
	Focus Agut	21,02
	Focus Atenuant	10,13

Taula1.5- Categories de valoració en respostes d'educadors/-es (percentatges)

Com en les mestre, pel que fa a l'actitud, el discurs avaluatiu ve marcat per l'objecte de l'avaluació. Com que majoritàriament s'avalua l'activitat, són les categories d'apreciació les més presents, sempre amb un to poc crític (fig. 1.5).

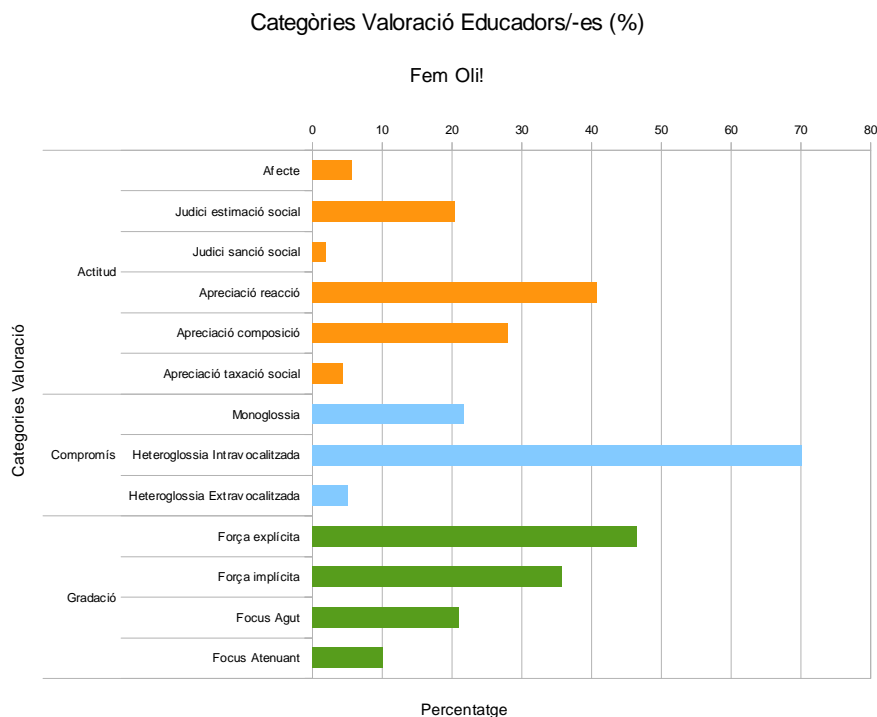


Fig. 1.5- Categories de valoració en respostes d'educadors/-es

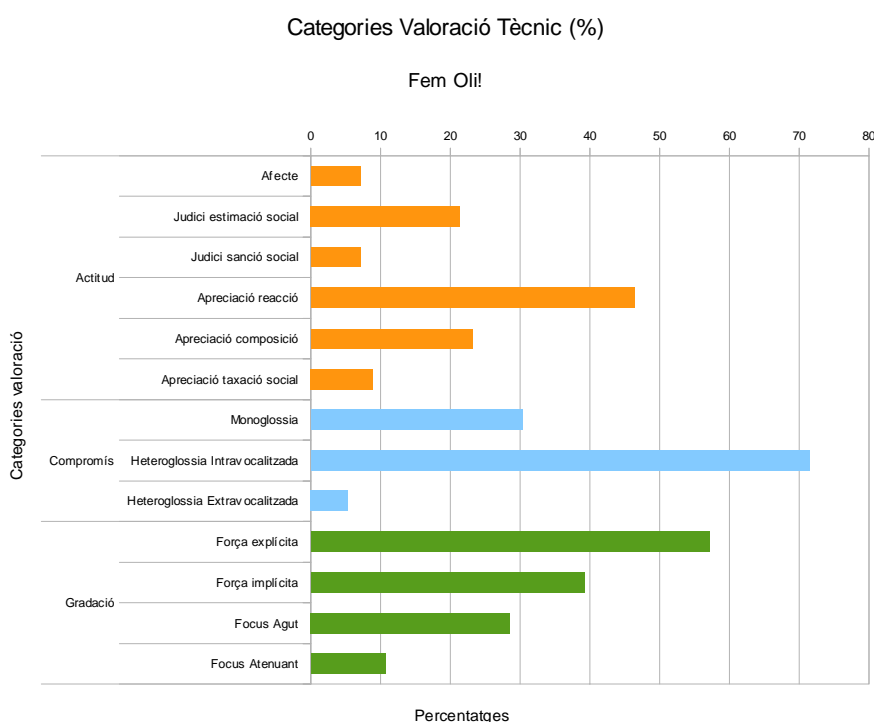
A més a més, com que també es valora la participació de les persones durant l'activitat, les subcategories de judici i afecte, també hi són presents i amb un valor poc crític. El discurs és heteroglòssic intravocalitzat, fent referència a d'altres veus de forma indirecta, amb ús de la monoglossia quan valoren la seva pròpia acció o volen fer prevaldre un argument. En relació a la gradació del discurs avaluatiu, sobresurten les subcategories de força en relació a les de focus i s'usen més les expressions explícites per a reforçar les seves valoracions i les agudes per a focalitzar les opinions.

