



VII Jornada de Recerca en Docència Universitària

Secció de Recerca
Institut de Desenvolupament Professional
Universitat de Barcelona

Roser Bono Cabré

Lisette Fernández

Pedro Gallo de Puelles

16 de juny de 2023

col·lecció / colección

JORNADES, CONGRESSOS I SIMPOSIIS, 18

edició / edición



Institut de Desenvolupament
Professional
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Primera edició: Juny 2024

Edició: Institut de Desenvolupament Professional-ICE. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; mdp.ice@ub.edu

Consell Editorial: Maria Rosa Buxarrais, Isabel Paula, Jordi Andreu, Mercè Gracenea

Correcció de text: Mercè Gracenea

amb el suport de / con el apoyo de:



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Aquesta obra està subjecta a la llicència CreativeCommons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Esta obra está sujeta a la licencia CreativeCommons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada. Consulta de la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Bono, R., Fernández, L., Gallo, P. (coords). VII Jornada de Recerca en Docència Universitària. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Desenvolupament Professional-ICE) 2024. Document electrònic. [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/214593>]

ISBN: 978-84-09-64779-8

URI: <http://hdl.handle.net/2445/214593>

ÍNDEX	Pàg.
PONÈNCIES	
Intervencions docents innovadores a la universitat: necessitem Mètodes Mixtos per avaluar-les? Mariona Portell_____	7
L'art de fer preguntes: consells per al disseny de qüestionaris en estudis d'enquestes Maite Barrios_____	17
Publicació i difusió de la recerca en docència universitària Francesc Martínez-Olmo, Felipe Gómez-Catalán i Mercè Gracenea_____	23
PÒSTERS	
Aula invertida en cursos de nivell avançat: un model eficaç? Gemma Abio, Manuela Alcañiz, Marta Gómez, Cíó Patxot, Glòria Rubert, Mònica Serrano, Alexandrina Stoyanova_____	31
Evolución del impacto sobre la salud física, calidad de vida profesional, rendimiento académico y situación económica de los estudiantes en prácticas clínicas durante la pandemia por COVID-19 Alonso-Fernández S., Cuzco-Cabellos C., Delgado-Hito P., Martínez-Momblan M.A., Romero-García M., Villamor-Ordozgoiti A._____	32
Metodologies actives i interdisciplinarietat en la formació de mestres: Els recorreguts d'estudi i investigació en la interacció entre ciències i matemàtiques Barquero, B., Bosch, M., Pipitone, C., Agudelo, C., Garcia-Llado, À., Aguada, M.R., Verbisck, J._____	33
Student engagement en educació superior: Eines per al professorat Maite Barrios, Georgina Guilera, Estefania Guerrero, Alba Aza, Chuen Ann Chai, Juana Gómez-Benito_____	34
Es la formació sanitària sensible al gènere?. Explorant les competències de gènere de l'alumnat d'Infermeria i Medicina M. Teresa Bartual-Figueras; Montserrat Cabré Paire; Andrés Coco-Prieto; Silvia Ginés-Padrós, Lorea Romero Gutiérrez i Dolores Rodríguez-Martín_____	35
Pràctica reflexiva en interacció: la retroacció entre tutors i tutoritzats a les pràctiques formatives de postgrau Jaume Batlle , Vicenta González, Azahara Cuesta, Olivia Espejel, Paula Novillo, Joan-Tomàs Pujolà_____	36
GEMPIMS: Gender Perspective Mentoring Program in Information and Media Studies Juan-José Boté-Vericad, Anna Villarroja, Maria-Jose Masanet, Maddalena Fedele, Aurora Vall i Marga Carnicé-Mur_____	37
Compromiso Académico, Malestar Psicológico, Rasgos Psicopáticos, Redes Sociales Y Desempeño Académico: una Perspectiva Educativa Calderon, C., Gustems, J., Parra, B., Polo, M., Sánchez, L., y Argudo, S._____	38
Qualitat de Vida Familiar (QdVF) de l'estudiantat universitari: relació amb el rendiment acadèmic Maria Carbó-Carreté, Juan Antonio Amador-Campos, Joan Guàrdia-Olmos, Maria Josep Jarque, Fàtima Vega, Rosa Vilaseca_____	39

Estudiants del màster de formació del professorat d'educació secundària: com es posicionen davant de la desinformació?	
Castells, N., Garcia-Mila, M., Pérez, E., Luna, J., Minguela, M., Miralda-Banda, A., Nadal, E.	40
Literatura popular i de tradició oral a l'educació literària de futurs docents: Pensament, creativitat i feminismes	
M. Ballesteros, G. Bordons, J. Calsina, E. Contreras, Y. Parra i J. Torrents	41
Com preparem a l'alumnat universitari de l'àmbit de la intervenció socioeducativa per afrontar situacions complexes en el seu futur professional	
Gemma Crous, Nuria Fuentes-Peláez, Ainoa Mateos-Inchaurredo, Paulo Padilla-Petry, Sara Pérez-Hernando, Julio Rodríguez-Rodríguez i Arnau de Paz	42
SELF-Questionnaire: Generació automàtica de preguntes mitjançant tècniques d'intel·ligència artificial per a l'aprenentatge autoregulat	
Oliver Díaz, Lluís Roca, Laura Igual, Daniel Ortíz, Hugo Calderón-Vilca, Eloi Puertas, Mireia Ribera	43
Integració i valoració de processos de creació d'art contemporani en el disseny d'entorns d'aprenentatge en l'assignatura Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica, Grau de Mestre d'Educació Infantil	
Enric Font Company (IP), Rosalía Clemente, Andrés Torres, Juan Martínez, Roberta Bridda i Júlia Castell	44
GO-ODS. Incorporació dels ODS a les assignatures de business i mesura del seu impacte en l'estudiantat	
Laura Guitart-Tarrés, Ana Núñez-Carballosa, Natalia Jaría Chacón, Fariza Achcaoucaou, Paloma Miravittles, Claudio Cruz-Cázares	45
Impacte de la gamificació estructural en la motivació vers l'aprenentatge de les ciències en estudiants de Magisteri	
Gregorio Jiménez, Carlos Heras, Genina Calafell, Noëlle Fabre	46
El viatge de les tutores i dels tutors de pràctiques: mapeig de l'experiència de les tutores i dels tutors de pràctiques en l'acompanyament d'estudiants de treball social de la Universitat de Barcelona.	
Tereza Leal, Adela Boixadós, Judit Castro, Ángela García, Marta Arranz, Sergi Sánchez	47
Los procesos de coordinación conceptual entre profesores y estudiantes durante sus interacciones discursivas	
Medina, J.L., Calduch, I., Silva, P. y Cruz-Hernández, A	48
Implantar els Objectius de Desenvolupament Sostenible en les titulacions. Primers passos	
Eva Gregori-Giralt, José-Luis Menéndez-Varela i Carmen Benitez-Robles	49
Blended learning com a eina d'aprenentatge d'Anatomia i Fisiologia?	
M. Mitjans, R. Martín-Venegas, M.C. Morán, M.P. Vinardell, J. Olloquequi, T. Cambras	50
Amenaça d'estereotips de gènere, motivació i ansietat matemàtica. Impacte sobre el rendiment acadèmic de les dones en educació superior	
M. Isabel Núñez Peña, Carlos Campos Rodríguez, Toni Cunillera, Vicenç Quera, Marta Ramon Casas, M. Victoria Carreras Archs	51

Implementació de Learning Analítics a l'assignatura Enginyeria Química del Grau de Química per a la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge-avaluació Alexandra Plesu, Alberto Cruz, Alicia Maestro, Rodrigo Soto, Eliana Ramírez_____	52
Exploración del sistema de calificación basado en la confianza para desarrollo de la competencia de aprendizaje autorregulado: estrategias emergentes en cuatro áreas disciplinares Remesal, A.; Corral, M.J.; García Mínguez, P.; Domínguez, J.; SanMiguel, I.; Macsotay, T.; Suárez, E._____	53
Aplicació del cicle de Deming a les competències transversals: El moviment constant a la cerca de l'excel·lència Yolanda Blasco, Anna Maria Pérez, Jordi López Tamayo, Maria Carme Riera, Frederic Marimon, Marta Mas_____	54
Les competències transversals, claus per al futur professional de l'estudiantat. Analitzant el desenvolupament, autopercepció i assoliment de la competència sostenibilitat a la Facultat de Biologia (REDICE22-3320) Teresa Sauras-Yera, Mar Grasa, Sílvia Busquets, Marta Camps, Francesc Oliva, Gustavo A. Llorente_____	55
L'impacte de la pandèmia i postpandèmia del COVID 19 sobre les qualificacions dels estudiants de grau de la Universitat de Barcelona Max Turull Rubinat, Jaume Magre Ferran, Néstor García Álvarez_____	56
Transicions dels Estudiants Internacionals de màster: el cas de la Facultat d'Educació (REDICE22-3221) Cristina Vidal (IP), Mercedes Torrado, Pilar Figuera, Robert G. Valls, Lidia Daza i Marta Venceslao_____	57



VII Jornada de Recerca en Docència Universitària

PONÈNCIES

Intervencions docents innovadores a la universitat: necessitem Mètodes Mixtos per avaluar-les?

Mariona Portell

Unitat de Metodologia de les
Ciències del Comportament

Departament de Psicobiologia i
Metodologia de les Ciències de la
Salut

Universitat Autònoma de
Barcelona

Amb el desenvolupament del que coneixem com a Espai Europeu d'Educació Superior, la innovació docent ha rebut cada vegada més impuls i incentiu des de les institucions (Turull, 2020). Gradualment, ha augmentat l'oferta formativa per tal que els docents millorem la nostra pràctica (mètodes d'ensenyament, estratègies didàctiques i avaluació). A més, se'ns ha incentivat a utilitzar aquesta formació com a base per dissenyar intervencions adreçades a millorar els processos d'aprenentatge dels nostres estudiants. L'avaluació que podem fer els equips docents que implementem aquestes intervencions en els nostres estudiants és insubstituïble. No obstant això, també és clau coordinar adequadament aquesta avaluació amb el treball avaluatiu realitzat per la resta d'actors involucrats en la consecució dels objectius de l'educació superior. En aquest context, considero rellevant que el professorat que investiga en docència universitària tingui en compte l'aproximació dels Mètodes Mixtos (MM) en el marc disciplinari de l'avaluació i, en particular, de l'avaluació d'intervencions.

En el text utilitzo el terme “intervenció” en un sentit ampli, per referir-me a una acció o conjunt específic d'accions i recursos materials dissenyats i implementats de manera planificada i organitzada en un context social, amb el propòsit d'aconseguir objectius de millora que concerneixen a un conjunt de persones (definició derivada de la definició de “programa” proposada per Fernández-Ballesteros, 1995). En general, les intervencions que es presenten en els fòrums sobre recerca en docència universitària poden considerar-se intervencions complexes (formades per una sèrie de components, que poden actuar tant de manera independent com interdependent) o s'emmarquen en una intervenció que és complexa (Wong et al., 2012). Un altre terme sobre el qual vull avançar el sentit en el qual l'empraré és el de “teoria del programa”. L'utilitzaré per fer referència als supòsits que guien les formes específiques d'implementar la intervenció i a la manera en que es preveu que produirà els canvis esperats (Chen, 1989).

Em permetran que avanci aquí fins a on “no” arribaré, i que ho faci sense dissimular preocupacions posteriors a l'honor experimentat en ser convidada per la Universitat de Barcelona a la “VII Jornada de Recerca en Docència Universitària”. La meua àrea de coneixement és la de Metodologia de les Ciències del Comportament i he escrit aquest text pensant en professorat universitari interessat per investigar en docència; un col·lectiu que és expert en disciplines diverses en les quals ja investiga i que, a més, inclou persones l'especialitat de les quals és precisament l'avaluació educativa. Respecte a aquestes últimes, em donaré per satisfeta si alguna de les referències seleccionades els resulta interessant. Quant a la resta de lectors potencials, amb proximitat variable a l'ambiciosa intersecció de temes que s'introduiran, espero que això els estimuli a continuar ampliant i revisant críticament les seves caixes d'eines metodològiques. Una altra qüestió que també prefereixo avançar, és que en el llistat final de referències hi ha, com a mínim, dues mancances importants. D'una banda, no consten valuosos treballs sobre avaluació d'innovacions realitzats des d'universitats espanyoles. D'altra banda, també ha faltat espai per a presentar aportacions específiques de l'aproximació de MM

desenvolupada des del nostre grup de recerca en metodologia observacional. Tots dos aspectes mereixen ser tractats amb detall en un altre treball.

Avaluació de programes: una definició

Passo a revisar elements comuns de l'avaluació de programes en àmbits socials i també en salut, quan el canvi de comportament es troba entre els efectes esperats del programa. Amb això pretenc establir un marc general que faciliti la presentació dels MM en l'àmbit aplicat que ens ocupa.

En menys d'un segle, l'avaluació de programes ha experimentat un significatiu avanç conceptual i metodològic, generant una àmplia diversitat de models (p. ex., Chen, 1989; Christie i Alkin, 2008; Cook i Shadish, 1986; Pawson i Tilley, 1997; Sechrest i Figueredo, 1993; Stufflebeam, 2001; Yarbrough et al., 2010). A l'inici d'aquest recorregut se situa una concepció de l'avaluació entesa com la determinació del grau en què un programa educatiu aconsegueix els seus objectius (definits prèviament de manera operativa), utilitzant dissenys experimentals o quasi-experimentals per aconseguir-ho. En aquesta primera etapa, l'avaluació s'entenia com una modalitat de recerca aplicada dins de l'educació i s'enfocava a avaluar resultats. Les crítiques al reduccionisme d'aquest plantejament es van acompanyar de noves aproximacions a l'objectiu de l'avaluació i als dissenys d'investigació en els quals havia de fonamentar-se. Progressivament, s'ha anat emfasitzant el paper que ha de jugar la teoria per a la definició de l'avaluació com a camp disciplinari. Els models avaluatius més recents es poden contraposar segons la ponderació que atorguen a tres elements bàsics (Heberger et al., 2010): (a) els mètodes utilitzats en una avaluació; (b) la forma en què les dades han de ser valorades i per qui; i (c) l'ús de l'avaluació i de la informació generada per l'avaluació. Tot i les discrepàncies que hi pot haver entre models, actualment hi ha coincidència en la idea que "avaluació de programes" i "recerca" tenen propòsits, terminis, audiències i, sobretot, usos diferents, si bé comparteixen estratègies metodològiques orientades a la cerca d'evidències respecte a un programa (o intervenció).

Des del nostre grup de recerca, concebem l'avaluació de programes d'intervenció com un procés de recerca sistemàtica, mitjançant metodologia científica, dels diferents elements del programa d'intervenció per a formular judicis de valor amb la finalitat de prendre decisions sobre aquest programa (Anguera et al., 2008; Chacón et al., 2013). D'aquesta definició se'n desprèn que, a diferència del que succeeix quan investiguem, aquí l'objectiu primordial no és tant assentar coneixement, com prendre decisions que millorin la intervenció actual o les futures. Implícit en aquest plantejament hi ha que el disseny i l'avaluació d'una intervenció són processos interactius i dinàmics, que l'avaluació ha de millorar el cicle d'intervenció, i que globalment involucra la resposta a una àmplia gamma de preguntes (abans, durant i després d'implementar la intervenció). Atès que avaluar implica donar respostes específiques i contextualitzades a preguntes molt diverses, és imprescindible usar diferents mètodes en la recerca avaliativa. A tall d'exemple, podem comparar les preguntes associades a l'avaluació del resultat d'una intervenció (p. ex., en quin grau la intervenció produeix el resultat esperat?) amb aquelles relacionades amb l'avaluació del procés mitjançant el qual s'ha implementat aquesta intervenció (p. ex., els membres de l'equip docent han aplicat les activitats que conformen la innovació tal com estava previst? quines estratègies han estat eficaces per superar els obstacles en la implementació? els estudiants han participat en les activitats?). L'observació sistemàtica o una entrevista en profunditat són opcions metodològiques recomanades per respondre preguntes sobre el procés, mentre que els dissenys experimentals o quasi-experimentals aporten el tipus d'evidència que, en molts àmbits, s'exigeix a l'avaluació de resultats.

Aproximació als Mètodes Mixtos (MM) d'investigació

Quan en planificar l'avaluació d'una intervenció es proposen diferents mètodes de recerca per respondre a les diverses preguntes parlaríem d'aproximació multi-mètode (Anguera et al., 2018). La conceptualització dels MM és més restrictiva. Recolçant-nos en definicions proposades per autors rellevants en la consolidació dels MM (Creswell i Plano Clark, 2017; Johnson et al., 2007; Johnson i

Onwuegbuzie, 2004), podem caracteritzar-los com a processos sistemàtics, empírics i crítics de recerca que combinen elements de recerca qualitativa i quantitativa, integrant els dos tipus de dades i/o les inferències resultants de la seva anàlisi. En comparació amb els dissenys mono-mètode, el supòsit fonamental de la recerca mixta és que la integració de components qualitatiu i quantitatiu aporta informació addicional a la que s'obtingria separatament, i que el resultat d'integrar aquests components pot donar lloc a punts forts complementaris i punts febles no superposats. Tot i que manca consens quant a una taxonomia dels dissenys de MM, es poden esmentar tres dimensions generals de classificació (Fetters, 2022; Schoonenboom, 2018; Schoonenboom i Johnson, 2017): (1) el propòsit de la combinació (p. ex., complementar, desenvolupar, triangular); (2) la disposició temporal del component qualitatiu i quantitatiu dins de la recerca (p. ex., disseny concurrent, disseny seqüencial); (3) el punt de la recerca en el qual es duu a terme la integració dels dos tipus de components i la forma d'integració (p. ex., fusió - *merging* -, connexió - *connecting*, incrustació - *embedding* -).

La recerca en MM s'aglutina en una àrea de treball multidisciplinari, fructífera en aplicacions i amb una sostinguda dedicació a la recerca teòric-metodològica per afrontar importants desafiaments sobre la qualitat, el rigor i la pròpia demarcació (Hesse-Biber, 2015; Fàbregues et al., 2018; Onwuegbuzie i Hitchcock, 2022; Perez et al., 2022). Així mateix, entre els investigadors dels MM s'observa un gran interès per la innovació metodològica, la qual és crucial per abordar les complexitats de l'avaluació d'intervencions en el context que ens ocupa (Anguera et al., 2022; Hitchcock i Onwuegbuzie, 2022; Plano Clark, 2019; Zhou i Min, 2022). Una mostra d'això són els desenvolupaments relacionats amb la metodologia observacional (Anguera, 2003; Sánchez-Algarra i Anguera, 2013). En ells es parteix d'una de les vies d'integració en recerca MM (*connect*) i es conforma una proposta de *quantitatizing*, com a via d'integració que és adaptable a totes les situacions que possibilitin la utilització de la metodologia observacional (Anguera et al., 2021).

Contribucions dels Mètodes Mixtos (MM) de recerca a l'avaluació d'intervencions per millorar l'ensenyament universitari

Segons el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Yarbrough et al., 2010), els principis i requisits que hauria de reunir tota avaluació són: utilitat, factibilitat, probitat, precisió i rendició de comptes. És dins d'aquest marc on es situa la decisió sobre quina és l'orientació metodològica i els dissenys i tècniques de recerca més adequats per a obtenir resultats vàlids, fiables i creïbles ("legítims", usant el terme proposat per Onwuegbuzie et al., 2009a). L'elecció d'una orientació de MM pot aportar diferents avantatges al professorat interessat a avaluar les seves innovacions. En resumiré algunes usant com a fil conductor la centralitat del context en avaluació.

Context i procés d'implementació

Els resultats educatius estan fortament influïts pel context, i comprendre com es relacionen les intervencions amb el context és necessari per entendre com funcionen i per què, a vegades, fracassen; ho és també per valorar si poden adaptar-se, ampliar-se o traslladar-se amb èxit d'un context a un altre (Wong et al., 2012). Per descomptat, als docents no ens sorprèn que el que es pot enunciar com una "mateixa" intervenció (X) porti a resultats diferents quan varia el professorat, l'estudiantat, l'assignatura o els mitjans tècnics.

Una intervenció que semblaria una acció singular (p. ex., afegir *feedback* immediat al final de les pràctiques de laboratori usant *Socratica*) si l'analitzem en la situació d'ensenyament-aprenentatge, la podem desglossar en elements que interactuen amb el context, i no necessàriament de manera lineal (p. ex., les altres activitats formatives de l'assignatura, els mitjans tècnics, les normes explícites i implícites sobre ús de dispositius mòbils a les aules, entre d'altres). Encara que ens centréssim en un únic resultat (Y) (p. ex., incrementar el resultat acadèmic de l'estudiantat), l'atribució del canvi en Y a

l'efecte d'X sempre és problemàtica pel context dinàmic en el qual es produeix l'educació i pel gran nombre de factors implicats (Attree, 2006).

La informació sobre l'efecte d'X en Y serà útil per prendre decisions només si té en compte com es va implementar X i què es va implementar realment. Aquests dos aspectes concerneixen a l'avaluació de procés que Moore et al. (2015) defineixen com un “estudi l'objectiu del qual és comprendre el funcionament d'una intervenció, examinant la seva aplicació, els mecanismes d'impacte i els factors contextuals. L'avaluació de processos és complementària, però no substitutiva, d'una avaluació de resultats d'alta qualitat” (p. 8).

Des d'una perspectiva de MM es pot integrar evidència qualitativa sobre el procés d'implementació (p. ex., l'acceptabilitat i les barreres al seguiment de l'activitat) en una avaluació quantitativa de resultats. Un disseny possible per fer-ho és el convergent, recollint dades quantitatives i qualitatives dels mateixos participants dins d'un marc temporal similar (Creswell i Plano Clark, 2017). Recuperant l'exemple previ, amb dades quantitatives es mesuraria la diferència en les puntuacions de canvi (pre-post intervenció) dels estudiants dels grups en els quals s'aplica *feedback*, per comparar-les amb les dels grups en els quals no s'aplica la intervenció (p. ex., a la meitat dels grups en una assignatura amb una matrícula de 160 estudiants distribuïts en vuit grups de pràctiques de laboratori). Les dades qualitatives captarien les experiències dels estudiants amb la intervenció i s'analitzarien temàticament. Els resultats de les anàlisis quantitatives i qualitatives s'integrarien (fusió) en una anàlisi de MM. Un disseny com el d'aquest exemple possibilita una comprensió més integral de l'impacte d'una innovació docent en els resultats esperats amb ella, a més d'ajudar a identificar àrees de millora.

Una altra contribució de la recerca MM a l'avaluació del procés es deriva dels dissenys fonamentats en la metodologia observacional (Anguera et al., 2001; Anguera et al., 2018). L'observació sistemàtica és una de les estratègies més adequades per a l'avaluació del procés d'implementació (Portell et al., 2015). Dins del marc dels MM, els dissenys observacionals permeten aprofundir en l'estructura temporal de les interaccions d'interès que es produeixen durant la implementació d'una intervenció (Anguera et al., 2021), a més d'aportar la informació més convencional derivada de l'observació sistemàtica (p. ex., informació sobre prevalença d'unes certes conductes o sobre la seva intensitat).

L'estudi del procés d'implementació usant, juntament amb la metodologia observacional, altres aproximacions de recerca mixta donaria lloc a plantejaments més ambiciosos que Onwuegbuzie i Hitchcock (2019) han caracteritzat com enfocaments de recerca de mètodes múltiples-mixtos (integració parcial d'enfocaments de recerca de mètodes múltiples i enfocaments de recerca de MM) i enfocaments de recerca de meta-mètodes (integració plena d'enfocaments de recerca de mètodes múltiples i enfocaments de recerca de MM).

Val a dir que, l'avaluació de procés, tal com s'ha conceptualitzat, pot variar el seu focus en funció de la fase de desenvolupament de la intervenció en la qual es dugui a terme (Moore et al., 2015). En les fases inicials de desenvolupament, l'aproximació de MM ofereix opcions interessants per aprofundir en el procés d'implementació. Aquesta opció, seguint amb l'exemple, la podem il·lustrar amb l'aplicació d'un disseny MM convergent per avaluar barreres i facilitadors de la implementació de la innovació docent per part d'estudiants i professors implementadors, explorant, a més, la percepció diferencial de la innovació en relació amb els restants mètodes docents utilitzats a l'assignatura. Així, es podrien recollir de manera paral·lela dades d'enquesta quantitativa i dades d'entrevistes qualitatives. En aquest cas, l'ús dels MM tindria com a objectius els mateixos fenòmens des d'una perspectiva qualitativa i quantitativa, validant els resultats de tots dos components a partir de la revisió dels seus punts de convergència i divergència (triangulació).

Desenvolupament d'instruments en context

Un punt clau en la planificació de l'avaluació és l'especificació dels indicadors i instruments (o fonts d'informació) que s'utilitzaran per respondre a les preguntes d'interès. A més de preguntes relatives a procés o resultats que hem exemplificat anteriorment, l'avaluació pot (de fet, hauria de) incorporar preguntes relatives a altres criteris rellevants per valorar una intervenció, com ara l'equitat (els beneficis de la intervenció arriben a tots els estudiants? arriben als que més ho necessiten? hi ha impactes no desitjats i no previstos que afecten a estudiants vulnerables?). L'ús de MM pot fer importants contribucions per integrar troballes relatives a diferents criteris d'avaluació (Schoonenboom i Johnson, 2017). A tall d'exemple, podem pensar en l'aplicació d'un disseny MM seqüencial exploratori (Creswell i Plano Clark, 2017) en dues fases, per desenvolupar un qüestionari de competència comunicativa intercultural en estudiants d'infermeria. Aquesta planificació comprendria una primera fase qualitativa amb grups focals i la seva posterior anàlisi temàtica. Els resultats obtinguts en la primera fase qualitativa servirien com a base per a la generació dels ítems del qüestionari, les propietats psicomètriques dels quals s'analitzarien en la fase quantitativa. Aquí, l'ús de MM fa que l'instrument sigui més proper als significats i vivències de la població objectiu, la qual cosa, al seu torn, augmenta la credibilitat dels resultats derivats de l'ús d'aquest instrument (McCrudden i McTigue, 2018).

Des de la recerca en MM s'estan desenvolupant meta-marcs per abordar problemes complexos de l'avaluació d'intervencions. En relació amb el problema de la mesura i la seva validesa, s'ha plantejat un meta-marc per optimitzar el desenvolupament d'instruments quantitatius (p. ex., escales tipus Likert). Aquest meta-marc emfatitza la sensibilitat cultural i la participació d'experts locals en el procés de desenvolupament d'instruments, essent aquesta una perspectiva amb potencial per incrementar la validesa i rellevància de les mesures que proporcionen els instruments en diferents contextos (Onwuegbuzie et al., 2009b).

Interpretació de resultats amb context

Quan s'utilitzen dissenys avaluatius de tipus experimental o quasi-experimental, el control d'aspectes contextuais durant la recollida de dades i durant l'anàlisi estadística forma part del procediment establert per reduir el biaix en l'estimació de l'efecte de la intervenció. Els punts febles d'aquesta aproximació quantitativa en recerca educativa són coneguts, i s'han sistematitzat els aspectes en els quals requereix ser complementada amb una aproximació qualitativa (Creswell et al., 2006; Jones-Devitt i Austen, 2021; Price i Kirkwood, 2014). L'aproximació de MM permet anar més enllà del control de variables, complementant els resultats quantitatius amb aproximacions qualitatives que aprofundeixen en les experiències i significats atorgats pels usuaris de la intervenció. Un exemple de disseny de MM diferent dels comentats fins ara és el seqüencial explicatiu de dues fases (Creswell & Plano Clark, 2017). En la primera fase es recopilen i analitzen les dades quantitatives i en la segona es recopilen i analitzen les dades qualitatives. La segona fase qualitativa es basa en la primera (quantitativa) i espera enriquir la comprensió dels seus resultats afegint una aproximació profunda i contextual de les experiències i perspectives dels implicats. Per il·lustrar la seva aplicació, considerem l'avaluació d'una intervenció sobre un espai d'aprenentatge (una nova aula dissenyada per a l'aprenentatge actiu) que esperava aconseguir un increment en la participació, l'atenció i el processament significatiu en les matèries que es cursaven en aquesta nova aula (Wheat et al., 2018). Els resultats de la part quantitativa van mostrar que la intervenció millorava significativament la participació i l'atenció, però que no tenia efecte sobre el processament significatiu. D'altra banda, el component qualitatiu va aportar claus per comprendre la falta d'efecte en el processament significatiu, va revelar punts febles (p. ex., certes accions dels docents) i va permetre generar hipòtesis que, articulades en el model pedagògic que guiava la docència, servirien de base per a futures intervencions. El fet de disposar de dades qualitatives sobre experiències, percepcions i interaccions és una manera d'aproximar-nos als "mecanismes" (usant el terme en el sentit de Pawson i Tilley, 1997) a través dels quals opera una innovació educativa.

L'aproximació mono-mètode quantitativa compta amb rigorosos procediments per detectar diferències, però no facilita la comprensió d'aquestes diferències des de la perspectiva dels implicats. Per il·lustrar aquest punt, considerem el tractament que se li pot donar a l'assistència estudiantil quan s'avalua l'eficàcia d'una intervenció basada en aula invertida per millorar el rendiment acadèmic. L'assistència de l'estudiantat a les sessions es pot usar com una variable d'ajust en un model de regressió dirigit a obtenir un indicador de la grandària de l'efecte que té usar aquesta metodologia docent sobre la nota final en l'assignatura. Tanmateix, la dada sobre assistència es pot usar “a més” per iniciar un estudi qualitatiu dirigit a comprendre la falta d'assistència dels estudiants, la qual cosa proporciona noves troballes per prendre decisions sobre la intervenció i, per descomptat, per enriquir el cos de coneixement sobre la metodologia de l'aula invertida (Buhl-Wiggers et al., 2023).