B.3- Categories de valoració en el tècnic

	Categories valoració	Tècnic
Actitud	Afecte	7,14
	Judici estimació social	21,43
	Judici sanció social	7,14
	Apreciació reacció	46,43
	Apreciació composició	23,21
	Apreciació taxació social	8,93
Compromís	Monoglossia	30,36
	Heteroglossia Intravocalitzada	71,43
	Heteroglossia Extravocalitzada	5,36
Gradació	Força explícita	57,14
	Força implícita	39,29
	Focus Agut	28,57
	Focus Atenuant	10,71

Taula 1.6- Categories de valoració en respostes del tècnic (percentatges)

Predomini de les subcategories d'apreciació i de judici d'estimació social i afecte, ja que s'avalua un objecte (l'activitat) i l'actuació dels participants a l'activitat (Fig. 1.6). Si que s'aprecia un to més crític en les valoracions ja que el tècnic utilitza més el recurs de la taxació social per a valorar l'activitat. Aquest aspecte s'adiu amb la funció de control que se li pressuposa al tècnic de l'ajuntament que és el que coordina el conjunt d'activitats d'Educació per a la Sostenibilitat que s'avaluen. El discurs avaluatiu és heteroglòssic intravocalitzat en la seva major part, amb referències a d'altres veus d'una forma indirecta, un poc ús d'introduir el discurs textual en les seves valoracions per tal de reforçar-les i amb l'aparició de la monoglossia sobretot en les parts del discurs més autoritàries. Pel que fa a la gradació de les valoracions fetes pel tècnic, també trobem un predomini de les expressions de força sobre les de focus i solen ser més explícites que implícites i més agudes que atenuades.



Taula 1.6- Categories de valoració en respostes del tècnic (percentatges)

Conclusions i prospectiva

En línies generals tant mestres com educadors presenten un discurs avaluatiu similar, amb petites especificitats. Aquestes diferències es mostren en aspectes concrets de l'activitat que el que fan és donar-nos uns indicis del que realment interessa a mestres i educadors quan participen en una activitat d'Educació per a la Sostenibilitat. Ambdós agents educatius es mostren preocupats per com rep l'activitat a qui va dirigida, és a dir l'alumnat. La satisfacció dels infants és un indicador general de que l'activitat ha anat bé. Després si que s'entra en aspectes més concrets, com les estratègies didàctiques utilitzades que denota que el com es fa és important per mestres i educadors. Les mestres potser tenen una reacció més emocional davant l'avaluació d'una activitat, valoren com la van viure. En canvi els/les educadors/-es

potser fan una valoració, més centrada en el producte que estan oferint (el material, l'entorn, la seva pròpia actuació) i no tan emocional, ja que hi ha un menor ús de l'afecte en les seves valoracions. L'educador ambiental de l'ajuntament (el tècnic), mostra petites diferències en els temes d'interès i el discurs avaluatiu que utilitza, respecte els/ les educadors-es que desenvolupen l'activitat. S'interessa més per temes relacionats amb la seva tasca de coordinació i això fa que utilitzi un discurs més crític quan avalua.

Els reptes de la recerca en el moment actual se centren en contrastar els resultats de l'anàlisi de la primera activitat amb la resta de les altres 4 activitats seleccionades. Així mateix ens interessa poder analitzar la negociació que s'estableix entre els participants a l'hora d'arribar a un consens en relació a algun aspecte de l'activitat. Es deixa per més endavant comprovar si les propostes que van sortir d'aquests DICES es van aplicar el curs següent en les activitats avaluades.

Bibliografia

Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. USA: SAGE Publications.

Latorre, A., Gómez, A. I Engel L. (2010). Metodologia comunicativa crítica, transformació i inclusió social. *Temps d'Educació*, 38.

Roth, W., Tobin, K. (2001). The implications of coteaching/cogenerative dialogue for teacher evaluation: learning from multiple perspectives of everyday practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15: 1, 7-29.

White, P. (2004). *The Appraisal website: The Language of attitude, arguability and interpersonal positioning*. Recuperat 14 maig 2014, a <http://www.grammatics.com/appraisal/>

Qüestions i/o consideracions per al debat

En aquesta comunicació ens interessa posar de relleu la necessitat d'introduir altres formes d'avaluació que suposin una implicació més directa dels/ de les participants en els fenòmens d'educació ambiental. Defensem la necessitat d'introduir eines d'avaluació més centrades en el procés que en els resultats malgrat que la tendència imperant actualment encara sigui considerar l'èxit d'una activitat o d'un programa educatiu segons si arriba al màxim nombre de participants o si s'assoleixen uns coneixements determinats. També ens interessa posar de relleu la importància del llenguatge que s'utilitza per avaluar i la necessitat de conèixer-lo per poder-lo utilitzar de manera eficient i respectuosa de les diferències a l'hora de realitzar avaluacions conjuntes en educació per la sostenibilitat. Massa sovint la utilització imposada d'uns indicadors de qualitat dificulten la seva construcció per part dels actors rellevants, deixant poc espai a la flexibilitat i adaptabilitat als contextos reals.

Aquest treball ha estat parcialment finançat per l'agència AGAUR de la Generalitat de Catalunya, 2014SGR1472.

COMITÈS · COMITÉS

Comitè d'Honor · Comité de Honor

Dr. Sergi Bonet i Marull

*Rector de la Universitat de Girona i President del Comitè d'Honor de l'UNIVEST'15
President de la Xarxa Vives d'Universitats*

Sr. Carles Puigdemont i Casamajó

Alcalde de Girona

Sr. Antoni Castellà i Clavé

Secretari d'Universitats i Recerca

Sr. Joan Giraut i Cot

President de la Diputació de Girona

Sra. Rosa Núria Aleixandre Cerarols

Presidenta del Consell Social de la UdG

Dr. Rafael van Grieken Salvador

Director de l'ANECA

Dr. Josep Joan Moreso Mateos

President de l'AQU

Dr. Jaume Pagès Fita

Conseller Delegat UNIVERSIA

Comitè Científic · Comité Científico

Sr. Marc Alier Forment

Director de l'Institut de Ciències de l'Educació. UPC

Sra. Marissa Baraldés Capdevila

Facultat de Ciències Econòmiques i Empresarials. UdG

Dra. Carme Bertran Noguera

Facultat d'Infermeria. UdG

Dr. Ignasi Camós Victoria

Facultat de Dret. UdG

Dra. Raquel Camprubí Subirana

Facultat de Turisme. UdG

Dr. Jordi Colomer Feliu

Facultat de Ciències. UdG

Sr. Ferran Cordón i Granados

Facultat de Medicina. UdG

Dra. Olga del Río Sánchez

Facultat de Lletres. UdG

Dra. Carmen Echazarreta Soler

Facultat de Turisme. UdG

Dra. Sílvia Espinosa Mirabet

Facultat de Turisme. UdG

Dra. Meritxell Estebanell Minguell

Facultat d'Educació i Psicologia. UdG

Sr. Martí Fàbregas Alcaire

Escola Politècnica Superior. UdG

Dra. Maria Lluïsa Faxedas Brujats

Facultat de Lletres. UdG

Sra. Josefina Ferrés Font

Facultat d'Educació i Psicologia. UdG

Dr. Fidel Molina Luque
Director de l'Institut de Ciències de l'Educació - Centre de Formació Contínua. UdL

Dr. Jordi Freixenet Bosch
Vicerector de Recerca. UdG

Dra. Concepció Fuentes Pumarola
Facultat d'Infermeria. UdG

Dra. Anna Garriga Ripoll
Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales. UdG

Dra. Gemma Geis Carreras
Vicerectora de Desenvolupament Normatiu, Governança i Comunicació. UdG

Dra. Gerusa Giménez Leal
Sotsdirectora d'Estudiants i de Qualitat de l'Escola Politècnica Superior. UdG

Dra. Maria Assumpta Gispert Negrell
Escola Politècnica Superior. UdG

Dr. Àngel-Pío González Soto
Director de l'Institut de Ciències de l'Educació. URV

Dr. Josep Gordi Serrat
Degà de la Facultat de Lletres. UdG

Dra. Lourdes Guàrdia Ortiz
e-Learn Center UOC

Dra. Mariona Illamola Dausà
Facultat de Dret. UdG

Sra. M. Carme Malagón Aguilera
Facultat d'Infermeria. UdG

Dra. Anna Panosa Gubau
Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales. UdG