En resum, l'aproximació de MM aporta una combinació d'estratègies i processos amb el potencial per abordar la complexitat de l'avaluació de la innovació educativa i, al mateix temps, satisfer les demandes requerides en termes d'estàndards de rigor (Attree, 2006; Collins et al., 2006; Ramírez-Montoya i Lugo-Ocando, 2020). Optar per els MM per obtenir suport empíric sobre les propostes d'innovació pot contribuir a una sistematització de les troballes contextualitzades, incrementat així la seva utilitat i afavorint que aquesta evidència prengui major pes en la presa de decisions del professorat interessat en millorar la seva pràctica docent (Price i Kirkwood, 2014; Zimmerman et al., 2023).

Onwuegbuzie i Hitchcock (2017) presenten un meta-marc que aprofundeix en les contribucions dels MM en l'avaluació d'intervencions educatives. Es tracta d'una aproximació adreçada més a la institució que als docents interessats en avaluar la nostra pràctica. Tot i això, la seva lectura pot ser útil per acabar de comprendre la capacitat de l'aproximació de MM com a articuladora d'una avaluació d'impacte generadora d'informació més creïble, útil, generalitzable i transferible.

Consideracions finals

Parafrasejant una expressió ben coneguda de Pawson i Tilley (1997), l'avaluació d'una intervenció hauria de respondre a: què funciona? per a qui? en quins aspectes? en quina mesura? en quins contextos? i com? En altres paraules, hauria de transcendir la simple pregunta “funciona?” i els MM són essencials per fer-ho. Certament, la seva utilització incrementa l'exigència i el cost de l'avaluació. A més, hem de considerar que els MM no estan exempts de controvèrsies, especialment en qüestions epistemològiques que és important conèixer.

La proposta és que els investigadors en docència universitària es familiaritzin tant amb els avantatges com amb les limitacions de la recerca amb MM. Aquest coneixement proporciona recursos per a analitzar la feblesa d'una aproximació mono-mètode a la recerca en docència i pot facilitar la comprensió dels marcs avaluatius institucionals que incorporin MM. La comprensió d'aquests marcs és crucial, ja que el seu èxit depèn de la participació de tot el professorat.

Acabaré amb dues cites sobre metodologia de recerca que evoquen molt del que ha quedat per argumentar:

“[...] mixed-method research is in danger of becoming the new ideology. Mixed-method research should never be used because of the misguided assumptions that more is better, that it is the fashionable thing to do, or, most importantly, that qualitative research is incomplete without quantitative research [...]. The “completeness” of any individual study, no matter what kind it is, must be judged without resorting to methodological fads or fetishes.”

Margarete Sandelowski (2000, p. 254).

"[...] methods are not simply applied to a discipline; they change the discipline itself, and vice versa."

Gerd Gigerenzer i Julian N. Marewski (2015, p. 423)

Referències bibliogràfiques

- Anguera, M. T. (2003). Observational methods (General). In R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of behavioral assessment*, vol. 2 (pp. 632-637). London: Sage.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52, 2757-2770. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- Anguera, M. T., Castañer, M., Portell, M., Sánchez-Algarra, P., & Camerino, O. (2022). Bayesian integration applications in physical activity and sport research: barriers and solutions. In *The Routledge Handbook for Advancing Integration in Mixed Methods Research* (pp. 231-247). Routledge.
- Anguera, M.T., Chacón, S., & Blanco, A. (Eds.) (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico*. Síntesis.
- Anguera, M. T., Portell, M., Hernández-Mendo, A., Sánchez-Algarra, P., & Jonsson, G. K. (2021). Diachronic analysis of qualitative data. In *The Routledge reviewer's guide to mixed methods analysis* (pp. 125-138). Routledge.
- Attree, M. (2006). Evaluating healthcare education: Issues and methods. *Nurse Education in Practice*, 6(6), 332-338.
- Buhl-Wiggers, J., La Cour, L., Franck, M.S., & Kjaergaard, A.. (2023). Investigating effects of teachers in flipped classroom: a randomized controlled trial study of classroom level heterogeneity. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 26 <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00396-4>
- Chacón-Moscoso, S., Sanduvete-Chaves, S., Portell, M., & Anguera, M. T. (2013). Reporting a program evaluation: Needs, program plan, intervention, and decisions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 58-60.
- Chen, H. T. (1989). The conceptual framework of the theory-driven perspective. *Evaluation and Program Planning*, 12(4), 391-396. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(89\)90057-8](https://doi.org/10.1016/0149-7189(89)90057-8)
- Christie, C. A., & Alkin, M. C. (2008). Evaluation theory tree re-examined. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), 131-135.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting Mixed-Methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(1), 67-100. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797679.pdf>
- Cook, T. D., & Shadish Jr, W. R. (1986). Program evaluation: The worldly science. *Annual review of psychology*, 37(1), 193-232.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting Mixed Methods Research* (3a ed.). Sage.
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., Green, D.O. (2006). How Interpretive Qualitative Research Extends Mixed Methods Research. *Research in the schools*, 13(1), 1-11.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (1995). *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Síntesis.
- Fàbregues, S., Paré, M., & Meneses, J. (2018). Operationalizing and Conceptualizing quality in Mixed Methods Research: A multiple case study of the disciplines of education, nursing, psychology, and sociology. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(4), 424-445. <https://doi.org/10.1177/1558689817751774>
- Gigerenzer, G., & Marewski, J. N. (2015). Surrogate Science: The Idol of a Universal Method for Scientific Inference. *Journal of Management*, 41(2), 421-440. <https://doi.org/10.1177/0149206314547522>
- Heberger, A. E., Christie, C. A., & Alkin, M. C. (2010). A bibliometric analysis of the academic influences of and on evaluation theorists' published works. *American Journal of Evaluation*, 31(1), 24-44.
- Hesse-Biber, S. (2015) Introduction. Navigating a turbulent research landscape: Working the boundaries, tensions, diversity, and contradictions of multimethod and mixed methods inquiry. In S. Hesse-Biber i R. B. Johnson (Eds.) *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford University Press.
- Hitchcock, J. H. i Onwuegbuzie, A. J. (2022). The Routledge handbook for advancing integration in mixed methods research. An introduction. In J. H. Hitchcock & A. J. Onwuegbuzie (Eds.), *Routledge handbook for advancing integration in mixed methods research* (pp. 3-27). Routledge.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112–133.
- Jones-Devitt, S. & Austen, L. (2021). *A Guide to Basic Evaluation in Higher Education*. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) Scotland, QAA UK. https://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/ethemes/about-us/eval-guide_qaas_pdf.pdf?sfvrsn=fff7d781_12
- Fetters, M. D. (2022). A Comprehensive Taxonomy of Research Designs, a Scaffolded Design Figure for Depicting Essential Dimensions, and Recommendations for Achieving Design Naming Conventions in the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 16(4), 394–411. <https://doi.org/10.1177/15586898221131238>
- McCrudden, M. T., & McTigue, E. M. (2018). Implementing integration in an explanatory sequential mixed methods study of belief bias about climate change with high school students. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(3), 381-400. <https://doi.org/10.1177/1558689818762576>

- Moore, G., Audrey, S., Barker, M., Bond, L., Bonell, C., Hardeman, W., Moore, L., O'Cathain, A., Tinati, T., Wight, D. I., & Baird, J. (2015). *Process evaluation of complex interventions*. UK Medical Research Council (MRC) guidance. <https://www.ukri.org/publications/process-evaluation-of-complex-interventions/>
- Onwuegbuzie, A. J., Bustamante, R. M., & Nelson, J. A. (2009a). Mixed research as a tool for developing quantitative instruments. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 56-78. <https://doi.org/10.1177/1558689809355805>
- Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B., & Collins, K. M. T. (2009b). Assessing Legitimation in Mixed Research: a new framework. *Quality & Quantity*, 45(6), 1253-1271. <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9289-9>
- Onwuegbuzie, A. J., & Hitchcock, J. H. (2017). A Meta-framework for conducting Mixed Methods Impact Evaluations: Implications for altering practice and the teaching of evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 55-68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.001>
- Onwuegbuzie, A. J., & Hitchcock, J. H. (2019). Using mathematical formulae as proof for integrating mixed methods research and multiple methods research approaches: A call for multi-mixed methods and meta-methods in a mixed research 2.0 era. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 11(3), 213-234. <https://doi.org/10.29034/ijmra.v11n3editorial2>
- Onwuegbuzie, A. J., & Hitchcock, J. H. (2022). Towards a comprehensive meta-framework for full integration in mixed methods research. In J. H. Hitchcock & A. J. Onwuegbuzie (Eds.), *Routledge handbook for advancing integration in mixed methods research* (pp. 565-606). Routledge.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997) *Realistic Evaluation*. Sage.
- Perez, A., Smith, M. H., Babchuk, W. A., & Lynch-O'Brien, L. I. (2022). Advancing quality standards in Mixed Methods Research: Extending the legitimation typology. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(1), 29-50. <https://doi.org/10.1177/15586898221093872>
- Plano Clark, V. L. (2019). Meaningful Integration within Mixed Methods Studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.007>
- Price, L., & Kirkwood, A. (2014). Using technology for teaching and learning in higher education: a critical review of the role of evidence in informing practice. *Higher Education Research & Development*, 33:3, 549-564. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.841643>
- Portell, M., Anguera, M. T., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2015). Guidelines for Reporting Evaluations based on Observational Methodology (GREOM). *Psicothema*, 27(3), 283-289. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.276>
- Ramírez-Montoya, M. S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of Educational innovation. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/c65-2020-01>
- Sánchez-Algarra, P. & Anguera, M.T. (2013). Qualitative/quantitative integration in the inductive observational study of interactive behaviour: Impact of recording and coding predominating perspectives. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology*, 47(2), 1237-1257.

- Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in Nursing & Health*, 23, 246-255.
- Schoonenboom J. (2018). Designing mixed methods research by mixing and merging methodologies: A 13-step model. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 998–1015. <https://doi.org/10.1177/0002764218772674>
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl 2), 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Sechrest, L., & Figueredo, A. J. (1993). Program evaluation. *Annual review of psychology*, 44(1), 645-674.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation*, 2001(89), 7-98.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage.
- Turull, M. (Ed.) (2020). *Manual de docencia universitaria*. Octaedro.
- Wheat, C. A., Sun, Y., Wedgworth, J. C., & Hocutt, M. (2018). Active university teaching and engaged student learning: a mixed methods approach. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4). <https://doi.org/10.14434/josotl.v18i4.22784>
- Wong, G., Greenhalgh, T., Westhorp, G., & Pawson, R. (2012). Realist methods in medical education research: What are they and what can they contribute? *Medical education*, 46(1), 89–96. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04045.x>
- Yarbrough, D.B., Shula, L.M., Hopson, R.K., & Caruthers, F.A. (2010). *The Program Evaluation Standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd. ed). Corwin Press.
- Zimmerman, W. D., Pergakis, M., Gorman, E., Motta, M., Jin, P., Salas, R. M. E., & Morris, N. (2023). Scoping Review: Innovations in Clinical Neurology Education. *Education*, 2(1), e200048. <https://doi.org/10.1212/ne9.0000000000200048>
- Zhou, Y., & Min, W. (2022). Reported Methodological challenges in Empirical Mixed Methods articles: A review on JMMR and IJMRA. *Journal of Mixed Methods Research*, 16(1), 47-63. <https://doi.org/10.1177/1558689820980212>

Agraïments

Aquest treball forma part de la producció del grup de recerca consolidat GRID - Grup de Recerca i Innovació en Dissenys. Tecnologia i aplicació multimèdia i digital als dissenys observacionals, reconegut i finançat pel Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya (Codi: 2021 SGR 00718).

L'art de fer preguntes: consells per al disseny de qüestionaris en estudis d'enquestes

Maite Barrios

Departament de Psicologia Social i
Psicologia Quantitativa
Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona

Institut de Neurociències.
Universitat de Barcelona

Moltes investigacions opten per la metodologia d'enquestes com a mitjà per recopilar dades de manera ràpida, econòmica i estandarditzada d'un gran nombre de participants. No obstant això, cal tenir en compte que la qualitat de les dades que s'obtinguin d'un estudi d'enquesta dependrà directament de la correcta execució d'una sèrie de procediments. Aquests inclouen la definició clara dels objectius de l'estudi, el disseny acurat del qüestionari, l'aplicació d'aquest al públic objectiu adequat, l'anàlisi estadística de les dades recollides i, la interpretació dels resultats obtinguts, entre altres.

El qüestionari és una peça clau dins d'un estudi d'enquesta. Constitueix un instrument estandarditzat per a tots els participants i garanteix que a tothom se li facin les preguntes en el mateix ordre i de manera consistent, la qual cosa facilita la comparabilitat de les respostes entre les persones que el responen. El seu disseny implica dos grans reptes: d'una banda, les preguntes han de ser rellevants i alineades amb els objectius de l'estudi, i d'altra, han d'estar formulades de manera que la seva interpretació sigui unívoca per tots els participants. En tant que el disseny del qüestionari sigui adequat, aquest permetrà obtenir dades fiables, vàlides i capaces de respondre a les qüestions plantejades per la investigació.

Com fer les preguntes adients?

El primer dels reptes implica que les preguntes del qüestionari estiguin alineades amb els objectius de la nostra recerca, facilitant així la transformació d'aquests objectius en indicadors mesurables. Per aconseguir aquesta transformació, caldrà prèviament identificar els conceptes, conductes o situacions implicades en l'objecte d'estudi i traduir-los en indicadors per tal que puguin ser valorats pels participants. Tal com descriu De Vaus (2014), és necessari realitzar un procés de concreció, des de conceptes generals fins a aspectes més específics. Aquesta transició, des d'un enfocament abstracte cap a un de més detallat, és crucial per definir amb precisió allò que es desitja mesurar. Permet la formulació de preguntes específiques per al qüestionari, a través d'un procés d'operacionalització que tradueix els conceptes abstractes en variables mesurables. Aquest pas és fonamental per assegurar que el qüestionari pugui avaluar adequadament els objectius de l'estudi.

Per exemple, si l'objectiu de l'estudi és valorar la satisfacció dels estudiants en una assignatura, el primer que s'ha de definir és què s'entén per satisfacció en aquest context i com pot ser avaluada. Això inclou identificar els principals aspectes que poden afectar a la satisfacció percebuda dels estudiants (dimensions), com ara la comprensió del material de suport, la interacció amb el professorat, l'entorn d'aprenentatge, la càrrega de treball, etc.; i si és pertinent, identificar encara d'altres més concrets (subdimensions). A la taula 1 es mostra un exemple d'un procés

d'operacionalització que il·lustra el procés per dissenyar les preguntes d'un qüestionari que pretén valorar la satisfacció dels estudiants en una assignatura.

Taula 1. Procés d'operacionalització per dissenyar les preguntes d'un qüestionari que pretén valorar la satisfacció dels estudiants en una assignatura.

Dimensió	Subdimensió	Operativització
Comprensió del material	Claredat dels temes	Els temes de l'assignatura es presenten de manera clara i comprensible?
	Rellevància del material	Trobes que el material d'estudi és rellevant per preparar de l'assignatura?
	Qualitat dels materials de suport	Els materials de suport (llibres de text, diapositives, etc.) faciliten la comprensió dels temes?
Interacció amb el professorat	Temps de resposta del professorat	El professorat respon ràpidament a les teves preguntes o dubtes?
	Disponibilitat del professorat	Trobes que el professorat està disponible quan necessites ajuda o aclariment?
	Claredat en la comunicació	El professorat explica els temes de manera clara i entenedora?
	Qualitat del feedback	El feedback rebut del professorat t'ajuda a millorar el teu aprenentatge?
Entorn d'aprenentatge	Interacció entre estudiants	Com qualifiques la interacció entre estudiants en aquesta assignatura?
	Participació a classe	Hi ha suficients oportunitats per a la participació a classe?
	Sensació de respecte i seguretat	Et sents respectat/a durant les sessions de classe?
Càrrega de treball	Quantitat de treball assignat	La quantitat de treball assignat per a aquesta assignatura és raonable?
	Rellevància de les tasques assignades	Les tasques assignades t'ajuden a reforçar els conceptes apresos a classe?
	Gestió del temps requerida	Trobes que tens suficient temps per completar les tasques d'aquesta assignatura?

Quin tipus de preguntes podem fer?

Existeixen dues grans categories de preguntes: obertes i tancades. Les obertes no ofereixen opcions de resposta predefinides, requereixen que la persona respongui amb les seves pròpies paraules. Per il·lustrar aquest punt en el context d'una enquesta per avaluar la satisfacció en una assignatura, podríem formular preguntes com: "*Com descriuries la teva experiència general amb l'assignatura?*" o "*Quins canvis o millores recomanaries per a edicions futures de l'assignatura?*".

D'altra banda, les preguntes tancades presenten un conjunt d'opcions de resposta entre les quals l'individu ha de triar, limitant així la seva resposta a les alternatives previstes per l'investigador. Un exemple d'aquest tipus de pregunta podria ser: "*Valora el grau d'acord o desacord amb l'enunciat següent: Els materials i recursos proporcionats durant el curs han estat suficients per al teu*

aprenentatge?" Amb opcions de resposta com: *"Totalment d'acord"*, *"D'acord"*, *"En desacord"*, *"Totalment en desacord"*.

Els principals avantatges de les preguntes obertes són que permeten obtenir una informació més rica i extensa, i eviten el possible biaix de l'investigador quan genera les alternatives de resposta d'una pregunta tancada. Les preguntes obertes resulten molt útils en els estudis exploratoris, quan no es té suficient coneixement sobre el ventall de les possibles respostes per generar les alternatives de resposta d'una pregunta tancada.

No obstant això, les preguntes obertes tenen més tendència a deixar-se en blanc, sobretot en els qüestionaris autoadministrats (González-Teruel i Barrios, 2012). Són preguntes que requereixen un major esforç, atès que l'individu ha d'organitzar les idees i expressar-les en un ordre i manera coherent. S'observa que freqüentment desencadenen respostes poc ajustades al que es pregunta a causa d'errors en la interpretació de la pregunta. Des del punt de vista de l'investigador, aquest tipus de preguntes són també més difícils d'interpretar i codificar, ja que per analitzar-les es requereix la creació d'un sistema de categories de resposta que resumeixin les diferents aportacions del conjunt de participants.

En les preguntes tancades és necessari que les alternatives de resposta siguin exhaustives (i.e. contemplin tot el ventall de respostes possibles) i mútuament excloents (i.e. les alternatives de resposta no han de trepitjar-se unes amb altres). La diversitat en la formulació d'aquest tipus de preguntes és àmplia, i existeixen nombrosos manuals que ofereixen excel·lents recopilacions (p.ex. Cea d'Ancona, 2004; Dillman et al., 2014). Al contrari del que s'ha comentat sobre les preguntes obertes, les tancades suposen un menor esforç per a la persona que les respon, atès que les alternatives de resposta ja estan construïdes i tan sols necessita escollir una o varies de les opcions. Igualment, per a l'investigador representa una interpretació fàcil i ràpida de les respostes, així com una anàlisi estadística més senzilla.

No obstant això, limitar les respostes a un conjunt específic d'opcions pot conduir a la pèrdua d'informació rellevant sobre el tema d'estudi. En oferir opcions preestablertes, es força al participant a encaixar la seva opinió dins d'unes alternatives que potser no reflecteixen fidelment el seu punt de vista. Si una determinada perspectiva no s'inclou com a opció, aquesta informació no podrà ser recollida, i per tant la pregunta no aconseguirà capturar l'essència real de l'opinió dels individus.

Algunes recomanacions per redactar les preguntes i les seves opcions de resposta

Abans de començar a redactar les preguntes, és molt recomanable revisar altres qüestionaris relacionats amb el tema d'interès o temàtiques similars. Aquesta revisió pot servir d'inspiració per iniciar el procés de formulació de les preguntes. Malgrat tot, existeixen múltiples manuals sobre el disseny de qüestionaris (Bolton i Brace, 2022; Bradburn et al., 2015; Dillman et al., 2014; Foddy i Foddy, 1993; Fowler i Fowler, 1995; Johnson i Morgan, 2016), on es poden trobar excel·lents recomanacions per la redacció de preguntes. Algunes d'aquestes recomanacions són:

- Formular la pregunta de manera clara i directa. Caldrà ser breu, però a la vegada evitar l'estil telegràfic que pugui generar confusió.
- Adaptar el vocabulari al públic objectiu del qüestionari. Evitar l'ús de termes tècnics o massa especialitzats si el destinatari és la població general, i reservar un llenguatge més específic per als professionals familiaritzats amb el tema.
- Evitar l'ús de termes abstractes susceptibles de ser interpretats de manera diferent pels participants, com ara "jove", "gran", "car", "molt sovint", etc. L'ambigüïtat d'aquests termes pot reduir-se especificant un marc temporal o quantitatiu clar.
- Redactar preguntes que preguntin sobre un únic aspecte. És a dir, cal evitar barrejar diversos temes en una única pregunta, atès que cada un podria tenir una resposta diferent. En aquests casos, la solució requereix dividir la pregunta en tants aspectes sobre

els quals es vulgui preguntar per tal que la persona que respon pugui expressar la seva opinió en cada un d'ells.

- Evitar formular preguntes hipotètiques o condicionals.
- En redactar preguntes d'opinió, utilitzar una redacció neutra. És a dir, caldria evitar afegir alguna consideració positiva o negativa respecte a la resposta (p. ex., Valori el *grau d'acord* amb les afirmacions següents).
- Evitar preguntar sobre aspectes massa específics i sol·licitar respostes molt detallades, atès que possiblement la persona que respon difícilment sigui capaç de recordar i contestar amb exactitud.
- Finalment, respecte a la configuració de les opcions de resposta, cal que les opcions de resposta:
 - Siguin exhaustives. Quan no sigui factible incloure totes les opcions, cal afegir una categoria "*altres*" per permetre als participants especificar altres opcions no incloses.
 - Siguin mútuament excloents per evitar encavalcaments i confusions.
 - Mantinguin un equilibri en les escales graduades, amb un nombre igual de categories positives i negatives.
 - Utilitzin termes als extrems que siguin complementaris i que permetin mantenir una correspondència lògica entre ells (p. ex., totalment d'acord vs. totalment en desacord).

Més aspectes a tenir en compte

Un cop creades les preguntes i les seves opcions de resposta corresponents, arriba el moment de distribuir-les dins del qüestionari. Dissenyar un qüestionari òptim pel que fa a l'ordre i l'estructura de les preguntes és crucial per minimitzar l'impacte del fenomen de no resposta, reduir l'efecte de la posició de la pregunta en les seves respostes i, en general, per assegurar que el qüestionari sigui percebut com a interessant, breu i fàcil de respondre (Dilman et al., 2014). Aquest aspecte és encara més rellevant en el cas dels qüestionaris autoadministrats, on no hi ha la presència d'un entrevistador. Un disseny atractiu del qüestionari pot motivar als participants a llegir les preguntes amb atenció, la qual cosa facilitarà la comprensió del que se li demana i com ha de respondre.

Pel que fa a l'ordre de presentació de les preguntes, les primeres tenen com a objectiu introduir a la persona que respon en la temàtica de l'estudi i despertar el seu interès per participar-hi. És per això que cal que les primeres preguntes siguin dissenyades per tal d'englobar tota la diversitat dels possibles participants de l'estudi. D'aquesta manera, es minimitza el risc que algú pugui sentir-se exclòs o creure que la seva opinió no aporta valor i decideixi no respondre al qüestionari.

Les preguntes que segueixen haurien de ser aquelles considerades clau per assolir els objectius de l'estudi i aquelles que requereixen una reflexió més profunda, com ara les preguntes d'opinió. Finalment, si el qüestionari és autoadministrat, es recomana reservar la part final per a preguntes sociodemogràfiques (p. ex. edat, professió, situació laboral, nivell d'estudis, ingressos, lloc de residència, etc.). Per a alguns individus, aquest tipus de preguntes pot ser incòmode de respondre, de manera que situar-les al final ajuda a reduir la reticència, una vegada ja s'han respost la majoria de les preguntes anteriors i s'han aclarit els objectius de l'estudi. Cal tenir present que les preguntes sociodemogràfiques són fonamentals per analitzar la relació amb altres variables i obtenir grups de comparació o generar diferents perfils d'usuaris basats en les respostes.

Un altre aspecte que cal tenir en compte és la manera en què s'administrarà el qüestionari: heteroadministrada (p. ex. cara a cara, telefònicament) o bé autoadministrada (p. ex. en llapis i paper, per web). Cada forma d'administració presenta una sèrie de característiques concretes i aquestes han de ser considerades en el moment de redactar les preguntes i les alternatives de resposta. Per exemple, en els qüestionaris autoadministrats, on l'individu és qui llegeix i contesta les preguntes, aquestes poden ser més llargues i amb més alternatives de resposta, ja que podrà llegir i revisar la pregunta tantes vegades com consideri. Per contra, quan el qüestionari és administrat per un

entrevistador, és preferible limitar la longitud de les preguntes i reduir el nombre d'opcions de resposta. Així, s'elimina la necessitat de repetir la pregunta per garantir la seva comprensió i s'assegura que les persones que responen puguin recordar totes les opcions disponibles.

Cal provar que tot funciona

Una vegada redactades les preguntes i les categories de resposta, que aquestes hagin estat ordenades correctament al llarg del qüestionari i s'hagi decidit la millor manera de presentar-les, és imprescindible dur a terme una prova pilot del qüestionari (Dillman, et al., 2014). L'objectiu principal d'aquesta prova és verificar que les preguntes siguin pertinents i suficients per cobrir els objectius establerts en la investigació. La prova pilot, a més, també permet identificar i solucionar problemes de comprensió o ambigüitat en les preguntes, valorant que els participants interpreten i responen com s'espera. Algunes de les estratègies més habituals per fer un pilotatge del qüestionari és aplicar-lo a un petit grup d'individus que presentin les mateixes característiques que les de la població objectiu, mitjançant entrevistes cognitives, grups focals o consulta a experts (González-Teruel i Barrios, 2012).

Un cop superada la prova pilot, es pot procedir a l'administració del qüestionari a la mostra escollida d'individus. És crucial assegurar-se que el qüestionari s'adreci al públic objectiu idoni. Seleccionar inadequadament la mostra pot conduir no únicament a resultats esbiaixats, sinó també a un augment de la taxa de no resposta, el que repercutirà negativament en la qualitat de les dades obtingudes i els resultats de la recerca.

En conclusió, l'elaboració d'un qüestionari per a estudis d'enquesta exigeix una atenció acurada tant en la formulació de les preguntes com en el disseny de les categories de resposta. La fase de pilotatge esdevé un pas indispensable per a refinar les preguntes. Tot i que aquest procés pot ser exigent, és fonamental per garantir la qualitat de les dades recollides.

Referències bibliogràfiques

- Bolton, K., i Brace, I. (2022). *Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research*. Kogan Page Publishers
- Bradburn, N. M., Sudman, S., i Wansink, B. (2015). *Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*. John Wiley & Sons.
- Cea d'Ancona, M A. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. 1a. Edició. Madrid: Síntesis.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research*. 6th Edition. Routledge.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., i Christian, L. M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method*. John Wiley & Sons.
- Foddy, W., i Foddy, W. H. (1993). *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires: Theory and Practice in Social Research*. Cambridge University Press.
- González-Teruel, A., i Barrios, M. (2012). *Métodos y técnicas para la investigación del comportamiento informacional. Fundamentos y nuevos desarrollos*. Ediciones Trea.
- Fowler, F. J., Jr, i Fowler, F. J. (1995). *Improving Survey Questions: Design and Evaluation*. SAGE.

Johnson, R. L., i Morgan, G. B. (2016). *Survey Scales: A Guide to Development, Analysis, and Reporting*. Guilford Publications.

Publicació i difusió de la recerca en docència universitària

Francesc Martínez-Olmo
Felipe González-Catalán

Departament de Mètodes
d'Investigació i Diagnòstic en
Educació
Facultat d'Educació
Universitat de Barcelona

En aquesta aportació s'aborden algunes estratègies de difusió de la recerca en docència universitària. A més, es presenten exemples concrets d'implementació d'aquestes estratègies.

1. Recursos específics per publicar sobre recerca en docència universitària

1. Secció de Publicacions de l'Institut de Desenvolupament Professional

Mercè Gracenea

Publicacions
Institut de Desenvolupament
Professional
Universitat de Barcelona

L'Institut de Desenvolupament Professional (IDP) de la Universitat de Barcelona impulsa l'adquisició de competències dels diferents col·lectius del món educatiu, en totes les seves dimensions i tasques. Entre elles se situa la recerca en docència i, consegüentment, la seva difusió i transferència a la societat. Per assolir aquesta fita, l'Institut edita tres revistes científiques, desenvolupa quatre línies editorials i col·labora amb editorials reconegudes en el món educatiu. Aquestes accions editorials es posen a l'abast de tots els professionals relacionats amb la docència reglada i no reglada i abasta tots els àmbits educatius (universitari, educació obligatòria, tercer sector, etc.). La publicació en les revistes científiques i en les línies editorials és en obert per lectors i per autors.