Dra. Josefina Patiño Masó
Degana de la Facultat d'Infermeria. UdG

Dra. M. Àngels Pèlach Serra
Directora del Departament d'Enginyeria Química, Agrària i Tecnologia Agroalimentària. UdG

Dr. Jordi Pérez Sánchez
Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida. UPF

Sr. Antoni Portell Llorca
Director del CIFE de la UVic

Dr. Lluís Ramió Torrentà
Facultat de Medicina. UdG

Dr. Ricard Rigall i Torrent
Vicerector d'Economia i Infraestructures. UdG

Dr. Francesc Roca Urgell
Vicerector de Política Acadèmica i Docència. UdG

Dr. Carles Rostan Sánchez
Facultat d'Educació i Psicologia. UdG

Dr. Albert Ruda González
Facultat de Dret. UdG

Dra. Carme Ruiz Bueno
Directora de l'Institut de Ciències de l'Educació. UAB

Dr. Juan Manuel Sánchez Navarro
Facultat de Ciències. UdG

Dr. Antoni Sans Martín
Director de l'Institut de Ciències de l'Educació. UB

Dr. Joan Josep Suñol Martínez
Escola Politècnica Superior. UdG
Dr. Xavier Vila Portella
Vicedegà de la Facultat de Ciències. UdG

Comitè Organitzador · Comité Organizador

Dr. Rafael García Campos
Director de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach. UdG
Dr. Xavier Cufí Solé
Cap d'unitat de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach. UdG
Sra. Margarida Falgàs Isern
Cap d'Unitat de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach. UdG
Sra. Rita Barnés Ros
Administradora de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach. UdG
Sra. Sílvia Aznar Suñer
Tècnica en innovació docent i formació de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach. UdG
Dra. Isabel Villaescusa Gil
Escola Politècnica Superior. UdG
Dra. Silvia Font Mayolas
Vicerectora d'Estudiants. UdG
Dr. Francesc Roca Urgell
Vicerector de Política Acadèmica i Docència. UdG
Sr. Aitor Palomares Lozano
Equip de coordinació del consell d'Estudiants. UdG
Sr. Gerard Arbat Pujolràs
Coordinador de la Xarxa d'Innovació Docent sobre Avaluació. UdG

ÍNDEX D'AUTORS · *ÍNDICE DE AUTORES*

Abadal, Ernest	107
Abadía Valle, Ana Rosa	155
Acedo Ramírez, Miguel Angel	753
Adan Domenech, Federico	639
Aguelo Arguis, Antonio	202
Aguirre Escobal, Ana	260, 692
Alarcón Del Amo, M ^a carmen	687
Alarcón Lorenzo, Silverio	255
Albertín Carbó, Pilar	357, 786, 822
Alcalá, Leticia	49
Alcañiz Zanón, Manuela	176
Alemaný, Fina	213
Alemaný Leira, Ramon	176
Aliri, Jone	666
Alonso Ruiz De Erentzun, Estibaliz	728
Alòs, Mercè	402
Alsina Pastells, Àngel	60
Àlvarez Teruel, José Daniel	708
Amadó, Anna	357
Aneas, Assumpta	402
Antón, Ana María	768
Antúnez Piedra, Ainhoa	325
Aparicio Chueca, Pilar	433
Arana Basabe, Inés	260, 692
Aranda Haro, Fermín	93
Arbat Pujolras, Gerard	142
Arbesú García, María Isabel	454
Arbonés Solà, Carme	83, 703
Arias Martín, Pedro	255
Arpino, Bruno	213
Arraiz Perez, Ana	552
Arranz Mascarós, Paloma	93
Arrazola Carballo, Judith	465
Arsuaga Uriarte, Ainara	647
Arumí Prat, Joan	232, 245
Avilés, Fátima	362
Ayllón Gatnau, Sara	60
Aymerich, Maria	357
Ayuste, Ana	536
Azcona Ciriza, Esperanza	753
Badía Valiente, José David	282
Badillo Guzmán, Jessica	506, 567
Baeza Sampere, Ismael	276
Baldassarri, Sandra	202

Baltasar Bagué, Alicia	797, 813
Barandiaran Galdós, Marta	609
Barrenetxea Ayesta, Miren	609
Barris Peña, Cristina	558
Basaguren Del Campo, Ana	260, 692
Batlle Rodríguez, Jaume	325
Bellera Solà, Jaume	786, 822
Berengueras, Joan Ramon	367
Berbegal Vázquez, Alfredo	552
Bermudez Ventura, Raul	137
Bilbao Martínez, Ainhoa	227
Bitencourt, Daniela	449
Blanco Mazagatos, Virginia	676
Boadas, Pere	542
Bofill Ródenas, Ana M ^a	786, 822
Bolancé Losilla, Catalina	176
Bonmatí Tomàs, Anna	381, 786, 822
Bordons, Glòria	304
Bosch Andreu, Emma	78
Bosch Badia, Maria Teresa	299
Bosch Farré, Cristina	381
Brugada Motgé, Neus	797, 813
Burset Burillo, Silvia	78, 304
Busquets, Montserrat	107
Bussu, Anna	500
Caballer Tarazona, María	276
Caballero Águila, Carmen Raquel	93
Cabedo Semper, José David	122
Cabruja, Teresa	357
Calabuig Serra, Salvador	782
Calderón Callejas, Oihane	346
Camps Llauradó, Misericordia	471
Cano Hila, Ana	392
Cañabate Ortíz, Dolors	132, 586, 622
Capdevila, Pol	213
Cárdenas García, Pablo Juan	208
Cardona Rodríguez, Antonio	609
Carrera, Anna	542
Carreras Casanovas, Antoni	480
Carreras Egaña, Alfonso María	93
Carrillo Hidalgo, Isabel	208
Carrió, Mar	213
Carrion, Carme	117
Casanova Marti, Roser	639

Castañer, Margarida	792
Castells Gómez, Núria	166
Castro Villegas, Francesc	142
Castro, Antoni	117
Cebrián, Natàlia	357
Celdrán, Montserrat	768
Celma Benaiges, Dolors	64, 97
Cerezo, Carlos	117
Cerrato Guri, Elisabet	639
Cervini Pla, Maria	171
Civera Lopez, Isabel	703
Colom Piazuelo, Eloy	758
Colomer Feliu, Jordi	60
Coma Roselló, Teresa	202
Conde, Josep Lluís	768
Contreras Barceló, Elisabet	198
Contreras Bonilla, Silvia	734
Cordon, Ferran	117
Coronas, Marc	768
Cortes Izquierdo, Ferran	513
Crespo Sogas, Patricia	64
Cubero Ibáñez, Jaione	562
Cuevas, Isabel	166
Cumbreño Barreales, Maria Del Amor	222
Cunill, Mònica	357
De Arriba Bueno, Raúl	617
De Castilla Rosales, Yatzuki Lucero	734
De Castro, Rodolfo	792
De Gea Guillén, Ginés Alfonso	93
De La Poza Plaza, Elena	309
De La Torre, Florencio	596
De Los Ríos, Ignacio	386
De Quevedo Puente, Esther	676
Del Acebo, Esteve	596
Del Arco Braco, Isabel	724
Delgado García, Juan Bautista	676
Deltell Carbonell, Alexandre	342
Detotto, Claudio	500
Deusdad Ayala, Blanca	480
Domenech i De Soria, Josep	309
Duran Carpintero, Josep	397
Elasri Ejjaberi, Amal	433
Elorza Tenreiro, Francisco Javier	494
Embuid Irujo, Antonio	758

Escoda i Acero, Lluïsa	319
Escofet Roig, Anna	362, 513, 536
Espigares Tribó, Gemma	578, 724
Espinet, Mariona	837
Espinosa Mirabet, Sílvia	319
Espuny Monserrat, Janina	250
Esteban-Guitart, Moisès	102
Etel Rodríguez, Alexandra	64
Etxeberria Garcia, Mikel	346
Falcón Linares, Carolina	552
Falgàs, Margarida	420
Felip I Jacas, Núria	622
Feliu Soley, Lúdia	142
Feliu Torruella, Maria	352
Fernandez Alonso, Beatriz	222
Fernàndez Ferrer, Maite	337
Fernández Guerra, Vanesa	728
Fernández Jiménez, Consuelo	386
Fernández Peña, Rosario	60
Ferreira González, Chelo	524
Ferrer Mayayo, Luis Miguel	49
Ferrer Real, Inés	319
Ferrer, Berta	586
Férriz Martínez, Carmen	325
Fierrez, Julian	743
Fiol Santaló, Núria	44
Forcadell Drago, Xavier	471
Fraguell Sansbelló, Rosa Maria	142
Frances, Jesus	792
Fullana Noell, Judit	60
Galdeano Perez, Iñigo	346
Gali, Bibiana	117
Gallo Martínez, Rosalía	687
Galván, Cristina	111
García Arjona, Noemi	386
García Asensio, M. ^a Ángeles	78
García Bernal, Citlalli	828
García Félix, Vicenta Eloïna	292, 806
García Medina, Javier	817
García Ravidá, Laura B.	777
García Sánchez, M. ^a Asun	627, 633
García Sanchis, M. ^a Cruz	444
García-López, Alfonsa	148
García-Mazarío, Francisco	148