<https://www.ub.edu/idp/web/>

Revistes científiques editades per l'IDP

- **Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación.** Recull continguts d'investigació en didàctica de la geografia, de la història i de les ciències socials en general, per tal d'aprofundir en la base teòrica i pràctica de les ciències socials i de presentar noves línies i nous temes de recerca.

Seu electrònica: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS>



- **Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE).** Publicació en línia, l'objectiu de la qual és esdevenir un espai de consulta i difusió de la recerca educativa, especialment de la recerca sobre docència en els diferents nivells i àmbits educatius.

Contacte: reire@ub.edu

Seu electrònica: <http://revistes.ub.edu/REIRE>



- **Temps d'Educació.** Revista científica i acadèmica de pedagogia, que publica treballs referits a l'educació i la formació en tots els àmbits i nivells. Acull estudis, informes de recerca i avaluació crítica d'experiències, reflexions, assaigs i notes de lectura.

Contacte: temps@ub.edu

Seu electrònica: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio>

<https://www.edicions.ub.edu/ficha.aspx?cod=16429>

Col·leccions en línia

L'Institut de Desenvolupament Professional de la Universitat de Barcelona desenvolupa quatre col·leccions en línia, hostatjades al Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Accés a les quatre col·leccions <https://www.ub.edu/idp/web/ca/biblioteca-digital>

- **Docència i Metodologia:** recull continguts de caràcter divers adreçats a qualsevol àmbit educatiu (educació no reglada, educació infantil, primària, secundària, batxillerat, formació professional i educació universitària).
<https://www.ub.edu/idp/web/ca/publicacions/biblioteca-digital?collection=60>
- **Comunitat i Sostenibilitat:** inclou treballs de recerca en docència no reglada adreçada a la comunitat i treballs que impel·lien i donen suport a actuacions sostenibles en docència.
<https://www.ub.edu/idp/web/ca/publicacions/biblioteca-digital?collection=61>
- **Jornades, Congressos i Simposis:** reuneix les aportacions de la comunitat educativa presentades en reunions científiques.
<https://www.ub.edu/idp/web/ca/publicacions/biblioteca-digital?collection=62>
- **Informes de Recerca:** publica resultats parcials o totals obtinguts en projectes de recerca en docència universitària.
<https://www.ub.edu/idp/web/ca/publicacions/biblioteca-digital?collection=105>

2. Recursos específics sobre recerca en docència

A continuació, s'indiquen els recursos específics per aprofundir en la difusió de la recerca en docència universitària:

- IDP-ICE (Institut de Desenvolupament Professional de la Universitat de Barcelona). <https://www.ub.edu/ice-recerca/recursos>. Aquest portal ofereix una àmplia gamma de recursos sobre recerca en docència, incloent-hi articles, guies, materials didàctics i bases de dades. Destaca especialment la secció dedicada a revistes sobre recerca en docència (<https://www.ub.edu/ice-recerca/recursos/revistes>).
- Biblioteques universitàries. Per exemple, <https://biblioguias.unav.edu/publicaciondocente>. La majoria de les biblioteques universitàries disposen de serveis d'assessorament en recerca i de guies específiques sobre com trobar informació en l'àmbit de la docència.
- Congressos i jornades sobre recerca en docència. Alguns dels congressos més rellevants en l'àmbit internacional, en aquests casos indexats a Web of Science, són, per exemple:
 - L'Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). <https://iaterd.org/iceri/>
 - L'International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN). <https://iaterd.org/edulearn/>

3. Recursos genèrics

Entre els recursos genèrics més populars es troben, per exemple:

- Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona (<https://diposit.ub.edu>). Inclou articles, llibres, capítols de llibre, materials didàctics i dades de recerca.
- Dataverse (<https://dataverse.org/>). Conté dades de recerca.
- Zenodo (<https://zenodo.org/>). Accepta qualsevol mena de material de recerca.

2. Difusió i impacte de les publicacions

1. El pla de difusió

Un pla de difusió és una eina per maximitzar l'impacte de la recerca en docència universitària. A continuació, es detallen alguns dels elements clau que ha de tenir en compte un pla de difusió:

- Objectius de la difusió.
- Públic objectiu.
- Missatges clau.

Els missatges haurien d'incloure, per exemple:

- a. Títol simplificat. Diversos estudis mostren la importància dels títols simplificats i els efectes d'aquests en els rànquings dels motors de cerca (Rapple, 2024).
 - b. Resum en llenguatge planer
 - c. Importància de l'aportació
 - d. Conclusions clau
 - e. Imatge il·lustrativa
 - f. Infografia o pòster
 - g. Opinió personal
 - h. Recurs vinculat
- Canals de comunicació. Existeix una àmplia gamma de canals de comunicació que poden ser utilitzats per a difondre la recerca en docència universitària. Alguns dels canals més comuns inclouen:
 - a. Publicacions científiques
 - b. Congressos i jornades
 - c. Seminaris i tallers
 - d. Recursos en línia
 - e. Mitjans de comunicació
 - Pla de treball del pla de difusió
 - Avaluació del pla de difusió

2. Àrea de Comunicació de la UB

L'Àrea de Comunicació de la Universitat de Barcelona (UB) té com a objectiu principal projectar la imatge de la institució i difondre els seus coneixements i activitats a la societat. Les unitats que conformen l'Àrea de Comunicació de la UB són:

- Comunicació Institucional. S'encarrega de la redacció i publicació de les notícies principals de la UB, tant en el seu web com en els seus perfils de xarxes socials.
- Imatge Corporativa i Màrqueting. S'encarrega de la gestió de la imatge corporativa de la UB, així com de la creació i implementació de campanyes de màrqueting i comunicació.
- Nous Formats. S'encarrega de la producció de continguts en nous formats, com ara vídeos, infografies i podcasts.
- Producció Audiovisual. S'encarrega de la producció de vídeos de qualitat professional per a la UB.

Per a més informació sobre l'Àrea de Comunicació de la UB, es pot consultar el seu web:

<https://web.ub.edu/web/actualitat/la-comunicacio-a-la-ub>

3. Exemples

- Col·leccions en línia de l'IDP-ICE UB

Normes de publicació <https://www.ub.edu/idp/web/ca/normes-publicacio-colleccions-digital-idp>

Contacte i adreça de lliurament de propostes per publicar: publicacions-idp-ice@ub.edu

Les obres publicades disposen d'ISBN (International Standard Book Number) que permet el seu reconeixement curricular.

Els textos s'han de lliurar en Word, com a arxiu adjunt al correu

Tipus de lletra: calibri

Mida de lletra: 11

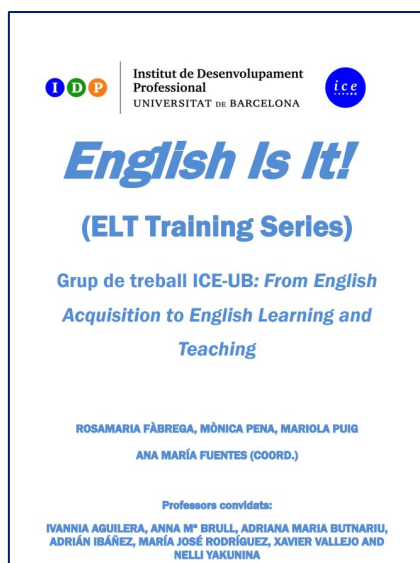
Interlineat: 1,5

Sense cap tipus de model prefixat.

Es contactarà amb l'autor/s del lliurament en un termini de set dies per a l'acceptació de l'obra i per iniciar el procés d'edició. Els autors proporcionaran una adreça de correu electrònic per contacte.

Exemple de publicació a la col·lecció Docència i metodologia

<http://hdl.handle.net/2445/204760>



Exemple de publicació a la col·lecció Jornades, congressos i simposis

<http://hdl.handle.net/2445/210746>



- Altres repositoris

OMADO (Objectes i Materials Docents). Exemple (resultats d'un REDICE):
<http://hdl.handle.net/2445/203282>


**DIPÒSIT
DIGITAL**


**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona / Docència / OMADO (Objectes i Materials Docents)

Si us plau utilitzeu sempre aquest identificador per citar o enllaçar aquest document: <http://hdl.handle.net/2445/203282>
Fitxers d'aquest document:

Fitxer	Descripció	Dimensions	Format
Infografia Informativa 10 Medidas de Seguridad ilustrada Naranja y Marrón.pdf		1.69 MB	Adobe PDF

Mostrar/Obrir

- Videoteca digital (IDP-ICE). Exemple: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/196280>


**DIPÒSIT
DIGITAL**


**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona / Institucional / Biblioteca Digital IDP-ICE (Institut de Desenvolupament Professional-ICE) / 1 - Videoteca Digital (IDP-ICE)

Si us plau utilitzeu sempre aquest identificador per citar o enllaçar aquest document: <http://hdl.handle.net/2445/196280>

About IIIA

- 81 full-time researchers and engineers
- Logic and reasoning
- Machine learning
- Multiagent systems

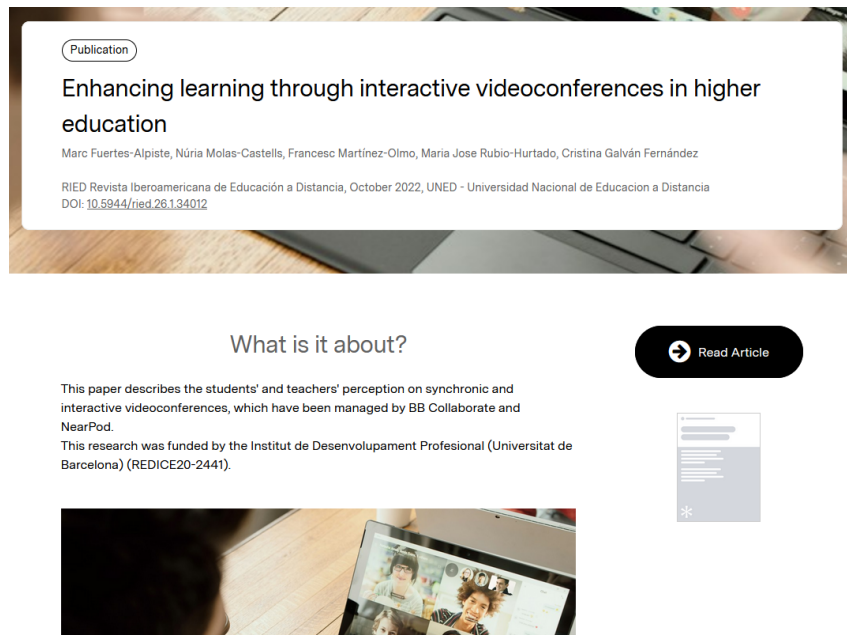


The Artificial Intelligence Research Institute (IIIA) belongs to the Spanish National Research Council (CSIC). It is a leading research centre in AI in Spain and Europe, maintaining the right balance between basic research and applications. It plays particular attention to Science, Digital Innovation and Artificial Intelligence.

Per visualitzar vídeos amb el reproductor JW Player del Dipòsit Digital es recomana usar el navegador Firefox

- Xarxes i Internet

a. Kudos. Exemple (reportatge d'article publicat): <https://ja.cat/KUDOSREDICE>



- X (Twitter) personal. Exemple (1): <https://ja.cat/XREDICE> Exemple (2): <https://ja.cat/XREDICE2>



- Publicacions

Quadern de docència universitària (Octaedro). Exemple: <https://octaedro.com/libro/estrategies-pedagogiques-de-lensenyament-virtual-a-leducacio-superior/>

Referències

Coalition for Advancing Research Assessment [CoARA]. (2022). Agreement on reforming research assessment. https://coara.eu/app/uploads/2022/09/2022_07_19_rra_agreement_final.pdf

Declaration on Research Assessment [DORA]. (2012). Declaració de San Francisco sobre l'Avaluació de la Recerca [Blog]. DORA. <https://tinyurl.com/44bfkcva>

Rapple, C. (2024, junio 24). AI Summaries by Kudos: What we're doing [Blog]. <https://blog.growkudos.com/news/ai-research-summaries-by-kudos>



VII Jornada de Recerca en Docència Universitària

PÒSTERS

Aula invertida en cursos de nivell avançat: un model eficaç?

Gemma Abio, Manuela Alcañiz, Marta Gómez, Ció Patxot, Glòria Rubert, Mònica Serrano, Alexandrina Stoyanova

Facultat d'Economia i Empresa

INTRODUCCIÓ

La baixa assistència a classe i el baix rendiment a l'assignatura de Macroeconomia IV del grau d'Economia van motivar la implementació d'una nova metodologia d'aprenentatge actiu basada en l'Aula Invertida, el treball en equip i els tests freqüents. L'experiència de diversos anys i la comparativa amb els resultats obtinguts a d'altres assignatures de nivell introductor i intermedi sembla indicar que aquesta metodologia no té la mateixa eficàcia en cursos avançats.

OBJECTIUS

- Analitzar l'impacte de la metodologia d'Aula Invertida sobre el rendiment acadèmic a cursos de nivell avançat.
- Estimar la percepció de l'alumnat del darrer curs del grau sobre la metodologia d'Aula Invertida.
- Comparar els resultats amb les evidències recollides en anys anteriors en assignatures de formació bàsica.

METODOLOGIA

Durant els cursos 2021-22 i 2022-23, els continguts de l'assignatura de Macro IV es divideixen en dues parts, cadascuna de les quals es desenvolupa amb una metodologia diferent (1a part: amb Aula Invertida (AI), 2a part: amb metodologia tradicional - classes magistrals). La part d'AI cobreix el 25% del temari durant el curs 2021-22 i el 50% del temari en el curs 2022-23.

S'aplica a dos grups de l'assignatura amb docència al 2n semestre i amb el mateix professorat.

Amb l'objectiu d'analitzar l'opinió dels estudiants sobre les diferents metodologies docents, es recullen dades mitjançant dues enquestes a l'alumnat: una després de la 1a part del curs i l'altra a final de curs. Es fa un anàlisi descriptiu i un anàlisi econòmic per identificar les característiques que influeixen en el rendiment i en les percepcions dels estudiants, comparant aquests dos cursos on s'aplica l'AI parcialment.

CONCLUSIONS

- Un format més extens d'AI parcial promou una major participació de l'alumnat a l'avaluació continuada i millora la percepció dels estudiants cap a aquesta metodologia.
- El rendiment general de l'assignatura no es veu afectat pel pes que té la part d'AI en el conjunt del curs.
- La nota mitjana de l'expedient acadèmic, l'objectiu de nota a l'assignatura i la situació laboral són determinants del rendiment acadèmic de Macroeconomia IV quan s'utilitza l'AI parcial.
- Cal analitzar el rendiment global del curs per treure conclusions més genèriques i poder comparar els resultats amb els cursos anteriors.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

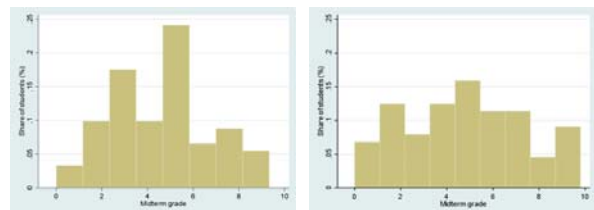
Abio, G., Alcañiz, M., Gómez-Puig, M., Rubert, G., Serrano, M., Stoyanova, A., Vilalta-Bufí, M. (2019). "Retaking a course in economics: Innovative teaching strategies to improve academic performance in groups of low-performing students", *Innovations in Education and Teaching International*, 56(2), 206-216.

RESULTATS

El curs 2021-22 la participació a l'Avaluació Continuada és molt baixa. El curs 2022-23 és elevada, similar a la que hi havia quan es feia AI durant tot el curs.

Cursos	2015-16	2016-19	2021-22	2022-23
Metodologia	tradicional	AI (100%)	AI (25%)	AI (50%)
Participació inicial a l'AC	58.6%	73.7%	56.9%	74.3%
Taxa d'abandonament de l'AC	28.8%	17.7%	37.2%	18.5%
Participació final a l'AC	41.7%	60.7%	35.8%	60.6%

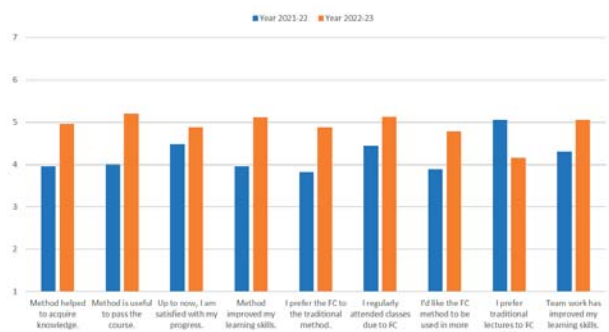
Comparant les notes de l'examen parcial del curs 21-22 (esquerra) amb el curs 22-23 (dreta) veiem una distribució diferent, tot i que no hi ha diferències significatives en la nota mitjana dels dos cursos.



Les regressions de la nota del parcial sobre diferents característiques mostren que una nota mitjana més alta a l'expedient i un objectiu de nota més alta a l'assignatura estan associats a una millor nota del parcial, mentre que el fet de treballar està lligat a una nota més baixa. Pel curs 2021-22, es troba un biaix de gènere, sent les noies les que treuen una millor nota.

. reg PARTIAL female age HeadGrade Gradecol i.mark if Curs=2022										. reg PARTIAL female age HeadGrade Gradecol i.mark if Curs=2023									
Source	SS	df	MS	Number of obs	F(7, 55)	Prob > F	R-squared	Adj R-squared	Root MSE	Source	SS	df	MS	Number of obs	F(7, 67)	Prob > F	R-squared	Adj R-squared	Root MSE
Model	127.95467	7	18.2792385	63	7.86	0.0000	0.4036	0.4036	1.40889	Model	300.62591	7	42.9465586	75	15.18	0.0000	0.4121	0.4121	1.5715
Residual	142.358383	55	2.58833421				0.4036	0.4036	1.40889	Residual	199.547935	67	2.96339935				0.5725	0.5725	1.4864
Total	270.313051	62	4.35986792							Total	499.173867	74	6.73748468						
PARTIAL	Coefficient	Std. err.	t	Pr> t	[95% conf. interval]					PARTIAL	Coefficient	Std. err.	t	Pr> t	[95% conf. interval]				
female	1.254473	.4413436	2.85	0.006	-.3720008 2.140446					female	.4489259	.44893	0.98	0.333	-.4787942 1.386644				
age	-.1111312	.1972248	-0.56	0.580	-.5133844 .291221					age	-.1423567	.1830381	-0.78	0.439	-.5077822 .2228889				
HeadGrade	1.509798	.3955901	3.82	0.000	.7176391 2.301977					HeadGrade	1.689192	.3827284	4.39	0.000	1.004496 2.13425				
Gradecol1	-.3331724	.1681718	-1.98	0.042	-.6543628 .01238					Gradecol1	-.681117	.1659593	-4.11	0.000	-.999578 1.000000				
i.mark	3	-.334456	.5520322	-0.61	0.547	-1.440753 .7718412				i.mark	3	-.1389528	.5214581	-0.28	0.826	-1.1408935 .8629879			
4	-.1545952	.5988481	-0.26	0.813	-1.245571 .936377					4	-.4741214	.4681819	-1.01	0.315	-1.408588 .4603458				
5	-.4545576	.6128159	-0.74	0.460	-1.679809 .7706956					5	-.1859684	.7817373	-0.24	0.816	-1.648867 .3409798				
_cons	-5.187898	5.824212	-0.88	0.384	-16.77988 6.564883					_cons	-6.846395	4.88282	-1.40	0.165	-16.59254 2.899754				

La percepció dels estudiants respecte l'AI es mostra en el gràfic de sota, on les respostes són en una escala Likert d'1 a 7. Hi ha diferències entre el curs 2021-22, on no es revela una major satisfacció per aquesta metodologia docent, i el curs 2022-23, en què les respostes indiquen una preferència clara pel format d'AI.



Evolución del impacto sobre la salud física, calidad de vida profesional, rendimiento académico y situación económica de los estudiantes en prácticas clínicas durante la pandemia por COVID-19

Alonso-Fernández S¹, Cuzco-Cabellos C², Delgado-Hito P^{3,4}, Martínez-Momblan MA⁴, Romero-García M^{4,5}, Villamor-Ordozgoiti A².

¹Profesor lector, ²Profesora asociada, ³Vicerrectora de Política Académica y Calidad, ⁴Profesora agregada, ⁵Directora de Departamento. ⁵Profesor asociado

Departamento de Enfermería Fundamental y Médico-Quirúrgica. Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud. Universitat de Barcelona.

INTRODUCCIÓN

Durante la primera ola de la pandemia de COVID-19, los estudiantes de Enfermería que realizaban las prácticas externas se vieron expuestos a altos niveles de riesgo, estrés y ansiedad.

Es necesario establecer un seguimiento que proporcione datos concretos a medio y largo plazo sobre la salud física, calidad de vida profesional, rendimiento académico y situación económica dentro de la comunidad universitaria

OBJETIVO

Analizar el impacto sobre la salud física, calidad de vida profesional, rendimiento académico y situación económica de los estudiantes en prácticas clínicas del grado en durante la pandemia por COVID-19

MÉTODO

Estudio longitudinal prospectivo dirigido a los estudiantes matriculados en el Grado en Enfermería que realizaron prácticas clínicas entre julio 2020-julio 2021 (grupo primera ola) y julio de 2022 y julio de 2023 (grupo 3 años después). Los datos se recogieron mediante una encuesta voluntaria y anónima. Muestra estimada de 405 participantes. Se recogieron variables sociodemográficas, académicas, relacionadas con la salud física y económicas. La calidad de vida profesional se exploró mediante el instrumento: *Professional Quality of Life Scale (ProQOL)*. Análisis de datos descriptivo y bivariado con IBM SPSS v.29. asumiendo un intervalo de confianza del 95%.

RESULTADOS

n=636 estudiantes (441 grupo de la primera ola y 195 del grupo "3 años después"). Género femenino 89,5% (569), edad 23.95±6.85 (18-58).

Comparación de variables sociodemográficas y académicas de estudiantes de Enfermería del grupo "primera ola" y del grupo "tres años después"

Variables	Valores	Total (N=636)	Primera Ola (N=441)	Tres años después (N=195)	p
Sociodemográficas					
género (femenino), n (%)		569 (89.5)	400 (90.7)	169 (86.7)	0.126 (X ²)
Edad, media ± SD		23.95±6.85 (18-58)	23.30±5.57 (19-58)	25.43±8.94 (18-57)	0.906 (Mann-Whitney)
Curso de prácticas del año anterior, n (%)	EC I	261 (47.5)	174 (39.9)	87 (77.0)	0.000 (X ²)
	EC II	55 (10.0)	43 (9.9)	12 (10.6)	
	EC III	141 (25.7)	132 (30.3)	9 (8.0)	
	EC IV	92 (16.8)	87 (20)	5 (4.4)	
Actividad laboral, n (%)	Sí	380 (59.9)	276 (62.9)	104 (53.3)	0.024 (X ²)
	No	254 (40.1)	163 (37.1)	91 (46.7)	
Académicas					
Está considerando abandonar la carrera, n (%)	Sí	9 (1.4)	0 (0)	9 (4.6)	0.000 (Fisher)
	No	614 (98.6)	429 (100)	185 (95.4)	
Se está planteando abandonar la asignatura de Práctica Clínica, n (%)	Sí	9 (1.5)	6 (1.4)	3 (2.0)	0.702 (Fisher)
	No	574 (98.5)	426 (98.6)	148 (98.0)	
Económicas					
Solicita pago aplazado de la matrícula, n (%)	Sí	79 (12.8)	52 (11.8)	27 (15.4)	0.223 (X ²)
	No	537 (87.2)	389 (88.2)	148 (84.6)	

EC=Estados Clínicos

Variables Clínicas

		Total	Primera Ola (N=441)	Tres años después (N=195)	p
Enfermó de COVID-19	Sí	35.7% (227)	20.6% (91)	70.1% (136)	0.000 (X ²)
	No	64.3% (408)	79.4% (350)	29.9% (58)	
Total de días de enfermedad con COVID-19		3.98±7.75	2.74±6.71	6.95±9.15	0.000 (MW)
Días de confinamiento por contacto con COVID-19		6.25±9.64	4.89±7.62	9.39±12.66	0.000 (MW)
Número de visitas a atención primaria		0.69±2.39	0.40±0.82	1.35±4.08	0.005 (MW)
Número de visitas a urgencias		0.24±3.13	0.07±0.29	0.64±5.65	0.000 (MW)
Número de miembros de la familia infectados con COVID-19		0.82±1.72	0.48±1.08	1.60±2.50	0.000 (MW)

MW=Mann Whitney

Nivel de satisfacción por compasión, burnout y estrés traumático secundario en estudiantes de enfermería que realizan prácticas en 2020-2023

Dimensión	Clasificación	Total		Primera Ola		Tres años después		Diferencia	p
		%(n)	media±DE	%(n)	media±DE	%(n)	media±DE		
Satisfacción por Compasión	Bajo	2.5% (16)	39.78±6.88	1.8% (8)	40.03±6.62	4.1% (8)	39.23±7.43	0.79	0.329 (MW)
	Medio	51.7% (329)		50.8% (224)		53.8% (105)			
	Alto	45.8% (291)		47.4% (209)		42.1% (82)			
Burnout	Bajo	52.8% (336)	22.19±5.50	50.6% (223)	22.48±5.50	57.9% (113)	21.55±5.45	0.92	0.021 (MW)
	Medio	47.2% (300)		49.4% (218)		42.1% (82)			
	Alto								
Estrés Traumático Secundario	Bajo	88.5% (563)	15.64±6.17	87.5% (386)	15.87±6.17	90.8% (177)	15.14±6.17	0.72	0.115 (MW)
	Medio	11.5% (73)		12.5% (55)		9.2% (18)			
	Alto								

DE= Desviación Estándar, MW=Mann Whitney

CONCLUSIONES

Aunque las puntuaciones de calidad de vida profesional fueron mejores de lo esperado, las diferencias entre los grupos fueron mínimas. La retirada de los alumnos del entorno asistencial poco después del estado de alarma podría estar relacionado con los resultados de bajo impacto.

Las nuevas líneas de investigación deberían considerar cómo garantizar que más estudiantes de enfermería de pregrado tengan una alta satisfacción por compasión, un bajo nivel de burnout y un bajo nivel de estrés traumático secundario mediante la incorporación en el plan de estudios de formación transversal y el seguimiento de la calidad de vida profesional de los estudiantes a lo largo de su formación.

BIBLIOGRAFÍA

Cervera-Gasch Á, González-Chorda VM, Mena-Tudela D. COVID-19: Are Spanish medicine and nursing students prepared? Nurse Educ Today. 2020;92.
 Sacco TL, Kelly MM. Nursing Faculty Experiences During the COVID-19 Pandemic Response. Nurs Educ Perspect. 2021;42(5):285-90.
 Tekir O. The relationship between fear of COVID-19, psychological well-being and life satisfaction in nursing students: A cross-sectional study. PLoS One. 2022;17(3):e0264970.
 Keener TA, Hall K, Wang K, Hulse T, Piamjariyakul U. Quality of Life, Resilience, and Related Factors of Nursing Students During the COVID-19 Pandemic. Nurse Educ. 2021;46(3):143-8.

Metodologies actives i interdisciplinarietat en la formació de mestres: Els recorreguts d'estudi i investigació en la interacció entre ciències i matemàtiques

Barquero, B.¹, Bosch, M., Pipitone, C.¹, Agudelo, C., Garcia-Llado, À.,
Aguada, M. R., Verbisck, J.



Departament Educació Lingüística i Literària, i Didàctica de les CCEE i la Matemàtica, Facultat d'Educació

INTRODUCCIÓ

En les darreres dècades, es destaquen diversos moviments cap a un canvi de **paradigma pedagògic** per a la **interdisciplinarietat** i, en conseqüència, canvis en la formació del professorat.



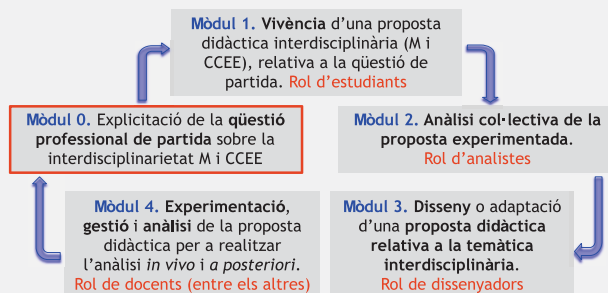
- Quines condicions i dispositius didàctics faciliten el disseny i implementació de **proposes formatives** basades en l'aprenentatge per investigació interdisciplinàries per als futurs mestres d'Infantil i Primària en matemàtiques i ciències experimentals?

OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

- Elaborar i implementar propostes basades en metodologies actives per a la **interdisciplinarietat** – **Matemàtiques** i **CCEE** – en la formació de mestres.
- Comparar i estudiar les condicions creades en el diàleg i interacció d'assignatures de **Didàctica de les CCEE** i de la **Matemàtica** per a mestres.
- Fer propostes comunes (basades en els **REI-FP**) que facilitin la interdisciplinarietat i la proposta de canvis de programes i plans docents.

METODOLOGIA

- Adaptació de la proposta dels **Recorreguts d'Estudi i Investigació** per a la formació del professorat.