Garcia-Milà, Mercè	768
Garciaarena Hualde, Unai	346
Garcia-Romeu De Luna, Maria Luisa	586
Garrido, Juan Maria	213
Gelabert Vilella, Sandra	381
Gewerc Barujel, Adriana	375
Gil Maciá, Lorenzo	266, 719
Gil, Victor Manuel	806
Girona, Victòria	107
Gómez Martín, Sara	494
Gómez Ruiz, Miguel Ángel	562
Gómez Serra, Miquel	513
Gómez, Inma	166
González Argüello, Vicenta	78, 325
Gonzalez Castro, Jose Ramon	342
González Moro, María Begoña	260, 692
González Ojanguren, Goizalde	346
González, Mònica	357, 792
Gorostiaga, Arantxa	666
Gràcia, Marta	449, 768
Graell Martín, Mariona	763
Grané Oró, Mariona	337
Gras, M ^{re} Eugènia	357
Grau Company, Salvador	708
Grau Roca, Pere	837
Grau, Armand	117
Gregori Giralt, Eva	73, 518
Gros, Begoña	536
Guirado Serrat, Angel	44
Guitard Sein-Echaluce, Maria Luisa	724
Guiu Puget, Eulàlia	786, 822
Guix Herrera, Judit	797, 813
Gustems Carnicer, Josep	78
Gutiérrez Ujaque, Daniel	578
Heras Colàs, Raquel	782, 786, 822
Hernández Auzmendi, Amaia	346
Hernández Gómez, Àngels	187
Hernández-Leo, Davinia	213
Herrera Gallastegui, Maria Mercedes	260, 692
Huerta Chua, Araceli	506, 567
Huertas Sánchez, María Antonia	270
Ibáñez Vidal, Daniel	176
Ibarguren Perurena, Enaut	346
Ibarrola Bellido, Irrintzi	260

Icart Isern, M. Carme	658
Icart Isern, M. Teresa	658
Iglesias Ara, Ainhoa	260, 692
Iriondo Orensanz, Mikel	260, 692
Jarque, Maria Josep	449, 768
Jarque, Sonia	768
Jiménez Compaired, Ismael	758
Jimenez Torregrosa, Lorena	352
Lacasta Lozano, Delia María	49
Langarita, Jose Antonio	586
Lara, Mercé	213
Larrinaga Cuadra, Andere	414
Lázaro, Laura	102
Lecumberri, Cati	698
Lertxundi, Nerea	666
Leyva, Juan M.	653
Liébanas Torres, Gracia María	93
Linares Mustarós, Salvador	270
Llanes Ordóñez, Juan	465
Llopart, Mariona	420
Lloret Mauri, Jaime	309
López Díaz, Leticia Del Carmen	828
López Llopis, Estefanía	266, 719
López Ros, Víctor	427, 832
López-Cózar Navarro, Cristina	255
Lordán, Eva	166
Lorite Martínez, Pedro	93
Loste Montoya, Araceli	49, 524
Luesma Bartolomé, María José	155
Madariaga Iriarte, Nagore	346
Malagón Aguilera, M. Carme	381
Malo Cerrato, Sara	357, 682
Mantas Jimenez, Susana	797, 813
Marca Andrés, Carmen	49
Marcos Naveira, Sonia	676
Martí, Eduard	768
Martí, Joan	792
Martí, Rosa	213
Martín Piñol, Carolina	78
Martínez Castellero, María	49
Martínez Martínez, María	758
Martínez Mínguez, Lurdes	132, 471
Martínez Pérez, Sandra	529
Martínez-Fernández, J. Reinaldo	777

Martínez-García, Esther	97
Martínez-Olmo, Francesc	111
Mascarella Vilageliu, Marina	332
Masdevall Teixidor, Sandra	427
Maset Llaudes, Amparo	122
Masgrau Juanola, Mariona	427, 536, 786, 822
Mastachi Pérez, Marcela	506, 567
Matarranz García, María	181, 459
Mateo Ruiz, Miquel	325
Mayugo, Joan Andreu	586
Medina Moya, José Luis	658
Medir Huerta, Rosa Maria	782
Mejía Cevallos, Andrés	494
Méndez Casanova, Elba María	506, 567
Menéndez Varela, José Luis	73, 518
Mijangos Del Campo, Juan José	609
Minguela, Marta	166
Minsitral, Marta	586
Miras, Mariana	166
Molinos Rubio, Lucía	758
Moltó Aribau, Marga	239
Moncho Pellicer, Alfred	708
Monllau Jaques, Teresa Maria	487
Montañés-Brunet, Elvira M ^a	314
Monterde, Olga	213
Montero Sifres, Reyes	671
Montllor I Serrats, Joan	299
Morales, Aythami	743
Moreno Navarro, M. Salomé	806, 292
Moreno Olivos, Tiburcio	454
Moreno, Montserrat	768
Nadal, Esther	166
Nanclares Goenaga, Lara	346
Narváez Mora, Maribel	662
Navarro Jover, José Manuel	282
Navarro Morcillo, Jesús	806
Navarro Rodrigo, Teresa María	49
Nebot Bergua, Carlos	160
Nonell, Rosa	107
Nonó Rius, Brigit	572
Nualart Torroja, Anna	332
Núñez Del Río, M ^a Cristina	386
Obiols, Núria	536

Olaskoaga Larrauri, Jon	609
Olivé Comadira, Oriol	572
Olivet Pujol, Josep	381
Olmo Cazevieille, Françoise	282
Oltra Albiach, Miquel	748
Orbea Del Rey, Amaia	692
Ortega Rodriguez, Carmelo	49
Ortega, M. Àngels	768
Ortín Perez, Aurora	49
Ortín, Jordi	107
Ortiz Elorza, Lierni	346
Ortiz Zarragoitia, Maren	260, 692
Pagadigorria Ruiz, Aintzane	728
Pallisera Diaz, Maria	60
Palmeros Y Avila, Guadalupe	828
Panosa Gubau, Anna Maria	299
Parcerisa Aran, Artur	107
Pardo Cortinas, María	49
Pardo Coy, Rosa	748
Pardo García, Cristina	276
Patiño Masó, Josefina	797, 813
Payà, Montserrat	536
Pellín Buades, Neus	708
Peña-Ortiz, Raul	309
Perearnau Vidal, Anna	367, 713
Pérez Burriel, Marc	60
Pérez Fernández, Adriana	671
Pérez Palmeros, Alba Teresa	828
Pico Junoy, Joan	639
Piqué Simon, Begoña	529, 536
Pizarro Sanz, Jose Luis	692
Pla Campàs, Gil	232, 245
Planas Lladó, Anna	142
Planas, Marta	586
Poch Garcia, Jordi	44, 596
Prats Ripoll, Margarida	83, 198
Puente Martínez, Ana I.	260, 692
Puig I Bargués, Jaume	319
Puig Rovira, Josep Maria	362
Pujol Planella, Joan	142
Pujol Valls, Maria	763
Pulido Fernández, Juan Ignacio	208
Quesada Serra, Victoria	562
Quesada, Miquel	117

Rajadell Puiggròs, Núria	529
Ramirez Banzo, Eduard	232, 245
Ramírez, Carles	671
Ramirez, Eva	181
Ramos Antón, Juan José	49
Ramos Mezquita, Josep Manel	409
Rascón Hernán, Carolina	381
Raurell Torrentà, Marta	381
Regi Rodríguez, Jordi	801
Reina, Francisco	542
Renart Vicens, Gemma	171
Reyes Pozo, Encarnacion	386
Riaño Gil, Consuelo	753
Ribera, Núria	768
Riera I Prunera, Carme	176
Riu, Marta	653
Rivero, Magda	768
Roca, Carles	213
Roca i Caparà, Núria	160
Rodríguez Ávila, Nuria	487
Rodríguez González, Miguel Anxo	773
Rodríguez Groba, Ana	375
Romeo Delgado, Marina	78, 433
Romero Andonegi, Ainara	603
Romero Andonegi, Asier	603
Romero Collado, Angel	381
Romero Forteza, Francesca	748
Rosales Morales, Mercedes	734
Rosés Ventura, Sandra	362
Rostán, Carles	357
Rubio Serrano, Laura	362, 536
Rubio, M. José	111
Ruda, Albert	547, 586
Ruiz Cabestre, Fco. Javier	753
Ruiz Ramos, Encarnación	93
Ruiz, Noemí	97
Sabariago Puig, Marta	392
Sabiron Sierra, Fernando	552
Sadurní, Marta	357
Salcedo Larralde, Isabel	260, 692
Salinas Alcega, Sergio	758
San, Joan	542, 792
Sánchez Espejo, Francisca	93
Sanchez Gómez, Lydia	78