- Dos contextos d'implementació complementaris:
 - Grau d'Educació Primària** en assignatures en paral·lel (2n curs, 2nS, 6cr): Didàctica de la Matèria, Energia i Interacció (DMEI) i Raonament i Activitats Matemàtica a Primària (RAMP).
 - Doble Itinerari Educació Infantil i Primària** en assignatures consecutives: Didàctica de les Matemàtiques (DM, 3r curs, anual, 9cr) i Ciències, Matemàtiques i Educació (CME, 2n curs, 1r sem., 6cr).

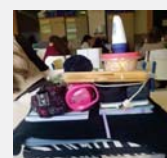
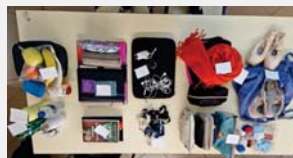
DISSENY I IMPLEMENTACIÓ DE REI-FP



Què vol dir i per a què classificar?

- Experimentació en paral·lel: DMEI (Primària, 4 grups) i DM (Doble itinerari Infantil i Primària, 1 grup).
- 3 sessions de 2h. Formadors de les 2 especialitats.
- Propostes de classificacions amb dues col·leccions d'objectes (objectes motxilles i kit matèries).
- Criteris de comparació de classificacions i discussió dels seus objectius.
- Experiències i anàlisi sobre què vol dir i quin paper té la classificació en matemàtiques i ciències.

1a col·lecció: Objectes dins les motxilles



Com comparar classificacions?
Quines classes crear?
Què demanem a una bona classificació?

2a col·lecció: El kit de classificació de la matèria



Quina finalitat persegueix aquesta nova classificació?
Què ens diu la ciència respecte la classificació?

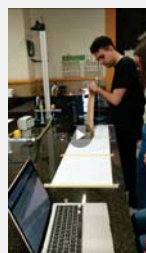


Anàlisi i interpretació física i estadística: caiguda de boles en pla inclinat

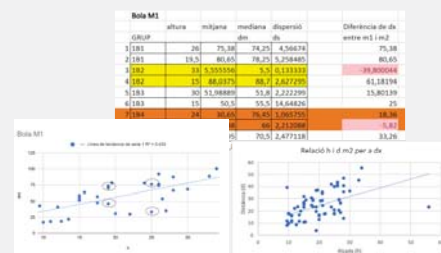
- Experimentació complementària entre assignatures: 1a part a DMEI (6 grups) i 2a part a RAMP (1 grup).
- 2 sessions de 2h, DMEI i 4 sessions de 2h, RAMP.

- Experimentació i recollida de dades.
- Fiabilitat i comparació dels experiments, la pressa i registre de dades i errors de mesures.
- Anàlisi i interpretació física i estadística de la relació entre variables de l'experiment físic.

1a part: Recollida experimental de dades



2a part: Neteja, tractament i anàlisi de les dades



¹ Per a més informació, no dubteu en contactar-nos:

bbarquero@ub.edu i cpipitone@ub.edu REDICE22-3385

REFERÈNCIES

- AGUADA, M.R., PIPITONE, C., MARBÀ, A. (2023). Aprendre a formular preguntes investigables en la formació inicial del profesorado de educació primària. *Revista Eureka*, 20(2).
- BARQUERO, B., BOSCH, M., ROMO, A. (2018). Mathematical modelling in teacher education: dealing with institutional constraints. *ZDM - Mathematics Education*, 50(1-2), 31-43.
- LERMA, A. M., BARQUERO, B., GARCÍA, F. J., HIDALGO-HERRERO, M., RUIZ-OLARRÍA, A., SIERRA, T. (2021). Los conocimientos lógicos en la formación matemático-didáctica de maestros. A P.D. Diago, D.F. Yáñez, M.T. González-Astudillo, D. Carrillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXIV* (pp. 385 - 392). Valencia: SEIEM.

Student engagement en educació superior: Eines per al professorat

Maite Barrios¹, Georgina Guilerà¹, Estefania Guerrero¹, Alba Aza², Chuen Ann Chai¹, Juana Gómez-Benito¹

¹ Departament de Psicologia Social i Psicologia Quantitativa, Institut de Neurociències, Universitat de Barcelona, Espanya.

² Departament de Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, Universitat de Salamanca, Espanya.

1. Introducció

L'estudent engagement és un concepte multidimensional que es defineix com el grau de participació activa de l'estudiant en una activitat d'aprenentatge (Skinner et al., 2008).

Avaluar el compromís dels estudiants vers als seus estudis és important perquè és un fort predictor de l'aprenentatge, del rendiment i del progrés acadèmic (Wang, 2017).

Atesa la importància de la temàtica, és essencial disposar d'instruments vàlids, fiables i adaptats al nostre context.

2. Objectiu de la investigació

L'objectiu d'aquest projecte és adaptar i validar instruments que mesuren l'engagement en educació superior amb el propòsit de proporcionar a la comunitat científica i educativa instruments vàlids i fiables en aquesta temàtica.

3. Metodologia

Instruments

- Agentic Engagement Scale (AES; Reeves, 2013).
- Engagement vs. Disaffection with Learning (EDL; Skinner et al., 2008).
- Utrecht Work Engagement Scale for Students (Schaufeli & Bakker, 2004).

Participants

Mostra preliminar de 194 estudiants universitaris. No obstant, es preveu aconseguir una mostra d'uns 350-400 estudiants universitaris.

Anàlisi de dades

- Estructura dimensional: Anàlisi factorial confirmatòria.
- Evidència de validesa convergent: Coeficient de correlació de Pearson.
- Consistència interna: Coeficient alfa de Cronbach.

4. Resultats

Taula 1

Correlacions dels instruments d'engagement.

Instruments de mesura	EDL_CC	EDL_CE	EDL_DC	EDL_DE	AES	α
EDL						
EDL_CC	-					.70
EDL_CE	.63**	-				.84
EDL_DC	-.73**	-.55**	-			.81
EDL_DE	-.48**	-.64**	.61**	-		.77
AES	.36**	.43**	-.19*	-.32**	-	.84
UWES-9S	.53**	.70**	-.49**	-.59**	.39**	.92

Nota. EDL_CC = Compromís conductual; EDL_CE = Compromís emocional; EDL_DC = Desafecció conductual; EDL_DE = Desafecció emocional; α = Coeficient alfa de Cronbach. * $p < .005$, ** $p < .001$

L'AES mostra una estructura unidimensional, amb una consistència interna bona. D'altra banda, l'EDL presenta una estructura de quatre dimensions que presenten evidències de fiabilitat adequada-bona.

De manera similar, els resultats obtinguts en correlacionar les escales amb la UWES-9S indiquen una validesa convergent adequada-excel·lent.

Collabora amb nosaltres

Agraïm la difusió de les escales entre estudiants universitaris per tal d'ampliar la mostra en aquest estudi.



5. Conclusions

A partir d'aquest anàlisi preliminar de les dades:

L'AES sembla ser un instrument prometedor amb bones propietats psicomètriques.

Es requereix ampliar la mostra per tal de continuar valorant les propietats psicomètriques de l'EDL.

Referències

- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. doi:10.1037/A0032690
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). UWES Utrecht Work Engagement Scale - Preliminary manual. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University. Utrecht: Utrecht University.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Wang, F. H. (2017). An exploration of online behaviour engagement and achievement in flipped classroom supported by learning management system. *Computers & Education*, 114, 79-91. doi:10.1016/j.compedu.2017.06.012

Es la formació sanitària sensible al gènere?. Explorant les competències de gènere de l'alumnat d'Infermeria i Medicina

M. Teresa Bartual-Fgueras; Montserrat Cabré Paire; Andrés Coco-Prieto; Silvia Ginés-Padrós; Lorea Romero Gutiérrez; Dolores Rodríguez-Martín

INTRODUCCIÓ

Nombroses investigacions han argumentat l'existència de diferències biològiques per explicar les discrepàncies de salut (en prevalença, simptomatologia, tractament o pronòstic) entre homes i dones. No obstant, aquests aspectes no són suficients per explicar les desigualtats de gènere en la salut (Risberg et al., 2009; Ruiz Cantero, 2019).

La interacció sexe-gènere produeix diferències en la forma d'expressar i interpretar les malalties d'acord amb els estàndards associats a la feminitat i masculinitat. La no consideració pot comportar avaluacions esbiaixades (Lindsay et al., 2018).

La integració de les competències de gènere en el currículum de Ciències de la Salut implica la formació de professionals amb coneixements de les diferències diagnòstiques i terapèutiques entre homes i dones, amb actitud per abordar les desigualtats associades als aspectes psicosocials i als estereotips i amb la capacitat d'incorporar aquests elements a l'exercici de la seva professió sanitària (Celik et al., 2011; Diehlissen et al., 2014; Rojek and Jenkins, 2016).

La identificació de les competències de gènere de l'alumnat és important ja que permet determinar les necessitats formatives i la implementació d'accions i estratègies que permetin millorar l'atenció sanitària i progressar en la reducció de les desigualtats.



Fotos: Cedides i amb autorització de les persones autores

OBJETIUS

Identificar el nivell de competències de gènere de l'alumnat d'Infermeria i Medicina. Es a dir, investigar aspectes com:

S'entén com el gènere condiciona la salut d'homes i dones? Es coneixen les diferències de sexe i gènere en la diagnosi, tractament i desenvolupament de les malalties? S'assumeix el saber biomèdic predominant, tant en les rutines assistencials com en gran part dels continguts acadèmics? S'identifica l'existència d'un biaix de gènere en l'assistència sanitària?...

METODOLOGIA

Aquesta recerca és fonamentalment de caràcter aplicat, no experimental i de tall transversal. Els objectius de la recerca seran contrastats mitjançant un disseny exploratori de tipus qualitatiu:

- 8 grups de discussió: 4 al grau d'Infermeria i 4 al grau de Medicina (diferenciat pre i post pràctica clínica)
- 6 entrevistes en profunditat a persones recent titulades i inserides al mercat laboral

Anàlisi de la informació: Transcripció, disseny de codis-patró i estructuració per categories.



Fotos: Cedides i amb autorització de les persones autores

RESULTATS

L'anàlisi de la informació va evidenciar les següents temàtiques:

- Identificació de l'existència de desigualtats de gènere en la societat i en l'àmbit professional**
 - Identificació de desigualtats en la vida quotidiana**
Estudiant Medicina home: "Si he vist, per exemple, que les mujeres tendís més a trabajar a tiempo parcial... lo del cuidado de los hijos es un tema complejo... Pero al final es por decisión propia, entiendo... no creo que sea discriminación... sino que es más un hecho conectado con la biología"
 - Identificació de bretxa salarial i dels rols de gènere com aspecte que condiciona la carrera professional**
Estudiant Medicina dona: "En medicina el 80% somos mujeres... y sin embargo en el hospital la mayoría de los jefes de servicio son hombres. Entonces, si claramente hay un sesgo"
- Identificació de l'existència d'estereotips de gènere envers pacients i envers professionals**
 - Estereotips envers pacients**
Estudiant Medicina dona: "Yo sí creo que hay diferencias en el trato... creo que a la mujer se la trata de más quejosa, de histérica o hipocondríaca... y en realidad acuden muchas mujeres porque el trabajo de cuidados produce estrés... esto puede conducir a infradiagnósticos"
 - Estereotips envers professionals**
Estudiant Medicina dona: "Es bastante sistemático que entres como estudiante, como futura médica, con un compañero a las habitaciones de pacientes... los pacientes se dirigen al chico a ti no te miran... se nos infravalora total"
- Falta de coneixements dels efectes de la interacció sexe-gènere sobre la salut**
 - Preeminència de la perspectiva biomèdica de les malalties**
Estudiant Medicina home: "Diferenciar en el diagnóstico mujeres y hombres... ¿cómo? ¿en qué sentido? ¿Diagnosticar una mujer o diagnosticar un hombre... en plan de qué? ... Los valores referenciales son objetivos... se diagnostican personas"
 - La formació sensible al gènere és parcial i està, normalment, associada a unes poques assignatures i determinat professorat**
Estudiant Medicina dona: "En algunos casos sí que hemos dado las diferencias, como... por ejemplo en algunas asignaturas como endocrinología o psiquiatría que se especifican las prevalencias... eso sí que lo hemos visto... pero en general no se va más allá"
 - Diferències entre la formació pre i post clínica**
Estudiant Infermeria dona: "Historia y teoría de la Enfermería, Psicosociales, Salud de la Mujer y en Comunitaria si hemos visto cosas... pero muy por encima y no necesariamente haciendo un análisis de género... depende del profesorado... como lo quieran enfocar y cuanto quieran comentar"
- Conscienciació i evidència de necessitats formatives**
 - Conscienciació de les diferències i de la preeminència del patró masculí com referent en els estudi**
Estudiant Medicina dona: "Biológicamente somos diferentes, nuestros roles de género también... pero para la medicina somos iguales... el sujeto de estudio es hombre... en todas las asignaturas que estudiamos son los hombres la referencia salvo ginecología..."
Estudiant Infermeria dona: "Estudiamos e interiorizamos las prevalencias... y pensándolo bien... es verdad, ello puede llevar a sesgos a... necesitaríamos más formación y sensibilización"
 - Demanda formativa dels efectes de la interacció sexe-gènere sobre la salut**
Estudiant Medicina dona: "Una profesora de histología me dijo: Buscad los cortes que queráis del aparato reproductor femenino, pero no encontraréis ninguno del clitoris porque real que no está estudiado histológicamente"
 - Demanda formativa sobre les diferències relacionades amb identitats de gènere, persones trans i persones no binàries**
Estudiant Infermeria dona: "No siento que tenga competencias para atender a personas trans... para nada... y si tienes algo... es externo a la facultad... ni se habla, ni se trata, ni se comenta y la única clase que hicimos algo fue en psiquiatría y el profesor daba la sensación de que no se quería meter... no se abordó casi se evita... y evidentemente es necesario"
Estudiant Medicina dona: "En la carrera, en endocrinología, hicimos un seminario sobre ello... y en las prácticas también, tenemos una rotación en endocrinología, en la consulta transgénero, pero no mucho más... pero el peso por dicha rotación no era obligatorio para todo el mundo... en definitiva solo nos daban datos del proceso de transición y no nos formaban en como comunicarnos con estos pacientes... da igual que haya sexólogos o psicólogos especialistas... necesitamos formación específica"

CONCLUSIONS

- Escassa formació en competències de gènere de l'alumnat d'Infermeria i Medicina. Formació caracteritzada per la preeminència de la perspectiva biomèdica de les malalties que es centra, fonamentalment, en valoracions objectives i quantificables dels canvis orgànics i obvia, o considerant secundari, la interacció sexe-gènere sobre les patologies i la seva evolució.
- Conscienciació de l'existència d'estereotips envers pacients i professionals
- Coneixements de l'existència d'algunes diferències en funció del sexe en la salut. Menor percepció de la influència del gènere en la salut
- Percepció de que els plans d'estudi no desenvolupen la formació en competències de gènere i que la seva introducció depèn de la sensibilització de determinat professorat. Tanmateix, l'alumnat considera que, en general, aquest no està suficientment sensibilitzat i demanda més formació
- S'han observat algunes diferències entre la formació pre i post clínica. L'alumnat percep que assoleix determinats coneixements i habilitats en la pràctica clínica.
- Sembla que els homes tenen més dificultats en acceptar tant els biaixos de gènere com la necessitat d'incorporar-los a les assignatures

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CELİK, Halime; LAGRO-JANSSEN, Toine; WIDDERSHOVEN, Guy; Abma, Tineke A. (2011). Bringing gender sensitivity into healthcare practice: a systematic review, *Patient education and counseling*, 2011, vol. 84, no 2, p. 143-149.
- DIEHLISSEN, Patrick; VERDONK, Petra; WIERINGA-DE-WARD, Magreet; BOTTERMA, Ben; LAGRO-JANSSEN, Toine (2014). The effect of gender medicine education in GP training: a prospective cohort study, *Perspectives on medical education*, 2014, vol. 3, p. 343-356.
- LINDSAY, Sally; REZAI, Mana; KOLNEY, Kendall; OSTEN, Victoria (2019). Outcomes of gender-sensitivity educational interventions for healthcare providers: A systematic review, *Health Education Journal*, vol. 78, no 8, p. 958-976.
- RISBERG, Gunilla; JOHANSSON, Eva E.; HAMBERG, Katarina (2009). A theoretical model for analysing gender bias in medicine, *International journal for equity in health*, vol. 8, p. 1-8.
- ROJEK, Maria K.; JENKINS, Marjorie R. (2016). ROJEK, Mary K.; JENKINS, Marjorie R. Improving medical education using a sex-and-gender-based medicine lens., *Journal of Women's Health*, vol. 25, nº 10, pág. 985-989.
- RUZ-CANTERO, María Teresa; TOMAS-AZNAR, Concepción; RODRIGUEZ-JAUME, María José; PEREZ-SEDEÑO, Eulalia; i GASH-GALLEN, Angel (2019). Agenda de género en la formación en ciencias de la salud: experiencias internacionales para reducir tiempos en España, *Gaceta Sanitaria*, vol. 33, no 5, p. 485-490.

INFORMACIÓ DE CONTACTE

Projecte REDICE22-3384. IP: M. Teresa Bartual Figueras
Mail: bartual@ub.edu

Pràctica reflexiva en interacció: la retroacció entre tutors i tutoritzats a les pràctiques formatives de postgrau

Jaume Batlle, Vicenta González, Azahara Cuesta,
Olivia Espejel, Paula Novillo, Joan-Tomàs Pujolà

Departament d'Educació Lingüística i Literària i DCEM. Universitat de Barcelona

1. Introducció

La **pràctica reflexiva** (Schön, 1983) permet que els docents en formació estableixin vincles entre el coneixement pedagògic, el coneixement de la matèria i el contingut pràctic personal (Tsui, 2012). Un moment cabdal per al desenvolupament de la pràctica reflexiva es aquell en què el tutor de la pràctica ofereix **retroacció al professorat novell** (Mauri et al., 2015). En aquestes interaccions, **tutors i tutoritzats, en interacció, constitueixen una visió del coneixement pràctic que sorgeix de la realitat de l'aula**.

Des del punt de vista discursiu, la pràctica reflexiva en interacció és un recurs fonamental per al **desenvolupament professional** dels docents en formació (Mann & Walsh, 2017). A partir de les accions discursives (Engin, 2015; Farr et al., 2019), els tutors desenvolupen la seva retroacció amb la intenció d'incidir en la pràctica posterior del professorat en formació. No obstant, **és necessari un major aprofundiment en les implicacions** que la pràctica reflexiva en interacció té en la pràctica docent del professorat en formació i en el seu desenvolupament professional.

4. Resultats

- **S'observa un posicionament**
 - epistèmic per part dels participants que afavoreix la reflexió conjunta.
 - afiliatiu que afavoreix la dinàmica interaccional i la pràctica reflexiva en interacció.
- **Els suggeriments i els consells dels tutors es construeixen**
 - modalitzadament i constructivament,
 - amb retroaccions justificades.
- **Els focus d'atenció temàtics versen sobre el coneixement pràctic derivat de l'actuació docent del professorat en formació.**
- **El professorat en formació majoritàriament recull aspectes del discurs docent, tals com**
 - l'elaboració d'instruccions i l'ús de la llengua materna dels estudiants,
 - aspectes relacionats amb una major participació de l'alumnat.

2. Objectius de la investigació

Analitzar la pràctica reflexiva en interacció que es genera entre tutors i professors en formació després de les observacions de classe pròpies de les pràctiques docents i la seva incidència en el procés formatiu dels estudiants.

- Caracteritzar les interaccions entre tutors i tutoritzats després de l'observació de classes en l'àmbit d'una formació de postgrau.
- Determinar les estratègies discursives que els tutors utilitzen per a donar retroacció als tutoritzats després de la observació de classes impartides per aquests últims.
- Identificar les constel·lacions temàtiques en la pràctica reflexiva de tutors i tutoritzats en les retroaccions després de les observacions de classe.
- Determinar quins aspectes de la retroacció oferta pel tutor són recollits i integrats pels professors en formació a través del seu discurs, als seus diaris i informes de pràctiques, i a la seva actuació posterior a l'aula.

5. Conclusions

L'estudi ens ha permès...

- comprendre en profunditat les retroaccions derivades de la pràctica docent dels professors en formació,
- determinar bones pràctiques de tutorització,
- comprendre les relacions socials inherents entre tutors i tutoritzats, i
- valorar l'impacte de les tutoritzacions en el desenvolupament professional dels docents en formació.

3. Metodologia

Participants:

8 professors en formació al Màster en Formació de Professors d'Espanyol com a Llengua Estrangera i els seus respectius tutors.

Corpus:

- 28 hores de gravacions de vídeo de les classes pràctiques dels docents en formació.
- 5 hores de gravacions de vídeo de les sessions de retroacció entre tutors i tutoritzats
- 8 informes de pràctiques del professorat en formació
- 16 qüestionaris de percepció de tutors (n=8) i docents en formació (n=8).

Mètodes d'anàlisi:

Anàlisi de la Conversa
Anàlisi del Discurs
Anàlisi temàtica de contingut

Referències bibliogràfiques

- Engin, M. (2015). Trainer talk in post-observation feedback sessions: An exploration of scaffolding. *Classroom Discourse*, 6, 57–72. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.919867>
- Farr, F., Farrell, A. & Riordan, E. (2019). *Social interaction in language teacher education*. Edinburg University Press.
- Mann, S. & Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching: Research-Based Principles and Practices*. Routledge.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., Onrubia, J., Cubero, R., Martínez, A., Cubero, M. & Usabiaga, A. (2015). Collaborative reflection and tutor's assistance in teacher education. Two case studies on case-based reflection settings, *EAPRIL*, 2, 131-142. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Mauri_al_EAPRIL_2015.pdf
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith.
- Tsui, A. (2012). The dialectics of theory and Practice in Teacher Knowledge Development. A Hüttner, J., Mehlmauer-larcher, B., Reichl, S. & Schniftner, B. (eds.). *Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap* (pp.16-37). Multilingual Matters.

Autor de correspondència:

Jaume Batlle Rodríguez

Departament d'Educació Lingüística i Literària i DCEM. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona.
Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona.

jaumbatlle@ub.edu

GEMPIMS: Gender Perspective Mentoring Program in Information and Media Studies

Juan-José Boté-Vericad, Anna Villarroya, Maria-Jose Masanet, Maddalena Fedele, Aurora Vall i Marga Carnicé-Mur

Introducció

GEMPIMS és un projecte de mentoria adreçat a professorat, que pretén promoure la incorporació de la perspectiva de gènere en la seva activitat docent a la Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals (FIMA) de la Universitat de Barcelona (UB). GEMPIMS és la continuació del projecte **GendIMS (Gender Perspective in Information and Media Studies)**.

Metodologia

1. Fase inicial: **sessió informativa** amb el professorat que ha sol·licitat participar en el projecte (Gestió d'Informació i Documentació Digital i Comunicació Audiovisual).
2. Fase d'aplicació docent: **reunions** mensuals de seguiment i recollida periòdica d'experiències de mentoria en **diaris de camp**.
3. Fase de tancament: **entrevista** individual semiestructurada amb els i les participants amb l'objectiu de recollir resultats al final de cada semestre.



Primers resultats

El programa de mentoria ha proporcionat fins **ara eines i confiança** al professorat per **incorporar la perspectiva de gènere** en els seus mètodes i activitat docents, així com en la seva vida professional.

Conclusions

Després d'incorporar-se al projecte GEMPIMS, el professorat se sent **recolzat i guiat** per abordar les seves necessitats i dubtes per adaptar el seu aprenentatge a contextos concrets, per tal de facilitar la perspectiva de gènere i crear **una experiència educativa més inclusiva**. S'ha organitzat un taller per a la seva posada en comú, adreçat a tota la comunitat FIMA amb els resultats recollits fins al moment.

Referències

Villarroya, Anna., Vall Casas, Aurora., Boté Vericad, Juan-José., Carnicé, Margarita, Fedele, Maddalena, Jornet i Benitx, Núria i Masanet, Maria José. (2022). Les perspectives de gènere i LGBTI+ als graus universitaris d'Informació i Comunicació. Estudi decas del projecte GENDIMS. BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació, 49. <https://doi.org/10.1344/BiD2022.49.10>

Villarroya, Anna, i Boté-Vericad, Juan-José. (2023). The gender and LGBTQ perspectives in library and information science: A case study at the University of Barcelona. Library & Information Science Research, 45(2), 101238. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2023.101238>



Convocatòria d'Ajuts a la Recerca en Docència Universitària de
l'Institut de Desenvolupament Professional de la Universitat de Barcelona REDICE22-3367



COMPROMISO ACADÉMICO, MALESTAR PSICOLÓGICO, RASGOS PSICOPÁTICOS, REDES SOCIALES Y DESEMPEÑO ACADÉMICO: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

Calderon¹, C., Gustems^{2,5}, J., Parra², B., Polo³, M., Sánchez⁴, L., y Argudo⁴, S.

¹ Facultad de Psicología, UB.

² Facultad de Educación, UB.

³ Facultad de Geografía e Historia, UB.

⁴ Facultad Información y Medios Audiovisuales, UB.

⁵ ESCAC (Escola Superior de Cinema i Audiovisuals de Catalunya), centre adscrit UB.

Introducción:

En el contexto educativo, la relación entre el compromiso académico, el malestar psicológico, los rasgos psicopáticos, el uso de las redes sociales y el desempeño académico es fundamental. Esta investigación busca obtener una visión más completa de estos aspectos.

Objetivos:

Los **objetivos** de esta investigación fueron analizar las diferencias sociodemográficas en función del perfil de compromiso académico y examinar las variables psicológicas de los estudiantes con alto y bajo compromiso académico.

Método:

Muestra de 449 estudiantes universitarios de 5 facultades (Educación, Psicología, Información y Medios Audiovisuales, Geografía e Historia, y ESCAC), quienes contestaron los siguientes cuestionarios: Compromiso académico (UWES); *Social Media Motivations* (SMM); *Psychological Needs* (BMPN); *Dark Triad* (DT); *Bergen Social Media* (BSMAS); *Brief Symptom Inventory* (BSI-18).



Resultados:

En el estudio, se observó que el 80% de los participantes eran mujeres con una edad media de 22,7 años, y el 63% tenían empleo. La nota media obtenida fue de 7,6 (SD=0,8) y el 40% se encontraba en el primer ciclo de carrera. Los estudiantes con menor compromiso académico mostraron mayores niveles de malestar psicológico, ansiedad, depresión y rasgos psicopáticos en comparación con los estudiantes con mayor compromiso académico. También reportaron niveles más bajos de satisfacción con su competencia en actividades difíciles. Además, mostraron una mayor tendencia a utilizar las redes sociales para el entretenimiento y presentaron un mayor riesgo de desarrollar una relación adictiva hacia ellas.

Conclusiones:

Estos resultados resaltan la importancia del compromiso académico en la salud mental y el bienestar de los estudiantes. Los estudiantes con menor compromiso académico pueden beneficiarse de intervenciones dirigidas a reducir el malestar psicológico y a promover estrategias más saludables de uso de las redes sociales.

Qualitat de Vida Familiar (QdVF) de l'estudiantat universitari: relació amb el rendiment acadèmic

Maria Carbó-Carreté¹, Juan Antonio Amador-Campos², Joan Guàrdia-Olmos³, Maria Josep Jarque¹, Fàtima Vega¹, Rosa Vilaseca¹

¹Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació; ²Departament de Psicologia Clínica i Psicobiologia;

³Departament de Psicologia Social i Psicologia Quantitativa
Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

Introducció

Antecedents: Projecte REDICE (2020)

- Objectiu: Elaboració d'un qüestionari per estudiar la Qualitat de Vida Familiar (QdVF) de l'estudiantat universitari en el període COVID-19.
- Resultats: identifiquem una sèrie de variables que condicionen la QdVF de l'estudiantat universitari en situació de confinament; a destacar la grandària de l'habitatge.

Marc teòric/Revisió literatura:

- Model de Qualitat de Vida Familiar de persones amb discapacitat intel·lectual (Zuna *et al.*, 2009, 2010)
- Estudis que relacionen aspectes familiars i situació acadèmica de l'estudiant universitari (González-Ramírez *et al.*, 2017; Schiffrin *et al.*, 2014; Tuero *et al.*, 2020; Yubero *et al.*, 2018):
 - Nivell socioeconòmic i educatiu dels progenitors
 - Recolzament familiar en l'estudi
 - Grandària de la família
 - Estil parental
 - Persones dependents a càrrec
 - Salut mental

Rendiment acadèmic: entre la diversitat d'indicadors de rendiment; per aquest projecte s'escullen les notes acadèmiques (Rodríguez *et al.*, 2004)

Objectius de la investigació

Conèixer quines dimensions del model de QdVF de l'estudiantat universitari, mantenen una estreta relació amb el rendiment acadèmic.

- Estandarditzar un instrument d'avaluació de la QdVF de l'estudiantat universitari, elaborat i validat en el projecte REDICE (2020).
- Conèixer en profunditat la QdVF de l'estudiantat universitari i com aquesta impacta en el seu rendiment acadèmic.
- Aportar dades als responsables de la gestió universitària sobre les condicions familiars de l'estudiantat universitari, per a reflexionar sobre com intervenir des de la Universitat en situacions desfavorables.

Presentació de l'escala de Qualitat de Vida Familiar

Dimensions	Aspectes que es valoren	Núm. ítems	Exemple d'ítems
Funcionament familiar (FF)	Relacions, estils comunicatius, valors	9	43. A la meua família solem prendre decisions conjuntament quan tenim problemes o preocupacions, o quan ens trobem davant de situacions difícils.
Organització familiar (OF)	Tasques de la casa, cura i educació	4	37. A la meua família ens repartim les tasques i les responsabilitats domèstiques de manera equitativa.
Benestar emocional (BE)	Equilibri emocional, salut mental i sentiments positius	7	1. A la meua família tenim recursos emocionals per superar els moments crítics i difícils.
Benestar físic (BF)	Salut física, activitat física, alimentació, descans	10	38. Els membres de la meua família dormim i descansen de manera regular i satisfactòria.
Benestar econòmic i material (BEM)	Recursos econòmics i materials	5	27. A la meua família disposem d'una llar confortable que s'adequa a les nostres necessitats familiars.
Oci-temps lliure i vida comunitària (OTLVC)	Realització d'activitats i participació en organitzacions i associacions de la comunitat	6	41. Alguns membres de la meua família participem activament i estem compromesos en diferents organitzacions o associacions del nostre barri, poble o ciutat.
Suports formals i informals (SFI)	Suports formals (professionals, serveis...) i informals (amistats, família extensa...)	8	47. A la meua família disposem de suport emocional per part de professionals i/o serveis quan ho necessitem.
Desenvolupament professional o laboral (DPL)	Reptes i objectius laborals/professionals	3	54. Els membres de la meua família estem preparats per a realitzar les tasques laborals o d'estudi que ens demanen.
Suport familiar a l'estudiant universitari (SFEU)	Suport emocional, físic i material de la família pels estudis universitaris	5	12. Els membres de la meua família que estem estudiant trobem suport emocional i comprensió dins de la família

Metodologia

Participants: estudiants de grau; universitats públiques i privades presencials; estat Espanyol

Instruments:



- **Escala sobre QdVF:** avalua la qualitat de vida familiar en 9 dimensions
- **Qüestionari sociodemogràfic:** on es recull informació sociodemogràfica i entorn de convivència
- **Qüestionari de rendiment acadèmic:** escala Likert (suspès, aprovat, notable, excel·lent, MH) de 5 assignatures obligatòries, troncal o optatives.



Procediment:

- Sol·licitud a l'estudiantat gràcies a la col·laboració de professorat de diverses universitats de l'estat Espanyol.
- Requeriment de l'acceptació del consentiment informat a l'estudiantat, aprovat per la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona (pendent de resolució).

Resultats: dades sociodemogràfiques

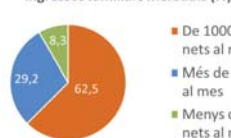
Estudi pilot n = 48

Alpha de Cronbach = 0,957

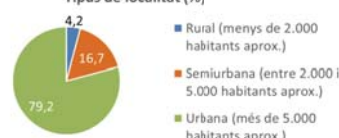
Gènere: Femení (77,1%); Masculí (22,9%); No binari (0%)

Medat = 21 (SD = 3,03)

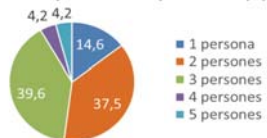
Ingressos familiars mensuals (%)



Tipus de localitat (%)



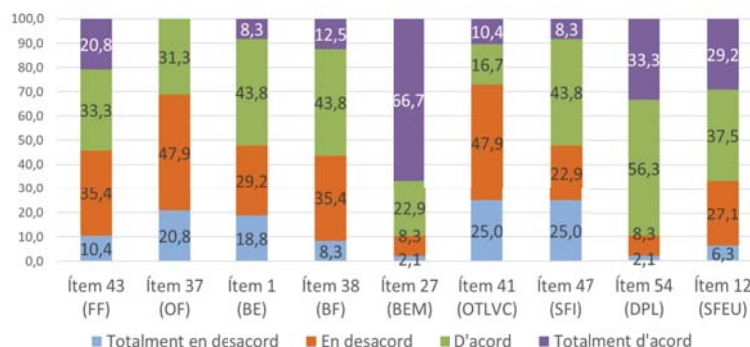
Nombre de persones amb qui es conviu (%)



Metres quadrats de la vivenda (%)



Resultats: ítems destacats de l'escala de Qualitat de Vida Familiar



Discussió i conclusions

- Consistència interna altament satisfactòria tant a nivell d'ítems com de dimensions. Per a l'estudi final de l'escala serà convenient revisar o eliminar alguns ítems ja que es mostra una tendència a la reiteració.
- Els resultats suggereixen examinar l'existència d'una relació significativa entre el benestar emocional i els suports familiars ja que en les dues dimensions es mostra una tendència de resposta negativa.
- Alta presència de respostes indicatives cap a una tendència desfavorable en temes de benestar físic, i organització i funcionament familiar.
- Els resultats ens permeten pensar que disposem d'uns indicadors útils per a conèixer amb profunditat les condicions familiars de l'estudiantat universitari.

Referències bibliogràfiques

- Rodríguez, S., Fita, S., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Tuero Herrero, E., Ayala Galavis, I., Urbano Contreras, A., Herrero Díez, F. J., & Bernardo Gutiérrez, A. B. (2020). Intención de abandonar la carrera: Influencia de variables personales y familiares. *Revista Fuentes*, 22(2), 142-152.
- Yubero, S., Navarro, R., Larrañaga, E., Esteban, M., Gutiérrez, J., & Elche, M. (2018). Health contributing factors in higher education students: the importance of family and friends. *Healthcare*, 6(4), 147.
- Zuna, N. I., Turnbull, A., & Summers, J. A. (2009). Family quality of life: Moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 25-31.

Finançament

Estudi finançat per la Universitat de Barcelona (REDICE22-3362)

Informació de contacte

Maria Carbó-Carreté, mcabo@ub.edu

INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS

- Més del 50% dels estudiants d'Ed. Secundària no saben detectar una notícia falsa (Castells et al., 2022), i són propensos a acceptar informació que no és veraç (Cheng et al., 2021).
- Es tendeix a dubtar més de la validesa d'una informació quan aquesta va en contra del posicionament previ (Nickerson, 1998).
- Futurs docents tenen dificultats per identificar la credibilitat de les fonts (Damico i Panos, 2016).

OBJECTIUS

- Indagar el grau de credibilitat d'estudiants del Màster de Formació del Professorat d'Ed. Secundària enfront de desinformació i si hi ha diferències per àmbits.
- Identificar si el grau de credibilitat es relaciona amb el posicionament inicial, el nivell de coneixement previ i comprensió lectora percebuda, i si llegirien altres documents addicionals per contrastar informació.

MÈTODE

Participants

- 119 estudiants del Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària de diferents graus que es van dicotomitzar en Àmbit científic-tècnic ($n = 35$) i Àmbit lingüístic-històric ($n = 83$).

Instrument

- Qüestionari elaborat amb el sistema Qualtrics^{XM}.*

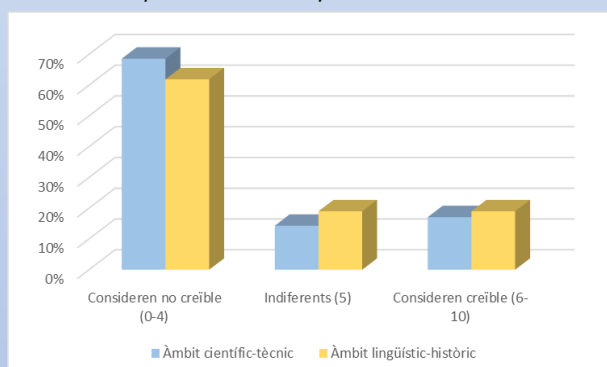
- Preguntes de valoració en escala de 0-10: posicionament inicial al voltant de les causes del canvi climàtic; coneixement previ i comprensió lectora percebuts; grau de credibilitat sobre la notícia.
- Intenció de llegir un document addicional (sí/no).
- Lectura d'un document extret d'un blog que sostenia la tesi que el canvi climàtic és degut als cicles naturals.

Procediment

- La tasca es va distribuir per correu electrònic entre l'alumnat del Màster, que la va resoldre durant una sessió telemàtica d'una de les assignatures obligatòries.

RESULTATS

T d'Student per la credibilitat per àmbits de coneixement



L'alumnat de l'àmbit científic-tècnic ($M = 3.26$, $SD = 1.93$), i el de l'àmbit lingüístic-històric ($M = 3.5$, $SD = 2.36$), no mostren diferències significatives en el nivell de credibilitat que atorguen al document amb desinformació: $t(109) = -.48$, $p = n.s.$

Correlacions Rho d'Spearman per a les variables estudiades

Preguntes	2	3	4	5	6
1. Posicionament Home responsable CC	-,570**	,254**	,262**	-,223*	,045
2. Posicionament Natura responsable CC	-	-,287**	-,334**	,404**	-,017
3. Coneixement previ sobre CC percebut	-,287**	-	,278**	-,209*	,205*
4. Comprensió percebuda	-,334**	,278**	-	-,282**	,122
5. Credibilitat notícia falsa	,404**	-,209*	-,282**	-	-,120
6. Disposició a llegir text addicional	-,017	,205*	,122	-,120	-

Nota: * $p < .01$; ** $p < .001$

Regressions múltiples

- VD "grau de credibilitat amb la temàtica del document": s'explica pel *posicionament inicial a favor de la Natura com a responsable del CC* i el nivell de *comprensió lectora percebuda* ($R^2 = .156$, $F(1, 116) = 5.255$, $p = .024$; posicionament inicial: $\beta = .320$, $t(117) = 3.529$, $p < .001$; comprensió percebuda: $\beta = -.308$, $t(117) = 2.292$, $p = .024$).
- VD "intenció de llegir un nou document": el *coneixement previ* explica un 3.7% de la variància final ($R^2 = .037$, $F(1, 117) = 5.580$, $p = .02$).

CONCLUSIONS

- No hi ha diferències significatives entre àmbits de coneixement respecte del grau de credibilitat que s'atorga al document amb desinformació. Igualment sorprèn que un 18,5% del futur professorat consideri la notícia creïble i un 17,6% no sàpiga com posicionar-se.
- Toc d'alerta de cara a la formació de futurs docents:** S'identifica la presència del biaix de confirmació (Klaczynski i Gordon, 1996). Sostenir un posicionament favorable a la tesi de la notícia, juntament amb un nivell de comprensió lectora percebuda com a escàs, afavoreix creure la desinformació ➡ **Cal atendre a la capacitat de comprensió del futur professorat i aportar-los eines per qüestionar els seus posicionaments previs.**
- A més ➡** L'alumnat amb un menor nivell de coneixement previ percebut sobre la temàtica mostra menor disposició per llegir documents addicionals sobre el tema.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Castells, N., Garcia-Mila, M., Miralda-Banda, A., Luna, J., & Pérez, E. (2022). Adolescents' reasoning to manage fake news. *Educación XX1*, 25(2), 291-313. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31693>
- Cheng, C.H., Bråten, I., Yang, F.Y., & Brandmo, C. (2021). Investigating structural relationships among upper-secondary school students' beliefs about knowledge, justification for knowing, and Internet-specific justification in the domain of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(7), 980-1009. <https://doi.org/10.1002/tea.21689>
- Damico, J.S., & Panos, A. (2016). Reading for reliability: Preservice teachers evaluate web sources about climate change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(3), 275-285. <https://doi.org/10.1002/jaal.551>
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>

LITERATURA POPULAR I DE TRADICIÓ ORAL A L'EDUCACIÓ LITERÀRIA DE FUTURS DOCENTS: PENSAMENT, CREATIVITAT I FEMINISMES.

M. Ballesteros, G. Bordons, J. Calsina, E. Contreras, Y. Parra i J. Torrents.

Objectius del projecte:

- Revisitar la literatura popular per millorar l'educació literària dels futurs mestres.
- Oferir noves aproximacions didàctiques per millorar la formació literària de futurs mestres.



1. Caputxetes i feminismes

Context: Grau d'Educació Primària i Màster d'Educació Interdisciplinària de les Arts (UB):
Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil; El personatge i la seva construcció.

Proposta de treball: Lectura comparada de diferents versions de La Caputxeta vermella; reflexió al voltant dels personatges en clau de gènere; i creació d'una nova versió del personatge a través de poesia experimental.

Resultats:

- L'anàlisi dels resultats mostra que l'exercici creatiu millora les competències específiques de la competència literària i promou el pensament crític.



2. Concurs de Contacontes. Prova pilot d'una proposta d'innovació docent.

Context: Grau d'Educació Primària i Màster d'Educació Interdisciplinària de les Arts (UB):

6 grups de Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil i un grup d'El personatge i la seva construcció.

Proposta de treball: Selecció, lectura i interpretació d'un relat de la tradició oral; aprenentatge de tècniques d'oralització i teatralització i representació d'una narració oral. Concurs del millor contacontes del curs 22-23 d'entre tots els 310 participants.

Resultats:

- L'anàlisi dels primers resultats mostren com el 83% dels participants consideren que han millorat habilitats de la competència comunicativa.
- Pràcticament la totalitat dels participants considera important recuperar la literatura popular i treballar-la des de les escoles.



3. Creació experimental a partir de personatges de la Literatura de Tradició Oral

Context: Màster d'Educació Interdisciplinària de les Arts, Universitat de Barcelona

- El Personatge i la seva Construcció en els Àmbits Iconogràfics i Iconològics

Proposta de treball: Anàlisi d'un personatge de la literatura de tradició oral (original i 2 versions) + recreació en format experimental

Resultats:

- L'anàlisi prèvia dels personatges ha estimulat la creativitat, i la creació ha promogut la reflexió al voltant del fet creatiu i dels personatges de tradició oral.
- Les creacions han incorporat elements de la versió original, però s'han vist molt influïdes per les versions posteriors.



4. Publicació d'una antologia de textos de Joan Amades

Objectius:

- Recuperar l'obra de Joan Amades, com a gran folklorista català per revitalitzar-ne els seus textos.
- Posar en valor la literatura popular dins en la formació literària de les diferents etapes educatives.
- Dissenyar situacions d'aprenentatge adaptables a diferents nivells educatius per a cada relat.

Data estimada de publicació: febrer de 2024.



Com preparem a l'alumnat universitari de l'àmbit de la intervenció socioeducativa per afrontar situacions complexes en el seu futur professional

Gemma Crous, Nuria Fuentes-Peláez, Ainoa Mateos-Inchaurredo, Paulo Padilla-Petry, Sara Pérez-Hernando, Julio Rodríguez-Rodríguez i Arnau de Paz
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona, Catalunya

Introducció

Les persones i equips professionals que es dediquen a l'acompanyament socioeducatiu de persones en situació de vulnerabilitat es troben exposats de manera crònica a narratives doloroses i complexes. Aquesta exposició continuada comporta conseqüències significatives per les persones professionals. Algunes síndromes que en poden aparèixer són el 'burnout' i la traumatització vicària.

→ 'Burnout': síndrome de cremar-se a la feina. Es materialitza amb una sensació de falta de realització personal en l'àmbit laboral, despersonalització i una percepció negativa del jo i la tasca desenvolupada.

→ **Traumatització vicària**: augment dels nivells d'estrès i ansietat derivat de l'exposició continuada a relats dolorosos i traumàtics. La traumatització vicària acaba afectant la identitat tot alterant la forma de percebre el món, les creences, les necessitats psicològiques i els sistemes de memòria.

Objectiu general

Explorar com als graus d'Educació Social, Pedagogia i Treball Social de la Universitat de Barcelona es forma a l'alumnat en les **estratègies d'afrontament** necessàries per la pràctica de la intervenció socioeducativa.

Metodologia mixta

Recollida de dades qualitativa:



4 entrevistes individuals a:

- Cap d'estudi d'Educació Social
- Cap d'estudi de Pedagogia
- Cap d'estudi de Treball Social
- Secretari acadèmic i d'estudiants de la Facultat d'Educació



3 grups de discussió amb:

- Alumnat de 4t curs d'Educació Social (5 persones)
- Alumnat de 4t curs de Pedagogia (4 persones)
- Alumnat de 4t curs de Treball Social (en procés)

Recollida de dades quantitativa:



Breu qüestionari online amb preguntes obertes i tancades per:

- Professorat dels graus d'Educació Social, Pedagogia i Treball social (N= 58 participants)

Anàlisi de dades

Anàlisi descriptiva i bivariant, amb el software SPSS

Anàlisi de contingut, amb el software NVivo

Resultats preliminars

- Un **48% de les persones participants afirmen que treballen continguts** relacionats amb estratègies d'afrontament per prevenir el 'burnout' i/o la traumatització vicària.

- Les assignatures on es treballen aquests continguts corresponen als graus de:
 - **41%** Educació Social
 - **21%** Pedagogia
 - **38%** Treball Social

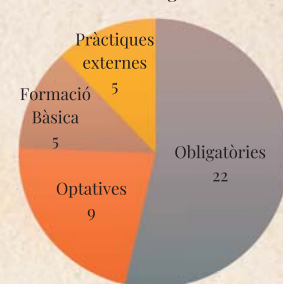
- Es distingeixen 4 categories de continguts treballats:

- 1 Competències socioemocionals
- 2 El rol de la persona professional
- 3 El vincle professional
- 4 Coneixement teòric d'afrontament

- **75%** dels participants comenta que el **contingut NO és explícit en el pla docent**.

- **64%** de participants diu que **NO avalua el contingut** que treballen sobre aquesta temàtica.

Tipologia i freqüència de les assignatures on es treballen aquests continguts



“Sortim preparats de la universitat? Jo crec que no, però per què? Perquè **no ens estan acompanyant a nosaltres.**”

“Aquest àmbit no es toca durant el grau. És tot molt maco, no? Com intervenir, com tal... però **no com gestionar tu aquesta frustració** i aquest mal estar que et provoca.”

cites extretes dels grups de discussió amb l'alumnat

cites extretes de les entrevistes amb els caps d'estudi



cites extretes de les preguntes obertes del qüestionari del professorat

“Tenim uns estudiants amb una **casuística de problemàtiques de salut mental** i de problemàtiques també d'**experiències traumàtiques** considerable. Evidentment, això agreuja o dificulta totes aquestes qüestions.”

“Se'ls recomana molt que treballin en àmbits que es sentin còmodes. O sigui, prendre consciència, no? Per exemple, a primer hi ha l'assignatura d'Identitat que insisteix molt amb que prenguin consciència.”

“Hay asignaturas un poco difusas pero que te dan unas bases conceptuales. A lo mejor **no te dan una herramienta directa**, pero si te nutre la cabeza para entender la profesión y entender toda la complejidad que comporta en eso que me he metido.”

“El burnout apareix, habitualment, amb els anys d'exercici professional. **Des de la teoria sense pràctica** (sense la part vivencial de les emocions vinculades a la pràctica), és difícil que l'alumnat retengui el que pretenem transmetre per que puguin prevenir situacions de 'burnout'.”

“Cal més **formació docent** en aquestes temàtiques.”

Conclusions

1. Els diferents agents participants evidencien la necessitat de **regular i normativitzar** l'aprenentatge i treball de competències i estratègies d'afrontament i prevenció envers les dificultats del sector laboral.
2. Els continguts relacionats amb el 'burnout' i la traumatització vicària es treballen majoritàriament si el professorat **docent hi atribueix valor** més enllà de les exigències del pla docent i el currículum.
3. Cal assegurar la qualitat del servei d'intervenció socioeducativa del nostre país i les persones professionals que actuen en aquests serveis han d'estar preparades per afrontar l'impacte emocional de les històries difícils i complexes que els expliquen les persones usuàries. Així, doncs, és imprescindible preparar l'alumnat que treballaran en aquests serveis i **assegurar-se que adquireixin les competències** per fer front al risc de patir burnout i/o traumatització vicària.

Referències bibliogràfiques

1. Fullana, J., Pallisera, M., & Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56.
2. Lizano, E., & Mor Barak, M. (2012). Workplace demands and resources as antecedents of job burnout among public child welfare workers: A longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1769-1776.
3. Morán Astorga, M. C., Fínez-Silva, M. J., Menezes dos Anjos, E., Pérez-Lancho, M. C., Urchaga-Litago, J. D., & Vallejo-Pérez, G. (2019). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 183-190.
4. Royo, C., Salavera, C., Teruel, M., & Royo, M. (2016). Factores de riesgo psicosocial en los profesionales de los Servicios Sociales. *Trabajo y Acción Social*, 57, 172-190.

SELF-Questionnaire: Generació automàtica de preguntes mitjançant tècniques d'intel·ligència artificial per a l'aprenentatge autoregulat.

Oliver Díaz¹, Lluís Roca¹, Laura Igual¹, Daniel Ortíz¹, Hugo Calderón-Vilca², Eloi Puertas¹, Mireia Ribera¹

¹ Departament de Matemàtiques i Informàtica, Universitat de Barcelona, Spain

² Departamento de Ingeniería de Software, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Motivació

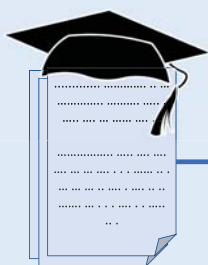
Necessitat d'eines de **generació automàtica de preguntes (GAP)** per tal de proporcionar una major claredat i rigor a l'avaluació dels coneixements adquirits [1].



Objectius

- **Implementar** una eina d'intel·ligència artificial (IA) per la GAP a partir de textos docents.
- **Valorar el seu ús** com a instrument complementari per l'aprenentatge regulat de l'alumnat.
- Fer una **prova pilot** en dues assignatures del grau d'enginyeria informàtica.
- Documentar els **límits i possibilitats** d'aquesta tecnologia dins d'un entorn docent universitari.

Metodologia



GPT2



Pregunta 1

Pregunta 2

Pregunta 3



Resultats (preliminars)

UNIVERSITAT DE BARCELONA	
KEY WORDS data structures sorting searching sorting algorithms hash tables	TRUE OR FALSE Selection sort is often used to rebalance an existing binary search tree. The problem is that there are often many different ways to split the given tree, and there is no single best choice. The problem of sorting is that it depends on what kind of data structure contains the items to be sorted, and also on how quickly an algorithm or program can complete the given...
WHAT ARE BINARY TREES? A binary search tree is a very general and powerful binary tree that embodies both the binary search tree and the symmetric binary representation of the search problem. It consists of a node (sometimes called a node) that is either empty or contains the following conditions: All values occurring in the left subtree are smaller than that of the root. All values occurring in the right subtree are larger than that of the root. The binary tree of a known number of nodes is a binary tree whose complete tree is a binary tree which is either the empty tree or a node with a root node plus two subtrees of binary representation. It is usually used to describe a subproblem of a binary tree into another binary tree such as a binomial tree, or a binomial heap tree, or a binomial heap tree with a root node plus two subtrees of binary representation.	CONCEPTS DEFINITIONS QUEUES -> They are data structures used to model the efficient processes of algorithms. They are the basis of many computer science applications, from printed circuit design to deriving algorithms. STACKS -> Stacks are a particular type of stack that allows you to sequentially traverse a list of items and give them a particular shape.

Conclusions

- ✓ GAP **pot ajudar a regular l'aprenentatge**.
- ✓ La tecnologia de **ChatGPT és molt útil** per GAP.
- ✓ La **integració de GAP en Moodle** és clau.

Referències

- [1] Ghader, K. et al. "A systematic review of automatic question generation for educational purposes" IJAIED 30 (2020): 121-204.

Agraïments

Aquest projecte ha estat finançat per la Convocatòria d'Ajuts a la Recerca en Docència Universitària de l'Institut de Desenvolupament Professional de la Universitat de Barcelona REDICE-22 amb referència REDICE22-3281.

Més informació: oliver.diaz@ub.edu

Integració i valoració de processos de creació d'art contemporani en el disseny d'entorns d'aprenentatge en l'assignatura *Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica*, Grau de Mestre d'Educació Infantil

Enric FONT COMPANY (IP)
Rosalia CLEMENTE
Andrés TORRES
Juan MARTÍNEZ
Roberta BRIDDA
Júlia CASTELL

Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica | Departament de Didàctiques Aplicades | Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

1 / Introducció

Detecció d'una triple problemàtica:

- Dificultat de l'alumnat per a accedir i connectar pràctiques artístiques contemporànies amb el procés d'aprenentatge de l'assignatura.
 - Necessitat de l'equip docent de treballar l'art contemporani d'una manera propera als referents, integrant pràctiques innovadores.
 - Dificultat per assolir, sense una pràctica real, la Competència Específica 5 (CE5) del Pla Docent:
Observar sistemàticament en contextos propis de l'Educació Infantil ambients d'aprenentatge i de convivència, interpretar les pràctiques educatives segons els marcs teòrics de referència, reflexionar sobre aquests i actuar en conseqüència.
- Justificació:**
- Les pràctiques artístiques, per la seva naturalesa, faciliten una immersió en processos d'experimentació de final obert, crític-reflexius i de naturalesa col·laborativa (Paris-Romia i Hay, 2019).
 - Els darrers anys s'han provat fórmules d'apropament de l'art a les escoles, convidant artistes i desenvolupant projectes i residències: Espai C (Barcelona), Proyecto Levadura (Madrid), Un/a artista viene a vernos (Tenerife)...
 - Recerques recents en art i infància destaquen la rellevància de formar les futures mestres en la documentació i l'observació en la pedagogia infantil (McClure et al., 2017).

Amb la finalitat de millorar la formació oferta en l'assignatura, es dissenya, executa i avalua un programa que, a partir del contacte de primera mà amb artistes contemporanis/ànies, connecta pràctica artística, estudiantat i escola.

2 / Objectiu de la investigació

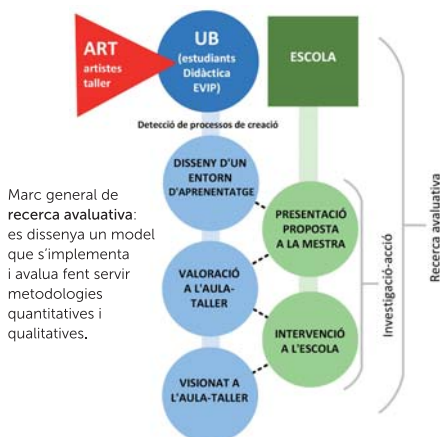
Objectiu general:

Projectar, executar i avaluar una proposta formativa basada en la identificació de processos artístics contemporanis pel disseny d'entorns d'aprenentatge en el context de l'assignatura.

Objectius específics:

- Realitzar una avaluació inicial que permeti:
 - 1.1. Fer un diagnòstic inicial de la percepció i relació de l'estudiantat de l'art contemporani.
 - 1.2. Establir els marcs de relació amb els agents implicats.
- Realitzar una avaluació processual que permeti:
 - 2.1. Aprofundir en la CE5, analitzant, dissenyant i sistematitzant processos.
 - 2.2. Valorar processos de documentació vinculats a una Investigació Basada en les Arts.
 - 2.3. Fer un seguiment continuat de l'estudiantat.
- Realitzar una avaluació de resultats que permeti valorar si el model proposat:
 - 3.1. Ajuda a millorar la percepció de l'art contemporani.
 - 3.2. Facilita la creació de vincles entre estudiants, escola, artistes i universitat.
 - 3.3. Permet enllaçar pràctica artística i activitat docent.
 - 3.4. Genera un aprenentatge significatiu.
- Analitzar i valorar la informació recollida en les diferents fases del projecte sistematitzant-la en un model aplicable en contextos similars.

3 / Metodologia



1	Avaluació inicial. • Formulari inicial: - estudiants - mestres	1. Disseny i validació dels instruments de recerca. 2. Acords de col·laboració. 3. Formalització del Grup de Treball.
2	Avaluació processual. Observació del procés: A. Presentacions de les artistes. • Formularis: - estudiants - docents UB - investigadors • Observació i documentació (fotografia, audio, vídeo). B. Implementació d'entorns d'aprenentatge. • Observació i documentació (fotografia, vídeo).	1. Presentacions i tallers de les artistes. 2. L'alumnat realitza observació i anàlisi documental a través d'una investigació-acció. 3. Desenvolupament i implementació de propostes d'entorns d'aprenentatge. 4. Procés de documentació formalitzat seguint els paràmetres d'una Investigació Basada en les Arts (IBA).
3	Avaluació de resultats. • Grup de discussió (foto-elicítació autoconduida). • Formularis finals: - estudiants - docents UB - mestres	
4	Anàlisi i valoració de dades.	Redacció de conclusions.
5	Diffusió.	Activitats de difusió. Trobada Pedagògica (octubre 2023).

Participants

- 255 estudiants:
6 grups de Didàctica de l'EVP, GMEI.
2 grups de Didàctica de l'EVP, Doble Grau MEI i MEP.
- 8 professores i professors de la Facultat d'Educació.
- 8 mestres de 6 escoles de Barcelona:
Baloo, Anglesola, Itaca, Parc de la Ciutadella, Escoles Pies Sarrià, Els Pins.
- 4 artistes: Marria Pratts, Rosa Tharrats, Mònica Planes, Michael Lawton.

Professorat i mestres formen el Grup de Treball *Processos d'Art Contemporani a Educació Infantil*, reconegut per l'IDP-ICE.

Referències bibliogràfiques

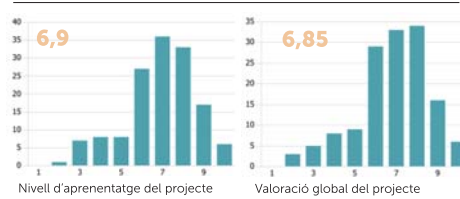
- Baum, A. C. (2017) Powerful allies: Arts educators and early childhood educators joining forces on behalf of young children. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 183-188.
- Hayes, N., Maguire, J. & O'Sullivan, C. Professional Development in Arts Education for Early Childhood Education: A Creative Exchange Model. *IJEC*, 53, 159-174 (2021).
- Marín-Viadel, R., Roldán, J. i Pérez-Martín, F. (eds.) (2014). *Estratègies, tècniques i instruments en investigació basada en Arts i Investigació Artística*. Universitat de Granada.
- McClure, M., Tarr, P., Thompson, C. M., & Eckhoff, A. (2017). Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the early childhood art educators. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 154-163.
- Paris-Romia, G. (2019). El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. *Arte, individuo y sociedad*, 31(2) 2019: 445-462. Ica, les i els futures mestres i la pràctica real a l'escola.

4 / Resultats

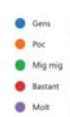
- Anàlisi de dades d'estudiants, docents UB, mestres i equip d'investigació. En aquest moment, en fase d'anàlisi.

Avançament de resultats de l'estudiantat

143 respostes / Índex de resposta: 56%



El projecte ha modificat la teva percepció envers l'art contemporani?



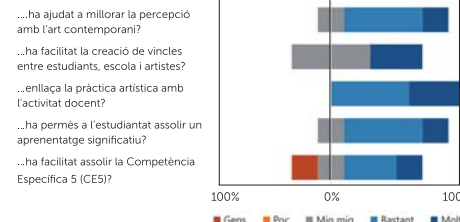
Et veuríes capaç de dissenyar situacions d'aprenentatge a partir del treball d'altres artistes?



Avançament de resultats del professorat UB

5 respostes / Índex de resposta: 62,5%

Consideres que el projecte...



5 / Conclusions

En aquest moment, en fase d'anàlisi; es fa un avançament.

- En línies generals, es considera que els resultats són positius. Es detecten, però, punts a millorar.

Sobre els resultats i l'assoliment d'objectius:

- Recerca ambiciosa, objectius massa amplis.
- El més valorat: la implementació en una escola.
- L'activitat amb les artistes té un gran impacte en l'alumnat.
- La presència de les artistes facilita vincular els processos de creació al disseny de l'activitat.
- El canvi en la percepció dels estudiants és inferior al previst en les preguntes quantitatives tancades; augmenta en les preguntes obertes.

Sobre la metodologia:

- El nombre elevat d'evidències dificulta l'anàlisi de dades. S'hauria de reduir i/o definir millor el nombre d'accions.
- L'avaluació processual ha facilitat fer canvis durant el procés: doblar les sessions amb artistes en tots els grups.
- Es demana un calendari més pautat i sistematitzat.
- Dos apartats del procés no s'han dut a terme: investigació-acció i Investigació Basada en les Arts en els estudiants.
- L'interès ha anat decaient convertint-se en un procés massa llarg per docents i estudiants.

Sobre la gestió:

- Gestió complicada amb algunes escoles. El projecte demana implicació.
- La gestió no pot recaure en professorat associat.



VII Jornada de Recerca en Docència Universitària



Institut de Desenvolupament
Professional
UNIVERSITAT DE BARCELONA

GO-ODS

Incorporació dels ODS a les assignatures de *business* i mesura del seu impacte en l'estudiantat

Laura Guitart-Tarrés, Ana Núñez-Carballosa, Natalia Jaría Chacón, Fariza Achcaoucaou, Paloma Miravittles, Claudio Cruz-Cázares

Universitat de Barcelona



1. Introducció

La Universitat, com a responsable de l'educació, el desenvolupament d'un pensament crític i la incorporació dels principis i valors del desenvolupament sostenible, incliusi i igualitari és un dels principals agents de canvi de la societat.

Per això, les **universitats** posen a la disposició de l'**Agenda 2030** els seus recursos, aptituds, així com el seu espai d'influència al servei d'un desenvolupament global sostenible no sols respecte a l'ODS 4 (Educació de qualitat) sinó als 17 objectius plantejats.

En conseqüència, el professorat universitari tenim el deure d'aprofitar la nostra tasca a les aules per fer nostre, a les assignatures que impartim, el repte que els nostres rectors han assumit i **desplegar accions, continguts i contribucions que permetin posar-nos al servei de la societat, del benestar i la sostenibilitat.**

2. Objectiu de la investigació

La **finalitat d'aquest projecte** és la reflexió i l'anàlisi de què podem fer el professorat universitari dintre de l'entorn de les nostres aules per tal de millorar l'aprenentatge dels nostres estudiants i la seva implicació en relació als objectius de desenvolupament sostenible. En aquest sentit:

Pregunta de recerca: Podem el professorat de les assignatures d'empresa concretar accions formatives per a que els nostres estudiants adquireixin competències per a implantar el ODS en el seu futur com a professionals? Quin impacte sobre l'estudiantat tindran aquestes accions formatives?

Objectiu general: Volem traslladar les accions estratègiques descrites en els ODS en accions concretes a assolir per part de la societat (estudiants actuals i ciutadans/es crítics/ques del futur), dissenyant accions formatives concretes per a que l'aprenentatge en el marc de les assignatures que impartim ajudin en aquesta direcció, i mesurar l'impacte d'aquestes accions en l'estudiantat.

3. Metodologia

1. Anàlisi i reflexió per part de l'equip de docents investigadors de les accions formatives i eines didàctiques, materials docents, casos pràctics, exercicis, materials per a debats, ... que permetin millorar les competències de l'estudiantat en relació a l'Agenda 2030 de Nacions Unides.
2. Recollida de dades, via enquesta, per tal de comprovar el compliment dels objectius de les activitats docents dissenyades.
3. Tractament estadístic de les dades recollides.
4. Difusió dels resultats aconseguits.

4. Resultats

- Ja disposem dels primers materials docents per a algunes de les assignatures del grau d'ADE (Direcció General i Estratègica i Direcció d'Operacions).
- Actualment, estem treballant en l'anàlisi estadística després de la recollida de dades dels estudiants.
- Primera comunicació acceptada al congrés CIDUI Lleida 2023:

ODS i els futurs directors d'operacions

5. Conclusions

El treball no ha finalitzat encara i esperem obtenir més resultats a partir de les properes respostes dels nostres estudiants. Tanmateix, tenim clara una gran conclusió. Volem que el següent text anònim que vam trobar circulant per les xarxes socials, deixi de tenir sentit:

Després de la fi de la Segona Guerra Mundial, aquesta carta va ser trobada en un camp de concentració nazi, contenint el següent missatge dirigit als mestres:

"Benvolgut mestre, soc el supervivent d'un camp de concentració. Els meus ulls han vist el que ningú hauria de veure. Cambres de gas construïdes per enginyers qualificats. Infants enverinats per metges qualificats. Nadons assassinats per infermeres qualificades. Dones i nens assassinats i cremats per graduats.

Així que tinc les meves sospites sobre l'educació.

La meua petició és: ajuda els teus estudiants a convertir-se en humans. Els teus esforços mai han de produir monstres entrenats o psicòpates experimentats. Llegir, escriure i conèixer l'aritmètica només seran importants si fan que els nostres fills siguin més humans."

-Autor Anònim-

Informació de contacte:

Grup d'innovació docent G-IDEA:
<https://www.ub.edu/gidea/>
laura.guitart@ub.edu

Gregorio Jiménez, Carlos Heras, Genina Calafell, Noëlle Fabre

Grup de Recerca EMA – Fac. d'Educació - GIDC EduCiTS – Universitat de Barcelona

1. Introducció

L'ensenyament-aprenentatge de les ciències experimentals en estudiants del grau de Mestre ha estat associat amb emocions majoritàriament negatives, fet que repercuteix en la seva falta de motivació pels continguts científics. No obstant això, la **gamificació educativa**, que consisteix en la introducció d'elements propis del joc en contextos no lúdics (Buck, 2017), s'ha identificat com una estratègia que pot augmentar la motivació dels estudiants (Kalogiannakis et al., 2021). Aquesta gamificació pot ser de continguts, quan s'apliquen elements de joc al mateix contingut que es vol ensenyar, o bé pot ser estructural, quan s'apliquen elements de joc a l'estructura que envolta els continguts (Kapp, 2013).

2. Objectiu de la investigació

Avaluar els canvis motivacionals i actitudinals dels estudiants de didàctica de les ciències del grau de Mestre d'Educació Primària i d'Educació Infantil quan es gamifica estructuralment l'assignatura.

3. Metodologia

Participants (curs 2022-23):

- 22 estudiants de l'assignatura *Didàctica de la Matèria, l'Energia i la Interacció*, DMEI (2n, obligatòria) de Magisteri d'Educació Primària
- 56 estudiants de l'assignatura *Coneixement i Exploració de l'Entorn Natural*, CEEN (3r, obligatòria) del grau de Mestre d'Educació Infantil.

Instrument:

Confecció i validació d'un qüestionari per avaluar la motivació en tres àmbits: perspectiva *passada* (visió com a alumnes d'assignatures de ciències), *present* (interès actual per les ciències) i *futura* (visió de l'ensenyament de les ciències com a futurs mestres) i preguntes obertes sobre aspectes motivacionals i de la gamificació, administrat a l'inici i al final de l'assignatura.

Implementació:

S'ha fet servir la plataforma de gamificació **FantasyClass**, que permet gestionar un sistema PBL (punts, insígnies i taules de classificació) juntament amb altres elements típics dels jocs, com ara avatars, nivells, cartes del tresor o batalles, amb una estètica adaptable a la narrativa triada per connectar, a través d'una narrativa, totes les activitats en forma d'aventura èpica.



Característiques dels avatar a FantasyClass

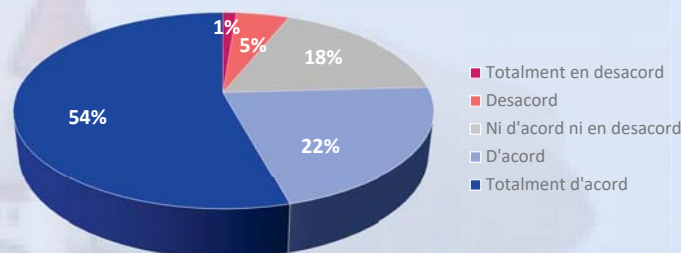


Mapa de l'aventura a DMEI

4. Resultats

Els resultats del qüestionari, un cop finalitzada l'assignatura, mostren un **increment de la motivació** cap als continguts científics en cadascun dels tres àmbits en què s'agrupen les preguntes, tant per DMEI com per a CEEN.

"La gamificació de l'assignatura ha fet que estigui més motivat/da cap a l'assignatura que si no l'haguéssim fet servir":



L'anàlisi de les preguntes obertes confirmen aquesta **major motivació** i interès cap als continguts científics. Els estudiants destaquen el canvi de visió vers les ciències i més significativitat en el seu aprenentatge:

*Prèviament a la realització de l'assignatura, no havia mai aconseguit connectar amb aquesta àrea. No obstant, la gamificació va permetre'm venir **motivada** i estar molt atenta a totes les explicacions, oferint-me grans aprenentatges.*

*El FantasyClass m'ha permès aprendre ciències de manera **divertida**, vivencial i **significativa**.*

*A mi per exemple no sempre m'han interessat les ciències, de fet sempre he sigut més de lletres. Gràcies al contingut d'aquesta assignatura i de fer-ho mitjançant la gamificació, he aconseguit tenir **molt més interès** i he tingut més ganes de venir a classe.*

*Al començar la matèria no sabia què era la **gamificació** i ara sé el que és. És una metodologia que faré servir com a mestra.*

*Aprendre de manera gamificada **ha canviat totalment la visió** que tenia de la química i física a Primària. De veritat **he après molt** i a més, de manera més divertida i ha sigut capaç de mantenir-me **motivada** a l'assignatura.*

5. Conclusions

La gamificació estructural **ha augmentat la motivació i l'interès** de l'alumnat envers els continguts científics, fomentant el **paper actiu** de l'estudiant i inspirant als futurs docents a considerar la gamificació com una **eina valuosa** en la seva pràctica docent futura.

Referències bibliogràfiques

- Buck, M. F. (2017). Gamification of learning and teaching in schools-A critical stance. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 13(1), 35-54.
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S. i Zourmpakis. (2021). Gamification in Science Education. A Systematic Review of the Literature. *Education Sciences*, 11, 22.
- Kapp, K. M. (2013). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. John Wiley & Sons.

Informació de contacte

Gregorio Jiménez Valverde. Facultat d'Educació (Campus Mundet). Universitat de Barcelona. gregojimenez@ub.edu

El viatge de les tutores i dels tutors de pràctiques: mapeig de l'experiència de les tutores i dels tutors de pràctiques en l'acompanyament d'estudiants de treball social de la Universitat de Barcelona.

Tereza Leal, Adela Boixadós, Judit Castro, Àngela García, Marta Arranz, Sergi Sánchez

Unitat de Formació i Recerca de Treball Social (UFR) - Escola de Treball Social, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona (UB), Barcelona, Espanya.



1. Introducció

Les pràctiques són un component essencial en la formació professional en Treball Social. En els últims anys, s'observa una disminució en la disponibilitat de centres de pràctiques. Diferents estudis (Ayala et al. 2019; Walsh et al. 2022) assenyalen sobrecarrega de treball i un discurs de cansament per part dels i de les professionals. Com a conseqüència els i les estudiants viuen amb incertesa el procés d'assignació de centres.

La recerca s'apropa a l'experiència de les tutores i dels tutors de pràctiques amb la intenció d'assegurar la qualitat de les pràctiques com a l'element central del procés formatiu en treball social.

El projecte s'emmarca en les línies d'investigació del Grup de Recerca i Innovació en Treball Social (GRITS) de la Unitat de Formació i Recerca de Treball Social.

2. Objectius

Identificar els elements que componen l'experiència de les tutores i tutors de pràctiques de treball social que poden contribuir a la millora i la fidelització de la seva relació durant l'acompanyament de les pràctiques dels i dels estudiants de treball social.

Objectius específics:

1. Relacionar la cadena d'esdeveniments, activitats i interaccions que es realitzen al llarg del viatge o experiència del tutor o tutora de pràctiques de treball social.
2. Conèixer les vivències emocionals i les percepcions subjectives dels tutors i tutores associades al compliment de les diverses accions i activitats al llarg de la cadena de prestació de servei.
3. Descriure les barreres i els punts de fricció que generen experiències negatives.
4. Determinar els punts de millora de l'experiència dels tutors i tutores i les qüestions que s'han de resoldre per a fidelitzar la relació amb el pràcticum i els estudiants de treball social.
5. Proposar estratègies i un pla d'acció per la millora de l'experiència dels tutors i tutores i assegurar la qualitat de les pràctiques en treball social.

3. Metodologia

L'estudi aplicat utilitza com a metodologia el marc del *Customer Journey*, un abordatge que conjuga tècniques de caràcter qualitatiu i quantitatiu per analitzar, modelar i redissenyar processos de prestació de serveis (Folstad & Kvale, 2018).

La informació es centralitza en un programari (Smaply) que permet definir els perfils, identificar la xarxa de parts interessades i dissenyar el mapa de l'experiència de l'usuari.

Com es fa:

1. Es realitza la descripció dels perfils de les tutores i els tutors de pràctiques de treball social.
2. Es defineixen tots els esdeveniments que es realitzen al llarg de l'experiència del tutor o tutora durant les pràctiques.
3. Es representa en una línia temporal els moments que interaccionen amb l'organització (pràcticum, secretaria de pràctiques, supervisors, estudiants).
4. S'identifica l'estat emocional dels i de les tutores al completar les activitats.
5. S'identifiquen els punts en els que s'experimenta una interacció negativa/positiva.
6. Es produeix una representació gràfica del coneixement adquirit durant el procés.

Tècniques:

1. Anàlisi de dades dels sistemes de gestió del pràcticum, enquesta exploratòria del perfil dels tutors i tutores de pràctiques.
2. Revisió documental dels plans docents de Pràctiques i Supervisió.
3. Revisió de procediments i consultes als principals actors involucrats.
4. Elaboració del mapa de relacions de la xarxa de parts interessades.
5. Realització de focus grup i tallers participatius amb tutores i tutors.
6. Elaboració del mapa d'experiència.

5. Resultats

Els resultats assequen la relació amb els tutors i tutores i aporten inputs per l'optimització de fluxos de treball, la revisió de processos i la millora de les relacions institucionals amb els centres. Es destaquen:

- Optimització del procés de gestió de les assignacions de pràctiques.
- Revisió de plans docents de Pràctiques i Supervisió.
- Reducció en les taxes d'abandonament com a tutors i tutores de pràctiques.
- Millora en els indicadors de satisfacció amb el Pràcticum en les avaluació semestral.
- Enfortiment de les relacions institucionals amb els centres.
- Millora de la cohesió institucional entre la UB i l'ecosistema d'entitats i organitzacions vinculades a la intervenció social.

6. Conclusions

El caràcter participatiu del projecte afavoreix la coproducció del coneixement i contribueix a la capacitat docent de la tutora o del tutor de pràctiques.

Com a línies de futur i d'innovació docent es pretén elaborar formacions i tallers pràctics entorn a la tutorització de les pràctiques.

Es pot considerar reproduir l'experiment amb altres audiències del Pràcticum de Treball Social, com pot ser el mapeig de l'experiència de les supervisors i en especial, el mapeig de l'experiència de l'estudiant.

La recerca pot ser d'interès d'altres graus i serveis acadèmics com a secretaries acadèmiques i d'atenció als estudiants per a planificar estudis i accions de mapeig de l'experiència dels seus usuaris.

Referències bibliogràfiques

- Ayala, J., Drolet, J., Fulton, A., Hewson, J., Letkemann, L., Baynton, M., Elliott, G., Judge-Stasiak, A., Blaug, C., Gérard Tétrault, A., & Schweizer, E. (2019). Restructuring Social Work Field Education in 21st Century Canada. *Canadian Social Work Review*, 35(2), 45–65. <https://doi.org/10.7202/1058479ar>
- Folstad, A., & Kvale, K. (2018). Customer journeys: a systematic literature review. *Journal of Service Theory and Practice*, 28(2), 196–227. <https://doi.org/10.1108/JSTP-11-2014-0261>
- Smaply Classic. Software for Experience Mapping. <https://www.smaply.com/>
- Walsh, J. J., Drolet, J. L., Alemi, M. I., Collins, T., Kaushik, V., McConnell, S. M., McKee, E., Mi, E., Sussman, T., & Walsh, C. A. (2022). Transforming the Field Education Landscape: national survey on the state of field education in Canada. *Social Work Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2056159>

Finançament

Projecte finançat per la convocatòria d'ajuts a la recerca en docència universitària, REDICE-22 de l'Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE) de la Universitat de Barcelona (UB). Número del projecte REDICE 22-3251.

Informacions de contacte

Pràcticum de Treball Social de la Universitat de Barcelona (UB): practicum_ts@ub.edu

Los procesos de coordinación conceptual entre profesores y estudiantes durante sus interacciones discursivas

MEDINA, J.L., CALDUCH, I., SILVA, P. Y CRUZ-HERNÁNDEZ, A.

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ EDUCATIVA- FACULTAT D'EDUCACIÓ

INTRODUCCIÓN

Este proyecto se centra en el estudio de las interacciones entre los saberes disciplinares y pedagógicos del profesorado y los aprendizajes del estudiantado en las aulas universitarias, a partir del estudio del curso de pensamiento del alumnado como eje de los procesos intersubjetivos genuinos de negociación de significados y de coordinación conceptual que ocurren durante las interacciones discursivas con el profesorado (Rodríguez et al., 2018). Sabemos que las interacciones que se producen entre el estudiantado y el profesorado tienen el potencial de influir en las trayectorias del aprendizaje del alumnado dentro del espacio liminal y, por tanto, en sus procesos de transformación (Johansson, 2021).

¿Cómo percibe e interpreta el alumnado las intervenciones del profesorado? ¿De qué forma discrimina en la contribución del profesor/a lo que va a considerar relevante? ¿Qué forma adoptan las dinámicas y trayectorias de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes cuando interactúan discursivamente con el profesorado? ¿Qué dinámicas adoptan los procesos de coordinación conceptual entre los conocimientos del profesorado y del estudiantado en el seno de sus interacciones discursivas?

OBJETIVOS

1. Profundizar en la comprensión de los procesos liminales que experimenta el estudiantado en su proceso de aprendizaje en situaciones interactivas, a partir de su propia perspectiva de significados.
2. Avanzar en la comprensión de la dinámica en tiempo real de los procesos de coordinación entre los saberes disciplinares y pedagógicos del profesorado y entre éstos y el aprendizaje del alumnado.
3. Impulsar la producción de evidencia científica que fundamente propuestas de práctica docente y de formación del profesorado universitario orientadas al desarrollo de aprendizajes de alta calidad.
4. Contribuir al desarrollo del campo de conocimiento de la Educación Superior mediante la divulgación de los resultados de la investigación.

METODOLOGÍA

El método del proyecto es una Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1962), mediante un acercamiento microetnográfico, basado en la sociolingüística microsocial (Gumperz, 1982). Se utilizan entrevistas de think-aloud y transcripciones paralelas.

RESULTADOS PRELIMINARES

- El aprendizaje no es lineal, sino recursivo, oscilatorio y caótico.
- Hay metodologías didácticas que propician la interactividad discursiva, aunque no garantizan la coordinación conceptual.
- La sintonización y la disonancia son dos procesos que conviven durante las interacciones discursivas, cuya dinamicidad produce aprendizaje.
- Los obstáculos ontológicos son una barrera del aprendizaje.

Implantar els Objectius de Desenvolupament Sostenible en les titulacions. Primers passos

Eva Gregori-Giralt, José-Luis Menéndez-Varela i Carmen Benítez-Robles. Departament d'Història de l'Art, Universitat de Barcelona, Espanya

Introducció

La implantació dels **Objectius de Desenvolupament Sostenible** (ODS) en les titulacions universitàries és una responsabilitat urgent i complexa. És urgent perquè manquen a penes set anys pel 2030, i és complexa perquè exigeix una perspectiva sistèmica i una acció concertada de tots els agents rellevants, de dins i de fora de la universitat. Tot i que són ben vingudes activitats co-curriculars sobre els ODS, que aprofundeixen en la presa de consciència, la implantació profunda requereix vincular-los amb les competències que defineixen els plans d'estudis i, en conseqüència, els perfils de graduació.

Objectiu de la investigació

L'objectiu **general** és proposar un model d'anàlisi del mapa de competències que pugui ésser aplicat en les titulacions que encara no han escomès la implantació dels ODS.

Els objectius **específics** són els següents:

- Descriure el mapa de competències.
- Identificar els processos cognitius associats.
- Identificar la vinculació de les competències amb els ODS.
- Estudiar els problemes que afecten les competències.

Metodologia

Es desenvolupa un **estudi de cas** d'un màster oficial d'art d'una universitat catalana situada en una posició rellevant en els rànquings internacionals. La competència és definida com la unitat d'anàlisi i la guia docent com la unitat d'observació.

Preguntes d'investigació: Quin és el grau d'implantació dels ODS? Quins problemes afecten el mapa de competències? Quin és el grau d'afectació?

Resultats

Quina és la presència dels ODS?

Table 1. Presència dels ODS en les competències o objectius d'aprenentatge

Comp.	Ref. Com.*	Alineades		Ref. Comp.*	Afins	
		Diferents	Assignatura		Diferents	Assignatura
Bàsiques	3 (6,38%)	3 (100%)	1 (6,25%)	15 (31,91%)	2 (4,25%)	14 (87,5%)
Generals	3 (8,11%)	3 (100%)	1 (6,25%)	6 (16,22%)	1 (2,70%)	6 (37,5%)
Transversals				1 (9,09%)	1 (9,09%)	1 (6,25%)
Específiques	1 (1,47%)	1 (100%)	1 (6,25%)	22 (32,35%)	2 (2,94%)	11 (68,75%)
No específic.				5 (20,83%)	2 (8,33%)	5 (31,25%)
Total	7 (3,74%)	7 (3,74%)	1 (6,25%)	49 (26,20%)	3 (1,60%)	16 (100%)

Nota. Número d'assignatures: 16. Número de competències: 77. *Total de referències codificades de competències en les guies docents: 187. Alineades: competències que recullen en el seu títol el terme "ODS" o algun ODS concret. Afins: competències que no refereixen explícitament els ODS però en recullen ones relacionades. Ref. Com.: número de referències codificades de les competències. Diferents: reusen el número de competències diferents.

Quins processos cognitius estan involucrats?

Table 3. Processos cognitius per tipologia de competència

Proc. Cogn.	Bàsiques	Generals	Transvers.	Específic.	No espec.	Total
Conèixer	14(37,84%)	1(9,09%)	28(41,18%)	4(16,67%)	47(25,13%)	
Comprendre	14(29,79%)	3(27,27%)	17(25%)	6(25%)	40(21,39%)	
Aplicar	13(27,66%)	9(24,32%)	2(18,18%)	13(19,12%)	4(16,67%)	41(21,92%)
Analitzar				4(5,88%)	2(8,33%)	6(3,21%)
Avaluar	13(27,66%)	8(21,62%)	1(9,09%)	5(7,35%)	5(20,83%)	32(17,11%)
Crear	6(12,76%)	6(16,22%)	1(9,09%)	1(1,47%)	3(12,50%)	17(9,09%)
No codific.	1(2,13%)		3(27,27%)			4(2,14%)
Total	47(100%)	37(100%)	11(100%)	68(100%)	24(100%)	187(100%)

Nota. Número d'assignatures: 16. Total de referències codificades de competències en les guies docents: 187.

Quins problemes s'han detectat?

Table 5. Problemes per tipologia de competència

Problema	Bàsiques	Generals	Transvers.	Específic.	No espec.	Total
Conceptual	10(21,28%)	12(32,43%)	6(54,54%)	41(60,29%)	9(33,33%)	77(41,18%)
Jerarquia	13(27,66%)	16(43,24%)	2(18,18%)	21(30,88%)	11(45,83%)	63(33,69%)
Duplicació	1(2,13%)	0	0	0	3(12,50%)	4(2,13%)
Alineac. Ob.	32(68,08%)	24(64,86%)	11(100%)	55(80,88%)	13(54,17%)	135(72,18%)
Duplic.	6(12,76%)	6(16,21%)	2(18,18%)	3(4,41%)	2(8,33%)	19(10,16%)
Descon.	26(55,32%)	18(48,65%)	9(81,81%)	52(76,47%)	11(45,83%)	116(62,02%)
Alineac. Met.	33(70,21%)	30(81,08%)	11(100%)	59(86,76%)	19(79,17%)	152(81,28%)
Alineac. Av.	32(68,08%)	25(67,57%)	10(90,91%)	61(89,70%)	19(79,17%)	147(78,61%)
Gramàtic	46(97,87%)	33(89,19%)	10(90,91%)	62(91,18%)	23(95,83%)	174(93,05%)
Lleng. Inclus.	22(46,81%)	28(75,67%)	0	42(61,76%)	19(79,17%)	111(59,35%)
Total	189(402,13%)	168(454,05%)	50(454,54%)	341(501,47%)	115(479,17%)	963(461,50%)

Nota. Número d'assignatures: 16. Total de referències codificades de competències en les guies docents: 187. Conceptual: errors en la definició de la competència; Jerarquia: errors per subordenació entre competències; Duplicació: repetició de la mateixa competència; Alineac. Ob.: errors en l'alineació de la competència amb els objectius; Duplic.: repetició de la competència en l'apartat d'objectius d'aprenentatge; Descon.: la competència no presenta objectius d'aprenentatge que la desglossin; Alineac. Met.: errors d'alineació de la competència amb la metodologia didàctica; Alineac. Av.: errors d'alineació de la competència amb el sistema d'avaluació; Lleng. Inclus.: errors en la utilització d'un llenguatge inclusiu per raó de gènere.

Quin és el mapa de competències?

Table 2. Tipus de competències i llur distribució per assignatura

Comp.	Nº	Competències			Assignatures			
		Nº %	Repet.	Repet. %	Mitjana*	Moda	Mínim	Màxim
Bàsiques	15/47	19,48	8	53,33	2,94	1	1	8
Generals	12/37	15,58	5	41,67	2,31	1 i 4	1	7
Transversals	11/11	14,28	5	45,45	0,89	1	1	1
Específiques	25/68	32,47	15	60,00	4,25	1	1	6
No específic.	14/24	18,18	11	78,57	1,50	1	1	3
Total	77/187	100	44	57,14	11,69(2,34)	1	1	8

Nota. Número d'assignatures: 16. *Total de referències codificades de competències en les guies docents: 187. Nº: número de competències codificades de competències. Repet.: número de vegades que les competències es repeteixen.

Quina és la seva distribució per assignatures?

Table 4. Processos cognitius per tipologia de competència (assignatures)

Proc. Cogn.	Bàsiques	Generals	Transvers.	Específic.	No espec.	Total
Conèixer		9(56,25%)	1(6,25%)	14(87,5%)	3(18,75%)	15(93,75%)
Comprendre	11(68,75%)		1(6,25%)	9(56,25%)	3(18,75%)	15(93,75%)
Aplicar	12(75%)	4(25%)	1(6,25%)	12(75%)	4(25%)	16(100%)
Analitzar				4(25%)	2(12,5%)	5(31,25%)
Avaluar	13(81,25%)	7(43,75%)	1(6,25%)	5(31,25%)	4(25%)	16(100%)
Crear	6(37,50%)	6(31,25%)	1(6,25%)	1(6,25%)	3(18,75%)	15(93,75%)
No codific.	1(6,25%)		1(6,25%)			2(12,50%)
Total						16(100%)

Nota. Número d'assignatures: 16. Total de referències codificades de competències en les guies docents: 187.

Quina és llur distribució per assignatures?

Table 6. Problemes per tipologia de competència (assignatures)

Problema	Bàsiques	Generals	Transvers.	Específic.	No espec.	Total
Conceptual	8(50%)	7(43,75%)	2(12,50%)	14(87,50%)	3(18,75%)	16(100%)
Jerarquia	9(56,25%)	8(50%)	1(6,25%)	10(62,50%)	4(25%)	15(93,75%)
Duplicació	1(6,25%)				1(6,25%)	1(6,25%)
Alineac. Ob.	12(75%)	9(56,25%)	2(12,50%)	15(93,75%)	4(25%)	16(100%)
Duplic.	3(18,75%)	2(12,50%)	1(6,25%)	3(18,75%)	1(6,25%)	6(37,5%)
Descon.	11(68,75%)	7(43,75%)	2(12,50%)	15(93,75%)	4(25%)	15(93,75%)
Alineac. Met.	12(75%)	8(50%)	2(12,50%)	15(93,75%)	4(25%)	16(100%)
Alineac. Av.	13(81,25%)	8(50%)	2(12,50%)	15(93,75%)	4(25%)	16(100%)
Gramàtic	13(81,25%)	10(62,50%)	2(12,50%)	16(100%)	4(25%)	16(100%)
Lleng. Inclus.	8(50%)	7(43,75%)		10(62,50%)	4(25%)	11(68,75%)
Total						16(100%)

Nota. Número d'assignatures: 16. Total de referències codificades de competències en les guies docents: 187. Conceptual: errors en la definició de la competència; Jerarquia: errors per subordenació entre competències; Duplicació: repetició de la mateixa competència; Alineac. Ob.: errors en l'alineació de la competència amb els objectius; Duplic.: repetició de la competència en l'apartat d'objectius d'aprenentatge; Descon.: la competència no presenta objectius d'aprenentatge que la desglossin; Alineac. Met.: errors d'alineació de la competència amb la metodologia didàctica; Alineac. Av.: errors d'alineació de la competència amb el sistema d'avaluació; Lleng. Inclus.: errors en la utilització d'un llenguatge inclusiu per raó de gènere.

Conclusions

- La implantació dels ODS és testimonial: hi ha una alineació indirecta de tres competències amb els ODS en general i amb l'ODS 5 i l'ODS 17.
- Hi ha un gran nombre de competències per assignatura (mitjana de 11,69).
- Hi ha un gran nombre de competències (77) amb poca presència en les assignatures (mitjana de 2,27 per assignatura i moda d'1).
- Les competències presenten problemes de classificació per tipologies i repetició.
- Les competències inclouen majoritàriament (68,44%) processos de baix nivell cognitiu.
- Les assignatures amb competències específiques recullen en pocs casos (37,50%) processos d'alt nivell cognitiu.
- Els problemes identificats gairebé quintupliquen el nombre de referències codificades de competències.

- Les competències mostren un nombre elevat d'errors gramaticals (93,05%).
- Les competències presenten problemes d'alineació amb els objectius d'aprenentatge (72,18%), la metodologia didàctica (81,28%) i el sistema d'avaluació (78,61%).
- La majoria de les competències (59,35%) no utilitza un llenguatge inclusiu per raó de gènere.
- Hi ha problemes en la definició de les competències i llur organització (conceptuals: 41,18%; de jerarquia de competències: 33,69%).
- El grau d'afectació no està relacionat amb el pes específic de cada tipus de competència. És particularment sever en les competències no especificades.
- Els problemes s'observen en totes les assignatures, llevat d'una deficient utilització del llenguatge inclusiu per raó de gènere i els errors de jerarquia de competències.

Referències bibliogràfiques

- Gómez-Martín, M. E., Giménez-Carbo, E., Andrés-Doménech, & Pellicer, E. (2021). Boosting the Sustainable Development Goals in a Civil Engineering Bachelor Degree Program. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8), 125–145.
- Orlovic Lovren, V., Maruna, M., & Svetlana S. (2020). Reflections on the Learning Objectives for Sustainable Development in the Higher Education Curricula – Three Cases from the University of Belgrade. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(2), 315–335.
- Menéndez-Varela, J.-L., & Gregori-Giralt, E. (2022, octubre). *Presupuestos para alinear las titulaciones universitarias con los Objetivos de Desarrollo Sostenible* [ponencia en el seminario invitado Análisis de la implantación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las titulaciones universitarias]. 10th International Congress of Educational Sciences and Development, Universidad de Granada, en línea.
- Rajabifard, A., Kahlomghadam, M., Lumentama, E., Herath, N., Kin Peng Hui, F., & Assarhanki, Z. (2021). Applying SDGs as a Systematic Approach for Incorporating Sustainability in Higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8), 1266–1284.
- Sánchez-Carracedo, F., Ruiz-Morales, J., Valderama-Hernández, R., Muñoz-Rodríguez, J. M., & Gomera, A. (2021). Analysis of the presence of sustainability in Higher Education Degrees of the Spanish university system. *Studies in Higher Education*, 46(2), 300–317.

Informació de contacte

Eva Gregori Giralt, José-Luis Menéndez-Varela i Carmen Benítez-Robles
Correu electrònic: gregori@ub.edu; menendez@ub.edu; carmenbenitezrobles@ub.edu
Adreça postal: Universitat de Barcelona, Departament d'Història de l'Art, Montalegre, 6. 08001 Barcelona (Espanya).

Reconeixements

Aquesta investigació ha estat finançada per l'Agència Estatal de Investigació [PID2020-112964RB-I00/AEI/10.13039/501100011033]; l'Institut de Desenvolupament Professional de la Universitat de Barcelona [REDICE22-3242]; i el Programa de Recerca, Innovació i Millora de la Docència i l'Aprenentatge de la Universitat de Barcelona [GIDC-ODAS].

M. Mitjans, R. Martín-Venegas, M.C. Morán, M.P. Vinardell, J. Olloquequi, T. Cambras,

ENAPFISIO (GINDOC-UB/022) Departament de Bioquímica i Fisiologia, Facultat de Farmàcia i Ciències de l'Alimentació,
Universitat de Barcelona, Barcelona (Spain)

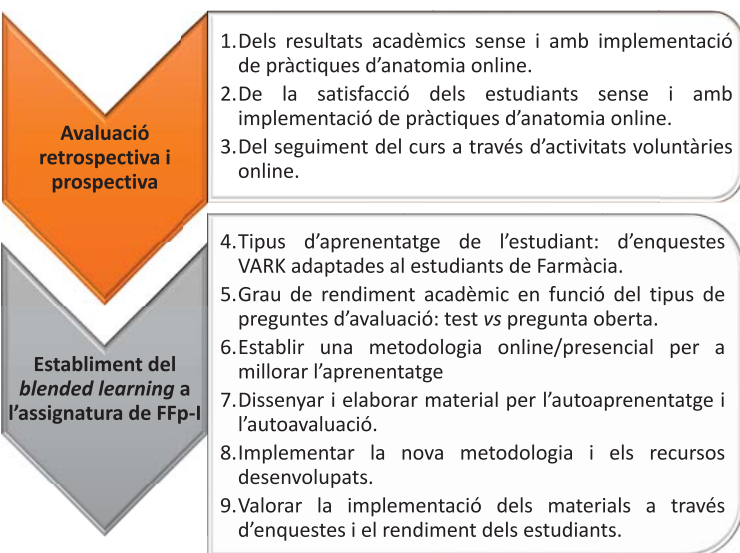
Introducció

L'ensenyament presencial, incloent-hi l'activitat experimental, comporta una sèrie d'avantatges indiscutibles pel que fa a l'aprenentatge. Tanmateix, l'educació en línia permet que l'alumnat estableixi el seu propi ritme d'aprenentatge, ja que suposa una flexibilitat a l'hora d'establir un horari d'estudi. És per aquests motius que cal aprofitar els avantatges que presenten ambdós tipus d'educació.

El *blended learning* pot ser una eina d'aprenentatge molt potent en l'estudi de l'assignatura de Fisiologia i Fisiopatologia I del Grau de Farmàcia. Tanmateix, cal primer saber quina és l'acceptació d'aquesta eina per part dels estudiants, fet que ens permetrà dissenyar la seva integració a la classe presencial amb més garanties d'èxit. Concretament, s'ha decidit analitzar i, si correspon, incidir en els continguts d'Anatomia del sistema esquelètic i nerviós i de l'electromiograma i reflexos nerviosos. També s'estudiarà quina és l'estratègia d'aprenentatge de l'estudiant per tal de decidir i dissenyar millor, si s'escau, les eines i activitats d'aprenentatge online complementaris. En cas de ser possible, s'analitzarà també des de la perspectiva de gènere.

Objectius

Analitzar el grau d'utilització i acceptació del material educatiu online en un ensenyament presencial, per tal de dissenyar, desenvolupar i implementar un model formatiu per a l'aprenentatge de la Fisiologia i l'Anatomia, basat en la complementarietat entre estratègies educatives presencials i online.



Metodologia

- I) Milloren els recursos online l'aprenentatge dels estudiants i l'assoliment de competències?
- Anàlisi retrospectiva qualificacions cursos 2018-2019 i 2019-2020, previs a la situació de pandèmia i als cursos 2020-21 i 2021-2022, on part de la docència s'ha fet online.
 - Enquestes d'opinió dels cursos disponibles.
 - Informes d'activitat del Campus Virtual.

- II) Com aprenen els nostres estudiants?

- Enquestes als estudiants del curs 2022-23.

- III) Com es millora l'aprenentatge de l'assignatura?

A partir anàlisi enquestes i avaluació retrospectiva → dissenyar, elaborar i implementar noves estratègies online/presencial 2023-24.

- IV) Ha millorat l'aprenentatge amb la nova estratègia docent i els recursos online?

Comparació rendiment acadèmic amb i sense *blended learning*.

Resultats

Les dades obtingudes corresponents als objectius 1, 2 i 3 s'han presentat al següents congressos.



E-Learning of Anatomy: Virtual platforms as a surrogate for the in-person anatomy laboratory classroom. Juliol 2022.



Rendiment dels Estudiants a través de les Pràctiques de Fisiologia. Relació entre l'interès i avaluació. Febrer 2023.



Avaluació de les pràctiques de laboratori i la seva relació amb els rendiment final de l'assignatura de Fisiologia i Fisiopatologia I. Evolució al llarg de cinc cursos acadèmics. Juliol 2023.



Learning aids on a Virtual Campus: Correlating usage with exam scores and improving performance. Juliol 2023.

Actualment estem analitzant les dades per conèixer si el rendiment acadèmic dels estudiants varia en funció del tipus de pregunta d'avaluació. Aquesta anàlisi permetrà decidir quines eines d'autoaprenentatge o suport seran les més adequades.

Conclusions

Pel que fa a la satisfacció de les pràctiques i els resultats acadèmics:

- Les enquestes de satisfacció indiquen que les pràctiques són ben valorades pels estudiants i que prefereixen fer-les presencialment, però que eines com el VisibleBody™ faciliten l'estudi de l'Anatomia.
- Les qualificacions obtingudes a les pràctiques, no s'ajusten a l'interès que generen.
- Hi ha una correspondència entre la nota de pràctiques i la d'avaluació final. Aquesta correlació amb la nota final és major amb les notes de les pràctiques d'Anatomia que amb les de Fisiologia.

Pel que fa a la utilització del material del Campus Virtual:

- La visualització del material de suport de classe o d'activitats a realitzar als seminaris disminueix al llarg del curs.
- La distribució de les qualificacions finals entre els estudiants que han visualitzat tots els materials de suport analitzat indica un millor rendiment que la de tot el curs.

Conclusió final:

- Creiem que la combinació de la classe presencial amb eines d'aprenentatge virtuals pot ser una bona estratègia per a millorar l'aprenentatge i el rendiment dels estudiants de la Fisiologia i Fisiopatologia I.
- A partir de l'anàlisi de les dades estem valorant si és possible implementar el *blended learning* i el tipus de material que caldria elaborar.

Referències bibliogràfiques

- Wehrwein EA, Lujan HL, DiCarlo SE. Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Adv Physiol Educ* 31: 153–157, 2007; doi:10.1152/advan.00060.2006.
- Neves, B-H. S., Altermann, C. Gonçalves, R., Lara, M.V., Mello-Carpes, P. B. Home-based vs. laboratory-based practical activities in the learning of human physiology: the perception of students. *Adv Physiol Educ* 41: 89–93, 2017
- Hew, K. F., and Cheung, W. S. (2014), "Improving Social Studies Students' Critical Thinking," in *Using Blended Learning*, eds. K. F. Hew, and W.S. Cheung, Singapore: Springer. ISBN : 978-981-287-088-9
- Pla Docent de Fisiologia i Fisiopatologia I. Obtingut de <http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePDInfes?curs=2022&assign=362254&ens=TG1051&recurs=pladocent&n2=1&idjoma=CAT>, 2023/04/26.

Informació de contacte

Montserrat Mitjans Arnal.

email: montsemitjans@ub.edu

Secció de Fisiologia. Dept. de Bioquímica i Fisiologia. Facultat de Farmàcia i Ciències de l'Alimentació. Universitat de Barcelona.

AMENANÇA D'ESTEREOTIPS DE GÈNERE, MOTIVACIÓ I ANSIETAT MATEMÀTICA Impacte sobre el rendiment acadèmic de les dones en educació superior

M. Isabel Núñez Peña¹, Carlos Campos Rodríguez¹, Toni Cunillera², Vicenç Quera¹, Marta Ramon Casas², M. Victoria Carreras Archs¹

¹Dept. de Psicologia Social i Psicologia Quantitativa, Universitat de Barcelona, Barcelona

²Dept. de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona

INTRODUCCIÓ

Amb l'objectiu de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge i garantir un bon rendiment acadèmic de l'alumnat, s'han identificat diversos factors que hi poden afectar negativament. Cal destacar els de caire motivacional i emocional, ja que els **pensaments i sentiments negatius** dels estudiants sobre la seva capacitat d'aprendre poden afectar negativament el seu aprenentatge. En el cas de les dones, la **susceptibilitat a l'amenaça dels estereotips de gènere** és un factor rellevant que podria comprometre de forma negativa el seu aprenentatge, particularment en assignatures i graus amb **contingut STEM** (*Science, Technology, Engineering y Mathematics*). En molts estudis s'han trobat puntuacions més altes en **habilitat matemàtica** als homes que a les dones, i que **només el 30%** de les darreres escullen aquest tipus de graus, d'acord amb les dades de la UNESCO (2019).

Objectius

Examinar factors que poden influir negativament en el rendiment acadèmic de les dones estudiants en assignatures amb contingut matemàtic i comprovar si aquests mateixos factors impacten o no en el rendiment de les dones en assignatures sense contingut matemàtic:

- Diferències en la susceptibilitat a l'amenaça dels estereotips de gènere, la motivació per les matemàtiques, l'ansietat matemàtica i el rendiment.
- Diferències en el patró de respostes en exàmens de resposta múltiple, i relació amb la susceptibilitat a l'amenaça dels estereotips de gènere, la motivació per les matemàtiques i/o l'ansietat matemàtica.

METODOLOGIA

Participants

	Contingut de l'assignatura	
	No matemàtic	Matemàtic
Edat mitjana (SD)	19,28 (0,184)	20,26 (0,239)
Dones (%)	268 (82%)	84 (77,8%)
Homes (%)	59 (18%)	24 (22,2%)

Materials

- Recolzament als estereotips de gènere (REG; Schmader et al., 2004)
- Autoconcepte en els cursos amb contingut matemàtic (AC-Mat; Schmader et al., 2004)
- *Shortened Math Anxiety Rating Scale* (sMARS; Núñez-Peña et al., 2013). Inclou tres escales: ansietat als exàmens de matemàtiques, ansietat a les tasques numèriques i ansietat als cursos de matemàtiques.
- *Rendiment acadèmic en exàmens de resposta múltiple*: separant nota, nombre d'encerts, errors i blancs.

RESULTATS

Taula 1. Resultats de la prova t de Welch per a la comparació de gèneres amb les dades de tota la mostra (diferència de mitjanes dona-home i p-value).

	REG	AC-Mat	sMARS Total	sMARS Examen	sMARS Tasques	sMARS Cursos
Dif. mitjanes	-1,295	-1,412	6,197	4,638	1,046	0,512
p-value	0,007	0,014	0,002	0,001	0,013	0,280

REG: Recolzament als estereotips de gènere; AC-Mat: Autoconcepte en matemàtiques; sMARS total: Ansietat matemàtica; sMARS Examen: Ansietat als exàmens de matemàtiques; sMARS Tasques: Ansietat a les tasques matemàtiques; sMARS Cursos: Ansietat als cursos de matemàtiques

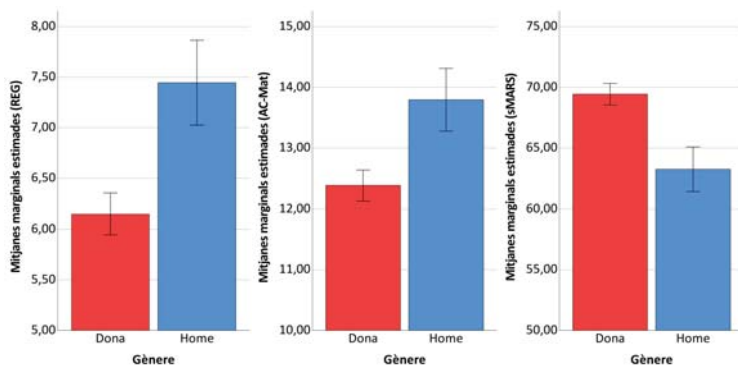


Figura 1. Mitjanes i error estàndards per al Recolzament als estereotips de gènere, l'Autoconcepte en matemàtiques i l'Ansietat matemàtica per als dos gèneres amb les dades de tota la mostra.

Taula 2. Correlacions de Spearman entre les puntuacions d'Autoconcepte en matemàtiques i les diferents mesures del rendiment acadèmic (nota, encerts, errors i blancs) en dones i en homes i separat per assignatures.

	Contingut de l'assignatura			
	No matemàtic		Matemàtic	
	Dones	Homes	Dones	Homes
n	263	58	82	24
Nota	,166**	,081	,287**	,492*
Encerts	,170**	,099	,292**	,484*
Error	-,085	-,020	-,208	-,414*
Blancs	-,174**	-,135	-,253*	-,333

*. $p < 0,05$; **. $p < 0,01$

CONCLUSIONS

- Les dones estudiants mostren més **ansietat a les matemàtiques** i un pitjor **autoconcepte en matemàtiques**. D'altra banda, els homes estudiants recolzen més els **estereotips de gènere** (Taula 1 i Figura 1).
- L'**autoconcepte en matemàtiques** està associat negativament amb la **nota dels exàmens de l'assignatura amb contingut matemàtic** en homes i dones (Taula 2).
- El **patró de respostes a l'assignatura amb contingut matemàtic** difereix en funció del **gènere** i de l'**autoconcepte en matemàtiques**. Un pitjor autoconcepte es relaciona amb un increment en el **nombre d'omissions** en el cas de les dones, mentre que el pitjor autoconcepte es relaciona amb una major **quantitat d'errors** en els homes (Taula 2).

Implementació de Learning Analítics a l'assignatura Enginyeria Química del Grau de Química per a la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge- avaluació (REDICE22-3361)

Alexandra Plesu, Alberto Cruz, Alicia Maestro, Rodrigo Soto, Eliana Ramírez*

Departament d'enginyeria química i química analítica, Facultat de química, C/Martí i Franquès, 1, 08028 Barcelona, Spain

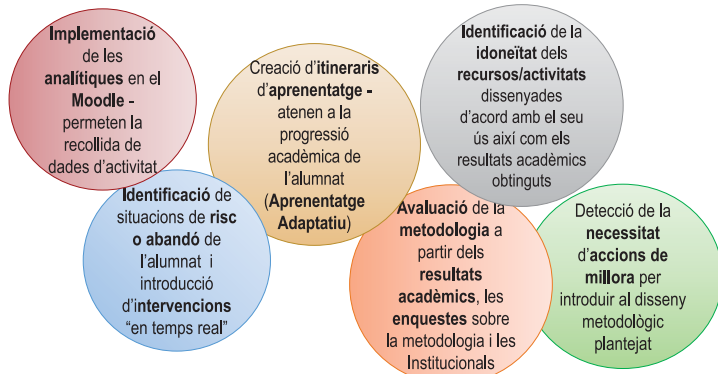
INTRODUCCIÓ

La ocurrencia de la COVID-19 ha fet necessari el replantejament de les **estratègies educatives** a nivell mundial cap a models híbrids i/o a distància. Això afegit al fet que l'alumnat actual pertany majoritàriament a la **generació Z**, la primera en haver tingut la **tecnologia** fàcilment disponible des d'una edat primerenca i que la fa servir de manera natural com eina per socialitzar i alhora adquirir coneixements i habilitats, fa que l'ús de **Learning Analytics** es presenti com una eina prometedora per donar suport al procés d'ensenyament-aprenentatge-avaluació no només dels models educatius tradicionals/presencials sinó també d'aquests models emergents.

Learning Analytics es pot definir, com el **procés de fer servir informació per millorar la docència i l'aprenentatge**. En concret, es refereix a la mesura, recollida, anàlisi, presentació i comunicació del progrés dels aprenents i del context educatiu en el qual s'està duent a terme aquest aprenentatge [1]. Segons el 2022 EDUCASE Horizon Report [2], l'ús de les mesures d'aprenentatge d'alumnat a través de les tecnologies analítiques se considera una **tendència del moment** dins la comunitat educativa mundial ja que permet **crear programes adaptatius** per a **atendre la seva diversitat** de manera eficaç **aprofitant** la creixent disponibilitat d'ingents quantitats de **dades sobre l'activitat de l'alumnat** i les petjades digitals deixades sobre el procés que queden **emmagatzemades** en els sistemes digitals de administració/gestió educativa de les que disposen les universitats (per exemple, les plataformes Blackboard o Moodle). Aquesta eina potencialment permet: i) la identificació d'alumnat en risc i el conseqüent disseny d'intervencions positives "en temps real" ii) l'oferiment de recomanacions a l'alumnat sobre els materials i les activitats pedagògiques plantejades, iii) la detecció de la necessitat, i per tant, la mesura, de les accions de millora, i, iv) l'adaptació de les propostes metodològiques [3].

OBJECTIU

Avaluació de l'efecte de la implementació de les analítiques d'aprenentatge sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge-avaluació de l'assignatura d'Enginyeria Química



METODOLOGIA

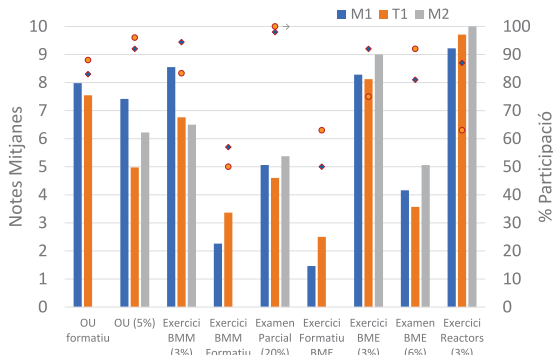
Ingeniería química - Grado de Química

- Obligatòria (6 ECTS), 2º año
- 5 grups (250 estudiants): 3 de tardor (M1, M2, T1) 2 de primavera (A1, B1)
- 5h/setmana, sessions de 1h



RESULTATS

La **participació** en les diferents **activitats formatives** es força alta ($\geq 50\%$) malgrat la seva natura **voluntària**. Tanmateix, aquesta participació **decreix gradualment** al llarg del semestre, degut al cansament de l'alumnat i l'acumulació de tasques d'altres assignatures.



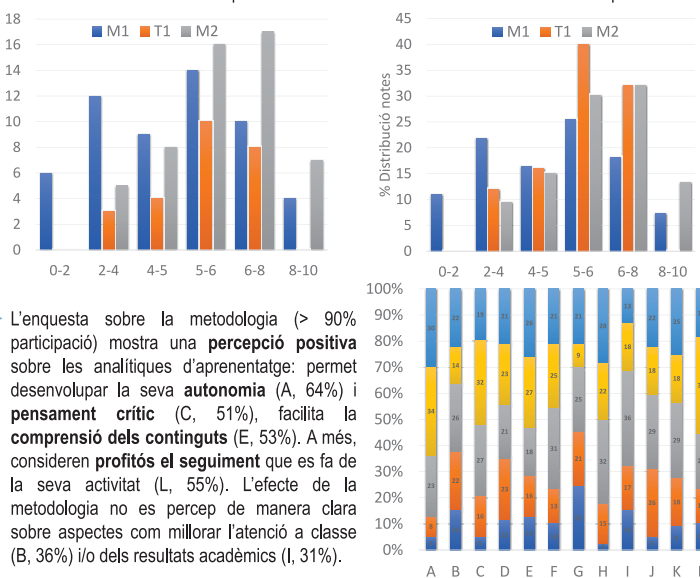
- Les **qualificacions** obtingudes són **acceptables** excepte en el cas de l'activitat relativa al balanç macroscòpic d'energia (BME), un títol considerat tradicionalment complex.
- La **discrepància** observada entre les **qualificacions** de les **activitats sumatives** (3%) i les obtingudes al **parcial** es deguda a la **diferència del format d'avaluació** (asíncrona vs. síncrona) i la seva **durada** (1 setmana vs. 1h).
- Amb les dades recollides **no s'observa** una **millora acadèmica significativa** entre els grups M1 i T1 i el grup M2 que seguia la metodologia tradicional. Això es degut a la **mancança de compromís** dels estudiants en el **seguiment dels itineraris d'aprenentatge suggerits**. Les dades mostren que $< 8\%$ van seguir l'itinerari de consolidació després del parcial i $< 20\%$ van seguir el recomanat després de la prova BME. Els alumnes fan servir els itineraris quan les classes acaben per preparar l'examen final.

CONCLUSIONS

L'avaluació dels resultats obtinguts permeten considerar la inclusió de les analítiques d'aprenentatge com una **eina educativa útil** que facilita l'ensenyança de **grups grans** de classe gràcies a les rutines **automatitzades** en el Campus Virtual a través de la plataforma Moodle. Les analítiques permeten al **professorat** seguir en "**temps real**" l'**activitat dels estudiants** i reconduir el procés d'ensenyament dissenyat. Alhora, promou en els estudiants la **reflexió** sobre el **rendiment** en les seves activitats d'aprenentatge mitjançant la **visualització continuament actualitzada** dels resultats acadèmics.

*informació de contacte: eliana.ramirez-rangel@ub.edu

La taxa d'aprovat és similar entre els 3 grups classe essent lleugerament inferior (5-10%) als grups que segueixen la metodologia. Sembla que l'estratègia metodològica no té una clara incidència sobre la taxa de suspensos i d'abandó ni sobre la distribució final de les qualificacions.



- L'enquesta sobre la metodologia ($> 90\%$ participació) mostra una **percepció positiva** sobre les analítiques d'aprenentatge: permet desenvolupar la seva **autonomia** (A, 64%) i **pensament crític** (C, 51%), facilita la **comprensió dels continguts** (E, 53%). A més, consideren **profitós el seguiment** que es fa de la seva activitat (L, 55%). L'efecte de la metodologia no es percep de manera clara sobre aspectes com millorar l'atenció a classe (B, 36%) i/o dels resultats acadèmics (I, 31%).
- Com aspectes **negatius** es menciona que la **participació a classe** no es veu afavorida amb les analítiques d'aprenentatge (G, 46%) i que l'estratègia metodològica plantejada **implica molta dedicació** (H, 50%).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- [1] Peña-Ayala, A. (2017). Learning Analytics: fundamentals, applications, and trends. A view of the current state of the art to enhance e-learning. Springer International Publishing, New York.
- [2] Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, D.C., Grajek, S., Alexander, B., Bali, M., Bulger, S., Dark, S., Engelbert, N., Gannon, K., Gauthier, A., Gibson, D., Gibson, R., Lundin, B., Veletsianos, G. & Weber, N. (2020). 2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition. Louisville, CO: EDUCAUSE. Retrieved January 27, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/215670/>.
- [3] van Harmelen, M., Workman, D., 2012. Analytics for Learning and Teaching. JISC CETIS Anal. Ser. 1, 1-41.

¹Remesal, A.; ¹Corral, M.J.; ²García Mínguez, P.;
¹Domínguez, J.; ¹SanMiguel, I.; ³Macsoy, T.; ⁴Suárez, E.

¹:Facultad de Psicología, UB; ²:Facultad de Economía y Empresa, UB
³:Departamento de Humanidades, UPF; ⁴:Departamento de Derecho, UPF

Gran parte de las dificultades por las que atraviesa el mundo se deben a que los ignorantes están completamente seguros y los inteligentes llenos de dudas.
(Bertrand Russel)

MOTIVACIÓN DEL ESTUDIO

El sistema CBM provoca en el estudiante una activación metacognitiva extra-ordinaria al exigirle la toma de conciencia de posibles dudas o certezas sobre su conocimiento. Consideramos esta concienciación un paso esencial en el desarrollo progresivo de competencias profesionales básicas para la toma de decisiones responsables y eficaces. Hasta el momento esta estrategia se ha aplicado principalmente en áreas médicas. En este trabajo pretendemos explorar su utilidad en otras disciplinas y comparar los contextos.

OBJETIVOS

1. Explorar los efectos de la estrategia CBM en la docencia universitaria.
2. Identificar si existen diferencias en el uso y provecho de la experiencia por parte del estudiantado según variables individuales.
3. Profundizar en las posibilidades de uso didáctico del sistema CBM desde el punto de vista de la evaluación formativa.

DISEÑO

Un mismo plan instruccional consistente en un sistema de apoyo a la autoevaluación diagnóstica y formativa con algoritmo CBM, se implementa en 6 asignaturas diferentes:

- Psicología de la Educación en la Escuela Primaria
- Psicofisiología
- Arte en los Siglos XVIII y XIX
- Adolescencia y Desarrollo de la Personalidad
- Microeconomía II
- Fundamentos del Derecho Privado y de la Empresa

El alumnado responde en cada ocasión 10 ítems MO y reflexiona sobre la experiencia declarando: emociones, interpretaciones del resultado, planes y expectativas de mejora.

Muestra potencial 1492 estudiantes matriculados en las asignaturas participantes

Muestra bruta inicial 1376 estudiantes

Muestra neta final en primera toma de cuatro tomas longitudinales 987 estudiantes

Variables independientes contempladas:

- Personales demográficas
- Edad, sexo, responsabilidad familiar, carga laboral, tendencia al riesgo.
- Personales instruccionales

Vía de acceso a la universidad, nivel de estudios, área disciplinar, dominio matemático básico de probabilidad, concepciones sobre la evaluación.

Variables dependientes resultantes/esperadas:

Calibración, conductas autorregulatorias del aprendizaje, emociones, metacognición, estrategias cognitivas.

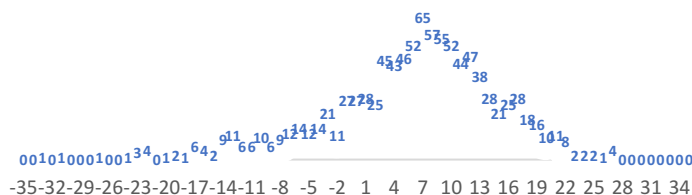
CBM Certainty based marking

Error muy seguro -6	Acierto muy seguro +3
Error medianamente seguro -2	Acierto medianamente seguro +2
Error inseguro 0	Acierto inseguro +1

RESULTADOS (preliminares, provisionales)

EJEMPLO ILUSTRATIVO

TEST DE CONOCIMIENTO (PRIMER TIP) N=987



MAYORES DIFICULTADES ENCONTRADAS

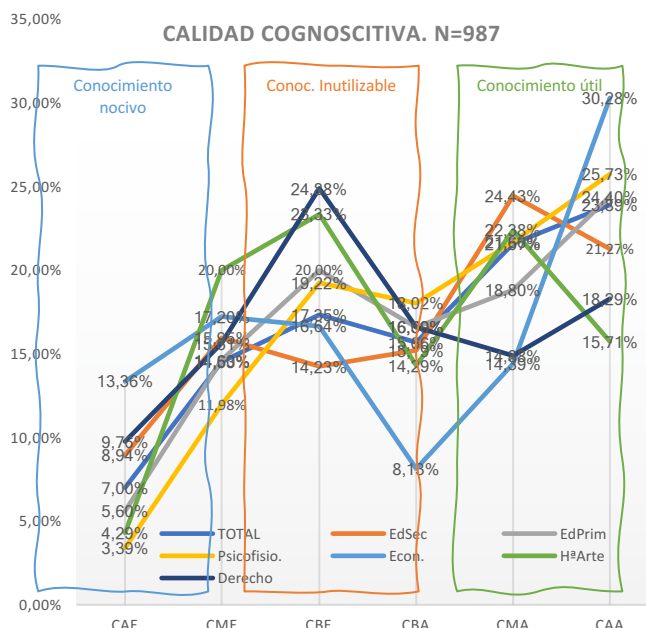
Muy poca respuesta por parte del alumnado de áreas distintas de Educación:

- Ratio de participación en grupos del área educativa → ca.90% de respuesta en tests de conocimiento, ca.70% de respuesta en reflexión sobre el aprendizaje
- Ratio de participación en grupos de otras áreas (psicología, humanidades, derecho, economía) → ca.60% en respuesta en tests de conocimiento, pero ca.10%-0 respuesta en reflexión sobre el aprendizaje.
- Se evidencian culturas de aprendizaje muy diferentes.

Dificultades técnicas informáticas con instrumentos impuestos en MS-365Office One-Drive → un % de abandono puede venir causado por estas dificultades.

Presupuesto insuficiente. La presentación de resultados se completa con presupuesto departamental y de equipo de investigación y costes personales.

CALIDAD COGNOSCITIVA. N=987



PRESENTACIÓN DE RESULTADOS PREVISTA

- Remesal, A., Corral, M.J., Domínguez, J., Macsoy, T., SanMiguel, I., Suárez, E. (2022). Experiencia de evaluación basada en la certeza: calibración de estudiantes. Primera exploración multidisciplinar y multinivel. *Comunicación aceptada Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación -CIDUI*. Universitat Lleida. 4-6 julio.
- Remesal, A., Corral, M.J., García-Mínguez, P., Domínguez, J., Macsoy, T., SanMiguel, I., Suárez, E. (2022). Certainty-based Self-Assessment: a chance for enhanced learning engagement in HE. *Comunicación aceptada The Learning Ideas Conference*. New York, 14-16 junio.
- Remesal, A., Corral, M.J., SanMiguel, I., García-Mínguez, P., Macsoy, T., Suárez, E. (2022). Emotions linked to certainty-based self-assessment: a multidisciplinary experience. *Comunicación aceptada International Conference on Education and New Developments*. Lisboa, 24-26 junio.
- Remesal, A., García-Mínguez, P., Corral, M.J., SanMiguel, I., Domínguez, J. (2022). Grados de certeza: formación superior para un conocimiento profesional competente. *Comunicación aceptada Congreso Internacional de Docencia Universitaria*. Congreso online, 12-15 junio.
- Remesal, A., SanMiguel, I., Macsoy, T., Domínguez, J., Corral, M.J., Suárez, E. (2022). Students' emotional reactions to certainty-based marking for diagnostic self-assessment: first challenge from a multidisciplinary glance. *Comunicación aceptada ECER Conference*. Glasgow, 21-25 agosto.



VII Jornada de Recerca en Docència Universitària



PROJECTE REDICE-22-3250

APLICACIÓ DEL CICLE DE DEMING A LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS: EL MOVIMENT CONSTANT A LA CERCA DE L'EXCEL·LÈNCIA

yolanda blasco
anna maria Pérez
jordi López tamayo
maria carme riera

frederic marimon
marta mas

Universitat Internacional
de Catalunya – UIC

Universitat de Barcelona

OBJECTIUS

- ✓ Identificar el procés seguit per una competència des del primer moment en què és concebuda i es dissenya a la universitat fins al darrer moment en què és avaluada per part de les empreses
- ✓ Valorar las diferents etapes del procés d'adquisició
- ✓ Localitzar on es troben els principals problemes que condueixen a un baix nivell de consecució de competències pels graduats

METODOLOGIA

Anàlisi exhaustiva dels registres de competències a partir de la informació disponible a la universitat.

A partir de l'extracció d'informació i una anàlisi qualitativa dels procediments seguits, desglossar les etapes per les que transcorre una competència, des de la creació i fins a la posada en pràctica i valoració en el lloc de treball, passant per tot el procés d'adquisició.

Agrupació en 4 blocs, cadascun dels quals centrat en un aspecte concret.



RESULTATS



Planificació: decisió, disseny i descripció de la competència, així com la programació.

Fer: implementació d'accions i mesures, tals com l'adaptació del programa d'estudis i la seva posada en pràctica.

Comprovar: treball conjunt per decidir els canvis necessaris per millorar el procés.

Actuar: analitzar els resultats, preveure millores i introduir-les en el procés d'ensenyament.

CONCLUSIONS

L'anàlisi detallada de las fases del procés d'adquisició de competències per part dels estudiants pot resultar en una eina útil per tal de:

- ✓ detectar les discrepàncies entre les competències previstes i les reals adquirides
- ✓ esbrinar quines són les vertaderes causes, l'origen d'aquestes diferències
- ✓ trobar mesures eficaces a fi d'adreçar-les i poder acabar eliminant-les

Informació de contacte: maria carme riera -- mcriteria-prunera@ub.edu

REFERÈNCIES

- Biesma, R.G., Pavlova, M., Van Merode, G.G.; Groot, W. (2007) Using conjoint analysis to estimate employers' preferences for key competencies of master level Dutch graduates entering the public health field. *Economics of Education Review*, 26(3), pp. 375-386.
- Cajide, J., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A., Mosteiro, J. (2002) Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 449-467.
- Riera-Prunera, M.C., Rodríguez-Avila, N., Martel, Y., Pujol-Jover, M., López-Tamayo, J. (2018). Success in entering the labour market: Principal component factor analysis of labour competences. *RIDU-Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, pp. 77-91. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>.

Les competències transversals, claus per al futur professional de l'estudiantat. Analitzant el desenvolupament, autopercepció i assoliment de la competència sostenibilitat a la Facultat de Biologia (REDICE22-3320)

55

Teresa Sauras-Yera, Mar Grasa, Sílvia Busquets, Marta Camps, Francesc Oliva, Gustavo A. Llorente

Grup d'Innovació Docent "Coordinació Pràcticums i TFG de Biologia (CBP) GINDOC-UB/165"

msauras@ub.edu, mgrasa@ub.edu, silviabusquets@ub.edu, martacamps@ub.edu, foliva@ub.edu, gllorente@ub.edu



VII Jornada de Recerca en
Docència Universitària



Introducció

Una de les missions importants de la universitat és preparar l'estudiantat per a la complexitat del món professional. Fer accions d'aprenentatge dirigides a construir la identitat professional a través de l'adquisició de competències esdevé un punt clau.

Així, les competències transversals, pel seu abast, són necessàries a qualsevol àmbit. S'adquireixen durant el procés d'ensenyament-aprenentatge i permeten un desenvolupament continu de noves habilitats. En concret, la sostenibilitat és una competència cabdal en el món actual però relativament poc tractada en els ensenyaments.

En aquest context, els Pràcticums i el Treball Final de Grau emergeixen com a elements essencials per desenvolupar aspectes implicats en la sostenibilitat i els Objectius del Desenvolupament Sostenible (ODS).

Objectiu

La finalitat del projecte és identificar la percepció per part de l'estudiantat de l'assoliment de les competències transversals, així com el coneixement dels ODS dins de la competència de sostenibilitat en cada grau.

Aquesta anàlisi ens permetrà valorar l'impacte de la realització dels pràcticums i TFG i el disseny d'activitats per abordar les mancances detectades, al llarg de tota la vida acadèmica.

Metodologia

Aquest estudi s'aborda mitjançant el disseny d'un sistema de seguiment planificat a través de tres enquestes dels estudiants inscrits a les diferents etapes del grau: primer curs, tercer curs, quart curs abans de començar el TFG i finalment l'anàlisi de la contribució dels TFGs als ODS i sostenibilitat.

Resultats:

El percentatge d'estudiantat que considera que treballarà la competència de sostenibilitat és molt baix (3,1%) a l'inici dels estudis de grau. Es constata un fort augment en el coneixement i consideració de la sostenibilitat a mesura que es desenvolupa el grau (22% a 3er curs) tot i mantenir percentatges moderats. La excepció és Ciències Ambientals per la pròpia temàtica del grau i Ciències biomèdiques a la banda oposada de l'espectre. Els resultats suggereixen que la sostenibilitat és treballada de manera implícita a les assignatures i només a Ciències Ambientals es treballa de manera específica. Abans d'iniciar el TFG, l'estudiantat no pensa que hi haurà un increment en l'adquisició de la competència sostenibilitat, més aviat el contrari. Els resultats dels TFG un cop defensats demostren que més d'un 80% de l'estudiantat treballa la sostenibilitat, mostrant que el desenvolupament del TFG contribueix de manera significativa a l'adquisició d'aquesta competència.

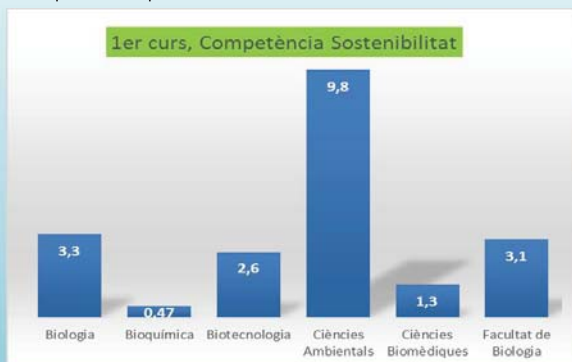


Figura 1. Primer curs ¿Creus que has d'adquirir la competència de Sostenibilitat durant els teus estudis de grau? Percentatge d'estudiantat amb resposta afirmativa.

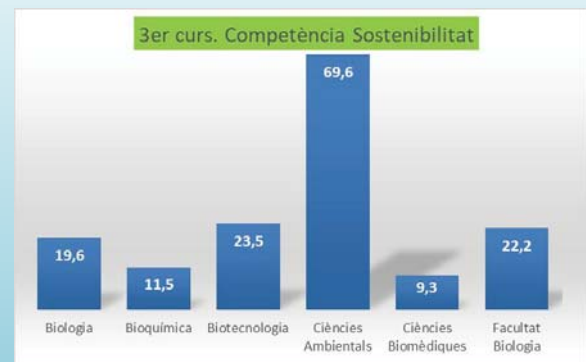


Figura 2. Tercer curs ¿Creus que has d'adquirir la competència de Sostenibilitat durant els teus estudis de grau? Percentatge d'estudiantat amb resposta afirmativa.

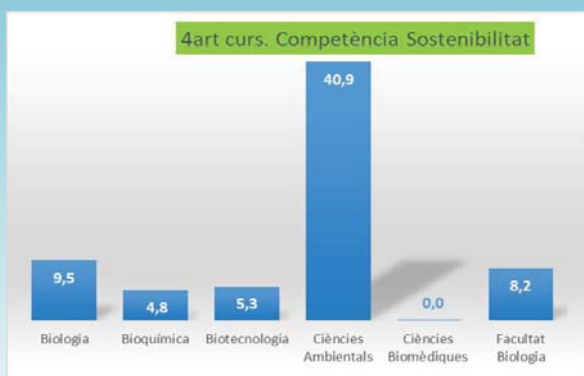


Figura 3. Quart curs, abans de començar el TFG. Creus que treballaràs la competència de sostenibilitat en el teu TFG? Percentatge d'estudiantat amb resposta afirmativa.

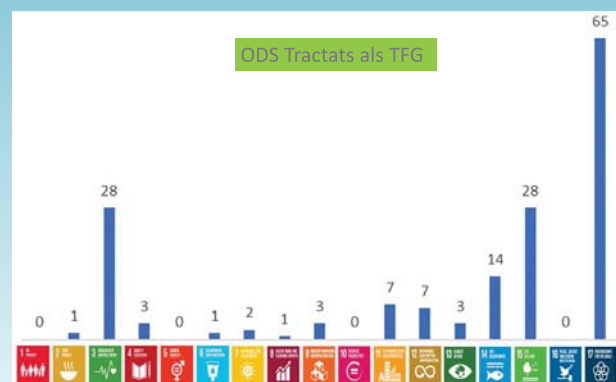


Figura 4. ODS tractats als TFG dels 5 graus (en % respecte el total de TFG que tracten els ODS).

Conclusions

Els resultats indiquen que la sostenibilitat no és un element fonamental per l'estudiantat, tot i que pren importància durant el desenvolupament dels estudis de grau, amb notables diferències entre diferents perfils de grau.

Es pot constatar la importància d'aquesta competència per l'estudiantat de Ciències Ambientals a 3r, per la component ambiental i l'assignatura obligatòria *Desenvolupament Sostenible* realitzada amb la filosofia d'aprenentatge servei.

L'estudiantat no preveu un clar impacte del seu projecte de TFG en els ODS i la sostenibilitat abans de realitzar-lo, per la qual cosa cal guiar l'aprenentatge, consciència i reflexió sobre la seva contribució personal a la consecució de la sostenibilitat. Cal formar el professorat en sostenibilitat perquè puguin visibilitzar aquests aspectes a les ofertes de TFG com un valor afegit de les seves propostes, així com a les assignatures convencionals dels diferents graus de la Facultat de Biologia (UB).



VII Jornada de Recerca en Docència Universitària



Institut de Desenvolupament Professional
UNIVERSITAT DE BARCELONA



L'impacte de la pandèmia i postpandèmia del COVID 19 sobre les qualificacions dels estudiants de grau de la Universitat de Barcelona

Max Turull Rubinat, Departament d'Història del Dret, Dret Romà i Dret Eclesiàstic de l'Estat, Universitat de Barcelona
Jaume Magre Ferran, Departament de Ciència Política, Dret Constitucional i Filosofia del Dret, Universitat de Barcelona

Néstor García Álvarez, Fundació Carles Pi i Sunyer d'estudis autonòmics i locals / Departament d'Economia i d'Història Econòmica, Universitat Autònoma de Barcelona.

Introducció

La literatura científica sobre els efectes de la Covid19 en la docència universitària han proliferat excepcionalment, tal com era d'esperar. Però en molts d'ells es posa èmfasi en la situació d'estrès i les condicions de treball entre els estudiants durant la pandèmia (Buxarrais *et al.* 2021), en l'adaptació de la docència durant la pandèmia (Expósito, 2022) i en les conseqüències socio-educatives de la pandèmia (Cuatrecasas, 2022). Però fins al moment no s'ha publicat cap estudi de conjunt que analitzi, amb dades quantitatives i qualitatives, l'impacte de la pandèmia en els resultats acadèmics dels alumnes de grau universitari.

En aquest sentit, l'objectiu de la recerca és proposar un conjunt de variables en forma d'índex de capacitat institucional com la principal explicació a les diferències observades entre els diferents graus i branques de la Universitat de Barcelona.

Objectiu de la recerca

Objectius generals

OG1. Comprendre l'impacte de la pandèmia en les qualificacions acadèmiques tant durant la crisi sanitària com en el retorn a la docència presencial normalitzada.

OG2. Construir un índex de capacitat institucional per mesurar el pes d'aquest tipus de variables sobre el comportament de les qualificacions acadèmiques dels alumnes dels diferents graus.

Objectius específics

OE1. Analitzar i comprendre l'impacte de la pandèmia en les qualificacions acadèmiques del període de la COVID19 i del retorn a la normalitat per ensenyaments, facultats i branques.

OE2. Analitzar i comprendre l'impacte de la pandèmia en les qualificacions acadèmiques del període de la COVID19 i del retorn a la normalitat tenint en compte variables de caràcter sociodemogràfic.

OE3. Analitzar i comprendre l'impacte de la pandèmia en les qualificacions acadèmiques del període de la COVID19 i del retorn a la normalitat tenint en compte la tipologia de centre de procedència abans d'ingressar a la Universitat.

OE4. Analitzar i comprendre l'impacte de la pandèmia en les qualificacions acadèmiques del període de la COVID19 i del retorn a la normalitat tenint en compte la nota d'accés a la Universitat.

OE5. Analitzar i comprendre l'impacte de la pandèmia en les qualificacions del període COVID19 tenint en compte les polítiques docents i acadèmiques adoptades a cada centre.

OE6. Analitzar i comprendre l'impacte de la pandèmia en les qualificacions del retorn a la normalitat tenint en compte les polítiques docents i acadèmiques adoptades a cada centre.

OE7. Elaborar propostes d'actuació institucional

Metodologia

La **pregunta de recerca** que es planteja aquesta recerca queda formulada de la manera següent:

PR: De quina manera la crisi sanitària, com a factor exogen, ha afectat els resultats acadèmics dels alumnes universitaris tant durant la pandèmia (2019-2021) com en el curs posterior (2021-2022).

La **unitat d'anàlisi** de la recerca són els estudiants que han cursat assignatures dels graus de la Universitat de Barcelona durant el període 2013-2022. Les dades necessàries per fer l'estudi han estat facilitades per la Unitat de Planificació Acadèmica docent de la Universitat de Barcelona. Cada estudiant estarà representat a l'estudi tants cops com assignatures hagi cursat dels quadrimestres esmentats. El nombre de registres són gairebé 1.500.000 que representen, de manera aproximada, 300.000 alumnes. En format d'**hipòtesi**, es poden plantejar les següents:

H1. Les qualificacions del quadrimestre posterior a l'esclat de la pandèmia seran les més elevades de tota la sèrie temporal d'estudi (2013-2021).

H2. Les qualificacions dels cursos 2021-2022 seran inferiors a les obtingudes en els cursos de la pandèmia (2019-2021), arribant a ser de les més baixes de tota sèrie temporal d'estudi.

H3. El gènere dels alumnes tindrà un efecte multiplicador sobre la repercussió de la crisi pandèmica a les qualificacions.

H4. Les diferències en l'itinerari previ dels alumnes de nou ingress no seran determinants per mesurar l'impacte de la crisi pandèmica sobre les qualificacions.

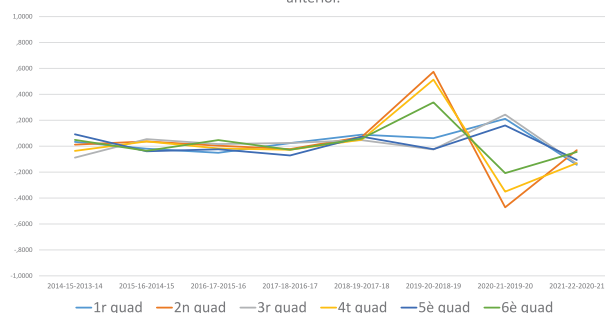
H5. Les variables de caràcter institucional seran determinants per mesurar l'impacte de la crisi pandèmica sobre les qualificacions.

Les **tècniques** que s'utilitzaran per a dur a terme la recerca són de dos tipus:

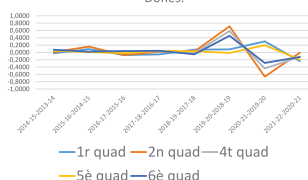
1.- La primera fase de la recerca que s'està duent a terme és la construcció de la base de dades que incorpora les variables acadèmiques dels alumnes de grau, el seu itinerari acadèmic, les dades de caràcter sociodemogràfic i les variables de caràcter institucional (grau escollit, branca de coneixement, tipus de professor, tipus de docència telemàtica/híbrida, entre altres), per tal de buscar els mecanismes causals que expliquin el tipus d'efecte que ha produït la crisi sanitària en els resultats acadèmics.

2.- En la segona fase de la recerca que també s'ha iniciat, s'estan utilitzant tècniques de caràcter qualitatiu. Concretament, s'estan entrevistant els caps d'estudi de diversos ensenyaments per tal de recollir informació sobre el funcionament del grau durant la pandèmia i poder testar si el comportament distint de les qualificacions segons el grau depèn de la capacitat institucional.

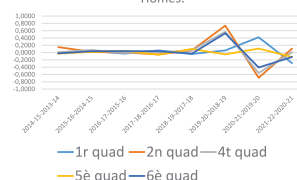
Taula 1. Diferències de les mitjanes de les qualificacions dels graus de la UB en els tres primers cursos respecte al mateix quadrimestre del curs anterior.



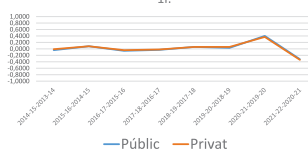
Taula 2. Qualificacions segons gènere. Dones.



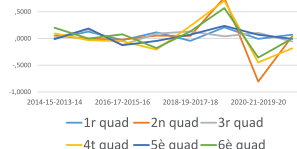
Taula 3. Qualificacions segons gènere. Homes.



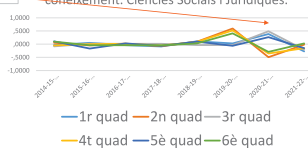
Taula 4. Qualificacions segons la titularitat de l'institut de batxillerat dels alumnes de 1r.



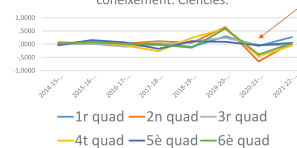
Taula 5. Alumnes amb una nota de tall superior als 11 punts.



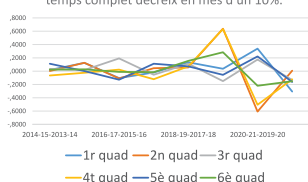
Taula 6. Diferències de les mitjanes de les qualificacions segons branques de coneixement. Ciències Socials i Jurídiques.



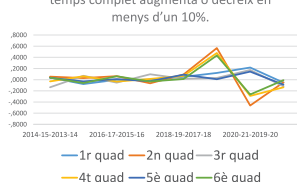
Taula 7. Diferències de les mitjanes de les qualificacions segons branques de coneixement. Ciències.



Taula 8. El percentatge de professors a temps complet decreix en més d'un 10%.



Taula 9. El percentatge de professors a temps complet augmenta o decreix en menys d'un 10%.





Transicions dels Estudiants Internacionals de màster: el cas de la Facultat d'Educació (REDICE22-3221)

Cristina Vidal (IP) Mercedes Torrado
Pilar Figuera Robert G. Valls
Lidia Daza Marta Venceslao



Institut de Desenvolupament
Professional
UNIVERSITAT DE BARCELONA



Introducció

El nombre d'estudiants internacionals s'ha incrementat en els estudis de màster i doctorat de manera notable. Les recerques sobre com viuen els estudiants el procés de transició és incipient i poc estudiat i aquest fet s'accentua encara més en col·lectius específics com els estudiants internacionals. S'entén per **estudiants internacionals** aquells estudiants que es traslladen a un altre país per a cursar estudis universitaris, a diferència dels estudiants internacionals que la seva mobilitat és per crèdits, com per exemple els d'ERASMUS.

Una de les línies de recerca desenvolupades pels membres de l'equip de recerca TRALS (2021 SGR 00011) és l'estudi de les transicions. L'actual estudi és una continuïtat d'altres REDICES que han aprofundit en el coneixement dels processos de transició acadèmics en l'accés dels màsters i en l'etapa post màsters. Tanmateix, aquest REDICE aprofundeix en un col·lectiu específic com són els estudiants internacionals que venen a cursar un màster.

L'estudi d'aquest col·lectiu té com a antecedents de recerca la tesi doctoral del Dr. Valls (2022), un dels investigadors d'aquesta recerca, que assenyala que les transicions d'aquests estudiants tenen característiques pròpies. Per tant, aquesta recerca i en línia continuïsta al treball del Dr. Valls analitza el procés de la transició dels *estudiants internacionals* en els màsters oficials de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, sent una de les universitats amb major percentatge de recepció d'aquest col·lectiu.

Objectius

General

- Analitzar la transició dels estudiants internacionals en els màsters de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona (UB).

Específics

- Analitzar la informació existent en relació als estudiants internacionals.
- Conèixer els motius d'elecció per a estudiar a l'estranger i seleccionar un màster de la UB.
- Analitzar el procés de la presa de decisions i la planificació del projecte.
- Aprofundir en el procés d'adaptació acadèmica dels estudiants internacionals.
- Identificar les necessitats d'orientació dels estudiants internacionals de màster per a afrontar la transició a aquests estudis.
- Proposar accions d'orientació cap als estudiants internacionals per a millorar la seva experiència en la Facultat d'Educació de la UB.

Metodologia

Participants

- **Estudiants internacionals** matriculats en el curs, 2022-23, en màsters presencials de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.
- **Equip de coordinació** per a donar resposta al quart objectiu específic (Aprofundir en el procés d'adaptació acadèmica dels estudiants internacionals).

Instruments

a) Estudiants Internacionals

- *Qüestionari online amb preguntes obertes i tancades* per conèixer els motius d'elecció, el procés de la presa de decisions i la planificació del projecte.
- *Grup de discussió* per aprofundir en l'experiència acadèmica en global i en les vivències i sentiments en particular.

b) Equip de coordinació

- *Grup de discussió* per a conèixer les seves percepcions sobre les necessitats i recollir les bones pràctiques en relació a l'atenció dels estudiants internacionals.

Pla de treball

Fases	Objectius específics	Calendari
Anàlisi contextual	Analitzar la informació existent en relació als estudiants internacionals.	Setembre 2022
Anàlisi dels processos de transició acadèmica	Conèixer els motius d'elecció per a estudiar a l'estranger i seleccionar un màster de la UB.	Octubre 2022 - Abril 2023
Indagar sobre les vivències dels processos al llarg del màster	Analitzar el procés de la presa de decisions i la planificació del projecte.	
Identificació de les necessitats d'orientació	Aprofundir en el procés d'adaptació acadèmica dels estudiants internacionals.	Abril - Juny 2023
Proposar plans específics d'orientació	Identificar les necessitats d'orientació dels estudiants internacionals de màster per a afrontar la transició a aquests estudis.	Juliol - Octubre 2023
	Proposar accions d'orientació cap als estudiants internacionals per a millorar la seva experiència en la UB.	Octubre - Inicis de novembre 2023

Consideracions ètiques

Es tindran en consideració els aspectes ètics. Es prepararà un resum tècnic del projecte, que es presentarà en una sessió de la Subcomissió Acadèmica de Màster de la Facultat per informar a tots els coordinadors de màster. També s'informarà als participants de la finalitat de la recerca i es recolliran els consentiments informats en cadascuna de les fases de recollida d'informació.

Finançament

Investigació finançada per l'Institut de Desenvolupament Professional (IDP) de la Universitat de Barcelona (REDICE22-3221).