Sánchez Martí, Angelina	392, 465
Sánchez Miret, Cristina	438
Sánchez Quintana, Nuria	325
Sánchez Sánchez, Ángel	266, 719
Santolino Prieto, Miguel	176
Santos Olalla, Francisco	494
Sarria Chust, Benajmín	292
Sastre-Merino, Susana	386
Saurina Canals, Carme	171, 596
Segalàs Coral, Jordi	187
Segarra Adell, Nuria	122
Señé Mir, Anna M.	232, 245
Serra Bonet, Josep M ^a	832
Serra Saurina, Laura	60, 171, 500
Serrat Fernández, Rodrigo Andrés	768
Serrat, Elisabet	357
Setuaín Mendía, Beatriz	758
Sidera, Francesc	357
Sigüenza Tamayo, Waleska	647
Silva Mar, Ma. De Los Ángeles	506, 567
Simon Llovet, Jordi	137
Simon Madrenas, Enric	558
Simón Moreno, Héctor	480
Siqués, Carina	102
Solanes Corella, Ángeles	817
Sole, Joan	586
Soler Dominguez, Amparo	409
Soler i Ortega, Marianna	319
Soler Masó, Pere	786, 822
Solsona Martínez, Carmen	88
Soria Ortega, Vanessa	213
Soro, Emili	768
Soteras Abril, Fernando	155
Soto López, Manuel	260, 692
Suñer Soler, Rosa	797, 813
Suñol Martínez, Joan Josep	142
Tarrazón Rodon, Maria Antònia	299
Tena Tarruella, Anna	239
Toran, Pere	117
Torres Llinàs, Lluís	558
Torrez Meruvia, Harold	671
Tort, Cinta	362
Tortosa Ybáñez, María Teresa	708
Tortosa-Ausina, Emili	409

Triadó, Carme	768
Triadó, Xavier M	433
Triviño, José Luís	213
Turull, Max	107
Urrutxurtu Gutierrez, Iñaki	260, 692
Valle Martín, Ana M.	627, 633
Vallès, Antoni	107
Varela Rodriguez, Elisa	572
Vargas, Susanna	117
Vázquez Vincent, Marisol	506, 567
Vega, Fàtima	449, 768
Velasco Martínez, Anna	392, 465
Vendrell Vilanova, Ana	239
Verde Arribas, María Teresa	49
Verdú, Enrique	542
Vergara, Ana Isabel	666
Vicent Vela, Maria Cinta	309
Vidagañ Murgui, María	617
Vilà Suñé, Montserrat	832
Vila Vázquez, José Javier	444
Vila, Ruth	402
Vilaseca, Rosa	768
Vilert, Esther	117
Villa Pérez, Aurelio	255
Villaescusa Gil, Isabel	44
Villanueva Saz, Sergio	49
Villar, Esperança	357
Villar, Feliciano	768
Viñas Poch, Ferran	357, 682
Vozmediano, Laura	666
Waddington, Julie	102
Xifró, Xavier	542
Yepes Baldó, Montserrat	78
Zabalondo Loidi, Beatriz	728
Zamora, Alberto	117
Zanatta, Theresa	703

UNIVEST té la voluntat de fomentar la reflexió integral sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge a la universitat, amb una clara voluntat de transformar els processos docents, formatius i institucionals a partir d'un debat obert i compartit amb tots els agents implicats.

En aquest sentit, el **V Congrés Internacional UNIVEST. “Els reptes per millorar l'avaluació”** ha volgut oferir una mirada crítica al procés d'avaluació, entès com una activitat integrada en la formació universitària. S'han plantejat i debatut propostes des d'enfocaments diversos, tant des de la perspectiva del professorat com de la dels estudiants i d'altres agents implicats en la docència universitària.

Aquesta publicació inclou els textos de les conferències pronunciades, de les rèpliques i dels comentaris realitzats pels comentadors convidats, així com les comunicacions presentades pels congressistes en relació amb els eixos temàtics del congrés.

UNIVEST tiene la voluntad de fomentar la reflexión integral sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, con una clara voluntad de transformar los procesos docentes, formativos e institucionales a partir de un debate abierto y compartido entre todos los agentes implicados.

*En este sentido, el **V Congreso Internacional UNIVEST. “Los retos para mejorar la evaluación”** ha pretendido ofrecer una mirada crítica al proceso de evaluación, entendido este como una actividad integrada en la formación universitaria. Se han planteado y debatido propuestas desde enfoques diversos, tanto desde la perspectiva del profesorado como de la de los estudiantes y de otros agentes implicados en la docencia universitaria.*

Esta publicación incluye los textos de las conferencias impartidas, de las réplicas y de los comentarios realizados por los comentaristas invitados, así como las comunicaciones presentadas por los congresistas en relación a los ejes temáticos del congreso.

Organitza · Organiza:



Amb el suport de · Con el apoyo de:



Diputació de Girona



Col·labora · Colabora:

