

Rubio, M.J. y Torrado, M. (Coords.)

*Desarrollo competencial en el
EEES: experiencias de
investigación e innovación
educativa*

*Desenvolupament competencial a l'EEES:
experiències d'investigació i innovació
educativa*

col·lecció/colección

COL·LECCIÓ JORNADES I CONGRESSOS ICE, 7

edició/edición



Primera edició: Octubre 2014

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

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

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

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, 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 Creative Commons 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 Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas. Consulta de la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Rubio, M.J. y Torrado, M. (coords). *Desarrollo competencial en el EEES: experiencias de investigación e innovación educativa*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2015
Documento electrónico. [Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65797>].

URI: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65797>

ISBN: 978-84-606-8379-7

Dipòsit Legal: B-15392-2015

Índice

Presentación.....	3
Parte I	
Experiencias de investigación e innovación educativa sobre el desarrollo competencial en el EEES	
Estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias genéricas en la enseñanza universitaria: <i>una perspectiva formativa, curricular e interdisciplinar</i>	5
Cuando la innovación se convierte en investigación: la experiencia portafolio	15
Formación metodológica del futuro/a pedagogo/a: secuencia y complejidad de las actividades de aprendizaje.....	26
Estrategias metodológicas interdisciplinares para el desarrollo de competencias específicas..	34
El valor de la investigación formativa para la innovación y el desarrollo competencial en la educación superior	44
La carpeta digital. Una estrategia evaluativa para trabajar competencias transversales	49
Parte II	
Buenas prácticas de innovación relacionadas con la investigación formativa y el uso de portafolios digital en el desarrollo de competencias transversales	
Evaluación de competencias transversales mediante el uso de portafolio digital: el caso de la asignatura de teoría y práctica de la investigación educativa	58
Rúbrica(ndo) competencias transversales	64
La investigación formativa en la asignatura optativa de informática aplicada a la investigación educativa	71
El método de aprendizaje orientado a proyectos: una vía para operativizar la investigación educativa en la educación superior	78
El uso del portafolio digital en asignaturas metodológicas. La perspectiva del profesorado.....	84
Parte III	
Recopilación de experiencias de innovación en diferentes ámbitos	
Desarrollo de las competencias emocionales.....	91
Innovación docente: el análisis de casos en orientación	94
Contextos y roles profesionales. Aproximación de los estudiantes de Pedagogía a la profesión	99
Organización y planificación de las prácticas externas del Grado en Pedagogía.....	101
Implementación de programas formativos en los futuros docentes de educación secundaria obligatoria y postobligatoria como estrategia de promoción de competencias emocionales y de gestión de conflictos	103
Elaboración de una página web de investigación socioeducativa: INVESTIGA!.....	105
El vídeo como estrategia metodológica para la mejora del aprendizaje en mediación	107

Presentación

Con la implantación de los nuevos grados en el contexto del EEES todos los docentes hemos estado inmersos en un proceso de adaptación a una nueva forma de enseñar por competencias. Estos años han supuesto, por un lado, una consolidación y estabilización de la formación de los grados universitarios actuales. Y por otro, todo un conjunto de retos personales y profesionales enmarcados en una constante reflexión y mejora de nuestro quehacer como docentes. Desde esta perspectiva el trabajo por equipos docentes ha constituido el elemento clave para ir afrontando con éxito la adaptación a este nuevo escenario.

Así pues, este libro es el resultado de la preocupación de un conjunto de profesores de diferentes universidades interesados por el desarrollo competencial de sus estudiantes en las diferentes titulaciones. Con el objetivo de compartir *“buenas prácticas”* o *“nuevas formas”* de enseñar por competencias se plantea el presente trabajo liderado por el Grupo de Innovación Docente Reconocido por la UB (GIDUB-MideMe-13/148).

El documento se estructura en cuatro apartados. La primera parte del libro presenta experiencias de investigación e innovación educativa sobre el desarrollo competencial en el EEES llevadas a cabo en las Universidades de La Laguna, Universidad de Zaragoza, la Universidad de Oviedo y la Universidad de Barcelona.

La segunda parte presenta buenas prácticas de innovación relacionadas con la investigación formativa (PMID 2012PID-UB/117) y el uso de la carpeta digital (PMID 2012PID-UB/106) en el desarrollo de competencias transversales contextualizadas en el ámbito de asignaturas metodológicas de la Universidad de Barcelona.

La tercer parte corresponde a una recopilación de experiencias de innovación en diferentes ámbitos de varias universidades: prácticas externas, orientación educativa, mediación y conflicto, etc.

Nota: los trabajos se presentan en el idioma original en el que han sido escritos (castellano, catalán).

PARTE I

Experiencias de investigación e innovación educativa sobre el desarrollo competencial en el EEES

*Experiències d'investigació i innovació educativa sobre el
desenvolupament competencial en el EEES*

Estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias genéricas en la enseñanza universitaria: *una perspectiva formativa, curricular e interdisciplinar*

Pedro R. Álvarez Pérez

Profesor Titular de Universidad.

Universidad de La Laguna.

palvarez@ull.es | www.palvarez.es

David López Aguilar

Becario del Plan Nacional de Formación de Profesorado Universitario.

Universidad de La Laguna.

dlopez@ull.es | www.lopezaguiar.es

Resumen

Se presenta una experiencia de innovación docente llevada a cabo en la Universidad de La Laguna durante el curso 2012/2013, basada en el desarrollo de competencias genéricas como un elemento integrado en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la educación superior. Como punto de partida, se llevó a cabo un análisis cualitativo en seis titulaciones de grado para valorar cómo estaban recogidas las competencias genéricas en las memorias de verificación y en las guías docentes y un estudio con una muestra de alumnado y profesorado para conocer qué importancia le atribuían a dichas competencias en la enseñanza universitaria. Esta valoración puso de manifiesto un escaso desarrollo de las competencias genéricas y la falta de criterios metodológicos y de evaluación en las asignaturas de los grados analizados. En ningún caso se encontraron procedimientos metodológicos y estrategias para que los estudiantes adquiriesen las competencias genéricas. A partir de estos resultados, se planteó el proceso de innovación que consistió en el diseño y puesta en práctica de diferentes experiencias de integración curricular de las competencias genéricas y la elaboración de una guía de buenas prácticas en la que se recogieron las actividades, los recursos y los instrumentos empleados.

Palabras clave: competencias genéricas, proceso de enseñanza – aprendizaje integrado, metodología de enseñanza universitaria.

Introducción

El modelo educativo que surge a partir de los acuerdos de Bolonia planteó nuevos retos y una nueva manera de estructurar y diseñar los planes de estudio universitarios. Uno de los cambios más significativos en este nuevo enfoque formativo fue el paso de un modelo basado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje. De este modo, en este paradigma formativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el estudiante se convierte en el eje central sobre el que gira el proceso de enseñanza-aprendizaje, al que se le pide una participación activa para que sea el motor de su propia trayectoria formativa. Dicho aprendizaje tiene lugar, no sólo en los entornos académicos habituales del aula y en el tiempo que dura la enseñanza, sino que se extiende a otros contextos socio-profesionales y a otros momentos de la vida de cada persona.

Algunos de los principios metodológicos de este nuevo modelo educativo enfatizan la necesidad de fomentar el aprendizaje autónomo tutelado, el desarrollo de métodos activos de enseñanza que permitan al alumno adquirir conocimientos, habilidades y competencias relacionados con el perfil profesional de cada titulación y la aplicación de estrategias evaluativas que permitan el seguimiento y supervisión de las actividades de aprendizaje (Sánchez y Zubillaga, 2005). Siguiendo a Blanco (2009:26), entendemos las competencias como *“aquellas que forman parte del perfil del egresado, que le capacitan como profesional y ciudadano y que éste deberá haber desarrollado a lo largo de su paso por la formación universitaria”*.

En este nuevo enfoque de enseñanza se destaca la necesidad de adquirir competencias que sean duraderas y transferibles a diferentes contextos. Por tanto, los estudiantes deben recibir una formación que les haga profesionalmente competentes y que además de respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad (Poblete, 2003). Así, para ser un profesional competente se debe dominar, por un lado los conocimientos, habilidades y competencias específicas de cada título, y por otro, las competencias genéricas y comunes a muchas de las actividades que implica el ejercicio profesional (Van-Der Hofstadt y Gómez, 2006). Y para lograr que los estudiantes sean competentes, se requiere un modelo formativo que capacite al estudiante, no sólo en la adquisición de competencias específicas de cada titulación, sino también en competencias genéricas y transversales que son comunes a todas las carreras universitarias y al desarrollo profesional (trabajo en equipo, toma de decisiones, planificación, comunicación, etc.).

Precisamente, en este trabajo planteamos una metodología didáctica para lograr un equilibrio entre la formación académica (conocimientos, competencias específicas, etc.) y la formación profesionalizadora (competencias generales, etc.). Para conseguir este objetivo, en las diferentes asignaturas de las titulaciones universitarias se deben

desarrollar de manera integrada y transversal las diferentes competencias genéricas que se consideran relevantes para completar el perfil profesional de cada titulación, de tal manera que el alumnado desarrolle la competencia de acción profesional (Echeverría, 2008): “*saber, saber hacer, saber ser y saber estar*” y se prepare de manera integral para ser competitivo de cara a su desarrollo e inserción sociolaboral. Para ello se ha definido una metodología innovadora, la integración curricular, para que las competencias genéricas se desarrollen como un componente más del proceso de aprendizaje del alumnado, buscando un equilibrio entre la formación académica y la formación profesionalizadora. Se considera que tan importante es aprender muchos contenidos de un ámbito científico, como adquirir las competencias genéricas necesarias vinculadas al perfil profesional del título, que permita a los futuros egresados insertarse en la sociedad y en el mercado de trabajo.

Tratamiento y perspectivas sobre las competencias genéricas de los planes de estudio de la ULL

Preocupados por el tratamiento que están recibiendo las competencias genéricas en los distintos planes de estudio de grado de la Universidad de La Laguna, se realizó un análisis exploratorio sobre cómo estaban contempladas en las guías docentes y las memorias de verificación estas competencias en seis titulaciones universitarias adaptados a los actuales requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (Grado en Química, Grado en Ingeniería de la Edificación, Grado en Logopedia, Grado en Economía, Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil). Por otro lado, se llevó a cabo un estudio descriptivo con una muestra de profesores (n=43) y estudiantes universitarios (n=316), para conocer qué importancia tenían las competencias genéricas en la formación universitaria.

A partir de los datos recogidos en relación a las once dimensiones definidas para el análisis cualitativo (tabla 1), se concluyó que en las diferentes titulaciones analizadas no estaban siendo tratadas las competencias genéricas, de acuerdo a los presupuestos establecidos por el modelo formativo del EEES. En este sentido, se apreció que no existía un acuerdo en la terminología que se utilizaba para referirse a las competencias. Así, por ejemplo, en algunos títulos se definían estas competencias como habilidades básicas, capacidades generales, competencias profesionales, etc. Esta debilidad quedaba claramente reflejada en la propia denominación que se utilizaba para referirse a las competencias genéricas en las guías docentes de las titulaciones analizadas. Así, mientras que en algunos programas se identificaba con precisión las competencias genéricas que se pretendían desarrollar en cada materia, en otros, había que inducir las capacidades que el profesorado quería trabajar en una asignatura determinada.

En ninguno de títulos estudiados se recogía la totalidad de las competencias propuestas por *Tuning* de cara a completar la formación de los estudiantes. Incluso existían algunas habilidades como el liderazgo, la capacidad de negociación, la toma de decisiones, etc. que no se recogían en ninguno de los títulos analizados.

Tabla 1: Dimensiones del análisis cualitativo de las competencias genéricas.

Dimensión 1	<i>1. Normativa o marco de referencia de la que se parte para establecer las competencias genéricas del Título</i> Recoge información relacionada con el marco o normativa que sirvió de referencia para establecer las competencias genéricas que se trabajan en las titulaciones de grado
Dimensión 2	<i>2. Denominación y términos que se emplean para referirse a las competencias genéricas en el Título</i> Se refiere a la denominación que se utiliza en los diferentes titulaciones universitarias de grado para hacer referencia a las competencias genéricas
Dimensión 3	<i>3. Grado de concreción y definición de las competencias genéricas en el título</i> Vinculado con el nivel de categorización que se hace de las competencias genérica en los grados universitarios, en referencia a las principales clasificaciones usadas (interpersonales, instrumentales, genéricas, etc.)
Dimensión 4	<i>4. Competencias genéricas recogidas en las memorias de verificación del título</i> Identifica las diferentes competencias genéricas que se establecieron en las memorias de verificación del grado universitario y que se pretenden desarrollar a lo largo de la formación del título
Dimensión 5	<i>5. Correspondencia entre competencias genéricas recogidas y perfil de la titulación</i> Relaciona las competencias genéricas que se pretenden desarrollar a lo largo del título universitario y el interés que tienen para el perfil profesional de la titulación
Dimensión 6	<i>6. Competencias genéricas no recogidas de interés para el perfil de la titulación</i> Identifica las competencias genéricas que no fueron propuestas para el grado universitaria y que son de interés para completar el perfil profesional de la titulación
Dimensión 7	<i>7. Competencias genéricas recogidas en las guías docentes de las asignaturas del Título (qué competencias según clasificación Tuning)</i> A partir de la clasificación de competencias de Tuning se analiza las competencias genéricas que están integradas en las guías docentes de las asignaturas del grado universitario
Dimensión 8	<i>8. Especificación en las guías docentes de las asignaturas del título de criterios metodológicos y de evaluación para las competencias genéricas</i> Recoge información para identificar si en los criterios metodológicos y de evaluación se establecen propuestas concretas para las competencias genéricas
Dimensión 9	<i>9. Competencias genéricas recogidas en la guía docente de la asignatura seleccionada para el proyecto de innovación</i> Analiza las competencias genéricas que se desarrollan en la guía docente de la asignatura en la que se pretende llevar a cabo la innovación educativa de este proyecto
Dimensión 10	<i>10. ¿Figura en la guía docente de la asignatura seleccionada la competencia genérica?</i> Se comprueba la existencia de la competencia genérica a desarrollar en este proyecto de innovación docente en la asignatura seleccionada
Dimensión 11	<i>11. Desarrollo de la competencia genérica de referencia en los distintos cursos y materias del título</i> Permite analizar el tratamiento que tiene la competencia genérica a desarrollar en este proyecto de innovación a lo largo de los diferentes cursos y materias del título

Los datos obtenidos en los estudios previos revelaron la importancia que tenía la adquisición de competencias genéricas para completar la formación de los estudiantes y capacitarlos para el futuro desarrollo profesional. En cuanto al conocimiento que tenían sobre las competencias, el 97,7% del profesorado indicó tener información sobre las competencias genéricas en el marco de la enseñanza universitaria. Los docentes entendían estas competencias como aquellas habilidades que *“adquieren todos los estudiantes universitarios”* (p24) y que *“profesionalizan independientemente del grado que se estudie”* (p21). Además, los profesores se preocupaban porque el alumnado tuviera información sobre las capacidades genéricas que debía adquirir a lo largo de su formación universitaria, utilizando distintas estrategias para informar a sus estudiantes, como eran las guías docentes (76,9%), las clases presenciales (76,7%), la presentación de la asignatura (66,7%) o introduciendo recursos en el campus virtual (41,7%).

No obstante, los estudiantes manifestaron no tener conocimiento sobre las competencias genéricas que debían adquirir a lo largo de su trayectoria formativa (71,3%). Los alumnos indicaron no tener una idea clara y concisa sobre los distintos tipos de competencias que se trabajan en la enseñanza universitaria (52,1%). Tan solo algunos estudiantes eran capaces de indicar que las competencias genéricas eran necesarias *“para adquirir una formación de calidad”* (p41) o *“para poder desarrollar el futuro trabajo con eficacia”* (p71).

En cuanto a la importancia que tenían estas competencias como aspectos clave que se debían adquirir a lo largo de la formación superior, los docentes consideraban que era básico y fundamental que los estudiantes desarrollaran habilidades a lo largo de su trayectoria académica (85,4%), dado que *“facilita la incorporación al ámbito laboral”* (p10), *“prepara al alumnado para su futuro desarrollo profesional”* (p24) y *“completa la formación del egresado para la vida laboral”* (p42). En este sentido, el profesorado proponía recoger en los nuevos planes de estudio (95,2%) y en las distintas materias que configuran las titulaciones del EEES (81,0%) las diferentes competencias propuestas por *Tuning*. Coincidiendo con estas valoraciones, los estudiantes indicaban que era importante ir adquiriendo en su formación universitaria las competencias genéricas que les capacitaran para su futuro profesional (95,1%) dado que eran las *“habilidades que deben tener todos los estudiantes para desempeñar bien su trabajo”* (p45).

En este contexto formativo en el que se consideraba que las competencias eran relevantes para el futuro acceso al mercado de trabajo de los estudiantes, el alumnado consideraba que era necesario desarrollar algunas habilidades de cara a completar su perfil académico y profesional como eran: aplicar los conocimientos teóricos a la

práctica (96,4%), planificar y organizar el tiempo (94,3%), adaptarse a situaciones nuevas (94,1), tomar decisiones (93,0%), etc.

Estrategia metodológica para el desarrollo de las competencias genéricas en la enseñanza universitaria

Durante el curso 2012/2013 se planificaron, en distintas asignaturas de las seis titulaciones de grado de la Universidad de La Laguna analizadas, experiencias innovadoras para el desarrollo curricular de las competencias genéricas. El diseño de estas experiencias se llevó a cabo a partir del perfil profesional del título, seleccionado para cada una de las asignaturas una competencia genérica relevante para ser trabajada de forma integrada con el resto de las actividades curriculares. Precisamente, la innovación consistió en definir y poner en práctica un modelo de integración curricular de las competencias genéricas, utilizando metodologías docentes activas y de apoyo que facilitaran el aprendizaje constructivo del alumnado. En este modelo formativo, el profesor asumió un rol de guía que apoyaba y orientaba al estudiante en el descubrimiento y la construcción de nuevos conocimientos.

Concretamente, las competencias genéricas que se trabajaron en cada una de las titulaciones y asignaturas fueron: *análisis y síntesis* (Grado en Química), *trabajo en equipo* (Grado en Educación Infantil), *aplicar los conocimientos a la práctica* (Grado en Ingeniería de Edificación), *capacidad de autoevaluación* (Grado en Logopedia), *capacidad crítica y autocrítica* (Grado en Economía); *creatividad* (Grado en Educación Primaria).

Esta experiencia de integración curricular de las competencias genéricas en las distintas materias, dio lugar a la elaboración de una guía de buenas prácticas de cada competencia (ver tabla 2). Para el desarrollo de las competencias genéricas integradas curricularmente se siguió el siguiente esquema organizativo:

- a. *Justificación*: se justifica la relevancia que tiene la competencia dentro del perfil profesional de la titulación.
- b. *Definición*: se trata de definir la competencia genérica/transversal que se va a desarrollar.
- c. *Objetivos*: establecemos los objetivos que queremos conseguir específicamente con el desarrollo de la competencia seleccionada. Estos objetivos los enunciamos en términos de resultados de aprendizaje (que el alumnado...).
- d. *Metodología*: enfoque de aprendizaje que vamos a seguir para lograr los objetivos establecidos durante el proceso (participativa, basada en el uso de materiales, etc.).

- e. *Actividades y recursos:* definir las actividades concretas que vamos a desarrollar con el alumnado.
- f. *Evaluación:* construcción de instrumentos y recursos para evaluar la adquisición y dominio de la competencia.

Tabla 2. Competencias genéricas desarrolladas mediante una estrategia de integración curricular

Titulación	Asignatura	Competencia	Guía
Grado en Química	Introducción experimental en química física	Análisis y síntesis	
Grado en Educación Infantil	Sociedad, Familia y Escuela	Trabajo en equipo	
Grado en Ingeniería de Edificación	Material de construcción II	Aplicar los conocimientos a la práctica	
Grado en Logopedia	Técnicas cualitativas de investigación en Logopedia	Capacidad de autoevaluación	
Grado en Economía	Sociología	Capacidad Crítica y Autocrítica	
Grado en Educación Primaria	Enseñanza y aprendizaje de la educación musical	Creatividad	

En el desarrollo de esta experiencia educativa innovadora se emplearon diferentes estrategias docentes:

- *Clases presenciales*: el profesorado desarrollaba básicamente una labor de guía del aprendizaje, clarificando conceptos clave y situando la importancia que tenían las competencias trabajadas de cara a completar el perfil profesional del estudiante. Para despertar el interés del estudiante en las clases presenciales, el docente hacía uso continuo de cuestiones e interrogantes que estimulaban la participación del estudiante.
- *Clases prácticas*: se profundizaba en los conocimientos aprendidos, se reflexionaba sobre su utilidad y se aplicaba en situaciones y contextos de relevancia de acuerdo al perfil profesional de cada titulación.
- *Agrupamientos*: se utilizaban distintos tipos de agrupamientos del alumnado (trabajo individual, por parejas, pequeño grupo, etc.) con la intención de crear espacios que facilitaran el diálogo, la reflexión y el contraste de opiniones.
- *Evaluación*: se utilizó una evaluación formativa mediante diferentes herramientas (observaciones, escalas, fichas de evaluación, rúbricas, etc.) para analizar de qué manera participaban y aprendían los estudiantes en las tareas planteadas. Además, se realizó una evaluación final que permitió valorar en qué medida los alumnos estaban adquiriendo las competencias genéricas desarrolladas.

A modo de ejemplo, el procedimiento que se siguió en la experiencia de innovación educativa para el desarrollo de la competencia genérica del “*trabajo en grupo*” (Grado en Educación Infantil) fue el siguiente:

- En la primera sesión de clase, se explicó que la parte práctica de la asignatura se desarrollaría través de dinámicas de trabajo en grupo
- Se planteó que el trabajo en grupo es una competencia transversal importante en el quehacer profesional del maestro.
- Se explicaron los objetivos, la metodología, las actividades y los criterios de evaluación que se iban a seguir.
- Se explicaron las pautas metodológicas para el trabajo a realizar los distintos grupos.
- Se presentó el aula virtual y los distintos documentos que servirían de apoyo al trabajo a realizar por los grupos.

- Se crearon los distintos grupos de trabajo (máximo 4 estudiantes).
- Se abordaron las distintas actividades de forma grupal.
- El profesorado asesoró a los grupos durante las sesiones de clase prácticas.
- Se realizó un seguimiento individual y grupal, en el aula y en la tutoría.
- Se evaluó la adquisición de la competencia empleando distintos procedimientos y se valoraron los resultados con los estudiantes.

Las valoraciones aportadas por el profesorado y el alumnado participante en esta experiencia de innovación educativa pusieron de manifiesto la importancia de la metodología empleada para lograr la integración curricular de las competencias genéricas en la formación universitaria. En este sentido uno de los profesores participante señalaba que *“si bien el desarrollo de las competencias viene siendo habitual desde la implantación del grado, este proyecto de innovación ha permitido la concreción de actividades y objetivos en una guía de buenas prácticas”*. En esta misma línea, uno de los estudiantes que participó en la experiencia señalaba que *“durante toda la carrera nos han mandado organizar y realizar trabajos en grupo, pero jamás nadie se ha parado a preguntarnos si realmente sabemos hacerlo”*.

Conclusiones

El trabajo realizado ha venido a confirmar la importancia que tiene la integración de las competencias en el proceso formativo de los estudiantes universitarios. Se trata de *“saber dominar, además de las competencias específicas del título, otras competencias comunes a muchas de las actividades del ejercicio profesional”*. Y es que, si se trata de componentes básicos del perfil profesional que deben adquirir todos los estudiantes, será necesario por tanto diseñar y poner en práctica actividades específicas para su desarrollo.

Los resultados del análisis realizado han puesto de manifiesto la necesidad de un claro ajuste en los actuales títulos de grado derivados del Espacio Europeo de Educación Superior, con la finalidad de que recojan las competencias genéricas que se consideran relevantes para completar el perfil profesional de la titulación. Además, este análisis ha evidenciado la necesidad de mejorar la información y el conocimiento que tiene tanto el profesorado como el alumnado universitario sobre las competencias genéricas.

Por tanto, y a modo de conclusión general, este trabajo ha justificado la necesidad de definir procedimientos metodológicos y contar con modelos de buenas prácticas que sirvan de referente para integrar en el currículum las competencias que se consideran básicas y fundamentales para completar el perfil profesional de las distintas titulaciones. Principios de carácter psicológico, sociológico y pedagógico avalan la

conveniencia de promover un enfoque integral y globalizador del aprendizaje, que evite la fragmentación del conocimiento y la superación de un enfoque excesivamente academicista (basado en la transmisión de conocimientos), que debe ser sustituido por otro que permita al alumnado establecer relaciones, conectar lo que aprenden con la realidad social de referencia e incorporar nuevos conocimientos funcionales.

Si se logra que en cada titulación se distribuyan a lo largo de los cursos (matriz de distribución temporal) aquellas competencias genéricas básicas relacionadas con el perfil profesional del título, se mejorará de forma significativa la calidad del proceso formativo del alumnado. La incorporación de las competencias genéricas, que necesitarán los estudiantes para su desarrollo profesional, es un reto más de los que plantea el proyecto del EEES y una innovación necesaria que desde las distintas titulaciones se debería abordar. En última instancia se pretende que las competencias generales recogidas en las memorias de verificación de las titulaciones, se contemplen y se desarrollen como un elemento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que se contribuya al desarrollo integral del alumnado.

Referencias bibliográficas

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias*. Madrid: Narcea.

Echeverría, B. (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: UOC

Poblete, M. (2003): La enseñanza superior basada en competencias, en *Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: UD.

Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 160–187.

Van-Der Hofstadt, C. y Gómez, J. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Cuando la innovación se convierte en investigación: la experiencia portafolio

Ana Arraiz Pérez

aarraiz@unizar.es

Fernando Sabirón Sierra

fsabiron@unizar.es

Dpto. de Ciencias de la Educación
Universidad de Zaragoza

Resumen

La *experiencia portafolio* aglutina un proyecto de investigación-acción que se realiza en la Universidad de Zaragoza desde el curso 2002-2003. Tras presentar los distintos momentos de la experiencia, se analiza la dinamización de los agentes educativos emergente de la espiral del proceso de innovación/investigación-acción.

El diseño se desarrolla en un primer ciclo: desde el análisis de necesidades docentes y búsqueda de alternativas evaluativas; la primera experiencia de implantación del portafolio de evaluación; la generalización de la experiencia; la evolución de los distintos formatos y soportes del portafolio, hasta la evaluación e institucionalización de la experiencia. Se continúa con un segundo ciclo en el que, a la vista de la evaluación del primero, se propone y aplica la continuidad de la innovación a partir de la (re)orientación del acompañamiento del estudiante en los procesos de tutorización académica.

La narración de los aprendizajes de profesores y estudiantes, así como la acción-reacción de la institución, aportan una perspectiva *situada* para el profesorado sobre la evaluación, el cuestionamiento emergente de la función docente y la tutoría. El protagonismo de la ética, la continuidad entre el portafolio de evaluación y el portafolio profesional, así como el potencial del dispositivo portafolio destacan de entre los aprendizajes compartidos con los estudiantes.

Palabras clave: Investigación-Acción. Portafolio de evaluación. Orientación universitaria.

Presentación de la experiencia de investigación-acción

En ocasiones, la coyuntura favorece, por imperativo de la necesidad, el cambio. En el curso académico 2002-2003 se implanta en la Universidad de Zaragoza la titulación de Psicopedagogía. Por nuestra parte, el encargo docente incluye tres asignaturas troncales y una optativa de la citada titulación. Se impone un enfoque docente modular; es decir, optamos por impartir docencia, ambos, en las tres troncales. Pero, conforme va emergiendo una narrativa común que afianza nuestra coordinación académica, tanto más se evidencia la contradicción entre los referentes teórico-profesionales de la orientación expuestos en nuestras materias, y la manera de evaluar a nuestros estudiantes, futuros orientadores. En las clases de las distintas asignaturas, se le presentan al estudiante modelos marcadamente educativos (autonomía, realidad y “autenticidad” profesional, énfasis en el aprendizaje competencial, etc.). Sin embargo, en nuestra misma práctica docente, evaluamos a los estudiantes con unos procedimientos opuestos a la “evaluación auténtica” que se explica como referente teórico-metodológico profesional, es decir, con un examen convencional. Ante la necesidad docente de transmitir coherencia entre la teoría y la práctica, iniciamos una experiencia de innovación en evaluación a través del portafolio que se realiza durante los años 2003-2013, y continúa –reformulada– en el curso actual (Arraiz y Sabirón, 2007; Arraiz y Sabirón, 2012; Arraiz y Sabirón, 2013). La experiencia se desarrolla en tres fases (tabla 1) ⁱ.

Tabla 1: Fases de la experiencia de innovación (Arraiz y Sabirón, 2013).

FA-SES	CONTEXTO	SENTIDO DE PORTAFOLIO	LOGROS PARCIALES
I. PRIMERA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN (2003-2005)	<ul style="list-style-type: none"> – La innovación se aplica en cuatro asignaturas de la licenciatura de Psicopedagogía – El estudiante puede elegir entre dos opciones de evaluación: examen convencional, o portafolio – El estudiante realiza un portafolio de procesos, un portafolio de productos (o de evaluación) y una entrevista final de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> – Se proponen al estudiante cuatro competencias complejas (pensamiento dialéctico, comportamiento dialógico, estrategias de afrontamiento y autodeterminación) – Se focaliza la experiencia en el portafolio de procesos. – Importante el seguimiento (seminario portafolio permanente con estudiantes) – Formato abierto portafolio de evaluación: los productos a entregar no están previamente acotados. – La entrevista final de evaluación es abierta 	<ul style="list-style-type: none"> – Dos cursos académicos – Participan 2 profs. y 20 estudiantes – La docencia en las 4 asignaturas vinculadas a la experiencia es modular – Mejora la coordinación entre los profesores – Mejora la calificación académica y el aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de competencias propuestas

<p>II. Generalización de la innovación (2005-2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El sistema de evaluación a través del portafolio se generaliza a todos los estudiantes de la titulación. Es la única opción de evaluación. – Se mantiene el mismo proceso evaluativo, pero con énfasis en portafolio de productos que se estructura en cuatro productos, uno por competencia – Se mantiene la entrevista final de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> – Se mantienen las mismas competencias – Énfasis en el portafolio de productos (de evaluación) – Se elaboran rúbricas para cada uno de los cuatro productos del portafolio (ensayo, diálogo, acción orientadora y proyecto profesional, que corresponden a cada competencia) – Se mantiene la entrevista final de evaluación para cada alumno. Se le proporciona al estudiante una guía indagatoria sobre las claves para superarla. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tres cursos académicos – Participan 2 profs. y 400 estudiantes que son evaluados a través del portafolio – Se cierra el formato del portafolio indicando los productos a presentar – Se reduce la autonomía del estudiante. Prima el portafolio de productos – Primera formulación de las rúbricas. – Se mantiene la mejora en el aprendizaje de los estudiantes en comparación con sus resultados anteriores.
<p>III. El cambio hacia el e-portafolio (2008-2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Evolución hacia el portafolio digital. – Se amplía la aplicación del portafolio en grupos de las nuevas titulaciones del plan Bolonia (grados de maestro, y máster de investigación y máster formación del profesorado de secundaria). 	<ul style="list-style-type: none"> – Se experimenta el formato digital. – Se vincula el portafolio de evaluación con portafolio profesional en psicopedagogía – Se experimenta el e-portafolio en las nuevas titulaciones de grado y másteres. – Se definen nuevos productos. – Se adaptan las rúbricas a las distintas titulaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se incorporan cuatro nuevos profesores – Participan 500 estudiantes de las nuevas titulaciones (400 del grado de maestro y 100 de distintos másteres) – Se resuelven los problemas técnicos al incorporar el e-portafolio en la plataforma docente Blackboard
<p>IV. Institucionalización (2010-continúa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Se generaliza la evaluación a través del e-portafolio en las nuevas titulaciones 	<ul style="list-style-type: none"> – Se introduce el e-portafolio en las guías docentes de las nuevas titulaciones – Se adaptan las rúbricas a la nueva normativa 	<ul style="list-style-type: none"> – Se valoran los resultados de la innovación – Se valida la experiencia

La matriz de desarrollo de la experiencia de innovación, llevada a cabo durante más de una década, adquiere un sentido cíclico emergente que se visualiza en constantes espirales de investigación-acción (tabla 2).

Tabla 2: La espiral de investigación-acción.



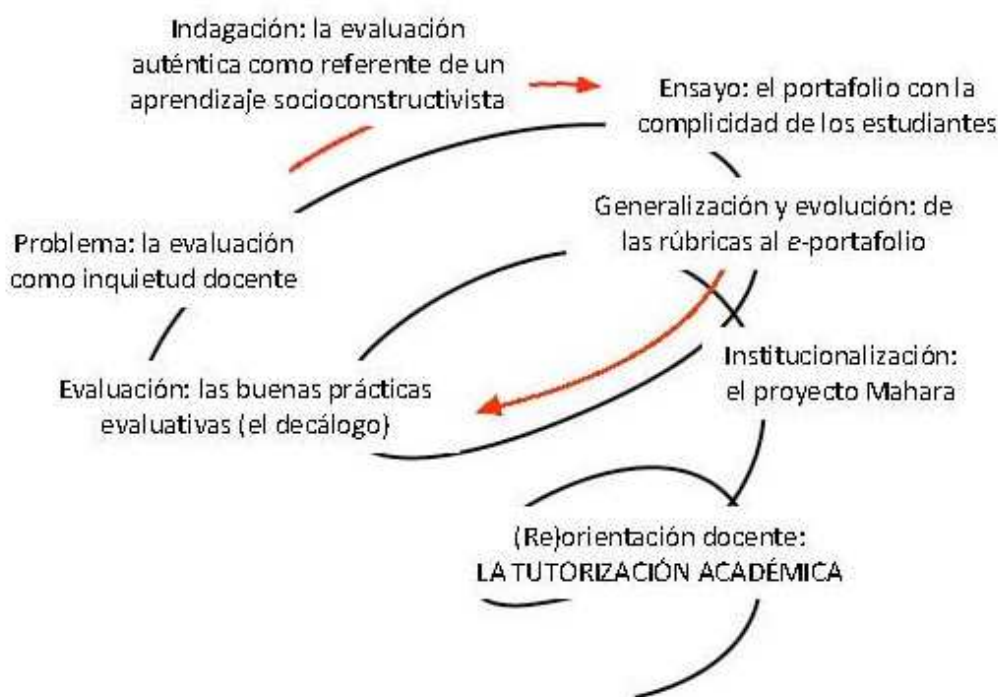
El proceso de indagación y planificación – acción y observación – reflexión y nueva planificación, clave con una u otra denominación en los ciclos de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988), junto con las condiciones de implicación, compromiso y transformación de la comunidad educativa en la innovación docente (Goyette y Lessar-Hébert, 1988), permiten un desarrollo de la experiencia que: i) nace de una necesidad docente, ii) compromete a la comunidad, iii) logra la transformación de la práctica evaluativa a través del dispositivo portafolio y, iv) se reinicia en una segunda espiral de transformación de la cultura educativa e institucional en relación con la evaluación, repercutiendo en la orientación.

La dinamización de los agentes educativos emergente del proceso de investigación-acción

Una de las virtudes del desarrollo de la innovación desde la finalidad, el sentido y el proceso de investigación-acción que acabamos de enunciar, es la de propiciar la reflexión *situada* y, por ende, la complicitad de los distintos agentes educativos que conforman la comunidad universitaria. En nuestro caso, el portafolio, que aplicamos

como dispositivo alternativo a la evaluación convencional, ha germinado en la dinamización y la consiguiente construcción de aprendizajes compartidos entre estudiantes, profesores y la propia institución. En particular, para cada una de las fases de la innovación (tabla 1), correspondientes a cada una de las *vueltas* de la espiral (tabla 2), sobresale un aprendizaje aplicado y sobre el que, a la vez, continuar. Son los hitos del proceso de investigación-acción (tabla 3), desde la voz de los tres coprotagonistas de la comunidad de aprendizaje: profesores, estudiantes e institución.

Tabla 3: La dinamización emergente del proceso de investigación-acción.



La *indagación* sobre la necesidad de dar con alternativas evaluativas coherentes con los referentes teóricos expuestos a lo largo del desarrollo de las clases (orientación auténtica, socioconstructivismo) nos aboca a la *aplicación* experimental del portafolio de evaluación. La *reflexión* sobre esta primera experiencia es positiva pues cambia substancialmente el aprendizaje de los alumnos referido a las competencias profesionales; a la vez que cuenta con la complicidad participativa de los estudiantes implicados, quienes afianzan la vinculación teoría-práctica desde un perfil caracterizado por las experiencias laborales previas. *Evaluada* la experiencia, se *planifica* la generalización del dispositivo portafolio en la evaluación de nuestros estudiantes. Se diseñan, elaboran, y *aplican* las rúbricas vinculadas a cuatro

competencias complejas (pensamiento dialéctico, comportamiento dialógico, estrategias de afrontamiento y autodeterminación)ⁱⁱ; a la vez que se adapta el formato y soporte; del portafolio de productos abierto a un portafolio de evaluación más estructurado (evidencias mínimas establecidas); del soporte primero en papel, después CD, al e-portafolio.

La *evaluación* de estos dos ciclos concluye con un primer momento de *reflexión* compartida profesores-estudiantes que nos permite elaborar, difundir y contrastar un decálogo para la buena práctica evaluativa; a la vez que proponemos la *institucionalización* de la experiencia. La institucionalización inicia un nuevo ciclo de *reflexión, planificación y aplicación* al ampliar las asignaturas implicadas, los discursos docentes y la diversidad de perfiles de los estudiantes, momento en el que emergen dos necesidades: indagar sobre los procesos de acompañamiento y continuidad del portafolio, así como sobre el soporte institucional idóneo. De la *reflexión* sobre el decálogo y la generalización de la experiencia, aparece un nuevo ciclo para cubrir las necesidades enunciadas: De una parte, el proyecto Mahara que trata de mantener y reforzar la *implicación* del estudiante; de otra, *transformar*, igualmente, una de las lagunas de la enseñanza universitaria, la tutoría académica desde el potencial que la evaluación tiene como aprendizaje vinculado al desarrollo de competencias profesionales. Se inicia un nuevo ciclo.

Visto el proceso de investigación-acción por los protagonistas –profesores y estudiantes–, la narración de los aprendizajes vivenciales es complementaria.

Los aprendizajes vivenciales del profesorado

El proceso iniciado desde una búsqueda de coherencia docente, desarrolla una alternativa de evaluación auténtica a través del portafolio, que mantiene y refuerza el cuestionamiento de la propia praxis. En cada momento de reflexión, las prácticas evaluativas se manifiestan con unos rasgos que reafirman algunas de las características inherentes a su doble naturaleza sistémico-personal (Sabirón, 1999), estandarización frente a individualización. La evaluación genera aprendizaje sobre cómo gestionar referentes contradictorios y dilemáticos, tanto más intensos cuanto más intensa es la relación entre el profesorado y los estudiantes (Sabirón y Arraiz, 2013). En este sentido, el portafolio, al propiciar la comunicación e interacción, agudiza la vivencia de este aprendizaje dialéctico que fortalece el desarrollo de las competencias profesionales para manejarse en situaciones conflictivas (tabla 4).

La práctica evaluativa genera conflicto porque sus funciones son contradictorias. Cuando nos enfrentamos ante una tesitura personal entre la obligación de corroborar una acreditación y la necesidad de formar a nuestros estudiantes a través de un mismo

sistema evaluativo, los conflictos internos y relacionales son inevitables teniendo en frente a una persona. El portafolio –socioconstructivista en nuestro caso–, que existe en tanto que implica a la persona que lo elabora, potencia la reflexión-acción para poder gestionar el conflicto.

Por otra parte, en la evaluación entra en juego la relación entre múltiples referentes distintos: el contenido de la disciplina y el desarrollo competencial a valorar, la tradición evaluativa del equipo docente y, por supuesto, la propia cultura evaluativa de la institución. Son referentes que el evaluador considera de manera implícita y que el estudiante va desvelando a lo largo del proceso. El portafolio favorece que este proceso sea de mutuo descubrimiento y se concrete en una intersubjetividad negociada entre el profesor y el estudiante. La evaluación puede así enriquecer un proceso de aprendizaje clave en el ámbito educativo, la comunicación. El profesor renueva sus propuestas formativas en tanto que estimula y participa en la construcción del espacio intersubjetivo. La renovación docente se visualiza en aspectos concretos del desempeño docente: el acompañamiento a lo largo del proceso evaluativo y la retroinformación de los productos evaluativos. La retroinformación, a demanda del estudiante, va más allá de los resultados y es constante a lo largo del proceso. El acompañamiento, por su parte, es –principalmente– entre iguales; los estudiantes llegan a organizar sus propias redes colaborativas con el apoyo en las tecnologías de la comunicación (un blog, por ejemplo). El proceso refuerza, por último, la percepción generalizada y demostrada del alto potencial de cambio que tiene la evaluación.

*Tabla 4: Decálogo para la evaluación auténtica de competencias
(Sabirón y Arraiz, 2013).*

PRINCIPIO DECÁLOGO	VERTIENTE EVALUATIVA	VERTIENTE PROFESIONALIZADORA
I. Conflicto	Funciones de la evaluación	Funciones profesionales
II. Multirreferencialidad	Contenidos de la evaluación	Referentes teóricos de la acción profesional
III. Intersubjetividad	Los criterios de evaluación (significados)	Condición de miembro de la comunidad profesional
IV. Retroinformación	Los productos del proceso evaluador	Consecuencias de la acción profesional
V. Acompañamiento	El papel del evaluador	El rol profesional
VI. Multifuncionalidad	Las técnicas evaluativas	Las técnicas profesionales

VII. Innovación	El desarrollo propio del campo de la evaluación	El desarrollo de la carrera profesional (mejora de la práctica profesional)
VIII. Contextualización	El modelo de evaluación auténtica (compromiso con stakeholders)	El modelo de aprendizaje situado
IX. Continuidad	La acreditación como proceso de evaluación continua	El portafolio profesional
X. Ética	Deontología de la evaluación	Deontología profesional

El proceso de investigación-acción nos cuestiona, en cada ciclo, la función docente. Si la primera reflexión-acción hacía referencia a las prácticas evaluativas docentes, la segunda entra de lleno en un componente tan decisivo como, en ocasiones, obviado: la orientación universitaria, y en particular, la tutorización (Allal y Laveault, 2009). Uno de los axiomas emergentes del proceso nos hacía reflexionar sobre cómo, la evaluación crea realidad, y crea igualmente aprendizaje porque de la evaluación también se aprende. En la coyuntura laboral actual, que el estudiante aprenda de la evaluación –a evaluar y a ser evaluado– supone tanto un potencial docente a considerar, como un compromiso ético para con el futuro profesional de nuestros estudiantes. Sobre este presupuesto, planteamos la continuidad del ciclo de investigación-acción: si el alumno aprende de la evaluación, ¿cómo incardinar en la tutoría académica tales procesos de aprendizaje?, ¿cómo animar a estudiantes y profesores en el buen aprovechamiento de la tutorización académica y, por ende, de la orientación universitaria en la mejora del rendimiento y el desarrollo del aprendizaje?

El proceso de investigación-acción ha tenido un último aprendizaje a reseñar: acabamos emulando a nuestros estudiantes y, con el mismo espíritu necesariamente colaborativo y comunicativo, germina primero y se consolida después la red de Evaluación Alternativa en la Universidad (red REAL)ⁱⁱⁱ como “comunidad de aprendizaje” sobre la orientación y evaluación universitaria.

Los aprendizajes vivenciales de los estudiantes

Desde los primeros momentos del proceso, los estudiantes manifiestan, en plena concordancia con los docentes, un re-descubrimiento de la indagación entre iguales; a la vez que se implican tanto más, cuanto más abierto es el dispositivo de evaluación. Las vivencias, narradas por los estudiantes incluso en las fases de generalización de la experiencia, revierten en una considerable mejora en el desarrollo de las competencias

propuestas. De manera particular, enfatizan dos componentes emergentes protagonistas: de una parte, la vivencia de una fusión entre teoría, práctica y contextos profesionales a través del “aprendizaje situado”; de otra, la vivencia de dilemas éticos que fraguan una futura cosmovisión profesional de interés. En síntesis, el proceso de investigación-acción evoluciona, entre los estudiantes, desde una inicial resistencia al cambio, hasta la conclusión en procesos satisfactorios: a) conflicto inicial en los estudiantes: resistencia al cambio; b) demanda creciente de acompañamiento (tutorización individual y en pequeño grupo); c) emergencia de aprendizaje cooperativo (grupos de discusión y tutorización entre iguales); d) sobrecarga de trabajo en los estudiantes (falta de recursos para afrontar las tareas, conflictos en la selección de los contenidos, miedo al texto y su difusión); y por último, e) implicación creciente y valoración final altamente satisfactoria “el aprendizaje situado”.

El compromiso de los estudiantes promovido por la implantación del portafolio, supone un sentido del proceso evaluativo próximo al desempeño profesional. De hecho, la transición entre formación académica y ejercicio profesional es interiorizado como un continuo por el estudiante. Las analogías establecidas en la valoración del proceso de investigación-acción entre la vertiente evaluativa y la vertiente profesionalizadora en la implantación del portafolio son elocuentes. El “aprendizaje situado” adquirido por los estudiantes les facilita igualmente la interiorización, tan costosa en otras ocasiones, de cómo teoría y práctica están consubstancialmente vinculadas. En este sentido, las experiencias evaluativas vividas refuerzan la emergencia de la vinculación entre los dos mundos, académico y profesional (tabla 5).

Tabla 5: Las experiencias evaluativas de los estudiantes.

Dimensión profesionalizadora	Principio enunciado (descriptor)	Experiencias evaluativas vividas por el estudiante
Desarrollo personal	I. Conflicto	<i>¿Aprobar o aprender?</i>
	III. Intersubjetividad	<i>Empatía, voluntad comunicativa</i>
	VI. Instrumentación	<i>Dominio técnico</i>
	VIII. Apropiación	<i>Entrenamiento en entrevistas</i>
	IX. Continuidad	<i>Proyectos de futuro</i>
Cultura institucional	IV. Resultados	<i>Consecuencias personales</i>
	VII. Contextualización	<i>Adaptación a la institución</i>

Finalidad emancipadora	II. Multirreferencialidad	<i>Manejarse en distintas lógicas (persona, organización, institución)</i>
	V. Acompañamiento	<i>Dialogar con el otro</i>
	X. Ética	<i>Proyección en la sociedad</i>

Las experiencias evaluativas de los estudiantes facilitan su desarrollo competencial (tabla 6): cada una de las características evaluativas de los procesos emergentes de acción-reflexión, aparecen así vinculadas, en la cadena de aprendizaje, con el desarrollo de las competencias propuestas en la experiencia.

Tabla 6: El desarrollo competencial.

Competencia implicada	Decálogo
A. Pensamiento dialéctico	I. El sentido conflictivo de la evaluación. II. La multirreferencialidad ponderada
B. Comportamiento dialógico	III. La actitud intersubjetiva IV. La discusión de resultados, productos y evidencias V. El acompañamiento a lo largo del proceso
C. Estrategias de afrontamiento	VI. La instrumentación adecuada a la competencia VII. La adecuación al contexto institucional y a la situación personal VIII. La apropiación de estrategias de éxito
D. Autodeterminación	IX. La imbricación en el futuro profesional (y personal) X. La interiorización en la ética profesional

Pero, transversal a las competencias, el estudiante vive lo que, en nuestro caso, es clave interpretativa de la acción orientadora: la ética. Cuando el estudiante vive dilemas evaluativos del tipo *¿estudiar para aprender vs. estudiar para aprobar?*, la interiorización de la futura ética profesional va de suyo.

La dinamización institucional

La fuerza del instituyente sobre lo instituido, axioma clásico del análisis institucional, se manifiesta en un último ciclo de investigación-acción. Valorada la experiencia –y las

vivencias en el sentido que estamos exponiendo– de evaluación a través del portafolio, se inicia una nueva planificación: un nuevo ciclo de innovación, desarrollo y generalización a través del proyecto Mahara propiciado por la Universidad de Zaragoza. Se trata de analizar, implementar y evaluar un nuevo sistema combinado de ePortafolio y redes sociales denominado “Mahara” como alternativa estable y definitiva para la digitalización del portafolio de estudiantes en el conjunto de la comunidad universitaria, fortaleciendo la autoría del estudiante y su continuidad en el portafolio profesional (portafolio de aprendizaje, de evaluación o promocional y de orientación académica y profesional).

Este nuevo ciclo representa una de las últimas potencialidades de la investigación-acción que pretendíamos compartir: la dinamización de los distintos agentes educativos –profesores, estudiantes e institución– queda evidenciada.

Referencias bibliográficas

- Allal, L. y Laveault, D. (2009). Assessment for learning/Evaluation-soutien d'apprentissage, *Mesure et Evaluation en Education*, 32, 99-106.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2007). El Portafolio Etnográfico: una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18/1, 65-72.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). Le portefeuille ethnographique: un dispositif socioconstructiviste de reconnaissance des acquis. *Carriérologie*, 12(3-4), 12, 319-335.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2013). Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socioconstructivista al servicio del aprendizaje profesional. *REVALUE Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 28 págs.
- Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). La investigación-acción (funciones, fundamentos e instrumentación). Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- Sabirón, F. (dir.) (1999). *El discurso y la práctica en evaluación*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2013). Aprendiendo de la evaluación: decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del portafolio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 135-152.

ⁱ Investigación financiada por el Fondo Social Europeo, el Gobierno de Aragón y la Universidad 2013de Zaragoza y realizada a través del Grupo consolidado de investigación aplicada en Etnografía de la Educación (<http://socioconstructivismo.unizar.es>)

ⁱⁱ Para una exposición detallada del contenido de la experiencia puede consultarse en <http://socioconstructivismo.unizar.es>

ⁱⁱⁱ Sobre la red REAL en <http://socioconstructivismo.unizar.es>, nuestro agradecimiento a todos sus miembros, copartícipes en los momentos más decisivos del proceso de investigación-acción.

Formación metodológica del futuro@ pedagogo@: secuencia y complejidad de las actividades de aprendizaje

Mercedes Torrado Fonseca

mercedestorrado@ub.edu

M. José Rubio Hurtado

mjrubio@ub.edu

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona

Resumen

La experiencia que se presenta parte de la premisa que el desarrollo competencial es un proceso de naturaleza continua y debe considerarse, en su análisis, todas las asignaturas implicadas de un mismo itinerario formativo. La investigación llevada a cabo durante el curso 2012-13 y enmarcada en las líneas prioritarias de la Convocatoria de Investigación en Educación de la UB (REDICE12-2100-01 y REDICE-ACCIO13-28) analiza el proceso de adquisición de las competencias profesionales de carácter metodológico en el grado de Pedagogía a partir de la superación de la fragmentación que lleva asociada las diferentes materias de un título. Se ha utilizado una metodología de investigación de carácter descriptivo, desde una visión complementaria, entre elementos cuantitativos y cualitativos a partir de las contribuciones del profesorado implicado y del alumnado de cuarto curso. Los resultados obtenidos han permitido describir el nivel de complejidad y secuenciación de las actividades de aprendizaje programadas en cada una de las asignaturas e identificar aquellas que, desde la opinión de los estudiantes, han sido las más adecuadas y útiles en la adquisición de las competencias profesionales. Esta información ha permitido reflexionar de forma coordinada entre los equipos docentes e introducir mejoras en la planificación didáctica de las respectivas asignaturas.

Palabras Clave: competencias profesionales, actividades de aprendizaje, formación metodológica, pedagogía

Introducción

En el contexto educativo del EEES aparece asociado un nuevo paradigma de enseñanza caracterizado por el aprendizaje por competencias (Gairín, 2009; De Miguel et al., 2006 y Mora, 2004) donde prima el desarrollo de las capacidades amplias que permitan aprender y desaprender para adaptarse a las situaciones cambiantes y en constante evolución y que supone un cambio fundamental en el rol de sus protagonistas.

La llegada del ECTS ha supuesto el uso de metodologías docentes que potencien la adquisición de competencias y ha hecho que los docentes universitarios se reciclen e incorporen innovaciones docentes en sus aulas (Ahumada, 2011; Hernández Pina, 2005; Mateo, 2010; Pallisera et al., 2010). Se ha reducido sustancialmente el peso de la lección magistral como principal herramienta de transmisión de conocimientos y se ha aumentado exponencialmente, actividades de aprendizaje que refuerzan la capacidad de reflexión, de pensamiento crítico, del trabajo autónomo, etc. de los estudiantes en su diversidad de modalidades (Salaburu, Haug y Mora, 2011; Wenger y Ferguson, 2006).

Desde esta perspectiva, los actuales planes de estudio secuencian las materias/asignaturas en función del desarrollo competencial pretendido para conseguir el perfil profesional definido. El referente de la asignatura debe ser superado en el nuevo contexto universitario y es imprescindible considerar el conjunto de todas las asignaturas desde una visión transversal (por semestre y curso) y a su vez longitudinal (toda la carrera). La cohesión de las asignaturas de una misma área de especialización fortalecerá y reafirmará su presencia en el plan formativo. Así pues, la evaluación de las competencias se concibe como una oportunidad de conocer la realidad y llegar a una comparación entre el diseño teórico que justifica las materias y lo que está pasando y cómo está pasando.

Por otro lado, la concreción de los planes docentes de las asignaturas (obligatorias y optativas) de un mismo itinerario formativo debe presentar una coherencia interna en función de su nivel de complejidad y de las competencias profesionales asociadas; además de explicitar los contenidos, las distintas actividades que tienen que hacer los estudiantes y los procedimientos de evaluación y criterios que se utilizarán. La planificación didáctica se debe concebir como parte de una secuencia curricular, que de forma integrada con el resto de materias, garantizará la adquisición de las competencias profesionales y transversales.

Las actividades de aprendizaje son, en este contexto, uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje y del proceso dinámico y no lineal de la educación universitaria. Como consecuencia, la totalidad de las asignaturas del plan de

estudios proporcionan al estudiante todos los elementos necesarios para la adquisición de las habilidades de su perfil profesional una vez finalizada su formación.

Objetivos

El presente estudio pretende analizar hasta qué punto las actividades de aprendizaje que se realizan en el sí de las diversas asignaturas metodológicas han contribuido en la adquisición de las competencias profesionales del título de Pedagogía.

Los objetivos de la investigación son:

- 1) Concretar el mapa de las competencias profesionales relacionadas con las materias de carácter metodológico.
- 2) Identificar, caracterizar y relacionar la diversidad de actividades de aprendizaje que los alumnos han llevado a cabo en las asignaturas metodológicas a lo largo de los cuatro años de la carrera.
- 3) Valorar la adecuación de las estrategias de aprendizaje-aprendizaje en la adquisición de competencias desde la perspectiva del alumnado.
- 4) Conocer las buenas prácticas en la adquisición de competencias relacionadas con la investigación educativa.

Desarrollo de la experiencia

La estructura del plan de estudios del grado de Pedagogía distribuye los 240 créditos en función de los diferentes ámbitos profesionales: en el contexto educativo formal (como formador, asesor pedagógico, orientador personal, académico y familiar, etc.), en el contexto social (como director y técnico en educación, servicios sociales, personales, culturales y de justicia, etc.) y finalmente, en el contexto empresarial o de las organizaciones (gestor, técnico y formador, asesor pedagógico en museos, medios de comunicación, etc.).

De entre todas las competencias definidas en el título (*Memoria Verifica*) aparecen tres que hacen referencia explícitamente a la formación en investigación educativa (habilidades relacionadas con a) la utilización de las herramientas propias del diagnóstico, evaluación y análisis, b) la recogida e interpretación de los datos relevantes para emitir juicios reflexivos y por último c) llevar a cabo estudios

prospectivos). El desarrollo de las competencias profesionales de carácter metodológico se desarrolla en el 10% de los créditos del grado distribuidos en cinco asignaturas (tres obligatorias -6cr y dos optativas 3cr) a lo largo de los tres primeros cursos (Figura 1).

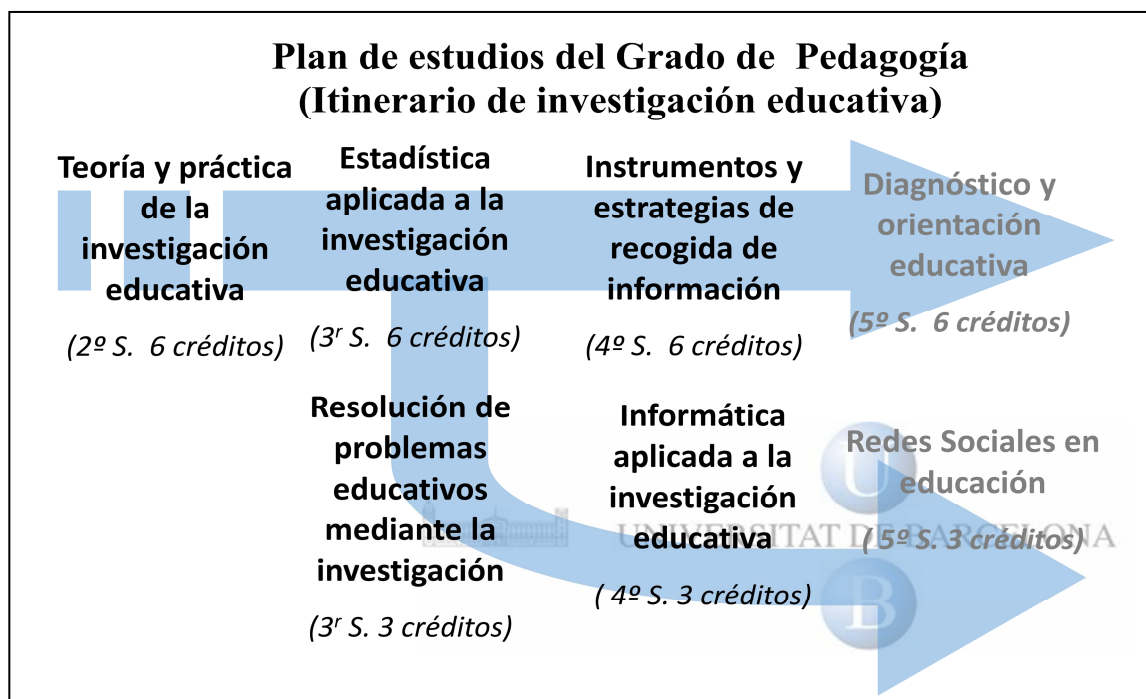


Figura 1. Distribución de las asignaturas metodológicas en el grado de Pedagogía-UB.

Para poder valorar hasta qué punto las actividades de aprendizaje que se realizan en el sí de las diversas asignaturas de carácter metodológico contribuyen en la adquisición de las competencias profesionales, se ha utilizado una metodología de investigación de carácter descriptivo en cuatro fases desde una visión complementaria con elementos cuantitativos y cualitativos y considerando la opinión del profesorado y alumnado de cuarto curso.

En la figura 2 aparece detallada la descripción de cada una de las fases de la investigación, los instrumentos y estrategias utilizadas y la tasa de respuesta obtenida tanto en el profesorado como en el alumnado.

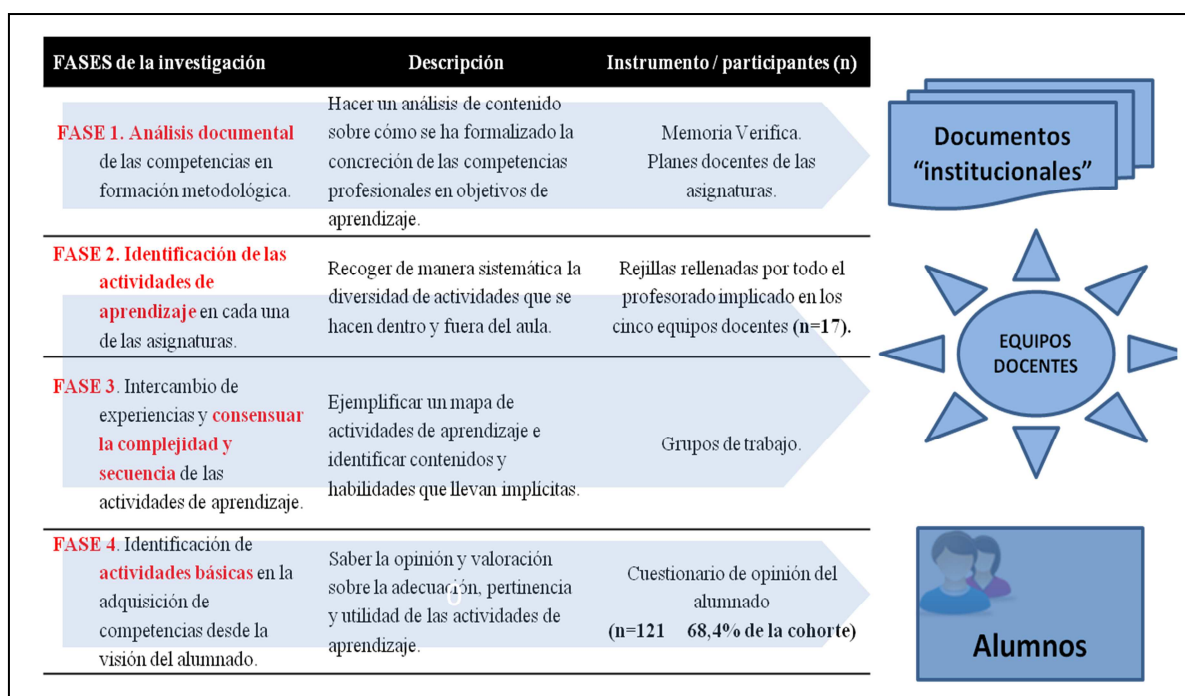


Figura 2. Fases de la investigación.

A partir de la información obtenida de los 17 docentes implicados en la docencia de las asignaturas del itinerario de investigación educativa se ha identificado un total de 43 actividades distribuidas de forma desigual por asignaturas en función del número de créditos y horas semanales de docencia (cuatro horas las obligatorias y dos las optativas), así como su relación con los objetivos de aprendizaje definidos en cada una de ellas. Del análisis de todas las actividades de aprendizaje (Gráfico 1) se desprenden algunas conclusiones:

- Existe una predominancia de actividades que tienen lugar en el aula y con una implicación de todo el grupo-clase o en pequeños grupo. Las actividades de carácter individual son escasas.
- Aparece un amplio abanico de tipologías de actividades de aprendizaje según el nivel de dominio: tareas que van desde los niveles básicos (conocimiento-comprensión) hasta los niveles más complejos (síntesis y evaluación).
 - En la asignatura obligatoria *“Teoría y práctica de la investigación educativa”* (primer curso) mayoritariamente se programan actividades de tipo **memorístico y de comprensión** y se realizan con el grupo-clase.
 - En las asignaturas de carácter más instrumental (*“Instrumentos y estrategias de recogida de información”* y *“Estadística aplicada a la*

investigación educativa) las actividades tienen un enfoque **más práctico** y específico en el análisis y recogida de información tanto a nivel individual como grupal.

- En las asignaturas optativas las actividades son **participativas y aplicativas** a partir de casos reales y concretos con tareas individuales o por parejas.

- En todas las asignaturas aparecen una serie de actividades de aprendizaje comunes y propias del contenido metodológico (análisis de artículos, búsqueda bibliográfica, presentación de investigaciones reales por parte de expertos, analizar información, etc.), además de actividades de repaso de contenidos, de reflexión personal y grupal.

- La identificación de las actividades que aparecen de forma constante en todas las asignaturas permite, tras un intercambio de experiencias de los diversos equipos docentes implicados, establecer niveles de complejidad en función de la secuencia curricular.

A partir de la descripción de las actividades de aprendizaje por asignaturas, se elabora un cuestionario *ad hoc* que permite recoger la opinión del alumnado con carácter retrospectivo en relación a la satisfacción y percepción de utilidad de cada una de ellas en función de la asignatura donde se ubica; también se recoge la opinión en relación a la contribución de la asignatura en la adquisición de las competencias metodológicas.

En general, existe una coincidencia en las opiniones en cuanto a considerar bastante útiles todas las asignaturas del itinerario de investigación educativa en la adquisición de las competencias del título en relación a) al conocimiento y utilización de las herramientas propias del diagnóstico, evaluación y análisis ("**elementos básicos**"), b) la recogida e interpretación de los datos relevantes para emitir juicios reflexivos ("**herramientas específicas**") y por último c) llevar a cabo estudios prospectivos ("**investigar**").

A nivel de actividades de aprendizaje, el estudiante valora más positivamente aquellas que son de carácter aplicado y grupal y que simulan un caso real de investigación educativa. Destacamos de entre todas ellas: elaborar un proyecto de investigación (en la asignatura de primer curso), diseñar y aplicar un instrumento de recogida de información e interpretar los datos (asignaturas de segundo curso) y simular una investigación (en asignaturas optativas).

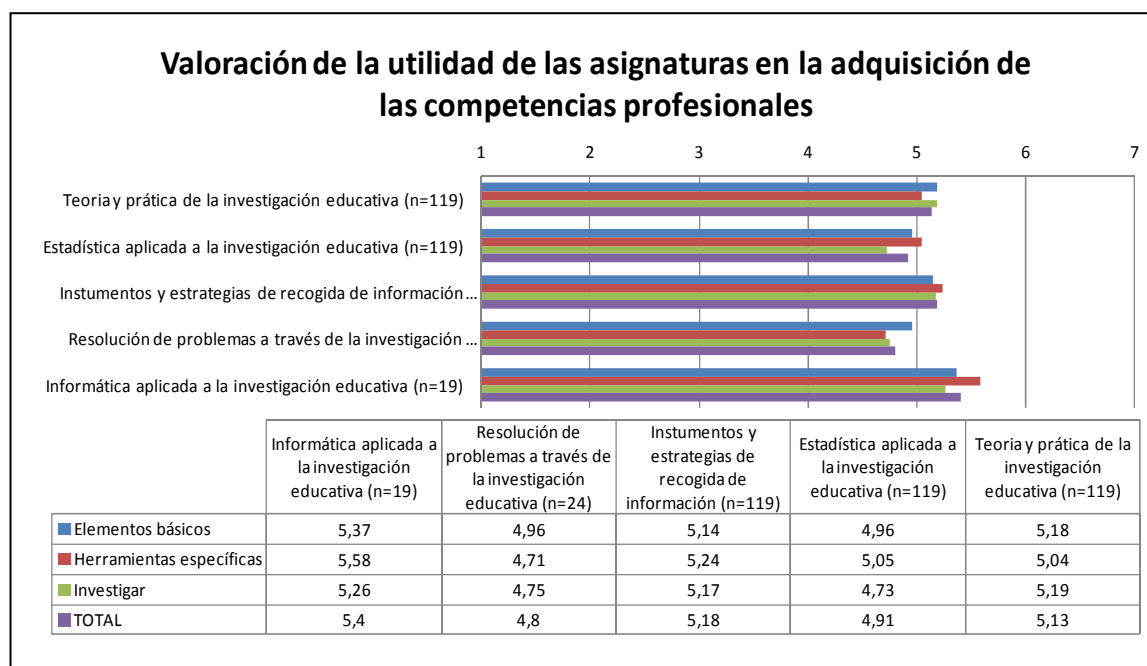


Gráfico 1. Valoraciones medias de la utilidad de las asignaturas en relación a las competencias del título (escala de valoración de 7 puntos).

Conclusiones

La triangulación de la información ha permitido identificar aquellas actividades de aprendizaje que según su grado de complejidad y profundidad en función de la secuencia curricular han ayudado a adquirir mejor las competencias profesionales de carácter metodológico definidas en el título (se parte de actividades de aprendizaje sencillas en los primeros cursos a actividades más complejas a medida que se avanza en la formación). La información resultante ofrece un amplio mapa de actividades comunes y específicas en el marco de la formación de la investigación educativa. Los resultados refuerzan la hipótesis de partida y dan consistencia a una visión de superación de la fragmentación de la formación por asignaturas en el análisis y estudio de las competencias profesionales.

A partir de esta investigación los profesores implicados están inmersos en un proceso de **reflexión didáctica** que derivará a una mejora a nivel inter/intra de los equipos docentes. El plan de acción consistirá en eliminar actividades de aprendizaje poco significativas en la formación y reforzar las que han destacado como las más útiles y satisfactorias.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, M. (2011). Ponencia presentada en el Workshop Internacional *Aprendizajes Basados en Competencias*. Realizado en la Universidad Técnico Federico Santa María Valparaíso. Chile.
- Corominas Rovira, E. y Equipo. (2005). *Competències genèriques a la formació universitària. Percepcions de l'alumnat i del professorat*. Paper presented at the VI Seminari Permanent d'Orientació Professional.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.). (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo
- Hernandez Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Circunstancias*, Año III, Nº 8.
- Fuentesana Hernández, P., Martínez Clarés, P., Pedro, S. L., Da Fonseca, R. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (coord.) Armengol, C.; Gisbert, M.; García, M.J.; Rodríguez, D. y Cela, J.M. (2009) *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*. Barcelona: AQU Disponible en internet http://www.aqu.cat/doc/doc_28508177_1.pdf
- Mateo, J. (2010). Claus de la transició a l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Temps d'Educació*, 38, 73-87.
- Mora, J.G. (2004) Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement. *Coneixement i Societat: Revista d'Universitats, Recerca i societat de la Informació*, nº 6, 74-93.
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Planas, A. y Del Valle, A. (2010) La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 52/4, 1-13.
- Salaburu, P.; Haug, G. y Mora, J. (2011) *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- UB (2008). *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona*. Aprobado por la Comisión Académica del Consejo de Gobierno del 30 de abril 2008. Disponible en el depósito digital de la UB.
- Wenger, M. y Ferguson, C. (2006). A learning Ecology Model for Blended Learning Capabilities from Sun Microsystems. En C. Bonk y C. Graham (Eds) *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives Local Designs* (pp. 76-91). San Francisco: Pfeiffer.

Estrategias metodológicas interdisciplinares para el desarrollo de competencias específicas

José Miguel Arias Blanco

arias@uniovi.es

M^a del Henar Pérez Herrero

henar@uniovi.es

Joaquín Lorenzo Burguera Condon

jconbur@uniovi.es

Marcelino Fernández-Raigoso Castaño

raigoso@uniovi.es

Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo

Resumen

El presente trabajo sintetiza la experiencia desarrollada en la Universidad de Oviedo por el profesorado de la titulación de Licenciado en Pedagogía durante varios años académicos en el marco de un *Plan de Mejora* aprobado por los órganos de gobierno de la Facultad. Dicha experiencia ha resultado muy positiva en su momento para avanzar en la consolidación de los equipos docentes y para el diseño del actual título de Graduado o Graduada en Pedagogía por la Universidad de Oviedo. Su desarrollo y resultados avalan la posibilidad de generalización de la estrategia metodológica seguida (seminarios interdisciplinares por cursos intercalados en el desarrollo normal de la actividad académica) tanto para el desarrollo de las competencias específicas como de las competencias transversales. En el trabajo se describe la actividad realizada y se da cuenta de sus fortalezas y debilidades. En el conjunto de referencias se incluyen algunos de las comunicaciones y otra documentación relevante sobre la experiencia.

Palabras clave: Competencias, metodología didáctica, seminarios interdisciplinares.

La planificación de los estudios universitarios y, por consiguiente, el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje que deberán desarrollar los estudiantes y el profesorado toman como punto de referencia el conjunto de competencias (transversales, genéricas, específicas, etc.) que definen el perfil académico y profesional de la titulación (De Miguel y otros, 2005). Este diseño, que denominamos *centrado en competencias*, requiere de una profunda reflexión por parte del profesorado acerca de cuáles son las estrategias metodológicas más adecuadas para lograr los objetivos que se recogen en los diferentes documentos (memorias de verificación, guías docentes) que constituyen la base lógica de los estudios.

En estos últimos años, como consecuencia de esta necesidad de reflexión se han multiplicado los encuentros, seminarios, congresos y todo tipo de reuniones con el objeto de intercambiar experiencias entre el profesorado. Algunos de estos eventos aspiran a consolidarse como espacios de reflexión y debate sobre la metodología docente universitaria en las que el profesorado pueda aprender a partir de las experiencias desarrolladas en otros contextos geográficos, socioeconómicos o académicos. Esta legítima aspiración se ve, en ocasiones, frenada por la necesidad del profesorado de participar en estos eventos para certificar o acreditar un trabajo en innovación educativa que viene exigido por los requisitos para su incorporación o para su estabilización en las plantillas universitarias. Esta necesidad personal del profesorado tiene como consecuencia la inflación en la presentación de trabajos y la disminución del tiempo de reflexión. Así, algunos de estos encuentros se convierten en una sucesión de monólogos y hay una notable ausencia de debate.

En este contexto hay que interpretar el presente trabajo en el que se describe una experiencia de trabajo compartido por el profesorado de una titulación durante un amplio periodo de tiempo. A lo largo de más de cuatro años el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (actualmente Facultad de Formación del Profesorado y Educación por fusión con la Escuela Universitaria de Magisterio) diseñó, desarrolló y evaluó un proyecto que se denominó *Plan de Mejora de la Titulación de Pedagogía* que implicaba a todo el profesorado de la titulación. A partir de esa experiencia y de los diversos documentos generados, que se irán referenciando a lo largo de este documento, se ha construido esta síntesis y reflexión sobre las posibilidades metodológicas para el desarrollo de competencias específicas.

El *Plan de Mejora de la titulación de Licenciado/a en Pedagogía*.

Desde el curso 2006-2007 se desarrollaron una serie de actuaciones tendentes a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las reflexiones conjuntas

que venía haciendo el profesorado motivadas por los debates en torno a las consecuencias del proceso de adaptación de los títulos universitarios en el proceso de construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La documentación, amplia sobre algunas cuestiones pero compleja y en ocasiones contradictoria, que iba apareciendo tanto en el marco nacional como internacional propició que un grupo de profesores y profesoras del centro tomaran la decisión de plasmar en un documento sus reflexiones y acuerdos después de un amplio y rico proceso de debate e intercambio de opiniones y conocimientos (Braga y otros, 2006). Este documento fue tomado como marco de referencia teórico para el diseño de un *Plan de Mejora*. Se contaba, además, con otros trabajos y documentos internos sobre aspectos relacionados con el abandono y rendimiento de los estudiantes y sobre la inserción laboral (Arias y Burguera, 2005).

Tras estos trabajos previos el *Plan de Mejora*¹ se desarrolló durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009. Los principios fundamentales del marco teórico de referencia (Braga et al., 2006) se resumen en:

1. Considerar la importancia de los ámbitos y perfiles profesionales como elementos que deben dar sentido y orientar el contenido que se aborda en las diferentes asignaturas.
2. Revisar el concepto y el papel de las competencias profesionales, aquellas competencias que se desarrollen mediante el proceso formativo y que han de servir para enfrentarse a los problemas y tareas “complejos, desordenados, poco definidos y difíciles de resolver con una ‘respuesta correcta’” (Villa, 2004).
3. Potenciar el trabajo interdisciplinar y el trabajo en seminarios sobre problemas relevantes, aquellos que los pedagogos y pedagogas enfrentan en su trabajo cotidiano, rompiendo el esquema tradicional de asignaturas independientes, intensificando la dimensión interdisciplinar de la formación y favoreciendo la coordinación del profesorado.

Este último principio, relativo al trabajo interdisciplinar, se convirtió en el eje articulador del Plan mediante la organización de unos seminarios interdisciplinares en los que se abordase un tema o problema relevante desde varias asignaturas mediante el diseño conjunto de las actividades. Su desarrollo exigió la reserva de dos semanas en cada uno de los cuatrimestres. Durante estas semanas el horario lectivo habitual se dedicó a unas actividades totalmente diferentes de las habituales (que fueron interrumpidas) en torno a los temas propuestos de los diferentes campos de actuación e interés de la Pedagogía consistentes en talleres, videoforos, mesas redondas, visitas,

¹ Los resultados y documentación generada durante todos estos años han sido tenidos en cuenta en el diseño del actual Grado en Pedagogía por la Universidad de Oviedo puesto en marcha en el curso 2010-2011.

etc. con la utilización de materiales no habituales, la colaboración de expertos y la participación activa de los estudiantes.

Superar los planteamientos específicos de cada asignatura y cada profesor y alcanzar un discurso común presentó diversas dificultades. Entre las más importantes destacan la novedad de la experiencia, el elevado número de profesores, el resto de trabajo docente e investigador y el amplio número de reuniones necesario que condujo a que se haya trabajado con márgenes de tiempo reducidos y cierta sobrecarga, muy elevada en momentos puntuales. Por otra parte, a pesar de ser en general muy alto, el nivel de implicación y compromiso no ha sido uniforme entre profesores ni constante en el tiempo. Es necesario aclarar que no todo el profesorado era favorable a estos cambios y la falta de compromiso por parte de algunas personas hizo peligrar el proyecto. En este punto la intervención del equipo decanal del centro recordando que el Plan de Mejora que promovía los seminarios interdisciplinares fue aprobado en Junta de Facultad contribuyó a superar las crisis.

Como se puede intuir por lo descrito hasta ahora, la experiencia exigió la toma de decisiones sobre un amplio conjunto de cuestiones que se pueden sintetizar en dos dimensiones. Por un lado, en el plano organizativo, concretar las semanas del curso de interrupción de la actividad habitual, la reserva de los espacios y la reorganización de los horarios. Por otro, en el plano académico, seleccionar los temas que se tratarían en cada una de las semanas, diseñar las actividades y documentos y determinar el alcance de la evaluación.

Uno de los puntos fuertes más destacables de la experiencia es el relativo a la implicación y reconocimiento institucional. Como se ha indicado el *Plan de Mejora* era fruto de la reflexión de un conjunto de profesores impulsado por el equipo decanal. La implicación del decanato propició que se tomaran acuerdos en Junta de Facultad, que se coordinara con el resto de actuaciones promovidas por el Vicerrectorado de Convergencia Europea, Postgrado y Títulos Propios y que fuera reconocido (en términos de dedicación del profesorado) por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado. Confluían, por tanto, tres planos en perfecta armonía y acuerdo: el profesorado del centro (al menos, la mayoría), el proyecto institucional de la Universidad (a través de los vicerrectorados) y el proyecto estratégico del centro (a través del equipo decanal).

En consecuencia, los acuerdos fundamentales se tomaron en la Comisión de Docencia de la Facultad y en las Comisiones de Coordinación Docente que se constituyeron para cada curso de la titulación y que trabajaron de forma autónoma en la organización del trabajo. La Comisión de Coordinación Docente de cada curso estaba compuesta por todos los profesores y profesoras implicados en las asignaturas del curso, dos estudiantes de cada grupo del curso (elegidos por sus compañeros) y dos de los

representantes de los estudiantes pertenecientes a la Comisión de Docencia de la Facultad. La legitimidad de las decisiones tomadas y el seguimiento de su cumplimiento quedaban garantizados por esta forma de tomar las decisiones.

Como muestra de las decisiones tomadas, además de las adoptadas en los órganos de gobierno del centro y en las Comisiones de Coordinación, se describen a continuación las que el profesorado de tres asignaturas de segundo curso tomó en lo que se refiere a la evaluación de las competencias. Hay que destacar que fue costoso alcanzar acuerdos sobre los criterios de evaluación y su aplicación concreta y más aún, si cabe, que el profesorado incorporase esos criterios a los que ya tenía incluidos en las guías docentes para que las calificaciones finales de cada alumno en cada asignatura recogieran la calificación obtenida por cada estudiante en los seminarios.

El primer grupo incluye las decisiones de carácter académico-administrativo. Se tomaron los acuerdos que permitieron una evaluación conjunta, única, colegiada y compartida para cada uno de los estudiantes. Los acuerdos fueron los siguientes: a) Se tomarán en consideración la asistencia y la participación de los estudiantes; b) Supondrá un 20% (2 puntos sobre 10) en la nota final de cada una de las asignaturas implicadas; c) La calificación será emitida por la Comisión de Coordinación Docente del curso a propuesta del profesorado responsable de las actividades desarrolladas en cada uno de los seminarios interdisciplinares; y d) Ese 20% sólo se trasladará a las asignaturas en las que se hayan obtenido un mínimo de 4 puntos.

El segundo grupo de decisiones tomadas tras las múltiples reuniones previas a cada uno de los seminarios interdisciplinares se refiere a los criterios y las ponderaciones de la evaluación de cada competencia, tanto específicas como transversales. Llegar a acuerdos sobre este tema entre profesores de diferentes áreas y asignaturas, aunque exista la voluntad y se constate un grado importante de coincidencia en cuanto a los objetivos, es una tarea compleja pero alcanzar acuerdos sobre la evaluación de los estudiantes resulta mucho más complicado.

El tercero y último de los ámbitos se refiere a los instrumentos, la sistematización de la información cualitativa y cuantitativa junto con los mecanismos para su traslado a los estudiantes para que conocieran su progreso y la elaboración de la calificación final en los seminarios para su consideración en las calificaciones de las asignaturas.

Desarrollo de los seminarios interdisciplinares.

Como se ha indicado, la concreción de la diversificación metodológica adoptada en el plan de trabajo fue la organización de varios seminarios interdisciplinares en cada curso (Figura 1). A continuación se describen las actividades desarrolladas en cada uno

de los cuatros seminarios correspondientes a segundo curso en los que hemos participado más activamente.



Figura 1. Elementos básicos de los seminarios interdisciplinarios.

La organización de los seminarios ha respondido al siguiente esquema (Figura 2):

- 1) Seminario I: Se ha desarrollado en torno al trabajo en equipo. Durante cuatro días, tres horas al día, se han realizado diversas actividades presenciales, en forma de taller, y no presenciales.
- 2) Seminarios II y III. Estos dos seminarios se organizaron como sesiones de presentación de comunicaciones orales en un congreso. El trabajo del profesorado consistió en la selección de los temas y de los textos, la orientación y el seguimiento del trabajo del grupo, la supervisión de la exposición y de la presentación. Durante las sesiones del seminario uno de los profesores ejerció la función de moderador y el resto de los estudiantes y profesores asistieron y participaron en el posterior debate. A partir de temas de especial interés educativo se realizaron las siguientes actividades en grupos de 5 estudiantes:
 - a) Síntesis del contenido de un artículo o texto entregado.
 - b) Preparación de una exposición oral de 15 minutos y elaboración de una presentación de apoyo en Powerpoint.
 - c) Presentación pública de la exposición por parte de uno de los miembros del equipo y posterior debate en el grupo con la participación de todos los estudiantes y del profesorado de las asignaturas implicadas.

3) Seminario IV. En este seminario se procedió a realizar una recapitulación del trabajo desarrollado a lo largo del curso. Para ello, se propuso a los estudiantes que preparasen una síntesis de ese trabajo desarrollado en el que destacaran qué han aprendido, cómo lo han hecho, cuáles han sido las dificultades que han encontrado, cómo las han resuelto y qué aspectos creían conveniente mejorar o cambiar. A partir de esta síntesis diseñaron un póster (tamaño A0) que fue expuesto en un lugar público en la Facultad durante la semana del seminario. El trabajo del profesorado consistió, como en los casos anteriores, en el seguimiento y orientación del trabajo de los grupos.

Seminario I:

- Diversas actividades presenciales en forma de taller y no presenciales.

Seminarios II y III:

- Síntesis de un artículo o texto sobre un tema de especial interés educativo.
- Preparación de una exposición oral de 15 minutos y elaboración de una presentación de apoyo en Powerpoint.
- Presentación pública de la exposición por parte de uno de los miembros del equipo y posterior debate en el grupo con la participación de todos los estudiantes y del profesorado de las asignaturas implicadas.

Seminario IV:

- Reflexión sobre el trabajo desarrollado (qué han aprendido, cómo lo han hecho, cuáles han sido las dificultades que han encontrado, cómo las han resuelto y qué aspectos creían conveniente mejorar o cambiar)
- Diseño de un póster (tamaño A0) que fue expuesto en un lugar público en la Facultad durante la semana del seminario.

Figura 2. Actividades de los seminarios de segundo curso.

Algunos resultados

En diversos trabajos se han ido presentando a lo largo de estos años algunos resultados de la experiencia. Por su relevancia destacamos aquí los relativos al rendimiento académico de los estudiantes (Burguera, Arias y Pérez, 2009).

En cuanto a los efectos sobre el rendimiento las evidencias cualitativas permiten afirmar que existe una mejora evidente posiblemente por un aumento de la motivación de los estudiantes, una mayor contextualización de conocimiento y una mayor interacción con el profesorado que se traduce en una mejora significativa de la tutorización y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.

En el Gráfico 1 y en el Gráfico 2 se muestran los resultados en las diferentes convocatorias en tres cursos académicos. Como se ha indicado, la experiencia

comienza en el curso 2006-2007. Aunque los datos son pocos como para llegar a conclusiones sólidas la tendencia al aumento tanto del número de presentados como del número de aprobados parece consistente.

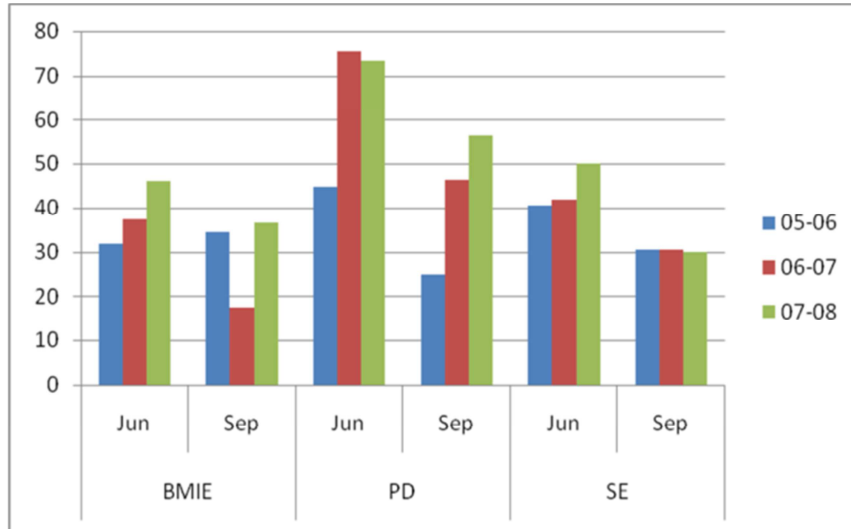


Gráfico 1. Tasas de presentados en cada convocatoria sobre matriculados.

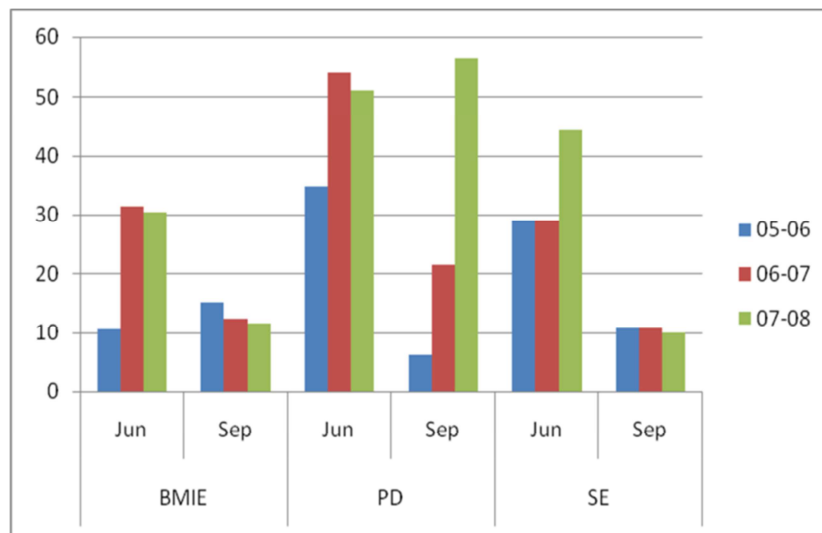


Gráfico 2. Tasas de aprobados en cada convocatoria sobre matriculados.

Conclusiones

Las principales conclusiones a las que podemos llegar después de esta experiencia, cuya valoración general es muy positiva, y de los trabajos que a lo largo de estos años se han generado como consecuencia se sintetizan en los siguientes puntos:

1. Las competencias transversales deben ser desarrolladas de forma compartida y organizada entre el profesorado. En el caso de las competencias específicas existen más dificultades pero también es posible, además de deseable. Uno de los principales riesgos relacionados con el desarrollo de las competencias transversales es su novedad, su falta de operativización y la que podríamos denominar “responsabilidad difusa”.
2. Tanto para las competencias específicas como para las competencias transversales el trabajo interdisciplinar en el que se abordan temáticas transversales es una alternativa metodológica válida. Los acuerdos sobre temáticas, criterios de evaluación y desarrollo de actividades coordinadas se ven favorecidos mediante la organización de experiencias como las descritas en este documento.
3. Asumir los objetivos como comunes ha permitido un diálogo inicial, una continua retroalimentación entre docentes y un mayor conocimiento mutuo. Ahora bien, es necesaria una tensión constante, junto con implicación y liderazgo de los equipos directivos porque agotado el entusiasmo inicial es posible que se desvanezcan los proyectos y se vuelva la descoordinación entre asignaturas.
4. La evaluación colegiada de competencias transversales proporciona resultados muy positivos pero exige una gran coordinación, compromiso y esfuerzo del profesorado. Las autoridades académicas deben propiciar y, en su caso, liderar este tipo de experiencias aprobando normativas sobre la ordenación académica y la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes lo suficientemente flexibles como para dar cabida a nuevos modos de organizar y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, en el plano positivo podemos destacar la constatación de que la organización de actividades compartidas por el profesorado como estos *seminarios interdisciplinares* constituye una modalidad con grandes posibilidades para la consolidación de auténticos equipos docentes.

En el plano de los retos concretos (más allá del fundamental, la coordinación) destaca la necesidad de optimizar las tareas requeridas para compensar el volumen de trabajo requerido. Este aspecto, junto con la necesidad de reconocimiento expreso de la

dedicación del profesorado es uno de los principales escollos actuales. La necesaria coordinación docente es muy exigente en cuanto a trabajo por lo que además de la gratificación personal por el trabajo desarrollado es necesario el reconocimiento externo del esfuerzo que supone.

Referencias bibliográficas

- Arias Blanco, J.M. y Burguera Condon, J.L. (2005). "Inserción laboral de los licenciados en pedagogía de la Universidad de Oviedo (1998-2004)". Comunicación presentada en *el XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. La Laguna (Tenerife), 21 a 23 de septiembre de 2005.
- Braga Blanco, G.; González Riaño, J.A.; Terrón Bañuelos, A.; Fueyo Gutiérrez, M.A.; Arias Blanco, J.M. y Arrieta Gallastegui, J. (2006). "Principios de actuación docente en la enseñanza universitaria". Comendador García, M.A.; Arias Blanco, J.M. y otros (Coords.) *I Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria en la Universidad de Oviedo*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Burguera Condon, J. L., Arias Blanco, J. M., y Pérez Herrero, M.H. (2009). "Seminarios interdisciplinares: valoración de la experiencia por el alumnado y rendimiento académico". En A. Boza, M. Méndez, M. Monescillo; M.O. Toscano; M.C. Aguaded; J.A. Ávila; J. Tello y M. Salas (Coords.). *Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Educación, Investigación y Desarrollo Social*. Huelva.
- De Miguel Díaz, M. (Dir); Alfaro Rocher, I.J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E. y Pérez Boullosa, A. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. la Universidad de Oviedo. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

El valor de la investigación formativa per a la innovació i el desenvolupament competencial en l'educació superior

Marta Sabariego Puig.

msabariego@ub.edu

Pilar Folgueiras Bertomeu.

pfolgueiras@ub.edu

Francesc Martínez Olmo.

fmartinezo@ub.edu

Departament MIDE, Universitat de Barcelona

Resum

Aquest treball presenta les estratègies d'aprenentatge introduïdes en tres assignatures dels Graus de Pedagogia i Mestre en Educació Infantil de la Universitat de Barcelona (UB). Aquestes estratègies promouen la investigació formativa com a eina pedagògica per al desenvolupament de tres competències transversals comunes de la UB: el compromís ètic, la capacitat d'aprenentatge i responsabilitat, i la capacitat comunicativa. Correspon a un projecte d'innovació concedit en la Convocatòria del Programa de Millora i Innovació Docent de la UB (PMID2102PI-UB/117) amb l'objectiu de mostrar l'eficàcia de la investigació formativa per al desenvolupament competencial en l'educació superior i la pertinència del treball interdisciplinari en el disseny de rúbriques per a la seva avaluació. Els resultats obtinguts permeten evidenciar el valor de “aprendre investigant i ensenyar desenvolupant el conjunt d'activitats vinculades amb la investigació” per a l'assoliment de les competències transversals.

Paraules clau: innovació, recerca formativa, competències transversals, narratives digitals

Resumen

Este trabajo presenta las estrategias de aprendizaje introducidas en tres asignaturas de los Grados de Pedagogía y Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Barcelona (UB). Estas estrategias promueven la investigación formativa como herramienta pedagógica para el desarrollo de tres competencias transversales comunes de la UB: el compromiso ético, la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, y la capacidad comunicativa. Corresponde a un proyecto de innovación concedido en la Convocatoria del Programa de Mejora e Innovación Docente de la UB (PMID2102PI-UB/117) con el objetivo de mostrar la eficacia de la investigación formativa para el desarrollo competencial en la educación superior y la pertinencia del trabajo interdisciplinar en el diseño de rúbricas para su evaluación. Los resultados obtenidos permiten evidenciar el valor de “aprender investigando y enseñar desarrollando el conjunto de actividades vinculadas con la investigación” para el logro de las competencias transversales.

Palabras clave: innovació, investigació formativa, competències transversals, narratives digitals.

Introducció

El procés de convergència europea suposa un canvi en l'escenari universitari que en el context del professorat es tradueix en noves funcions i tasques assignades: el professorat, a més de ser el responsable de l'aprenentatge dels sabers i habilitats d'una disciplina, ha d'ajudar a desenvolupar les competències que dotin a l'estudiant per a la pràctica professional, mitjançant un ensenyament centrat sobre la seva pròpia activitat autònoma.

Una de les expressions medul·lars d'aquest canvi és la innovació en les estratègies d'aprenentatge a l'aula, així com el treball docent coordinat que permeti el desenvolupament transversal de les competències. Es tracta del desafiament de l'aprenentatge basat en competències (Poblete i Vila, 2007: 30), consistent a desenvolupar les competències transversals i específiques amb la finalitat de capacitar sobre els coneixements científics i tècnics, la seva transferència a contextos diversos i complexos, i en una manera pròpia d'actuar personal i professionalment.

Objectius i desenvolupament de l'experiència

La investigació formativa, denominada "l'ensenyament a través de la investigació" o "la docència investigadora" (Parra, 2004), és una modalitat d'investigació que afavoreix aquest paradigma metodològic a la Universitat, en la mesura que situa a l'alumnat com a protagonista actiu del procés d'aprenentatge.

Des de la teoria epistemològica del constructivisme, la investigació formativa fa referència al procés d'aprendre fent investigació o ensenyar utilitzant el mètode d'investigació, un espai de formació que mitjançant el desenvolupament del conjunt d'activitats relacionades amb la investigació es dota als estudiants de les habilitats necessàries per a la producció acadèmica i el desenvolupament professional (Cortés-Nieto, Londoño-Toro, Lluna d'Aliaga, Palacios- Sanabria i Torres-Villareal, 2008).

La seva concreció en la pràctica particular de cada docent transcorre a través de mètodes didàctics que parteixen de tres grans principis: la metodologia interrogativa, la no directivitat i la docència inductiva.

El més interessant d'aquest enfocament metodològic és que l'aprenentatge no només es refereix al coneixement nou que pot i ha d'adquirir l'alumnat, sinó al desenvolupament i evolució de la seva manera i estil d'aprendre i millorar com aplicar aquest coneixement a situacions noves, com integrar les actituds i valors, com posar-los en joc, i com incorporar les tècniques i mètodes a l'hora d'afrontar-les.

La taula següent (Taula 1) resumeix les innovacions dissenyades per operativitzar la investigació formativa i desenvolupar les competències transversals en el marc de les tres assignatures implicades:

- “Informàtica aplicada a la investigació educativa”, optativa, 3 crèdits. Grau de Pedagogia. 70 alumnes/as.
- “Orientació i Gènere”, optativa, 3 crèdits. Grau de Pedagogia. 40 alumnes/as.
- “Observació i Innovació a l'aula”, obligatòria, 6 crèdits. Grau de Maestro d'Educació Infantil. 240 alumnes/as.

Taula 1: Activitats d'aprenentatge i competències desenvolupades.

ASSIGNATURES	COMPETENCIA TRANSVERSAL UB	INNOVACIÓ
“Observació i Innovació a l'aula” (Assignatura 1)	CAPACITAT D'APRENTATGE I RESPONSABILITAT	L'APRENTATGE ORIENTAT A PROJECTES I L'ÚS DE LES NARRATIVES DIGITALS
“Informàtica aplicada a la investigació educativa” (Assignatura 2)	CAPACITAT COMUNICATIVA ESCRITA LLIGADA A LA INVESTIGACIÓ	UN SISTEMA DE PORTAFOLIS DIGITAL:
“Orientació i Gènere” (Assignatura 3)	COMPROMÍS ÈTIC	PORTAFOLIS

A través de l'Aprenentatge orientat a projectes (De Miguel, 2006), en l'assignatura 1 s'ha desenvolupat la competència transversal “capacitat d'aprenentatge i responsabilitat” definida com “la capacitat de gestionar directament un procés observacional: realitzar el registre, l'anàlisi i la interpretació de les dades i difondre els resultats obtinguts redactant un article i la seva posterior defensa pública mitjançant una narrativa digital en equip”.

Aquest projecte d'aprenentatge ha permès fomentar el treball autònom i la presa de decisions responsables. Posteriorment, l'elaboració i presentació pública de la narrativa digital (Rodríguez i Londoño, 2009) sobre l'experiència viscuda també ha permès evidenciar la reflexivitat del procés realitzat.

En les assignatures 2 i 3 l'operativització de la investigació formativa s'ha efectuat mitjançant la tècnica del portafolis. En el primer cas el sistema de portafolis digital

s'ha dirigit a desenvolupar la “capacitat comunicativa escrita lligada a la investigació”, entesa com la “capacitat d'expressar els resultats i les conclusions d'una investigació simulada, posant especial èmfasi en l'anàlisi quantitativa de les dades”. El portafolis ha permès objectivar, organitzar i redactar les evidències d'aprenentatge (prendre decisions de dipòsit, ús del llenguatge, estructuració i elaboració del treball) i avaluar-ho. Es tracta d'una oportunitat de fer investigació formativa al voltant de la pràctica evaluativa, des de l'enfocament de l'avaluació basada en execucions (performance based assessment) (Mateo, 2006).

En l'assignatura 3 l'ús del portafolis ha constituït el procés educatiu en si mateix i la seva realització ha estat fonamental per al desenvolupament del compromís ètic: la “capacitat d'analitzar críticament la realitat, qüestionar el propi posicionament en clau sexista, i adquirir una mirada crítica (autorregulació)”. El portafolio ha inspirat als estudiants per aprofundir en aquesta competència transversal, reconstruir-la, donar-li significat, i reflexionar de forma més complexa sobre la mateixa.

El transcurs d'aquestes actuacions docents també ha suposat l'elaboració de rúbriques per a l'avaluació de les competències transversals treballades. El seu valor metodològic i avaluatiu ha resultat inqüestionable, tant per a l'orientació i seguiment del treball de l'alumnat durant el procés com per a l'avaluació integral i formativa del domini de les competències transversals.

Conclusions

Es confirma el valor de les estratègies instrumentalitzades per la investigació formativa per a l'assoliment de les competències transversals seleccionades. Més específicament, l'impacte de les innovacions en el procés d'aprenentatge de l'alumnat s'ha traduït en:

- L'aprofundiment, reconstrucció i reflexió dels coneixements adquirits (capacitat d'aplicar habilitats, analitzar, avaluar processos, resultats i conseqüències, crear, innovar), emfatitzant el seu paper i participació activa.
- La capacitat integradora, la connexió significativa dels continguts i la capacitat de transferir les habilitats i els coneixements adquirits.
- La creativitat, en obrir-se a noves formes de pensar i organitzar els materials, combinant el pensament intel·lectual, la investigació, l'experiència emocional i la comunicació pública.

Respecte a les aportacions i límits per al professorat, el portafolis és un instrument que impacta directament en la planificació de l'assignatura, proporcionant-li un marc per repensar, sistematitzar i millorar la seva pràctica avaluativa. Per la seva banda, el

sistema de rúbriques, si bé suposa un augment de la dedicació –requereix diverses reunions en equip i orientar més directament als estudiants– és pertinent per avançar en el treball interdisciplinari necessari que permet el desenvolupament transversal de les competències.

La investigació formativa és una estratègia pedagògica que s'adapta a l'enfocament competencial, en la mesura que pretén facilitar l'aprendre a pensar i potenciar el treball investigador i d'elaboració, claus per al nou escenari universitari. D'altra banda l'educació en clau de competències requereix un docent compromès amb aquest model, reflexiu i crític amb la seva pròpia pràctica i alhora conscient del valor d'un treball curricular consensuat i coordinat que permeti el desenvolupament transversal de les competències. La investigació formativa fomenta la innovació i el desenvolupament professional del docent per avançar en aquest nou paradigma docent en la mesura que permet actualitzar, contextualitzar i adaptar el procés d'ensenyament-aprenentatge sobre la base de la teoria i l'experiència pedagògica compartida.

Referències bibliogràfiques

- Cortés-Nieto, J., Londoño-Toro, B., Luna de Aliaga, B.E., Palacios- Sanabria, M.T. i Torres-Villareal, M.L. (2008). Investigación Formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las Facultades de Derecho. Caso: Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. *Studiositas*, 3 (1), 28-33.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-78.
- Poblete, M. i Villa, A. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Rodríguez, J.L. i Londoño, G.M. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação y Tecnologias*, 2 (1), 5-18.

La carpeta digital. Una estratègia avaluativa per treballar competències transversals

M.José Rubio

mirubio@ub.edu

Mercedes Torrado

mercedestorrado@ub.edu

Vanesa Berlanga

Berlanga.silvente@ub.edu

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

Resum

Carpeta Digital és un generador de portafolis digitals amb funcionalitats orientades al desenvolupament de competències transversals. Durant el curs 2013 es va implementar en assignatures metodològiques del grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, amb el doble objectiu de: analitzar el grau en que el seu ús ajuda a desenvolupar competències transversals en l'alumnat; i conèixer la opinió dels seus usuaris (estudiants i professorat). En l'experiència d'innovació van participar 340 alumnes i 8 docents.

L'objectiu de la comunicació es presentar l'eina Carpeta Digital amb les fases de la innovació (aprovada en la convocatòria PMID 2012PID-UB/106), així com apuntar elements de reflexió per accions amb portafolis digitals.

Paraules clau: portafolis digital, competències transversals

Resumen

Carpeta Digital es un generador de portafolios digitales con funcionalidades orientadas al desarrollo de competencias transversales. Durante el curso 2013 se implementó en asignaturas metodológicas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, con el doble objetivo de: analizar el grado en que su uso ayuda a desarrollar competencias transversales en el alumnado y conocer la opinión de sus usuarios (estudiantes y profesorado). En la experiencia de innovación participaron 340 alumnos y 8 docentes.

El objetivo de la comunicación es presentar la herramienta Carpeta Digital con las fases de la innovación (aprobada en la convocatoria PMID 2012PID-UB/106), así como apuntar elementos de reflexión para acciones con portafolios digitales.

Palabras clave: portafolios digital, competencias transversales

Introducció

Els portafolis digitals provenen, per una evolució tecnològica, dels portafolis en paper, ja utilitzats des de fa dècades com instruments d'avaluació i seguiment. La tipologia de portafolis (Stefani, Mason i Pegler, 2007) sol incloure una caracterització funcional o per objectius explícits: presentació, avaluació, aprenentatge, desenvolupament personal, així com un més general de treball, o de gestió del sistema de portafolis, que pot englobar a la resta.

Malgrat les diferències, els portafolis comparteixen una sèrie d'avantatges bàsiques, sent la principal el fet d'haver d'objectivar les evidències d'aprenentatge o de qualsevol altre tipus. Aquest procés requereix una sèrie de passos (recollir i seleccionar la informació adequada, normalment sota la forma de documents, o bé elaborar-los a propòsit per incloure'ls en el portafolis) que comporten necessàriament una reflexió i valoració sobre l'interès i adequació dels documents o evidències seleccionades, i inicia mecanismes de gran importància cognitiva (Rodríguez Illera, 2009), com són: a) la capacitat de reunir i de seleccionar els documents més adequats; b) reflexió sobre els mateixos; c) la justificació de la seva rellevància pel propòsit del portafolis; d) la responsabilitat del que es mostra com evidència; e) la possibilitat de dialogar sobre les evidències; i f) discutir sobre la seva adequació i millora.

De la mateixa manera, els portafolis també han estat analitzats com eines adequades des de l'enfocament de l'aprenentatge per competències (Zubizarreta, 2009; Rodrigues, 2013). Relacionats amb la seva funcionalitat original, i amb la necessitat d'objectivar/mostrar assoliments complexos - que normalment estan associats a les competències -, permeten documentar digitalment els avenços aconseguits tant en un domini de coneixement concret com en els transversals o genèrics. El seu interès per demostrar competències complexes ha estat evidenciat també per Barret (2003) en la seva proposta sobre els eixos principals de la recerca sobre portafolis electrònics.

De fet el portafolis suposa un procés educatiu en sí mateix i la seva realització és una fase de l'aprenentatge continu (López, Ballesteros i Jaén, 2012). Per altre part, i des del context de l'Espai Europeu d'Educació Superior, existeix la recomanació d'usar mecanismes i estratègies que ajudin a l'alumnat a un procés de presa de consciència de què aprèn i com ho fa. Establir processos d'autoavaluació, portar un diari, tenir que reflexionar sobre les seves principals dificultats, o elaborar portafolis (Giné, 2007) es troben entre les propostes més recurrents per ajudar a potenciar aquesta capacitat d'autorregulació.

Els portafolis digitals són una modalitat diferent del portafolis tradicional, (afegint avantatges). Suposen una alternativa d'avaluació en la que per mitjà d'un conjunt de

recursos digitals professor y alumnes poden guardar, crear, seleccionar, organitzar i editar els treballs o evidències d'aprenentatge. L'ús d'aquestes eines tecnològiques genera una sèrie d'avantatges pel seus usuaris, com el desenvolupament de la habilitat en l'ús del llenguatge, una millor estructuració en el desenvolupament del seu treball, o una integració dels coneixements apresos, permetent desenvolupar habilitats tecnològiques, fent-los responsables del seu aprenentatge, motivant-los i donant sentit al seu treball (South, 2001).

Objectius

La finalitat de l'experiència d'innovació presentada va ser aplicar un sistema de portafolis digital (Carpeta Digital) orientat a la millora de competències transversals en estudiants del grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, amb èmfasi en assignatures metodològiques del grau, tot destacant el següents objectius específics:

1. Analitzar el grau en que l'ús del portafolis Carpeta Digital ajuda a desenvolupar competències transversals en els estudiants. En el projecte les competències transversals s'han concretat en dos: capacitat de presa de decisions i capacitat comunicativa escrita lligada a la recerca.
2. Conèixer la opinió de l'alumnat envers l'eina i les seves possibilitats envers el seu aprenentatge.
3. Conèixer la opinió del professorat i com el sistema de portafolis afecta a la organització de la seva docència.

L'objectiu d'aquesta comunicació és presentar les línies generals del projecte d'innovació així com descriure el portafolis digital utilitzat.

Desenvolupament de l'experiència

1. Contextualització

La Carpeta Digital és una eina d'avaluació alternativa que utilitza i aprofita les TIC i que està orientada per les seves funcionalitats a l'avaluació continuada i a la millora de competències transversals. Aquestes funcionalitats en resumeixen en (Rubio, Galván y Rodríguez, 2013):

- Rols diferents per estudiant, docent i administrador
- Dipòsit i visualització de documents de diferents tipus
- Publicació del portafolis per ser valorat pel professorat
- Organització per seccions o carpetes
- Edició de continguts en *HTML* (veure imatge 1)
- Personalització del portafolis

- Etiquetat de cada evidència segons la competència desenvolupada i el seu nivell de desenvolupament per part de l'alumnat (veure imatge 2)
- Retro-alimentació mitjançant un sistema de «diàleg» entre docent i estudiant i assignació de qualificacions
- Administració (gestors/professorat)

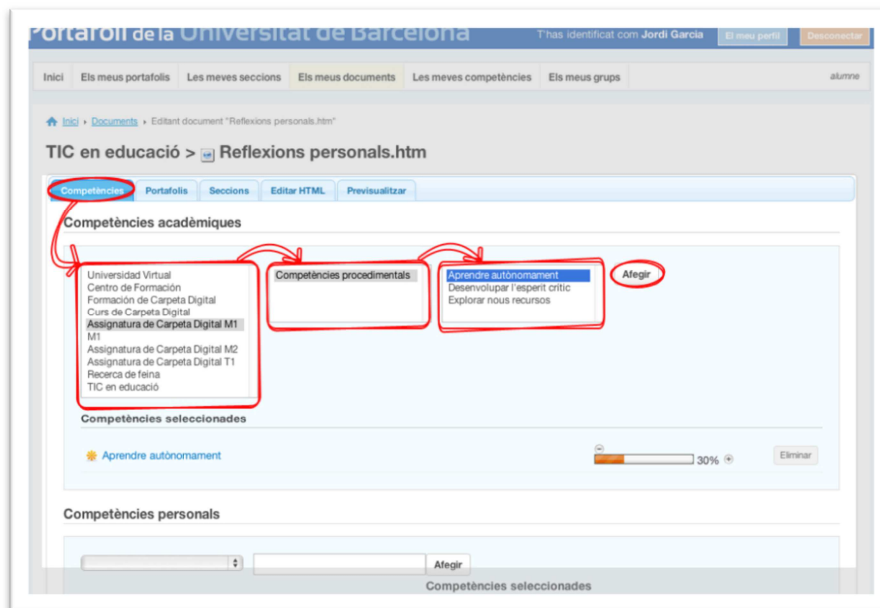


Imatge 1. Vista d'un portafolis en el que tota la informació està en format HTML per facilitar la navegació.

L'eina està enfocada a millorar l'aprenentatge dels estudiants tot atenent les guies proposades per l'Espai Europeu d'Educació Superior. Les bases que fonamenten l'actual model europeu educatiu i que Carpeta Digital potencia són l'aprenentatge basat en l'adquisició de competències i l'establiment d'una metodologia d'avaluació continuada. En aquest sentit destaca la funcionalitat de *La gestió del seguiment de les competències i de l'avaluació del portafolis*, mitjançant la qual els estudiants poden etiquetar les evidències d'aprenentatge amb les competències (definides per la institució o be personals) que estan desenvolupant i autovaluar el grau de progrés de cada competència. Així l'estudiant pot reconèixer amb quin tipus de documents els està demostrant i detectar necessitats formatives.

El portafolis digital es va implementar en tres assignatures dels estudis de Pedagogia:

- *Instrumentos d'obtenció d'informació* (obligatòria de segons curs). 60 alumnes matriculats.
- *Teoría i pràctica de la recerca educativa* (obligatòria de primer curs). 240 alumnes matriculats repartits en quatre grups.
- *Informàtica aplicada a la recerca educativa* (optativa de segon curs). 40 alumnes matriculats repartits en dos grups.



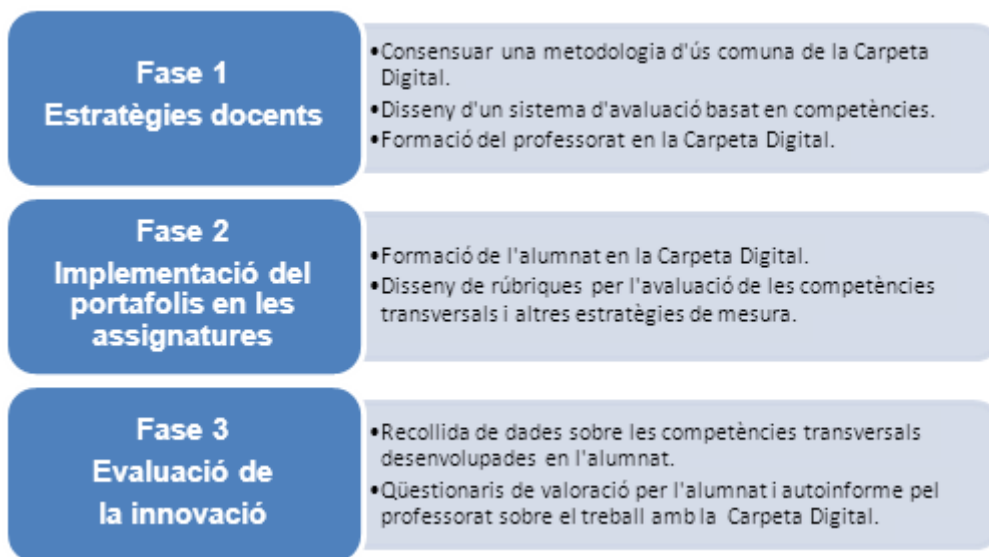
Imatge 2. Selecció de competències associades a un document que pertanyen a les definides des d'una comunitat (facultat, titulació o assignatura).

En total l'alumnat implicat en el conjunt d'assignatures va ser 340; els equips docents van ser tres i el nombre de professors vuit.

2. Fases del procés

El projecte es va materialitzar al llarg del curs 2013, seguint tres fases que resumint en el gràfic 1. En una primera fase es van establir les estratègies docents encaminades a dissenyar un procés d'aprenentatge i avaluació basat en competències. En la segona fase es va realitzar la formació a l'alumnat en l'ús de la plataforma Carpeta Digital i es van construir els instruments per la obtenció d'informació. I a la fase final, orientada a avaluar els resultats de la innovació, es van recollir dades a través de diferents estratègies: rúbriques (per conèixer l'assoliment real de les competències), autoavaluació de competències en la Carpeta Digital (per conèixer la percepció d'assoliment de l'alumnat), i qüestionari i autoinformes (per conèixer la opinió de estudiants i docents respectivament envers l'eina).

Els objectius previstos en cada fase es van complir, lo que li ha permès a l'equip docent tenir una visió global del que implica el treball amb portafolis digitals i amb competències. Fruit d'aquesta experiència, podem extreure algunes idees i reflexions de cara a properes actuacions amb aquestes eines, que tot seguit exposem.



Gràfic 1. Fases de la innovació.

Conclusions

La Carpeta Digital presenta un conjunt de funcionalitats que la converteixen en una eina interessant amb potencial pedagògic, funcionalitats per l'alumnat orientades a la gestió documental i construcció del portafolis, a la autoavaluació i visualització de competències i al diàleg amb el docent sobre les evidències. Per altre part, el professorat compta amb funcionalitats que faciliten la tasca d'avaluació, com ara reconèixer quin portafolis ha visualitzat o ha comentat, si tenen alguna resposta pendent o quines qualificacions ha assignat (Rubio, Galván i Rodríguez Illera, 2013).

Però l'èxit en la implantació de portafolis digitals, no només està sotmès a les funcionalitats de la pròpia plataforma. En aquest sentit i com han destacat altres autors volem senyalar alguns elements importants a tenir-ne en compte.

En primer lloc cal dir que aquestes eines necessiten períodes d'aplicació llargs, perquè els seus usuaris puguin familiaritzar-se amb la plataforma, per poder consolidar el seu ús i apreciació (Barberá, 2005), tant en estudiants com en docents. Com argumenten Suárez i Camacho (2002) l'operativitat del portafolis requereix "que els estudiants tinguin habilitats per a un ús constructiu", situació que generalment està absent en els primers moments, donat que els alumnes els manquen coneixements previs respecte a l'elaboració, ús i abast del portafolis com a estratègia d'avaluació. Igualment els alumnes tenen dificultats importants en relació amb la generació de continguts i la reflexió personal (Shepherd y Bolliger, 2011), aspectes clau dels portafolis digitals i que

necessiten d'un cert temps. El professorat per la seva part també ha de cercar les millors estratègies per implementar-lo i motivar al seu alumnat, i això requereix una certa experimentació durant més d'un curs.

En segon lloc volem destacar el rol del docent (Delandshere i Arens, 2003) en la planificació de l'assignatura, en el desenvolupament del disseny del portafolis i fins i tot en la solució de problemes tecnològics. L'alumnat necessita un acompanyament en el procés d'elaboració del portafolis i en la resolució de dubtes i problemes associats a aquest procés. De igual forma planificar l'ensenyament-aprenentatge en consonància amb les competències requerides es de vital importància per poder arribar a resultats vàlids en relació a l'assoliment de les pròpies competències.

Per últim, i relacionat també amb la idea anterior, destacar que cal tenir presents les característiques de l'alumnat i la seva relació amb les eines tecnològiques. Com senyalen Salomon, Perkins i Globerson (1992) pel fet de disposar d'una eina, l'alumnat no farà un ús profitós de la mateixa, si el professorat no facilita l'apropament i apreciació, amb estratègies i activitats significatives des del punt del vista de les competències que pot potenciar l'eina tecnològica.

Com a reflexió final, volem plantejar una sèrie de qüestions importants a l'hora d'implementar accions amb portafolis digital orientades a la consecució de competències: quines competències volem potenciar i quines funcionalitats posseeix la plataforma?, com seran mesurades les competències?, quina metodologia docent és la més adequada i quin ha de ser el rol del docent?, quines característiques posseeix l'alumnat i quin volum d'estudiants hi ha en el grup classe?, quin és el temps d'aplicació mínim adient?. Les respostes a aquestes preguntes transcendeixen els objectius d'aquesta comunicació, però han de ser la base de partida d'actuacions presents i futures.

Referències bibliogràfiques

Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *La revista venezolana de Educación (Educere)*, 9(31), 497–503.

Barrett, H. (2003). *The ePortfolio: a revolutionary tool for education and training?* Ponencia presentada en First International Conference on the e-Portfolio, Poitiers, France. Disponible en: <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>

Delandshere, G. i Arens, S. A. (2003). Examining the quality of the evidence in preservice teacher portfolios. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 57-73.

Giné, N. (2007). La autorregulación en la secuencia formativa. Incorporar y reestructurar conocimientos con sentido y autonomía. *AULA de Innovación Educativa*, 151. López, E., Ballesteros, C. i Jaén, A. (2012). *Los portafolios digitales como recursos didácticos para la innovación docente*. Disponible en: http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/10/las-tecnologias-de-la-informacion_241_269-CAP13.pdf

Rodríguez Illera, J.L. (2009). Los portafolios digitales como herramientas de evaluación y de planificación personal. En M. Castelló (comp). *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp.145-163). Barcelona: Edebé.

Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el que hacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Memoria para optar al título de Doctor. Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Rubio, M.J., Galván, C. i Rodríguez Illera J.L. (2013). Propuesta didáctica para el uso de portafolios digitales en educación superior. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/propuesta_didactica_portafolios_digitales_educacion_superior.html

Rubio, M.J. i Galván, C. (2013). Portafolios digitales: el concepto de partida para el desarrollo de competencias transversales. *Digital Education Review*, 24, December.

Shepherd, C. E., & Bolliger, D. U. (2011). The effects of electronic portfolio tools on online students' perceived support and cognitive load. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 142-149. doi:10.1016/j.iheduc.2011.01.002

Stefani, L., Mason, R. i Pegler, C. (2007). *The Educational Potential of e-portfolios: supporting personal development and reflective learning*. Oxon: Routledge.

Salomon, G., Perkins, D. i Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1992, 13, 6-22.

South, C. (2001). *Electronic portfolios: Assessment for an advanced society*. Disponible en: http://www.techlearning.com/db_area/archives/WCE/csouth.htm.

Suárez, I. i Camacho, P. (2002). El portafolio. Instrumento alternativo para evaluar la práctica profesional para la docencia. *Nivel III de la Escuela de Educación de LUZ. Encuentro Educacional*, 9(2), 224-238.

Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio*. San Francisco: Anker.

PARTE II

Buenas prácticas de innovación relacionadas con la investigación formativa y el uso de portafolios digital en el desarrollo de competencias transversales

Bones practiques d'innovació relacionades amb la recerca formativa i l'ús de portafoli digital en el desenvolupament de competències transversals

Evaluación de competencias transversales mediante el uso de portafolio digital: el caso de la asignatura de teoría y práctica de la investigación educativa

Carolina Quirós Domínguez
cquiros@ub.edu

Franciele Corti
profe.franciele@gmail.com

Robert Valls Figuera
rgvalls@ub.edu

Mercedes Ahumada Torres
mahumadatorres@ub.edu

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona

Resumen

Esta experiencia de trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Docente (PID_2012 IP: Rubio,M.J.) *Un sistema de portafolio digital para la mejora de competencias transversales de la Universidad de Barcelona*. La implementación de esta experiencia tiene por objetivo poder integrar a lo largo de la carrera de Pedagogía el uso del portafolio digital como una herramienta básica, plural y global en la adquisición y evaluación de las competencias transversales.

El presente trabajo trata de presentar la experiencia de la asignatura de *Teoría y Práctica de la Investigación Educativa*. El portafolio digital pretende favorecer la mejora del aprendizaje de los estudiantes basándose en competencias y estableciendo una metodología de evaluación continuada, tal como sugiere el Espacio Europeo de Educación Superior. Las competencias transversales que se pretenden desarrollar con la experiencia son: a) capacidad de toma de decisiones; y b) capacidad comunicativa escrita relacionada con la investigación.

La metodología de trabajo consiste en integrar estrategias que favorezcan el desarrollo de las competencias propuestas y que permitan al estudiante auto-gestionar su proceso de aprendizaje, utilizando el portafolio como ayuda fundamental para esto. Se presentan algunos resultados de la experiencia respecto a la auto percepción de los estudiantes sobre las competencias trabajadas.

Palabras clave: Competencias transversales, Portafolio digital, Evaluación continua.

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Docente *Un sistema de portafolio digital para la mejora de competencias transversales de la Universidad de Barcelona* (PID_2012 IP: Rubio, M.J.). La implementación de esta experiencia en el curso 2012-13 involucra a varias asignaturas del grado de Pedagogía.

El portafolio digital pretende favorecer la mejora del aprendizaje de los estudiantes basándose en competencias y estableciendo una metodología de evaluación continuada, tal como sugiere el EEES.

El proyecto tiene la finalidad de analizar el grado en el que el uso del portafolio ayuda a desarrollar competencias transversales de los(as) estudiantes, posibilitando una mejor organización del conjunto de sus aprendizajes.

Este trabajo ha consistido en implementar un sistema de portafolios digital para la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado del Grado de Pedagogía de la UB, centrándose en las asignaturas metodológicas de estos estudios.

También se contempla la finalidad de conocer cómo el sistema de portafolios afecta a la organización de la docencia, los cambios curriculares y las metodologías didácticas que supone el uso de una estrategia de evaluación basada en carpetas digitales.

Los portafolios tienen una serie de ventajas, siendo la principal el hecho de tener que objetivar las evidencias de aprendizaje. Este proceso requiere de una serie de pasos que comportan necesariamente una reflexión y valoración sobre el interés y adecuación de los documentos o evidencias seleccionadas, e inicia mecanismos de gran importancia cognitiva (Rodríguez Illera, 2009), como son: a) La capacidad de reunir y de seleccionar los documentos más adecuados; b) La reflexión sobre los mismos; c) La justificación de su relevancia por el propósito del portafolio; d) La responsabilidad del que se muestra como evidencia; e) La posibilidad de dialogar sobre las evidencias y, f) Discutir sobre su adecuación y mejora.

El sistema de portafolios digital que se ha propuesto es un instrumento de evaluación alternativa que utiliza y aprovecha las TIC y que está orientado a la evaluación continuada y a la mejora de competencias transversales. Las competencias transversales que se pretenden desarrollar con la experiencia son:

- a) capacidad de toma de decisiones y,
- b) capacidad comunicativa escrita relacionada con la investigación.

Método

La metodología de trabajo implementada consiste en integrar estrategias que favorezcan el desarrollo de las competencias propuestas y que permitan al estudiante auto-gestionar su proceso de aprendizaje, utilizando el portafolio como ayuda fundamental para esto.

Se ha propuesto a los alumnos dos actividades individuales, para el desarrollo y posterior evaluación de las dos competencias transversales ya presentadas:

- La actividad 1, de *Análisis documental*, tiene por objetivo el desarrollo de la capacidad de búsqueda documental en catálogos de biblioteca y bases de datos, así como la valoración de las opciones y la calidad de la información encontrada. La competencia transversal asociada a la actividad es la de toma de decisiones.
- La actividad 2, de *Análisis de un artículo de investigación*, pretende que se desarrolle la capacidad de reconocer los elementos básicos del proceso de investigación en el ámbito educativo, desde una perspectiva crítica. La capacidad comunicativa escrita relacionada con la investigación es la competencia transversal asociada a esta actividad.

La competencia transversal de toma de decisiones fue evaluada por medio de una rúbrica consensuada por el equipo del PID y presentada a continuación (Tabla 1), con dos indicadores de evaluación para la Actividad 1.

Tabla 1: Rúbrica de la competencia transversal de Toma de Decisiones.

Toma de decisiones				
Indicadores/categorías	0 (inaceptable)	1 (deficiente)	2 (bueno)	3 (muy bueno)
Información	No tiene la información y no la busca.	Cree que tiene la información y por tanto no la busca.	No tiene la información, pero la busca de forma pobre o inapropiada.	Tiene la información y si no la tiene la busca adecuadamente.
Valoración de las opciones	No hay contraste.	Utiliza algunos criterios poco adecuados para contrastar.	Utiliza algunos criterios válidos para contrastar.	Utilita varios criterios válidos para contrastar.

Toma de decisiones				
Indicadores/categorías	0 (inaceptable)	1 (deficiente)	2 (bueno)	3 (muy bueno)
	Desecha las opciones sin argumentos.	Los argumentos para desechar las opciones son pobres.	Los argumentos para desechar las opciones son buenos.	Los argumentos para desechar las opciones son buenos y muy buenos.

La rúbrica fue completada por el profesor de cada grupo, en base a la información proporcionada por los mismos estudiantes, tanto en el trabajo presentado como, a modo de complemento, contestando algunas preguntas que ayudaron a guiar la reflexión (Tabla 2).

Las preguntas propuestas al alumnado se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 2: Preguntas hechas a los estudiantes del grupo control, respecto a la competencia de toma de decisiones en el desarrollo de la Actividad 1.

1) ¿Crees que tenías suficiente información para elegir las fuentes más adecuadas?
2) Si no la tenías, ¿dónde has buscado la información necesaria?
3) ¿Has comparado las diferentes opciones de fuentes? ¿Haciendo un balance de los pros y contras de cada una?
4) ¿Por qué has desechado las otras fuentes? (autoría desconocida, aportan información poco relevante, el tema de la fuente no está directamente relacionado con el mío, otros)

Resultados

La implementación del uso del portafolio en la asignatura de *Teoría y Práctica de la Investigación Educativa* ha implicado un proceso paulatino en el manejo de la herramienta por parte de estudiantes y profesores, quienes contaron con una formación para aprender a utilizar la Carpeta Digital de la Universidad de Barcelona. Como todo proceso, ha requerido de un tiempo de adaptación y familiarización que ha implicado un aumento de la carga de trabajo para todas las personas involucradas.

En relación a las competencias transversales que se pretenden favorecer con el uso de la carpeta digital, se cuenta con resultados en relación a la Capacidad de Toma de Decisiones, la cual se ha recogido en la rúbrica antes mencionada. La muestra consta de 179 estudiantes, pertenecientes a los distintos grupos en los que se imparte la

asignatura, tanto de mañana como de tarde y se ha realizado un análisis descriptivo de los datos obtenidos.

En la escala de evaluación de 0 a 3, se observan unos resultados bastante elevados en las medias de los estudiantes respecto a las competencias evaluadas.

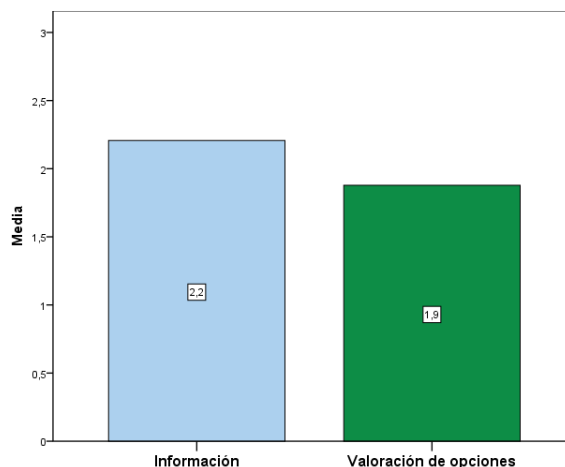


Gráfico 1: Puntuación media en los resultados de las dos competencias analizadas.

A partir del gráfico se desprende que los estudiantes han desarrollado las competencias analizadas en un nivel medio elevado. Así pues, la primera de ellas, que hace referencia a la búsqueda de información, presenta una media de 2,2 sobre 3; la segunda de las competencias tiene un resultado inferior que la primera pero también se sitúa en unos valores elevados (Media = 1,9). Los datos presentan un adecuado nivel de fiabilidad (α de Cronbach = 0,692).

En la Tabla 3 a continuación se presentan los estadísticos descriptivos de los datos:

Tabla 3: Estadísticos descriptivos.

		Información	Valoración de opciones
N	Válidos	140	140
	Perdidos	39	39
Media		2,21	1,88
Mediana		2,00	2,00
Moda		2	2
Desv. típ.		,694	,734
Varianza		,482	,539
Mínimo		0	0

Los 39 estudiantes que aparecen en la Tabla 3 como perdidos, son aquellos que han optado por el método de evaluación única o que no presentaron la primera actividad (en menor medida) y por lo tanto no se dispone de los datos referentes a su desarrollo competencial.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos del proceso de implementación de la Carpeta Digital, se ha requerido de un período de formación y adaptación, tanto del profesorado como de los estudiantes, ya que la incorporación de una nueva herramienta comporta inevitablemente un tiempo de aprendizaje prudencial.

A partir de los primeros resultados recogidos en relación al desarrollo de las competencias transversales, se observa un adecuado nivel de logro, a la espera de disponer de datos relativos a las otras competencias que se trabajan en la asignatura.

La proyección de este estudio pretende que el uso e implementación del portafolio como herramienta de trabajo y evaluación, se extienda a otras asignaturas de la Facultad de Pedagogía y a otras titulaciones universitarias.

Referències bibliogràfiques

Rodríguez Illera, J.L. (2009). Los portafolios digitales como herramientas de evaluación y de planificación personal. En M. Castelló (comp). *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp.145-163). Barcelona: Edebé.

Rúbrica(ndo) competencias transversales

Angelina Sánchez Martí

angelinasanchez@ub.edu

Anna Velasco Martínez

avelasco@ub.edu

Trinidad Donoso-Vázquez

trinydonoso@ub.edu

Erika López-Dávila

elopezdavila@ub.edu

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona

Resumen

La presente comunicación está centrada en compartir los procesos de creación de rúbricas que nos han permitido evaluar la adquisición de dos de las cuatro competencias transversales de la Universidad de Barcelona: el compromiso ético y, la capacidad de aprendizaje y responsabilidad. El espacio en el que pudimos desarrollar este propósito fue un Proyecto de Mejora de la Innovación Docente (PMID 2012), titulado “El valor de la investigación formativa para la innovación docente y el desarrollo competencial” en el que tres equipos docentes se implicaron para mostrar las posibilidades y la eficacia educativa de la investigación formativa para el desarrollo competencial en la educación superior y trabajar de forma interdisciplinaria la evaluación de las competencias transversales implicadas en las diferentes asignaturas de los grados de Pedagogía y Formación del Profesorado. La comunicación versa sobre el proceso seguido y las decisiones tomadas para la elaboración de las rúbricas de evaluación de competencias transversales así como su implementación.

Palabras clave: competencias transversales, rúbrica, investigación formativa, evaluación, educación superior.

Introducción

La presente comunicación está centrada en compartir los procesos de creación de rúbricas que nos han permitido evaluar la adquisición de dos competencias transversales de la Universidad de Barcelona (UB). La comunicación versa sobre el proceso seguido y las decisiones tomadas para la elaboración de las rúbricas de evaluación de competencias transversales así como su implementación, en el marco de un Proyecto de Mejora de la Innovación Docente (PMID 2012).

Objetivos

El proyecto de innovación docente pretendía fomentar el papel del autoaprendizaje y la autogestión del conocimiento por parte del alumnado, a partir de estrategias docentes instrumentalizadas por la investigación que fueran coherentes con el desarrollo de las competencias transversales de la UB. Para ello, fue necesario evaluar las posibilidades pedagógicas de las nuevas metodologías usadas, y desarrollar una propuesta de evaluación formativa adecuada. El diseño de la propuesta de evaluación es precisamente lo que se recoge en esta breve comunicación.

De forma más concreta, la narración de esta experiencia pretende mostrar el proceso de elaboración de rúbricas para la evaluación de dos competencias transversales comunes –compromiso ético y, capacidad de aprendizaje y responsabilidad–, en las asignaturas implicadas en el proyecto.

Desarrollo de la experiencia

Contextualización

Antes de anticiparnos a la experiencia de innovación, existen dos conceptos clave –rúbricas y competencias transversales– que nos parece necesario clarificar porque es en torno a los cuales discurrirá esta comunicación.

En primer lugar, una *rúbrica* es una matriz de valoración que se conforma como una herramienta válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que permite explicar al estudiantado lo que el profesorado espera, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo. Puede convertirse en un instrumento de autoevaluación puesto que uno puede observar sus avances en términos de competencias; le permite saber en cualquier momento qué le queda por superar, qué ha superado y cómo. Además, supone una mejora del proceso de acompañamiento del alumnado pues les brinda la oportunidad de negociar los criterios de evaluación, implicarse en el proceso y ser partícipe de él (Rodríguez y Llanes, 2013; Pujolà y Sayós, 2013).

Por su parte, entendemos las *competencias transversales* como aquellas que son deseables con independencia de la titulación de origen (Raposo y Martínez, 2011). Este tipo de competencias se definen y se hacen más accesibles si se identifican sus dimensiones clave y niveles de dominio (Alsina *et al.*, 2010). En el caso de la Universidad de Barcelona, las competencias transversales fueron propuestas por el Vicerrectorado de Política Docente y aprobadas por el Consejo de Gobierno de la UB del 10 de abril de 2008, quedando establecidas las siguientes: compromiso ético, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, capacidad comunicativa y, trabajo en equipo.

Si pasamos ahora a describir esta experiencia de innovación, no podemos dejar de mencionar que tuvo lugar en el marco del proyecto de innovación docente coordinado por Marta Sabariego Puig (2012PID-UB/117). Éste proyecto “El valor de la investigación formativa para la innovación docente y el desarrollo competencial” se llevó a cabo en tres asignaturas de dos grados: Pedagogía y Educación Infantil. No obstante, aquí desarrollaremos la experiencia llevada a cabo en dos de ellas, una de cada grado.

El equipo docente encargado de la elaboración e implementación de la rúbrica en Pedagogía fue el de “Orientación y género”, una optativa de segundo semestre tercer y cuarto curso. Este equipo docente estaba formado por dos profesoras y contaba con 60 alumnos divididos en dos grupos. Por coherencia con los objetivos curriculares de la misma, se decidió trabajar y evaluar la competencia del “compromiso ético”.

En Educación infantil, se optó por la asignatura de “Observación e innovación en el aula”, una obligatoria de segundo curso que también se imparte cada año en el transcurso del segundo semestre. En el curso 2012-2013, fueron cinco los grupos-clase, con un total de 240 alumnos y alumnas, y cinco profesores los que participaron en la experiencia. La competencia que se trabajó fue la “capacidad de aprendizaje y responsabilidad”.

Fases

El proceso de diseño de las rúbricas y su implementación y/o validación se llevó a cabo en varias fases y sesiones de trabajo; éstas se describen a continuación. Además de cubrir diferentes objetivos, sirvieron para que los participantes del proyecto estuvieran conectados y avanzaran conjuntamente a pesar de formar parte de distintas asignaturas y, en definitiva, de trabajar diferentes competencias transversales.

Paralelamente a los encuentros realizados por el equipo del proyecto, se realizaron también varias sesiones de formación, llevadas a cabo por especialistas, sobre metodologías de aprendizaje y elaboración de rúbricas.

1) Asignación de competencias y definición de sus dimensiones e indicadores.

En primer lugar, el equipo se encontró ante la tarea de clarificar el significado de cada competencia transversal en base a las definiciones propuestas por la UB. Fue en estas primeras sesiones en las que se acordaron qué competencias se trabajarían en una y otra asignatura.

Cada equipo docente reflexionó y acordó de qué forma podía contribuir al desarrollo de las competencias pactadas, empezando para ello con la definición de las mismas y la identificación de sus dimensiones básicas. Como señalan Alsina *et al.* (2010) en cada competencia transversal deben identificarse sus dimensiones e indicadores o subdimensiones (Figura 1).

Así, la competencia de “compromiso ético” quedó conformada por dos dimensiones: una cognitiva, mediante la cual se busca captar el grado de conciencia de las desigualdades de género, la detección de las actitudes sexistas y la detección de estereotipos de género; y, una segunda dimensión referida a la apropiación de principios y valores desgenerizados que incluye un componente comportamental que busca captar la capacidad del alumnado de traspasar el aula e interpretar sus realidades en clave de género y actuar para subvertir las desigualdades que puedan darse.

Por su parte, la competencia transversal de “capacidad de aprendizaje y responsabilidad” quedó conformada por tres dimensiones: una centrada en el trabajo autónomo del estudiante y en la asunción de responsabilidades y toma de decisiones; la segunda centrada en la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje y en la capacidad de reconocer y saber transferir habilidades y conocimientos a otras situaciones concretas; y, por último, la tercera definida como la capacidad de conectar significativamente contenidos y de ofrecer una visión holística de la práctica profesional.

2) Determinación de niveles de ejecución y dominio.

Tras esta primera fase, cada equipo docente acotó el espacio curricular en el que fomentaría el desarrollo de la competencia para luego ser evaluada. Esta práctica supuso una garantía de que efectivamente estaría pensado un lugar y trabajo concreto que posibilitara el desarrollo de la misma. Igualmente, se dispuso de un tiempo para diseñar la propuesta metodológica en cuestión, en el que nos

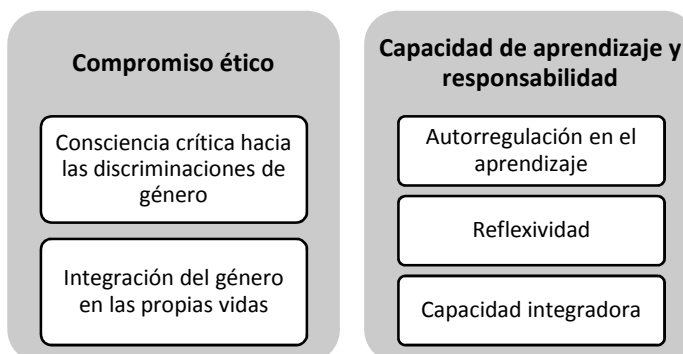


Figura 1. Dimensiones de las competencias transversales trabajadas.

planteamos aspectos como las modalidades organizativas de la enseñanza (clases teóricas, seminarios, talleres, etc.) y los métodos de enseñanza (estudio de casos, aprendizaje orientado a proyectos, etc.).

En base a ello, los equipos docentes elaboraron las rúbricas de evaluación de cada competencia transversal, discutiendo para ello los diferentes niveles de ejecución o dominio de los indicadores ya definidos (Tabla 1). Con el objetivo de no confundir al estudiantado, se optó por una división de cuatro niveles de dominio que tuviera su correspondencia con el sistema de evaluación de la institución: suspenso, aprobado, notable y excelente.

Tabla 1. Ejemplo de elementos que configuran la rúbrica de compromiso ético de Orientación y género.

Dimensión	Indicador	0-4	5-6	7-8	9-10
Consciencia de la desigualdad entre los sexos	Consciencia de la desigualdad	Nunca se cuestiona que la situación o la realidad en la que vive pueda ser discriminatoria	Es capaz de cuestionarse ciertas situaciones de la realidad en la que vive como a discriminatorias	Se cuestiona la realidad heteronormativa, se hace preguntas y profundiza reflexivamente y busca sus causas	Emite juicios y valoraciones propias a partir de las situaciones de discriminación de su realidad.

Así, ambas rúbricas quedaron conformadas de dimensiones generales, desgranadas en indicadores, y éstos a su vez divididos en cuatro definiciones según su nivel de ejecución.

3) Discusión del acabado final de las rúbricas

Las rúbricas fueron discutidas con todo el equipo del proyecto de innovación, a fin de conseguir: a) un vocabulario inteligible, tanto para el profesorado como el alumnado; b) saltos lógicos entre los niveles de ejecución, de modo que los pasos entre un nivel de ejecución y otro fuesen escalonados, pero con coherencia interna; c) demandas reales y viables para el alumnado en cada nivel de ejecución, asegurando que las exigencias estuvieran adaptadas a la realidad del estudiante y de la asignatura.

4) Implementación de las rúbricas

En *Observación e innovación en el aula*, el proceso de negociación de la rúbrica se dio con el objetivo de implicar al estudiantado en el proceso de discusión de la misma y, de mostrarles las potencialidades del instrumento y ajustarlo si era necesario. Este proceso se hizo en dos sesiones: una de presentación de la rúbrica en la que se discutieron sus apartados y, otra de negociación de reflexiones y dudas. Algunas de las cuestiones más básicas planteadas por el alumnado se refirieron a la clarificación de vocabulario o del uso específico de determinados conceptos: holista, curiosidad, etc.; y, otras al hecho de que los productos que se les pedían eran grupales, y en cambio el desarrollo de las competencias se planteaba de forma individual.

En general, fueron muchas las impresiones suscitadas y, aunque por la brevedad de la presente comunicación no podemos abordarlas concretamente, no nos gustaría concluir sin mencionar algunas: *“Hay cosas que son muy difíciles de evaluar, es muy relativo”* (O2); *“no vamos a tener tiempo de fijarnos en la rúbrica, es una guía y ya está”* (O5); *“Yo creo que si te entregamos lo que pides debería ser más de un 6, sino exígenos más y yo haré más”* (O3); *viendo esto, no haré algo superficial, tendré que hacer más”* (O3); *“habíamos visto rúbricas pero las tenías que consultar por ti mismo, esto es una oportunidad para negociar los criterios de evaluación”* (O1).

Tras la negociación, tuvo lugar el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación. En *Orientación y género*, los diarios reflexivos dieron cuenta del desarrollo de la competencia transversal de “compromiso ético” a través de los testimonios ofrecidos por el alumnado. En ellos, se puede observar como plasman un progreso a nivel cognitivo: *“Esta asignatura me ha permitido acercarme a muchos conceptos que desconocía y que están a la orden del día [...] he tomado conciencia de una realidad que antes no veía.”* (M24).

Se pueden detectar actitudes, cambios en jerarquías de valores, o pequeños conflictos y dilemas que surgen a raíz de participar en la asignatura: *“Esta asignatura no termina aquí, porque todo lo aprendido en ella continuará viviendo en mi durante el resto de mi vida. Cuando aprovechas lo que te enseñan es cuando la educación toma sentido.”* (T6)

Y se plasman, también, cambios comportamentales: *“Esta asignatura me ha permitido mirar hacia mi entorno y hacia la sociedad desde un punto de vista mucho más crítico en perspectiva de género y así, poder cambiar algunos aspectos de mi vida.”* (M3)

Conclusiones

Para concluir, destacamos la enorme potencialidad de las rúbricas para evaluar las competencias transversales del alumnado. Nos parece un salto cualitativo hacia un enfoque que implica al estudiante en su propio proceso de aprendizaje y de evaluación. Favorece un aprendizaje más secuencial y significativo en el que toma el rol protagonista y se responsabiliza de su propio aprendizaje.

Además, este proyecto de innovación ha supuesto la transformación de todas y todos los integrantes del mismo al abrírsenos una nueva ventana a través de la cual cuestionarnos nuevamente la metodología y la evaluación del aprendizaje; ha supuesto una toma de conciencia y un compromiso activo con un nuevo enfoque que ha transformado nuestra mirada.

Referencias bibliogràfiques

Alsina, J. (Coord.); Boix, R.; Buset, S.; Buscà, F.; Colomina, R. M.; Garcia, A.; Mauri, T.; Pujolà, J. T.; Sayós, R. (2010). *Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro S.L.

Pujolà, J. T.; Sayós, R. (2013). De l'autoavaluació a l'avaluació entre iguals: experiències amb el portafolis electrònic a l'educació superior. *IV Congreso Internacional Uninvest "Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo"*. Girona, 4-7 Julio. DOI: <http://hdlhandle.net/10256/8202>

Raposo, M.; Martínez, E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. *Formación Universitaria*, 4 (4), 19-28.

Rodríguez, M. L.; Llanes, J. (Coords.). (2013). *Com elaborar, tutoritzar i avaluar un Treball de Fi de Màster*. Barcelona: AQU Catalunya.

La investigació formativa en l'assignatura optativa d'informàtica aplicada a la investigació educativa

Vanesa Berlanga Silvente

berlanga.silvente@ub.edu

Ruth Vilà Baños

ruth_vila@ub.edu

Jordi del Barrio Domènech

jbarrio@ub.edu

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

Resum

En la investigació formativa l'alumnat és protagonista actiu del seu propi procés, fent del professorat un acompanyant cap a l'aprenentatge autònom. L'alumnat adopta un rol actiu, prenent les seves pròpies decisions, integrant coneixements, i desenvolupant competències diverses. En aquesta innovació apostem per l'aprenentatge orientat a projectes (ABP) i l'avaluació amb portafolis digital, com estratègies per a la investigació formativa. La finalitat de l'estudi que presentem és l'anàlisi de la innovació en una assignatura del grau de Pedagogia, des de la perspectiva de l'alumnat participant; mitjançant el mètode per enquesta.

Els principals resultats obtinguts evidencien la idoneïtat de la innovació docent implementada per tal de potenciar el desenvolupament d'habilitats de pensament d'ordre superior. L'ABP afavoreix l'adquisició i integració dels nous coneixements; destaquem especialment el desenvolupament de dues competències bàsiques com són el treball col·laboratiu i la capacitat de reflexió. Per al desenvolupament d'aquestes competències han resultat especialment útils, segons l'alumnat, les activitats d'aprenentatge autònom, les activitats col·laboratives, les del projecte d'investigació i el portafolis.

Paraules clau: investigació formativa, pedagogia, portafolis digital, aprenentatge orientat a projectes, innovació docent.

Resumen

En la investigación formativa el alumnado es protagonista activo de su propio proceso, haciendo del profesorado un acompañante hacia el aprendizaje autónomo. El alumnado adopta un rol activo, tomando sus propias decisiones, integrando conocimientos, y desarrollando competencias diversas. En esta innovación apostamos por el aprendizaje orientado a proyectos (ABP) y la evaluación con portafolio digital, como estrategias para la investigación formativa. La finalidad del estudio que presentamos es el análisis de la innovación en una asignatura del grado de Pedagogía, desde la perspectiva del alumnado participante; mediante el método por encuesta.

Los principales resultados obtenidos evidencian la idoneidad de la innovación docente implementada para potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. El ABP favorece la adquisición e integración de los nuevos conocimientos; destacamos especialmente el desarrollo de dos competencias básicas como son el trabajo colaborativo y la capacidad de reflexión. Para el desarrollo de estas competencias, han resultado especialmente útiles, según el alumnado, las actividades de aprendizaje autónomo, las actividades colaborativas, las del proyecto de investigación y el portafolio.

Palabras clave: investigación formativa, pedagogía, portafolio digital, aprendizaje orientado a proyectos, innovación docente.

Introducció

La *investigació formativa* és una modalitat d'investigació que afavoreix el paradigma metodològic actual que ha propiciat el procés de convergència europea, en la mesura que situa l'alumnat com a protagonista actiu del seu propi procés d'*Aprenentatge Basat en Competències* (Villa i Poblete, 2007), dins d'un marc curricular formalment definit. Segons Sabariego (2012) la investigació formativa té dues accepcions que la defineixen i configuren: com un mitjà de formació en i per a la investigació, i com una eina per a la transformació en l'acció o la pràctica docent. En aquest sentit, la investigació formativa se centra en tres grans principis (Sabariego, Ruiz i Sánchez, 2013):

- La pregunta ("el dubte"): l'aprenentatge és el resultat de processos de construcció del coneixement per part de l'alumnat, assumint un rol actiu d'autoaprenentatge i autogestor del procés.
- La no directivitat docent: la recerca formativa requereix una forma de relacionar-se amb els estudiants com a facilitador de l'aprenentatge, com a orientador i guia expert, respectant els diferents punts de vista que sorgeixen del treball. D'aquesta manera, s'afavoreix l'aprenentatge autònom.
- La docència inductiva, amb interacció entre l'entorn, la comunitat educativa i el currículum. El concepte mateix de problema d'investigació, entès com un nucli temàtic complex d'indagació necessàriament articulat amb d'altres, permet múltiples aproximacions (interdisciplinarietat), el diàleg de sabers sobre l'objecte d'ensenyament per a la seva comprensió integral.

La innovació que suposa la realització de projectes com a estratègia d'aprenentatge radica no en el projecte en ell mateix, sinó en les possibilitats que suposa la seva realització per tal de posar en pràctica i desenvolupar diferents competències: el treball col·laboratiu, la capacitat de descobrir punts de vista diferents, la presa de decisions, la capacitat per comunicar el procés, entre d'altres (Moursund, 1999; Thomas, 2000; Tippelt i Lindemann, 2001).

En aquest estudi apostem per l'aprenentatge orientat a projectes (ABP) com a punt de partida per a la *investigació formativa*, ja que és de gran valor per tal de vincular l'educació superior a les necessitats de la societat (Soria, Sabariego i Donoso; 2013). L'ABP és un mètode basat en l'aprenentatge experiencial en el que té una gran importància el procés investigador al voltant d'un tòpic, amb la finalitat de resoldre problemes complexos a partir de solucions obertes o abordar temes difícils que permetin la generació de coneixement nou i desenvolupament de noves habilitats per part dels estudiants (De Miguel, 2006). Tippelt i Lindemann (2001) afirmen que el mètode de projectes reuneix els requisits necessaris per al desenvolupament de competències.

Amb aquest mètode pretenem que els estudiants assumeixin una major autonomia i responsabilitat del seu propi aprenentatge, així com aplicar, en projectes reals, les habilitats i coneixements adquirits en la seva formació. És un aprenentatge orientat a l'acció, en què l'estudiant és qui busca i selecciona les fonts informatives, valora opcions i pren decisions, tant individualment com cooperativament. El treball en grup és de gran rellevància en l'ABP, on el producte final és fruit de les aportacions integrades de cadascun dels seus membres.

Derivat del portafoli tradicional, el portafoli digital suposa una alternativa d'avaluació en la qual, mitjançant un conjunt de recursos digitals, professorat i alumnat poden emmagatzemar, crear, seleccionar, organitzar i editar els treballs o evidències d'aprenentatge. L'ús d'aquestes eines tecnològiques genera una sèrie d'avantatges per als usuaris, com el desenvolupament de l'habilitat en l'ús del llenguatge, una millor estructuració en el desenvolupament del seu treball, o una integració dels continguts apresos, fent-los responsables del seu aprenentatge, motivant-los i donant sentit al seu treball. També és un instrument que ajuda al procés d'aprenentatge i al desenvolupament de competències transversals, com la planificació i organització, la presa de decisions o la reflexió i l'autocrítica (Vilà, Rubio i Torrado, 2013; Cambridge, 2010; Zubizarreta, 2009; Stefani, Mason i Pegler, 2007).

Objectius

La finalitat de l'estudi que presentem és l'anàlisi de la innovació en una assignatura del grau de Pedagogia, des de la perspectiva de l'alumnat participant. Concretament, la innovació fa referència al desenvolupament de la investigació formativa mitjançant l'aprenentatge orientat a projectes en l'assignatura optativa *informàtica aplicada a la investigació educativa* del grau de Pedagogia.

Els objectius als quals donem resposta des d'aquest article són conèixer la visió i opinió de l'alumnat sobre l'adquisició de les competències mitjançant l'aprenentatge orientat

a projectes (De Miguel, 2006) i el portafoli digital (Rubio, Galván i Rodríguez Illera, 2013).

Desenvolupament de l'experiència

Contextualització

L'assignatura en la que es van implementar les innovacions, *Informàtica aplicada a la investigació educativa*, és una assignatura optativa de caràcter metodològic de 3 crèdits del grau de Pedagogia. Té per objectiu introduir a l'alumnat en l'anàlisi de dades quantitativa. Les sessions de classe es desenvolupen íntegrament en una aula d'informàtica i la baixa ràtio d'alumnat permet la tutorització contínua per part del professorat, característiques favorables per a *l'aprenentatge orientat a projectes i el portafoli digital*.

Aquestes innovacions es van portar a terme durant el curs 2012-2013 i van consistir en la realització d'una investigació completa evidenciant-la en un portafoli digital (www.portafolis.ub.edu). El portafoli es va constituir com l'eina per contenir les fases de la investigació i altres evidències de caràcter lliure. Per cada evidència d'aprenentatge es van dissenyar rúbriques d'avaluació.

Mètode

Per donar resposta als objectius plantejats es va apostar per una metodologia d'enquesta (Stake, 1995). Per això, es va dissenyar un instrument de mesura basat en ítems escalars amb cinc dimensions. Aquí presentem els resultats obtinguts en la primera dimensió. L'alta fiabilitat de les diferents dimensions mitjançant l'Alfa de Cronbach permet suposar una bona consistència interna dels seus ítems, com es pot apreciar en la taula 1. La mostra definitiva la van formar 31 estudiants, que van contestar el qüestionari.

Taula 1. Especificacions i fiabilitat de l'instrument de mesura.

DIMENSIONS	ITEMS	Mitja	Alpha de Cronbach
Dades sociodemogràfiques	Sexe, edat, via d'accés, dedicació a l'assignatura, crèdits matriculats, situació laboral, activitats de voluntariat		
Competències transversals	9 ítems d'escala Likert 7 punts	4,930	0,796
Estratègies d'ensenyament i aprenentatge	7 ítems d'escala Likert 7 punts	4,974	0,782
Mètode orientat al treball de recerca	4 ítems d'escala Likert 7 punts	5,00	0,891
Rol del professorat	4 ítems d'escala Likert 7 punts	5,525	0,886
Satisfacció de l'alumnat	3 ítems d'escala Likert 7 punts	5,312	0,763
TOTAL		5,031	0,939

Resultats i conclusions

Els participants

Majoritàriament l'alumnat matriculat en l'assignatura és del sexe femení, amb una mitjana d'edat de 21,14 anys, que manifesta en la seva majoria, tenir ocupació (73%). La gran majoria no participa en altres activitats de voluntariat o associacionisme (61%): només el 7% dedica més de 10 hores a aquest tipus d'activitats. La gran majoria de l'alumnat prové del batxillerat (77%) i un 20% prové de Cicles Formatius de Grau Superior. El 84% de l'alumnat té matriculats 30 crèdits, cosa que suposa una càrrega acadèmica important.

Les percepcions de l'alumnat respecte a la dedicació a l'assignatura són variades. Mentre que la gran majoria afirma que dedica menys de 5 hores setmanals (71%), el 58% percep que l'assignatura li ha exigint major dedicació que la resta de matèries. Potser el portafoli digital hagi estat la causa d'aquesta percepció.

Competències transversals

L'alumnat ha manifestat que el treball d'investigació proposat en l'assignatura i el portafoli digital li han permès el desenvolupament d'una bona part de les competències transversals promogudes per la metodologia docent (veure taula 2).

Tabla 2. Mitjanes i desviacions dels ítems sobre competències transversals.

El treball de recerca i el portafoli en aquesta assignatura considero que m'ha permès:	Mitja	Desviació típica
Ser més autònom/a	4,84	1,21
Tenir més auto crítica	4,97	1,20
Ser més reflexiu/va	5,00	0,92
Veure punts de vista diferents al meu	5,32	1,38
Treballar col·laborativament	6,03	0,98
Organitzar-me millor el temps	4,77	1,45
Planificar millor el treball	4,61	1,33
Tenir més creativitat	4,23	1,15
Ser més conscient i expressar la vivència del procés d'aprenentatge	4,77	1,52
Total de la dimensió	44,37	6,95

Destaca en gran mesura el treball cooperatiu que s'ha generat, i els processos reflexius. Altres competències que l'alumnat també considera que s'han reforçat amb la innovació han estat la capacitat d'autonomia, la percepció de punts vista diferents al propi i la capacitat d'autocrítica.

Concloem que l'experiència de desenvolupar un treball d'investigació amb la metodologia aplicada sol ser gratificant per a la gran majoria independentment del temps dedicat, ja que permet el desenvolupament de diverses competències transversals vinculades a la investigació formativa. Es constata la idoneïtat de la innovació docent implementada per potenciar el desenvolupament d'habilitats de pensament d'ordre superior (Churches, 2007; Parga, 2007). La investigació formativa ajuda a l'alumnat no tan sols a aprofundir en els coneixements, sinó també a crear coneixements. El projecte d'investigació (com a concreció del mètode ABP) ha afavorit

el desenvolupament d'aquestes habilitats i a més ha desenvolupat les habilitats d'investigació ja que els alumnes han d'esbrinar i comprendre què és el que passa a l'entorn d'un tema.

Aquest mètode és especialment ideal per a les assignatures que integren aprenentatges globals de cada àrea, com és el cas de l'assignatura objecte d'estudi, que integra coneixements de les assignatures metodològiques anteriors. Destaquem que les innovacions aplicades en l'assignatura han permès, segons l'alumnat, el desenvolupament sobretot de dues competències considerades importants per al futur exercici professional de l'estudiant (Blanco, 2009), com són el treball col·laboratiu i la capacitat de reflexió. El treball col·laboratiu presenta una sèrie de beneficis acadèmics, socials i psicològics per a l'alumnat (Panitz, 2004; Benito i Cruz, 2005) alhora que promou habilitats i destreses interpersonals com l'execució de rols, resolució de conflictes, responsabilitat, o expressió oral entre d'altres. El mètode per projectes ha suposat una oportunitat per trencar l'individualisme i fomentar un treball en col·laboració a la recerca de solucions comunes a la problemàtica plantejada en la investigació, participant tots els membres en l'elaboració del producte final.

El portafoli digital ha contribuït a generar processos de reflexió, en la línia d'altres experiències amb portafolis electrònics (Rubio i Galván, 2013). La reflexió contribueix al desenvolupament de la consciència metacognitiva i a la construcció de coneixements en l'estudiant (Sigal, 2007).

Per tot això considerem que el valor principal de la investigació formativa és la instrumentalització de les estratègies docents per al desenvolupament competencial de l'alumnat. Concretament, encoratjar l'aprenentatge a través de projectes està demostrant efectes positius en el foment de la investigació, en la mesura que l'alumnat s'involucra en un procés dinàmic i interactiu d'aprenentatge.

Referències bibliogràfiques

Benito, A. i Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Cambridge, D. (2010). *Eportfolios for Lifelong Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Churches, A. (2007). *Taxonomía Bloom para la era digital*. Disponible a: <http://www.eduteka.org/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>

De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Moursund, D. (1999). *Project-Based Learning: Using Information Technology*. Society for Technology in Education.

- Parga, H. (2007). *Pensamiento de orden superior en diseño: Aportes del enfoque cognitivo a los procesos de formación de competencias para diseñar*. Disponible a: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_ auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A4002.pdf
- Panitz, T. (2004). *The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms*. Disponible a: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/bd/40.pdf
- Ramiro, X. *Foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES)*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Rubio, M.J.; Galván, C. i Rodríguez, J.L. (2013). Propuesta didáctica para el uso de portafolios digitales en educación superior, *EDUTEC*, 43. Disponible a: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/Edutec-e_n43-Rubio_Galvan_Rodriguez.pdf
- Rubio, M.J. i Galván, C. (2013). Portafolios digitales para el desarrollo de competencias transversales. Aportaciones principales de los estudios con Carpeta Digital en el marco del grupo de investigación Ensenyament i Aprenentatge Virtual. *Digital Education Review*, 24.
- Sabariego, M. (2012). La recerca formativa. Omado [en línea] [Consulta: 4 de desembre de 2013]. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/32423>
- Sabariego, M.; Ruiz, A. i Sánchez A. (2013). El valor de la investigación formativa para la innovación y el desarrollo competencial en la educación superior. A T. Ramiro-Sánchez y M^a T. Ramiro. *X Foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES)*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Sigal, C. (2007). El portafolio, instrumento de evaluación para promover la reflexión. A *XV Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación: "Experiencias y Propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación"*. Buenos Aires.
- Soria, V.; Sabariego, M. i Donoso, T. (2013). El método de aprendizaje orientado a proyectos: una vía para operativizar la investigación formativa en la educación superior. A T. Ramiro-Sánchez y M^a T. Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research: Perspectives on Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stefani, L.; Mason, R. i Pegler, C. (2007). *The Educational Potential of e-portfolios: supporting personal development and reflective learning*. Oxon: Routledge.
- Thomas, J.W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael(California): The Autodesk Foundation.
- Tippelt, R. i Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*. Disponible a: <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>
- Vilà, R.; Rubio, M.J. i Torrado, M. (2013). *El uso del portafolios digital para la mejora de competencias transversales en las asignaturas metodológicas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona*. I Congreso Internacional De Ciencias De La Educación Y Del Desarrollo. Fundación General UGR Empresa, Santander. Disponible a: <http://www.ugr.es/~aepc/WEBEDUCACION/LIBRORESUMENES EDUCACION.pdf>
- Villa, A. i Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio*. San Francisco: Anker.

El método de aprendizaje orientado a proyectos: una vía para operativizar la investigación educativa en la educación superior

Vanessa Soria

Vanessa.soria@ub.edu

Berta Palou

bpalou@ub.edu

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona

Resumen

La experiencia que se presenta es una innovación educativa implementada en el Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona, durante el curso 2012-2013 en la asignatura Investigación Socioeducativa. Ésta se ha caracterizado por utilizar el método de aprendizaje orientado a proyectos (De Miguel, 2004) a través de los principios de la investigación formativa (Parra Moreno, 2004). La actividad se fundamentó en desarrollar un proyecto para abordar la noticia que saltó en la prensa a mediados de noviembre sobre la multinacional de muebles sueca. Se trataba de responder el interrogante: *¿IKEA funciona como comedor social en la actualidad debido a la crisis?*. El caso se llevó a cabo en 6 sesiones de trabajo, con un total de 54 participante organizados en comisiones de trabajo. Las múltiples sesiones permitieron diseñar y organizar el proceso, así como elaborar los instrumentos de recogida de información, el posterior análisis y el informe final. Los instrumentos y estrategias para la recogida de información han sido diversos. Como conclusión, se evidencia el valor de la investigación formativa como herramienta pedagógica para el desarrollo de un aprendizaje significativo y por descubrimiento en el desarrollo de las competencias metodológicas específicas de la asignatura y transversales del grado.

Palabras clave: investigación formativa, métodos para el desarrollo competencial, aprendizaje basado en problemas, educación superior, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nos ha posibilitado nuevas formas de hacer y entender la docencia. Por tanto, permite fijar la mirada en procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad que se caractericen por ser significativos (Ausubel, 1986 en Gutierrez, 1986), de pensamiento complejo (Morin, 1994), centrados en el alumnado y basados en la pedagogía de la autonomía (Freire, 1997), así como inductivos o basados en competencias tanto específicas como transversales de sus estudios. Competencias como la ética, la de trabajo en equipo o al de aprendizaje y responsabilidad, entre otras, tan necesarias en la formación de los futuros profesionales como lo son los contenidos en sí específicos de su grado y profesión a desarrollar.

En esta línea, teniendo en cuenta ésta forma de enseñar y aprender, la *investigación formativa* (Parra Moreno, 2004) se presenta como una estrategia pedagógica para la innovación docente. Ésta posibilita un contexto clave para el aprendizaje del alumnado a través de la indagación, por tanto, siendo éste el centro y motor de su propio aprendizaje.

Dando unas pinceladas sobre esta estrategia denominada *investigación formativa*, se caracteriza por ser una enseñanza a través de la investigación así como una docencia investigadora. Es decir, la investigación formativa pone de relieve la función pedagógica de la investigación a la vez que se fundamenta en la práctica investigadora en la enseñanza para recrear el conocimiento (Parra Moreno, 2004).

Este tipo de estrategias pedagógicas basadas en el desarrollo de competencias, permiten diversos métodos educativos que tienen el mismo objetivo. Uno de estos métodos, y en el que se centra la experiencia que se detalla a continuación, es el *aprendizaje basado en proyectos* definido como:

Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos (De Miguel, 2004).

En resumen, todos estos elementos han sido inspiradores, delimitadores y característicos de la experiencia académica que se detalla a continuación. Propuesta docente con el objetivo de mejorar el aprendizaje de la asignatura de Investigación Socioeducativa propiciando nuevos contextos y formas de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos

Teniendo en cuenta que dicha experiencia está enmarcada dentro de una asignatura universitaria y que los objetivos se centran en los procesos de enseñanza-aprendizaje, podemos enumerar los siguientes:

- Propiciar un aprendizaje inductivo e indagativo para motivar al alumnado en el último bloque de la asignatura sobre análisis de datos.
- Promover la integración de teoría y práctica de la asignatura, es decir, desarrollar las competencias específicas.
- Crear espacios de reflexión sobre la aplicación, teniendo en cuenta la ética, así como las limitaciones y potencialidades *de* y *en* la investigación socioeducativa.
- Fomentar las competencias transversales de la Universidad de Barcelona en el alumnado de la asignatura.
- Evaluar la experiencia educativa realizada a través del Caso IKEA.

Desarrollo de la experiencia

Contextualización

El alumnado objeto de estudio como se ha comentado con anterioridad, es el del grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona, concretamente los 60 alumnos matriculados en el grupo T1, 54 con asistencia regular, durante el curso 2012-2013 en la asignatura Investigación Socioeducativa de 4º.

Cabe destacar que la experiencia en sí, el caso planteado mediante la metodología del *aprendizaje basado en problemas*, se desarrolló al finalizar la asignatura, en decir, en el último bloque de ésta denominado: análisis de datos. Por tanto, es importante señalar que el alumnado participante en la experiencia ya tenía una base mínima sobre los paradigmas de investigación, metodología, métodos y fases de una investigación, así como sobre algunos instrumentos y estrategias de recogidas de información.

Para contextualizar con mayor detalle, hay dos cuestiones más específicas de dicho alumnado y, por tanto, de la experiencia que la hacen particular. Por un lado, el educador/a social se caracteriza por la intervención educativa por lo que la investigación *a priori* es algo que no le llama especialmente la atención. Es con el desarrollo de la asignatura que finalmente ven su utilidad. Al inicio, ellos ven la investigación como algo alejado y orientado a aquellas personas dedicadas a específicamente a la investigación como técnicos, docentes o doctorados/as. En esta línea, dicho estereotipo se va desmontando a través de presentar casos prácticos en la asignatura así como con el propio desarrollo de la experiencia que se presenta. Por otro lado, el alumnado al ser de cuarto está a punto de iniciar su Trabajo Fin de Grado (TFG) descubriendo una puerta en el mundo de la investigación, pero sin tener la suficiente seguridad para decidir si será capaz o no de llevar a cabo un estudio propio y en solitario. Este tipo de aprendizaje les pone a prueba empoderándolos para, pese a la incertidumbre, optar por este tipo de trabajos.

La noticia o el punto de partida del aprendizaje basado en problemas

El estudio surge de las diversas noticias, concretamente centrándonos en la ofrecida por el canal La Sexta (<http://www.lasexta.com/noticias/sociedad/restaurantes-ikea->

[convierten-comedores-sociales 2012110900138.html](http://convierten-comedores-sociales-2012110900138.html)). Dicha noticia hace referencia a como IKEA desarrolla una función social de forma no oficial, con personas con escasos recursos ofreciéndoles comida a precios muy económicos.

Fases de la experiencia

Las fases tienen a ver con las seis sesiones que tuvo el alumnado para desarrollar el caso IKEA durante el mes de diciembre de 2013 (ver gráfico 1).

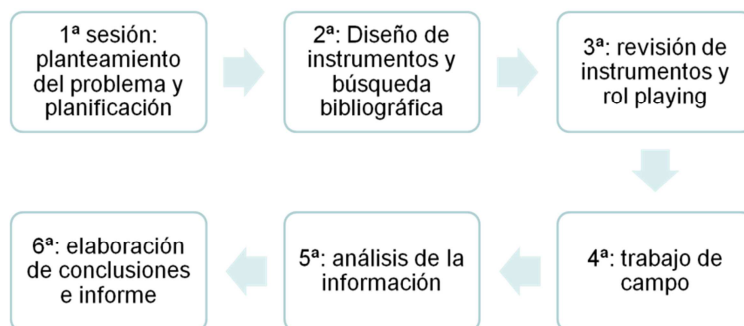


Gráfico 1. Fases del Caso IKEA.

Metodología

La experiencia se ha basado en un estudio desarrollado por más de 50 investigadores e investigadoras noveles. Debido a la complejidad de organizar a todo el volumen de participantes, se crearon cinco comisiones de trabajo: *comisión marco teórico*, *comisión comparativa con otros servicios de comedor social*, *comisión de observación*, *comisión de entrevista al director/a* y *comisión cuestionarios*. Por tanto, podemos hablar de una metodología participativa, inclusiva y emancipadora.

Dichas comisiones diseñaron, aplicaron y evaluaron diversos instrumentos creados *ad hoc* como: *cuestionario para usuarios del comedor*, *entrevistas a trabajadores*, *observación: diario de campo* y *escala de estimación y análisis de documentos*.

Al finalizar la experiencia, se pidieron dos productos al alumnado, por un lado, un Informe por comisión de estructura y formato libre, y por otro, un informe de autoevaluación individual con preguntas guiadas.

Resultados de la investigación del CASO IKEA

Acabada la actividad, el grupo clase a través de la triangulación de información desmintió la noticia del Caso IKEA. Para ello ofrecieron evidencias fundamentadas en los datos recogidos en el trabajo de campo. La difusión del estudio realizado se presentó en una jornada final de la asignatura a través de un póster (ver imagen 2).



Imagen 2. Póster del caso Ikea.

Resultados y conclusiones de la evaluación de la experiencia

Si fijamos la mirada en la implementación de la *investigación formativa* y el *método del aprendizaje basado en proyectos*, podemos destacar ciertas opiniones y percepciones desde el alumnado hasta la docente.

A continuación destacamos algunos de los resultados centrados en la opinión y percepción del alumnado recogidos en sus autoinformes individuales.

El alumnado destaca que la experiencia se ha caracterizado por:

1. **Dificultad de trabajo en grupo** aunque al final ha sido satisfactorio.
2. **Desarrollo de las competencias** de responsabilidad, gestión del tiempo, trabajo en equipo, habilidades comunicativas, capacidad de aplicación de conocimientos sobre investigación.
3. **Alta implicación y satisfacción** con el trabajo final.
4. **Ser protagonistas** del proceso de aprendizaje.
5. Comprobar que **no toda la información es cierta**.
6. **Ser un “entrenamiento”** para el TFG u otra investigación.

Si analizamos la visión de la docente, se destacan aspectos en dos líneas:

- a) **Positivos:** 1) Mayor satisfacción durante el proceso y el producto. 2) Más motivación e interés por la integración de la teoría y la práctica. 3) Potenciación de competencias específicas y transversales comprobables.
- b) **Negativos:** 1) Mayor incertidumbre con el cambio de metodología. 2) El acompañamiento durante el proceso de aprendizaje se centra en temas emergentes.

En conclusión, la experiencia ha sido valorada muy positivamente por los y las protagonistas, permitiendo un espacio de aprendizaje de calidad. Cabe destacar que en todo proceso hay elementos de mejora, pero que los acontecidos durante el Caso IKEA no han supuesto una dificultad sino una oportunidad nueva de aprendizaje en un contexto real. En esta línea y debido a la satisfacción comentada, ya se plantean diversos casos nuevos para la misma asignatura impartida en el curso 2013-2014. En gran medida, se desprende que el éxito de esta actividad es debido a la metodología de la *investigación formativa* (Parra Moreno, 2004) y el método del *aprendizaje basado en proyectos* (De Miguel, 2004), ya que han permitido integrar la teoría y la práctica en una investigación *in situ*, promoviendo un aprendizaje contextualizado y de valor para el alumnado (Ausubel, 1986 en Gutierrez, 1986).

Para finalizar, presentamos una selección de algunas frases literales del alumnado extraídas del autoinforme individual que dan cuenta de su vivencia:

“Construir conjuntamente (ha sido “nuestro” proyecto)”

“Me ha servido como “entrenamiento” en investigación social.”

“Es un punto de unión entre la teoría y práctica en la investigación socioeducativa.”

“De todas formas creo que es un gran qué poder hacer una investigación de este tipo, y hacerla a nivel de clase.”

“Interesante 150% y aprendizaje 150%”

Referencias bibliográficas

Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, (7) 57-77.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA.

Gutiérrez. R. (1986) Psicología y Aprendizaje de las Ciencias. El Modelo de Ausubel. *Enseñanza de las ciencias*, 1987, 5 (2), 118-128.

Freire, P. (1997). *Pedagogía da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. De Miguel, M. (2004). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

L'ús del portafoli digital en assignatures metodològiques. La perspectiva del professorat

Ruth Vilà

ruth_vila@ub.edu

Mercedes Reguant

mreguant@ub.edu

Francesc Martínez-Olmo

fmartinezo@ub.edu

Antoni Ruiz

antoniruizbueno@ub.edu

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

Resum

En el marc d'un projecte d'innovació docent s'ha implementat l'avaluació per portafolis digital en assignatures metodològiques del grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Amb l'objectiu de conèixer com el sistema de portafolis afecta a l'organització de la docència, i què suposa per al professorat aquesta estratègia d'avaluació, s'ha implementat el portafolis digital en cinc grups del grau de Pedagogia, corresponents a les assignatures: *instruments de recollida d'Informació, teoria i pràctica de la recerca educativa* i *informàtica aplicada a la recerca educativa*. Han participat vuit docents. S'ha utilitzat l'autoinforme de valoració de l'experiència per part del professorat implicat. En les valoracions s'han considerat qüestions relacionades amb l'impacte que té el portafolis en la docència. Els resultats mostren que pel professorat el portafolis impacta directament en la seva pràctica avaluativa i en la planificació de l'assignatura. Els docents hi veuen potencial pedagògic, però cal formació i motivació per a l'alumnat en l'ús i implementació del portafolis durant períodes de temps llargs.

Paraules clau: portafolis digital, educació superior, metodologia de recerca educativa, innovació docent, Pedagogia.

Resumen

En el marco de un proyecto de innovación docente se ha implementado la evaluación por portafolios digital en asignaturas metodológicas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Con el objetivo de conocer cómo el sistema de portafolios afecta a la organización de la docencia, y qué supone para el profesorado esta estrategia de evaluación, se ha implementado el portafolio digital en cinco grupos del grado de Pedagogía, correspondientes a las asignaturas: *instrumentos de recogida de información, teoría y práctica de la investigación educativa* e *informática aplicada a la investigación educativa*. Han participado ocho docentes. Se ha utilizado el autoinforme de valoración de la experiencia por parte del profesorado implicado. En las valoraciones han considerado cuestiones relacionadas con el impacto que tiene el portafolio en la docencia. Los resultados muestran que para el profesorado el portafolio impacta directamente en su práctica evaluativa y en la planificación de la asignatura.

Los docentes ven potencial pedagógico, pero es necesaria formación y motivación para el alumnado en el uso e implementación del portafolio durante períodos de tiempo largos.

Palabras clave: portafolios digital, educación superior, metodología de investigación educativa, innovación docente, Pedagogía.

Introducció

En el marc del projecte d'innovació docent «Un sistema de portafolis digital per la millora de competències transversals» (IP: M.J. Rubio), s'ha implementat el portafolis digital en assignatures metodològiques del grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona amb dos objectius: (a) analitzar amb quin grau el seu ús ajuda a desenvolupar competències transversals en l'alumnat; i (b) conèixer com el sistema de portafolis afecta a l'organització de la docència.

Objectius

En aquesta comunicació ens centrem en la segona finalitat, fent referència al següent objectiu específic de la innovació docent:

Conèixer com el sistema de portafolis afecta a l'organització de la docència, i què suposa per al professorat una estratègia d'avaluació basada en el portafolis digital.

Els portafolis tenen diversos avantatges, el principal dels quals és el fet d'haver d'objectivar les evidències d'aprenentatge. Aquest procés requereix una sèrie de passos que comporten necessàriament una reflexió i valoració sobre l'interès i adequació dels documents o evidències seleccionades, i inicia mecanismes de gran importància cognitiva, segons Rodríguez Illera (2009), com són: (a) la capacitat de reunir i de seleccionar els documents més adequats; (b) reflexió sobre els mateixos; (c) la justificació de la seva rellevància per al propòsit del portafoli; (d) la responsabilitat del que es mostra com evidència; (e) la possibilitat de dialogar sobre les evidències; i (f) discutir sobre la seva adequació i millora. Altres autors també han valorat el portafolis com a instrument que ajuda al procés d'aprenentatge i al desenvolupament de competències transversals (Zubizarreta, 2009; Rodrigues, 2013; Cambridge, 2010; Stefani, Mason i Pegler, 2007).

El sistema de portafolis digital aplicat ha estat el recurs «Carpeta Digital», una eina d'avaluació alternativa –en el sentit que la defineixen Mateo i Martínez-Olmo (2005)–, que utilitza i aprofita les TIC i que està orientada per les seves funcionalitats a l'avaluació continuada i a la millora de competències transversals.

Desenvolupament de l'experiència

Els participants

Han participat vuit docents. El portafolis digital s'ha implementat en cinc grups del grau de **Pedagogia**, corresponents a tres assignatures:

- **Instruments de Recollida d'Informació** (obligatòria de segons curs): 1 professor.
- **Teoria i Pràctica de la Recerca Educativa** (obligatòria de primer curs): 5 professors.
- **Informàtica Aplicada a la Recerca Educativa** (optativa de segon curs): 2 professors.

Instrument de mesura

Per donar resposta a l'objectiu esmentat anteriorment, s'ha utilitzat l'autoinforme de valoració de l'experiència per part del professorat implicat. En les valoracions s'han considerat les següents qüestions relacionades amb l'impacte que té el portafolis en la docència:

1. Sistematització del procés seguit en l'aplicació de la Carpeta Digital en la teva assignatura i comentari del resultats aconseguits.
2. Possibilitats pedagògiques que veus en la Carpeta Digital per l'alumnat i inconvenients principals.
3. Impacte de l'aplicació de la Carpeta Digital en la teva docència: com afecta a la planificació, a l'avaluació i a la teva pràctica avaluativa.
4. Punts de millora que proposes per a futurs cursos.

Resultats

Els resultats mostren que pel professorat el portafolis impacta directament en la seva pràctica avaluativa i en la planificació de l'assignatura. Els docents hi veuen potencial pedagògic, però cal formació i motivació per a l'alumnat en el seu ús i implementació del portafolis durant períodes de temps llargs.

Malgrat que tot el professorat ha seguit una metodologia comuna d'ús del portafolis cada equip docent n'ha implementat una diferent en funció de la planificació docent de la seva assignatura –tal com s'observa en el primer apartat de la taula 1. Aquesta taula mostra el resum de les respostes dels docents agrupades per assignatura.

Taula 1. Opinió del professorat en les diferents dimensions de l'autoinforme.

	Teoria i pràctica	Instruments	Informàtica aplicada
Procés seguit en l'ús del portafolis	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolis d'assignatura, grupal i individual • Portafolis de procés: Avaluació continuada • Moltes incidències degudes a la falta de domini de l'eina • El procés s'inicia amb una formació als estudiants que es valora com a insuficient per aprofitar totes les prestacions de l'eina 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolis d'una sola activitat, grupal • Moltes incidències degudes a la falta de domini de l'eina • Escàs ús de funcionalitats importants de CD (com el diàleg) • Formació inicial insuficient. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolis d'assignatura, grupal e individual • Segon any que s'implementa (grup matí) • Ús d'ABP • Portafolis de procés: Avaluació continuada
Possibilitats pedagògiques	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta la capacitat d'organització dels treballs • Fomenta la creativitat en l'alumnat. • Fomenta la presa de consciència i el desenvolupament de les competències transversals • La millora dels treballs i increment de l'aprenentatge a través de la possibilitat de diàleg permanent • Útil sobre tot si s'utilitza al llarg de tota la carrera 	<ul style="list-style-type: none"> • Gran potencialitat pedagògica si s'utilitza al llarg de tota la carrera 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetització digital • Potencia l'avaluació continua amb el portafolis de procés • Potencia la reflexió de l'aprenentatge • Permet incloure evidències més complexes • Potencia creativitat amb la inclusió de diferents formats d'evidències
Inconvenients	<ul style="list-style-type: none"> • Necessitat de formació i de suport tècnic • Problemes de la plataforma • Increment de la càrrega de treball 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessitat de formació i de suport tècnic • Increment de la càrrega de treball 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistència d'una part de l'alumnat, que obliga a motivar • Algunes mancances de la plataforma per incloure fórmules • Increment de la càrrega de treball
Impacte en la docència	<ul style="list-style-type: none"> • Impacte en la planificació, que es fa en funció del portafolis • Increment del temps de dedicació, pel desconeixement de l'eina i/o pel nombre d'alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacte en l'avaluació (sistematització i planificació acurada) • La retroalimentació no ha estat més fàcil que amb al campus virtual Moodle 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacte en l'avaluació (sistematització del procés) • Necessitat de motivar a l'alumnat
Punts de millora	<ul style="list-style-type: none"> • Més formació i suport tècnic • Començar només per alguna activitat • Introduir primer el portafolis grupal i després l'individual • Insistir en les competències amb l'alumnat al llarg el curs • Existència de portafolis del docent per penjar arxius • Aconseguir que la plataforma permeti adjuntar documents en el diàleg 	<ul style="list-style-type: none"> • Més formació i suport tècnic 	<ul style="list-style-type: none"> • Millora de la plataforma: ús de fórmules • Compartir el portafolis amb altres assignatures • Aconseguir que la plataforma permeti adjuntar documents en el diàleg • Ús en més assignatures

En general el professorat considera que el portafolis utilitzat posseeix un potencial pedagògic important, especialment quan s'implementa durant períodes llargs de temps, i menys si només s'aplica en un assignatura i en poques activitats, doncs, com argumenten diferents autors, els estudiants necessiten empoderar-se en l'ús del portafolis per poder aprofitar les seves potencialitats. Les competències que ajuden a desenvolupar, segons els docents, són l'alfabetització digital, la creativitat, l'organització i la reflexió.

Com a inconvenient principal destaquen la necessitat de formació i les seves conseqüències, com ara el temps de dedicació a l'aprenentatge de l'eina, la cessió de contingut curricular en benefici de contingut del portafolis, o la pròpia sostenibilitat de la formació. En aquest sentit consideren necessària la presència de suport tècnic i formació a càrrec de la pròpia universitat de forma continuada, com es fa per exemple amb el campus virtual Moodle.

Una altra limitació important és la quantitat de treball addicional que suposa el seu ús per al professor, especialment en els grups nombrosos.

Com a factors que han impactat més en la docència, els docents estan d'acord en que el portafolis obliga a planificar l'avaluació de forma sistematitzada i a fer-ho en funció de la pròpia filosofia dels portafolis. En aquest sentit cal planificar l'entrega de diferents evidències que permetin a l'alumnat mostrar les seves competències.

Els punts de millora que proposa el professorat per implementar el portafolis en cursos vinents són la programació de més sessions de formació i de suport tècnic, així com la inclusió en més assignatures (amb l'objectiu de difondre una cultura del portafolis en l'alumnat).

Conclusions

Per part del professorat, el portafolis és una eina que promou el desenvolupament de competències (alfabetització digital, creativitat o capacitat d'organització de la informació són les més destacades), però mentre que per a alguns docents l'aprenentatge de l'eina és vist com un obstacle important (sobretot per la manca de suport institucional), per a altres una millora de la plataforma en alguns aspectes afavoriria el seu ús.

Pel que fa a l'efecte en la docència, el portafolis ha impactat directament en la pràctica avaluativa del professorat, obligant-lo a planificar i sistematitzar molt més tot el procés d'avaluació. A més, el portafolis de *procés* implica la seva revisió per part del docent en diferents moments, fet que unit a l'aplicació de rúbriques en l'avaluació ha provocat un augment en la càrrega de treball del professorat. De fet, una de les dificultats d'aquest tipus de portafolis és que requereix un tractament didàctic que sigui al mateix temps útil per l'estudiant i "sostenible" per al docent en quant a temps i qualitat del seguiment (Rubio I Galván, 2013).

L'ús de rúbriques ha servit per objectivar les competències i homogeneïtzar l'avaluació en els diferents grups d'estudiants. Tot i representar una càrrega de treball important per al professorat, s'ha fet una valoració positiva d'aquest instrument.

Com a reflexió final, considerem que un curs acadèmic és insuficient per consolidar l'ús i l'apreciació del portafolis digital. El professorat ha de cercar les millors estratègies per implementar-lo i motivar al seu alumnat, i això requereix una certa experimentació al llarg de més d'un curs.

Referències bibliogràfiques

Cambridge, D. (2010). *Eportfolios for Lifelong Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mateo, J. i Martínez-Olmo, F. (2005). *L'avaluació alternativa*. Barcelona: ICE-UB.

Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Memoria para optar al título de Doctor. Teoría i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Rodríguez Illera, J.L. (2009). Los portafolios digitales como herramientas de evaluación y de planificación personal. En M. Castelló (comp), *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp.145-163). Barcelona: Edebé.

Rubio, M.J. i Galván, C. (2013). Portafolios digitales para el desarrollo de competencias transversales. Una revisión de los estudios con portafolios en el marco del grupo de investigación Ensenyament i Aprentatge Virtual. *Digital Education Review*, 24.

Stefani, L., Mason, R. i Pegler, C. (2007). *The Educational Potential of e-portfolios: supporting personal development and reflective learning*. Oxon: Routledge.

Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio*. San Francisco: Anker.

PARTE III

**Recopilación de experiencias de innovación en
diferentes ámbitos**

***Recupelació d'experiències d'innovació en diferents
àmbits***

Desenvolupament de les competències emocionals

Mercedes Reguant Alvarez

mreguant@ub.edu

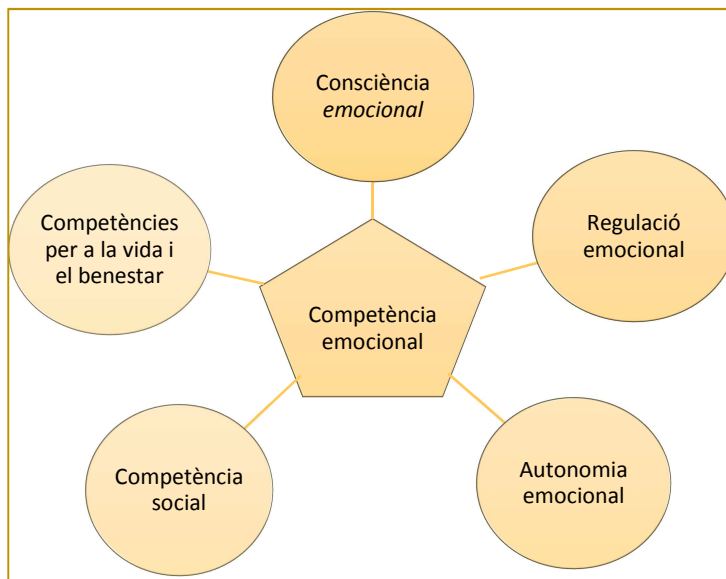
Núria Pérez-Escoda

nperezescoda@ub.edu

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

Resum

El Servei de convivència d'Horta-Guinardó (Ajuntament de Barcelona) en el marc del Pla de Ciutadania, Convivència i Diversitat, ha impulsat un projecte per a dones del districte que estiguin passant o hagin passat per un moment de canvi vital important -procés migratori, problemes de salut, separació de la parella, emancipació dels fills/es, pèrdua del lloc de treball dintre d'altres-, el qual suposi un obstacle per a la seva socialització i comunicació.



Considerem aquest programa, com un espai privilegiat per treballar les possibilitats reals de millora i canvi en la percepció i condicions de vida, en persones pertanyents a col·lectius de risc, a través d'un procés de formació dirigit al desenvolupament de les competències emocionals.

El programa incideix en les dimensions exposades en el model proposat pel GROU (Bisquerra, y Pérez, 2007). Es tracta d'un procés de formació

vivencial, basat en les experiències de les mateixes usuàries entre les quals es crea un clima de complicitat i enfortiment mutu, i durant el qual es van recorrent cadascuna de les dimensions esmentades al model. Es realitzen exercicis senzills per a la creació de nous significats de les seves pròpies condicions vitals, a través de la reflexió individual i grupal.

Paraules clau: competència emocional, reflexió, programa

Resumen

El Servicio de convivencia de Horta-Guinardó (Ayuntamiento de Barcelona) en el marco del Plan de Ciudadanía, Convivencia y Diversidad, ha impulsado un proyecto para mujeres del distrito que estén pasando o hayan pasado por un momento de cambio vital importante- proceso migratorio, problemas de salud, separación de la pareja, emancipación de los hijos / as, pérdida del puesto de trabajo dentro de otros-, que suponga un obstáculo para su socialización y comunicación.

Consideramos este programa, como un espacio privilegiado para trabajar las posibilidades reales de mejora y cambio en la percepción y condiciones de vida, en personas pertenecientes a colectivos de riesgo, a través de un proceso de formación dirigido al desarrollo de las competencias emocionales.

El programa incide en las dimensiones expuestas en el modelo propuesto por GROU (Bisquerra, y Pérez, 2007). Se trata de un proceso de formación vivencial, basado en las experiencias de las mismas usuarias entre las que se crea un clima de complicidad y fortalecimiento mutuo, y durante el cual se van recorriendo cada una de las dimensiones mencionadas en el modelo. Se realizan ejercicios sencillos para la creación de nuevos significados de sus propias condiciones vitales, a través de la reflexión individual y grupal.

Palabras clave: competencia emocional, reflexión, programa



Desenvolupament de les competències emocionals

Mercedes Reguant Alvarez mreguant@ub.edu
Núria Pérez Escoda nperezescoda@ub.edu



Objectius del programa

- **Promoure** el desenvolupament o recuperació de les habilitats o recursos per aprofitar aquesta situació de canvi com una **oportunitat de millora i creixement personal**
- Potenciar l'**autonomia personal** a partir del coneixement i control d'elles emocions personals
- Millorar les habilitats d'interrelació, amb especial èmfasi en les habilitats comunicatives per **crear i reforçar la pròpia xarxa social**.
- Facilitar el **coneixement i l'ús dels recursos** que ofereix el territori com palanca de desenvolupament personal
- Afavorir el **coneixement i reconeixement mutu** entre dones de diferents realitats, orígens, classe social, etc.



Un espai de trobada en el que es facilita la interrelació, el coneixement i reconeixement mutu, el coneixement de l'entorn i les possibilitats de vinculació amb aquest.



Elements diferenciadors

- Elecció de l'itinerari d'activitats en funció dels interessos i necessitats del grup
- Èmfasi en l'eix relacional i la reflexió personal
- Optimització dels recursos utilitzant els que ja hi ha al territori.
- Incorporació flexible del grup
- Avaluació i seguiment de la "Taula de dones"

Servei de convivència
Horta-Guinardo

Amb paraules de les pròpies participants

- *Amb les eines que ens han ofert intento aplicar-ho a la vida real.*
- *He après a ser més tolerant, a escoltar més, a controlar les meves emocions.*
- *Me sentí acogida, conecí gente, me gustó conecer que hay más personas en mi situación y potencié mis recursos*
- *He guanyat molt d'optimisme i ganes de lluitar per seguir endavant.*
- *Integración, todos tenemos los mismos problemas y las mismas alegrías*
- *A gestionar mis emociones y conocer medios a mi alcance para solucionar problemas*
- *Tomar decisiones y ser paciente*
- *Conocimiento emocional, reaprender la empatía y la asertividad, el banco emocional*

Algunes dades interessants

- 3 edicions des del 2010
- 4^a edició en desenvolupament
- 55 hores d'activitat per edició
- 107 dones ateses
- Creació del Retroba't per usuàries



Ajuntament de
Barcelona

bcn.cat/horta-guinardo
twitter.com/Bcn_HG
facebook.com/DistricteHortaGuinardo

Innovación docente: el análisis de casos en orientación

Juan Llanes Ordóñez

juanllanes@ub.edu

Angelina Sánchez Martí

angelinasanchez@ub.edu

Núria Pérez-Escoda

nperezescoda@ub.edu

María Inés Massot Lafon

imassot@ub.edu

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona

Resumen

Este proyecto (2012PID-UB/136) se ha centrado en el estudio, profundización e implementación de la metodología del caso en las diferentes asignaturas del área de orientación de los estudios de grado y de máster de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. El dominio de esta metodología, por parte de los estudiantes, fomenta y facilita el desarrollo de competencias transversales que constituyen una herramienta significativa en el proceso de aprendizaje y evaluación. El desarrollo del proyecto ha favorecido la reflexión de los docentes implicados en el proyecto, la selección de las estrategias más adecuadas para la puesta en práctica de la metodología del caso en orientación y, la elaboración, adecuación y evaluación de materiales docentes ya usados. Además, ha dado lugar a la construcción conjunta de un nuevo material docente que lleva por título: “Metodología del caso en orientación”, y que será publicado próximamente.

Palabras clave: estudio de casos, orientación, innovación docente, educación superior, competencias transversales.

Este proyecto se ha centrado en el estudio, profundización e implementación de la metodología del caso en las diferentes asignaturas del área de orientación de los estudios de grado y de máster de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. El dominio de esta metodología, por parte de los estudiantes, fomenta y facilita el desarrollo de competencias transversales que constituyen una herramienta significativa en el proceso de aprendizaje y evaluación.

OBJETIVO

El objetivo general del proyecto (2012PID-UB/136) es la introducción e impulso de la metodología del caso en el conjunto de asignaturas del área de orientación.

FINALIDAD

Se concreta en una serie de objetivos específicos que permitirán al profesorado un espacio de formación que fomente el uso de esta metodología en el trabajo en las aulas. Estos objetivos específicos son:



METODOLOGÍA

- Reflexión docente en sesiones de trabajo y participación activa en una serie de seminarios de formación reconocida por el ICE-UB.
- Asistencia y participación de los componentes del grupo en congresos y jornadas relacionadas con la docencia universitaria y/o con temas de orientación.
- Realización de una jornada de buenas prácticas y varias reuniones de seguimiento.
- Publicación de los materiales elaborados por el profesorado participante.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- Durante el desarrollo del proyecto se realizó un Seminario Intensivo de Formación titulado: "La metodología del caso en la docencia relacionada con la orientación personal y profesional" acreditado por el ICE-UB.
 - Los contenidos de la 1ª sesión versaron sobre *la orientación educativa y profesional mediante el estudio de casos: conceptualización, propuesta metodológica y estructura de los casos*. Se presentó el libro recientemente publicado: Donoso-Vázquez, T. y Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional. Estudio de casos*. Barcelona: ISEP.
 - La 2ª sesión se centró en tres ejes: (1) *la orientación personal: una experiencia en la aplicación del estudio de casos*, (2) *el estudio de casos en la orientación personal: la experiencia desarrollada*, y (3) *la organización del trabajo a partir de los casos*.
- Asimismo, se organizó la V Jornada de buenas prácticas en la orientación a colectivos específicos o vulnerables.
- Por último, se ha elaborado conjuntamente un material docente (Metodología del caso en orientación) que será publicado próximamente.

TRANSFERIBILIDAD

- A nivel del área de orientación queda clara la transferibilidad de los resultados en su entorno inmediato, por parte de los profesores del área de orientación del Departamento MIDE, mediante acciones de difusión y asesoramiento a nuestros propios compañeros que no han participado en el proyecto. La aplicación sistemática y coordinada de esta metodología en el marco de las diferentes asignaturas de orientación, se intentará extender a otras asignaturas.
- A nivel nacional a través de los encuentros anuales en el *Seminario Permanente de Orientación* y en las reuniones de la *Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación* donde la presencia de profesorado de otras universidades españolas facilitará y asegurará la difusión de los resultados del proyecto.

PRAXIS. El Pràcticum al grau de Pedagogia

Ruth Vilà (coord)

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació

ruth_vila@ub.edu

Assumpta Aneas

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació

aaneas@ub.edu

Dolors Millan

Departament de Didàctica i Organització Educativa

dmillan@ub.edu

Elena Noguera

Departament de Teoria i Història de l'Educació

dmillan@ub.edu

Núria Rajadell

Departament de Didàctica i Organització Educativa

nrajadell@ub.edu

Ariadna Garcia

Oficina del Pràcticum

ariadnagarciaanguila@gmail.com

Facultat de Pedagogia
Universitat de Barcelona

Resum

Presentem un projecte d'innovació docent que consta de la implementació i anàlisi de la proposta fonamentalment metodològica del Pràcticum al grau de Pedagogia. El Pràcticum són tres assignatures obligatòries que es troben coordinades sota una lògica de progressiva immersió en una institució de pràctiques. Així, la innovació es troba en cadascuna d'aquestes assignatures amb una especificitat i alhora, una coherència global. Des del mapa de la professió a l'assignatura obligatòria de *professionalització i sortides laborals* (PSL), passant per les situacions de pràctica simulada i el taller d'emprenedoria a l'assignatura obligatòria de *pràctiques d'iniciació professional* (PIP), fins a la immersió, transdisciplinarietat i els seminaris de pràctica reflexiva a l'assignatura obligatòria de *pràctiques externes* (PEX). Els equips docents de les assignatures de PSL i PIP tenen ja un cert recorregut en pilotar les innovacions. En el curs 2012-13 s'han sistematitzat aquestes experiències i s'han implementat les PEX. Entre els resultats que hem obtingut, destaquem la consolidació d'iniciatives com la Fira Pedagògica i la proposta de generalització de noves innovacions com l'avaluació amb portafoli digital. En el futur ens plantejem fer un replantejament del Pràcticum en clau de transferència de coneixement, que la situació privilegiada de contacte constant amb els centres de pràctiques ens ofereix.

Paraules clau: pràcticum, Pedagogia, pràctica reflexiva, simulacions, portafoli digital.

Resumen

Presentamos un proyecto de innovación docente que consta de la implementación y análisis de la propuesta fundamentalmente metodológica del Prácticum del grado de Pedagogía. El Prácticum son tres asignaturas obligatorias que se encuentran coordinadas bajo una lógica de progresiva inmersión en una institución de prácticas. Así, la innovación se encuentra en cada una de estas asignaturas con una especificidad y a la vez, una coherencia global. Desde el mapa de la profesión a la asignatura obligatoria de *profesionalización y salidas laborales* (PSL), pasando por las situaciones de práctica simulada y el taller de expendedoría en la asignatura obligatoria de *prácticas de iniciación profesional* (PIP), hasta la inmersión, transdisciplinariedad y los seminarios de práctica reflexiva en la asignatura obligatoria de *prácticas externas* (PEX). Los equipos docentes de las asignaturas de PSL y PIP tienen ya un cierto recorrido en pilotar las innovaciones. En el curso 2012-13 se han sistematizado estas experiencias y se han implementado las PEX. Entre los resultados que hemos obtenido, destacamos la consolidación de iniciativas como la Feria Pedagógica y la propuesta de generalización de nuevas innovaciones como la evaluación con portafolio digital. En el futuro nos planteamos hacer un replanteamiento del Prácticum en clave de transferencia de conocimiento, que la situación privilegiada de contacto constante con los centros de prácticas nos ofrece.

Palabras clave: prácticum, Pedagogía, práctica reflexiva, simulaciones, portafolio digital.

PRAXIS

El Pràcticum al Grau de Pedagogia

PSL

- EXPLORACIÓ: MAPA DE LA PROFESSIONI.
- Descriptiva.

PROFESSIONALITZACIÓ I SORTIDES LABORALS

- Mapa de la professió a partir de diverses activitats d'exploració a classe, treball en grup d'un pedagog/a en una institució, ...
- Sessions amb pedagogs/gues dels serveis de la Universitat de Barcelona en col·laboració amb el pla d'Acció Tutorial (PAT), EX: Oficina Relacions Internacionals (ORI), Servei d'Atenció a l'Estudiant (SAE),...
- Fira Pedagògica d'Emprenedoria: Valoracions de les propostes de l'alumnat de pràctiques d'iniciació Professional (PIP=

PIP

- SIMULACIÓ DE LA REALITAT.
- Aprenentatge basat en situacions pràctiques simulades.

L'assignatura opta prioritàriament per una **Metodologia de simulació de la realitat, situacions pràctiques simulades associades a la professió.** Concretament la metodologia de l'Aprenentatge Basat en Problemes. La simulació actua, cobreix el buit entre l'escenari acadèmic, artificial, i la realitat.

- Situació Pràctica Simulada- Ex: **Taller d'emprenedoria.** Sistema Empresa
- Situacions Pràctica Simulada- Ex: **Em presento a oposicions de secundària.** Sistema Educació Formal
- Situació Pràctica Simulada-Ex: **Presentem un projecte a l'Obra Social la Caixa.** Sistema Social.

Les situacions pràctiques simulades es generen considerant:

El context de treball del pedagog/a
El perfil professional del pedagog/a
El tipus d'organitzacions

El tipus de col·lectiu
Els continguts acadèmics específics
El món i la cultura de la professió

PEX

- IMMERSIÓ A LA REALITAT.
- Pràctica reflexiva.

Els **AGENTS** implicats són:

- El propi alumnat**
- Tutors de l'organització**, professionals que guien el procés d'integració a l'organització
- Tutors de la universitat**, professors de l'ensenyament que acompanyen el procés d'aprenentatge.
- Equip de coordinació** de les pràctiques que posa a disposició els recursos necessaris per aconseguir l'objectiu de les pràctiques.

SISTEMA	ACTUACIONS	ESPAI DE REFERÈNCIA (organitzacions públiques, privades, fundacions, associacions...)
EDUCACIÓ FORMAL	Imparteix programes reglats	Escoles Bressol, CEIP, IES, CEF, EFP, Universitat...
	Dóna suport a l'educació formal	EAP, Gabinet Psicològic, Camps d'Aprenentatge, CPE, ICE...
SOCIAL	Imparteix programes reglats específics	Centre d'Educació Especial, Centre de Música, Escola d'arts...
	Promou la integració sociolaboral	Àrea Promoció Econòmica, Servei d'Orientació i Inserció Laboral, SOC, Taller Ocupacional, Centres Específics de Treball...
EMPRESA	Potencia la cohesió social	EASA, CREI, Centres Oberts...
	Promou el benestar de la persona	Esplai, Ludoteca, Centre Cívic, Casal de la Gent Gran, CDIAP, Centre de Dia, Centre Residencial...
EMPRESA	Gestió de persones	Centres de Formació, Departament de RRHH, Consultoria assessorament personal...
	Gestió cultural	Museu, Biblioteca, Centre d'Educació Ambiental...
EMPRESA	Elaboració de recursos educatius/formatius	Software educatiu/ formatiu, Editorial, Oficines de comunicació...



IMMERSIÓ: Exposició intensiva de l'alumnat a una organització

PRÀCTICA REFLEXIVA: Relació entre el saber teòric i el saber experiencial a la vida professional

MODALITAT DE LES PEX :

- OFERTA GENERAL (places que s'oferten des de la coordinació)
- AUTOASSIGNADES (són places que proposa l'alumnat i aprova la coordinació)
- RECOINEIXAMENT: (de l'experiència laboral com a pràctiques)

SESSIONS DE PRÀCTICA REFLEXIVA:

El tutor de la Universitat i l'Alumnat es reuniran cada tres setmanes per analitzar la pràctica, les situacions i les experiències de l'escenari professional. Les sessions de treball seguiran una proposta temàtica diferent per a cada sessió relacionada amb els blocs de continguts.

EIXOS TEMÀTICS DE LES SESSIONS PRÀCTICA REFLEXIVA:

- Integració a l'organització. Recursos i serveis. Gestió emocional
- Aprenent a fer i aprenent a resoldre problemes.
- Relació amb usuaris/alumnat/clients
- Treballant amb persones. Direcció, companyis i altres professionals
- Sostenibilitat i qualitat
- Innovació i transferència. Oportunitats de futur.
- Projecte de desenvolupament i d'inserció
- Responsabilitat social. Diversitat a l'organització i dilemes ètics.
- Comunicació. Interna i Externa.

- Ruth Vilà (coord)
- Assumpta Aneas
- Dolors Millan
- Elena Noguera
- Núria Rajadell
- Ariadna Garcia (disseny)

Ajuts per al desenvolupament de projectes d'innovació docent a la UB PID 2012

Contextos y roles profesionales. Aproximación de los estudiantes de Pedagogía a la profesión

Pérez Herrero, María del Henar

henar@uniovi.es

Torío López, Susana

storio@uniovi.es

Hevia Artime, Isabel

hevaisabel@uniovi.es

Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo

Resumen

La implantación de los títulos de Grado conforma un contexto de renovación que implica modificar las metodologías de trabajo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo aporta la experiencia de organización de la asignatura “Contextos y Roles Profesionales”, de segundo curso de Pedagogía en la Universidad de Oviedo, con seis créditos, estructurada en clases presenciales y prácticas e impartida por profesorado de las áreas de Didáctica, Teoría e Historia y MIDE con diferentes responsabilidades de docencia y tutela. La asignatura se organiza en torno a sesiones presenciales y prácticas externas. En las sesiones presenciales se desarrollan mesas redondas (contextos y funciones de los profesionales), talleres (sobre diferentes ámbitos: el pedagogo en un departamento de orientación, asociación juvenil, etc.), foro en el Campus Virtual (¿cómo me imagino mi profesión?), video fórum (sobre competencias transversales, uso de TICs, etc.) y tutorías grupales (para la reflexión, auto-observación, etc.). El objetivo es proporcionar a los estudiantes una formación que les permita comprender las tareas y funciones a asumir por el pedagogo en distintos ámbitos y contextos profesionales en los que desarrollará su actividad profesional, con actitud reflexiva, analítica y proactiva, y que van a experimentar en las prácticas en las instituciones.

Palabras clave: rol profesional, Pedagogía, actitud reflexiva



Henar Pérez Herrero (henar@uniovi.es); Susana Torfo López (storfo@uniovi.es); Isabel Hevia Artime (heviaisabel@uniovi.es)

Contextos y roles profesionales.

Aproximación de los estudiantes de Pedagogía a la profesión

Facultad de Formación del Profesorado y Educación (Universidad de Oviedo)

Finalidad de "Contextos y Roles Profesionales":

proporcionar los estudiantes del Grado de Pedagogía una formación que les permita comprender algunas de las tareas y funciones que los pedagogos y pedagogas han de asumir en los distintos contextos y ámbitos profesionales, formales y no formales, en los que se va a desarrollar la actividad profesional, así como iniciarse en algunas de esas tareas con una actitud reflexiva, analítica y proactiva. (Memoria de Verificación del Grado en Pedagogía por la Universidad de Oviedo, 2008)

Características de la asignatura

Obligatoria-6 créditos.

Segundo curso-Segundo cuatrimestre

Docencia compartida por las tres áreas:

- Didáctica y Organización Escolar (DOE)
- Teoría e Historia de la Educación (THE)
- Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)

Asignatura mixta:

- Clases presenciales (Facultad) + Prácticas Externas

Profesorado con distintas responsabilidades docentes:

- Docencia presencial + Tutela prácticas externas
- Tutela prácticas externas

Foro en el Campus Virtual



PREGUNTA: ¿Cómo me imagino mi profesión?

Talleres

Taller 1: Pedagogos y pedagogas en:

- El Departamento de Orientación de un I.E.S.
- Equipos de valoración de programas de salud.
- Una Asociación Juvenil.
- Un Equipo Territorial de Área de los Servicios Sociales.

Taller 2: pedagogos y pedagogas elaborando:

- Informes y dictámenes de escolarización.
- Adaptaciones Curriculares significativas (ACS).
- Documentos técnicos en Servicios Sociales.
- Informes de escolarización de altas capacidades intelectuales.

Organización de la asignatura

Sesiones presenciales



Prácticas externas

Mesas redondas

Mesa 1: Contextos: La experiencia de los egresados

Mesa 2: Funciones y Roles: La experiencia de los profesionales

Mesa 3: Informes técnicos: La huella escrita de los profesionales

Video Forum

- Competencias transversales del pedagogo/a.
- Trabajo en grupo de los estudiantes.
- Elaboración/adaptación de un recurso audiovisual.

Prácticas externas: "De la observación a la reflexión"

- Intervenciones puntuales.
- Elaboración de instrumentos de recogida de información, materiales, ...
- Auto-observación: ajuste de expectativas/planificación del itinerario formativo propio.

Conclusiones

Fortalezas:

Los estudiantes han adquirido un conocimiento más profundo y exhaustivo de los contextos, funciones y tareas de los pedagogos y pedagogas, así como de algunas de las competencias, sobre todo genéricas, que han de poner en acción para desempeñar su trabajo.

Limitaciones:

Sesiones demasiado intensas.

Prácticas externas situadas al final del cuatrimestre que no permiten la reflexión guiada posterior a las prácticas.

Organización y planificación de las prácticas externas del Grado en Pedagogía

Pérez Herrero, María del Henar

henar@uniovi.es

Burguera Condon, Joaquín Lorenzo

burguera@uniovi.es

Arias Blanco, José Miguel

arias@uniovi.es

Fernández-Raigoso Castaño, Marcelino

raigoso@uniovi.es

Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo

Resumen

En el Grado en Pedagogía las prácticas externas constituyen un elemento fundamental del proceso de adquisición de las competencias profesionales propias del título. En la Universidad de Oviedo estas acciones formativas se desarrollan en la materia “Iniciación profesional” en segundo y cuarto curso. En segundo curso la asignatura de prácticas “Contextos y Roles profesionales”, tiene asignada seis créditos, está estructurada en clases presenciales y prácticas y es impartida por profesorado de las áreas de Didáctica, Teoría e Historia y MIDE con diferentes responsabilidades de docencia y tutela. En cuarto curso la asignatura “Practicum”, tiene asignados dieciocho créditos, y se desarrolla mediante prácticas en instituciones externas y sesiones presenciales y talleres en la Facultad, en las que el profesorado realiza tareas de tutela y coordinación. Este trabajo recoge el resultado del trabajo colaborativo entre el profesorado implicado que se plasma en una serie de acuerdos sobre la evaluación de las prácticas: esquema del plan de trabajo a desarrollar, protocolo de los aspectos a observar en el centro (contexto, marco normativo, objetivos y finalidad, organización, y programas y proyectos del centro de prácticas), apartados que debe comprender la memoria y valoración ponderada de cada uno de esos elementos en la calificación final.

Palabras clave: prácticas externas, Pedagogía, organización, profesorado



ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

MP del Heraldo Pérez (perezheraldo@uniovi.es) Joaquín Lorenzo Burguera (lorenzo@uniovi.es)
 José Miguel Arias (arias@uniovi.es) Marcelino Fernández Raigoso (raigoso@uniovi.es)

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Ámbitos de Intervención



Proceso y agentes que interviene en las prácticas externas



Finalidad del Proyecto: planificar de forma coordinada, los procesos a considerar en la evaluación de las prácticas externas vinculadas a la materia "Iniciación Profesional" del Grado de Pedagogía, y elaborar algunos de los procedimientos e instrumentos para la evaluación de diferentes aspectos de las mismas en función de los agentes que intervienen en las mismas: estudiantes, tutores académicos y tutores externos.

Contexto y Roles Profesionales

Oligografía: 6 ediciones

Segundo curso-Segundo cuatrimestre

Docencia compartida:
Tres áreas: Didáctica, Teoría e Historia, MDE

Asignatura mixta:
Clases presenciales en Facultad + Prácticas Externas

Profesorado con distintas responsabilidades docentes:
- Docencia presencial+ Tutores prácticas externas
- Tutores prácticas externas

Practicum

Oligografía: 18 unidades (180 horas de trabajo)

Cuarto curso-Segundo cuatrimestre

Docencia compartida:
Tres áreas: Didáctica, Teoría e Historia, MDE

Asignatura de prácticas externas:
Prácticas Externas+ Sesiones presenciales en la Facultad (Talleres)

Profesorado con distintas responsabilidades docentes:
- Tutores prácticas externas
- Sesiones presenciales+ coordinación

EL PLAN DE TRABAJO

1. Tener el consentimiento de la institución y de la propia familia
2. Completar el Plan de Trabajo (desarrollo o adaptación de la actividad o de actividades de carácter formativo) a partir de los objetivos y competencias propias y del centro de prácticas en el que se va a realizar (desarrollo de actividades)
3. Aplicación del Plan de Trabajo (desarrollo o adaptación de la actividad o de actividades de carácter formativo) a partir de los objetivos y competencias propias y del centro de prácticas en el que se va a realizar (desarrollo de actividades)
4. Realización de las actividades
5. Realización de las actividades de desarrollo personal y profesional (autoevaluación)
6. Elaboración de un informe de actividades y realización del plan de prácticas (programa)
7. Elaboración de un informe de actividades (informe de prácticas) que se entregará a la institución y a la propia familia
8. Realización de la actividad de evaluación

Proyecto de Grado de Pedagogía, 2016-2017. Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Oviedo, España. Este documento es propiedad de la Universidad de Oviedo. No se permite su reproducción sin el consentimiento escrito de la Universidad de Oviedo. Todos los derechos reservados. Oviedo, España. Este documento es propiedad de la Universidad de Oviedo. No se permite su reproducción sin el consentimiento escrito de la Universidad de Oviedo. Todos los derechos reservados.

Implementación de programas formativos en los futuros docentes de educación secundaria obligatoria y postobligatoria como estrategia de promoción de competencias emocionales y de gestión de conflictos

Patricia Torrijos Fincias

patrizamora@usal.es

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Juan Francisco Martín Izard

jfmi@usal.es

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Eva María Torrecilla Sánchez

emt@usal.es

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

Facultad de Educación

Universidad de Salamanca

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo la promoción de competencias intra e interpersonales para favorecer el proceso formativo actual de los futuros docentes y, por consiguiente, el bienestar personal y social de los mismos.

La promoción de estas competencias constituye, por un lado, una estrategia de prevención de cara a disminuir los efectos nocivos de los desafíos propios de la práctica docente (violencia en las aulas, estrés, ansiedad, etc), y por otro lado, una estrategia de desarrollo, atendiendo a toda una serie de necesidades sociales no cubiertas en el currículo ordinario y, por consiguiente, favoreciendo que los centros constituyan verdaderos espacios de convivencia.

Para ello, nuestra línea de investigación se apoya no sólo en los resultados de investigaciones precedentes; sino en el diseño, implementación y evaluación de programas específicos ligados al desarrollo emocional y a la gestión de conflictos. En esta ocasión, presentamos el diseño de ambos programas, donde se puede observar los elementos sustanciales que vertebran nuestra actuación formativa, refiriéndonos a los objetivos, contenidos y competencias, metodología, destinatarios, temporalización, así como las variables e instrumentos de medida que guían la evaluación.

Palabras clave: Formación de docentes, competencias, educación emocional, resolución de conflictos

IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS FORMATIVOS EN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y POSTOBLIGATORIA COMO ESTRATEGIA DE PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES Y DE GESTIÓN DE CONFLICTOS

Patricia Torrijos Fincias, Juan Francisco Martín Izard y Eva María Torrecilla Sánchez

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

Facultad de educación. Universidad de Salamanca



UNIVERSIDAD
BSALAMANCA

INTRODUCCIÓN.

Nuestro trabajo se inserta en el contexto formativo del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas que se desarrolla en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca desde el curso académico 2009/2010

Competencias generales	Competencias transversales
Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.	Comunicarse de manera efectiva, de forma verbal y no verbal, tanto utilizando los recursos personales como apoyándose en las tecnologías de la información y de la comunicación
Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.	Mantener un equilibrio socioemocional basado en la autoestima, la autoconciencia y el autocontrol. Ejercer su profesión con responsabilidad, actuando con empatía y ejerciendo el liderazgo.

Orden Ministerial
ECI/3858/20
07 de 27 de
Diciembre



Diseño cuasiexperimental con un solo grupo y con medida pretest-postest (Arnal, Del Rincón, y Latorre, 1992; Campbell & Stanley, 1973).

	PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES		TALLER DE CONVIVENCIA E-Talco			
Objetivos	(1)Potenciar el bienestar personal y el equilibrio emocional del profesorado. (2)Favorecer relaciones interpersonales saludables en los contextos escolares.		(1)Ayudar a actuar y desarrollar una práctica educativa acorde con las necesidades reales. (2)Potenciar una formación integral en los individuos dirigida a la gestión de conflictos.			
Contenidos y competencias	Bloques temáticos	Competencias	Bloques temáticos	Competencias		
	La relación con uno mismo	CIENCIA EMOCIONAL	Conflicto	Interacción en conflictos		
		REGULACIÓN EMOCIONAL	Relaciones con uno mismo	Autocontrol personal		
		MOTIVACIÓN	Relaciones con los otros	Mejora de la relación interpersonal		
La relación con los otros	EMPATÍA	Dirección de grupos	Interacción en conflictos			
	HABILIDADES SOCIALES	Estrategias de resolución de conflictos	Estrategias de resolución de conflictos			
Metodología	Presencial: experiencial.		Online y presencial			
Destinatarios	Estudiantes					
Temporalización	30 horas					
Variables Instrumentos de medida	Saber	Saber ser	Saber hacer	Saber	Saber Ser	Saber hacer
	Prueba objetiva y abierta (elaboración propia) TMMS-24 (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2005)	Prueba abierta (supuesto práctico) Rúbricas de Evaluación	Prueba objetiva (elaboración propia)	EMES-C (Caballo, 1987)	Prueba abierta (supuesto práctico) Rúbricas de Evaluación	

Programas en fase de experimentación

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Ambos programas buscan enriquecer el proceso formativo actual de los futuros docentes y la mejora de la convivencia en los centros educativos desde un enfoque preventivo (Torrego, 2006, Bisquerra,2012)

-Los efectos positivos se avalan en estudios anteriores que demuestran los beneficios de desarrollar competencias emocionales y de gestión de conflictos (Campo, Fernández y Grisaleña, 2005; Brackett y Caruso, 2007, Garrard y Lipsey, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008,;IFBM, 2008)

BIBLIOGRAFÍA

Arnal, J., Del Real, D., y Latorre, A. (1992). Investigación Educativa Fundamentos y Metodología (3a. ed., D. Berg, J. Bermejo Ledesma, Bisquerra, G. (2012). De la inteligencia emocional a la Educación Emocional. En R. Bisquerra, (Coord.), J. A. Parada, F. Mayas, J. García Sánchez, J. López-Caballero, J. C. Muñoz-Torres, L. Gutiérrez, M. Hernández, P. Aguilera, A. Segura y G. Revilla, (2012). Cómo educar los sentimientos? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (19-66). Españes de Educar (Barcelona) revisat del 2009 de 60.

Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1973). Experiments and quasi-experiments in field settings. *British Journal of Educational Research*, 22, 171-206.

Caruso, M. A., y Caruso, D. (2007). *Intelligence Emocional: Cómo mejorar el éxito personal y profesional*. Barcelona: Alianza.

Caballo, J. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo 21.

Campo, Fernández y Grisaleña (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de psicología de la educación*, 16, 147-160.

Fernández Berrocal, P. y Extremera, B. (2005). La inteligencia emocional y la educación de los alumnos desde el modelo de saber y hacer. *Revista de psicología de la educación*, 16(2), 69-82.

Garrard, M. y Lipsey, M. (2007). Conflict Resolution Instruction and Its Effect on Self-Esteem, Self-Efficacy, Conflict Resolution Confidence, and Skills. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(1), 1-16.

Mayas, J. A., Roberts, M. D. y Barsade, A. A. (2008). *Human Affective Interactions: The Annual Review of Psychology*, 59, 507-548.

Orden Ministerial 102/2009/2009, de 27 de diciembre, por la que se establece los requisitos para la concesión de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de los profesionales de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Torrego, J. (2006). La formación del profesorado ante las retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. En A. Torrego, (Ed.), *La convivencia en los centros educativos y culturales* (pp. 109-130). [Tratado de los fundamentos del Colegio: la convivencia en los centros educativos y culturales]. Madrid: Alianza.

Elaboració d'una pàgina web de recerca socioeducativa: INVESTIGA!

Pilar Folgueira

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, UB
pfolgueira@ub.edu

Bárbara Biglia

Departament de Pedagogia, URV
barbara.biglia@urv.es

Esther Luna

eluna@ub.edu

Berta Palou

bpalou@ub.edu

Marta Sabariego

msabariego@ub.edu

Montserrat Sánchez

msanchez@ub.edu

Vanessa Soria

Vanessa.soria@ub.edu

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, UB

Resum

El projecte que es presenta preten millorar l'assoliment de les competències seleccionades dels estudiants que cursen les dues assignatures metodològiques de formació bàsica del grau d'educació social: 'Investigació Socioeducativa' i 'Recerca i Avaluació en el Camp Socioeducatiu', recaient la seva formació en una millor preparació per a la realització de la modalitat de recerca en el Treball Final de Grau. Per tal de poder assolir aquest objectiu, hem identificat i analitzat les necessitats dels estudiants; elaborat les activitats i sistematització de recursos de recerca socioeducativa i aplicat i avaluat les activitats proposades. Aquest pla de treball ha derivat en la creació d'una pàgina web (Investiga!), on l'alumnat pot accedir a continguts, eines, recursos, activitats, treballs i més sobre recerca socioeducativa. Aquesta web, no només suposa una eina de formació complementària molt útil i significativa per a l'alumnat que respon a una necessitat detectada, sinó que suposa, d'acord amb el procés de convergència europea, el professor com a "facilitador" de l'aprenentatge de l'alumnat.

Paraules clau: recursos web, recerca socioeducativa, educació social

Resumen

El proyecto que se presenta pretende mejorar el logro de las competencias seleccionadas de los estudiantes que cursan las dos asignaturas metodológicas de formación básica del grado de educación social: Investigación socioeducativa e Investigación y Evaluación en el Campo Socioeducativo, recayendo su formación en una mejor preparación para la realización de la modalidad de investigación en el Trabajo Final de Grado. Para poder alcanzar este objetivo, hemos identificado y analizado las necesidades de los estudiantes; elaborado las actividades y

sistematización de recursos de investigación socioeducativa y aplicado y evaluado las actividades propuestas. Este plan de trabajo ha derivado en la creación de una página web (Investiga!), donde el alumnado puede acceder a contenidos, herramientas, recursos, actividades, trabajos sobre investigación socioeducativa. Esta web, no sólo supone una herramienta de formación complementaria muy útil y significativa para el alumnado que responde a una necesidad detectada, sino que supone, de acuerdo con el proceso de convergencia europea, el profesor como "facilitador" del aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: recursos web, investigación socioeducativa, educación social

Elaboració d'una pàgina web de recerca socioeducativa: INVESTIGA! (PID 2012)

Folgueiras, P.; Biglia, B.; Luna, E.; Palou, B.; Sabariego, M.; Sánchez, M. i Soria, V.

1 Què es pretén aconseguir?

Millorar l'assoliment de les competències seleccionades dels estudiants que cursen les dues assignatures metodològiques de formació bàsica del grau d'Educació Social.

4 Quin ha estat el pla de treball a seguir?

FASE	TASQUES
I. Identificació i anàlisi de necessitats dels estudiants	- Elaboració tècniques recollida d'informació (grup discussió, reunions equip de treball i anàlisi documental) - Aplicació tècniques - Anàlisi de resultats
II. Elaboració d'activitats i sistematització de recursos de recerca socioeducativa	- Elaboració d'activitats a partir de les necessitats detectades i amb disseny previ d'una "fitxa model" que contempla els següents apartats: nom activitat, àmbit temàtic, objectius, competències, descripció, desenvolupament de l'activitat, recursos, temporalització, criteris i finalitat de l'avaluació i suggeriments.
III. Aplicació i avaluació de les activitats	- Iniciar l'aplicació de les activitats prèviament dissenyades - Elaboració de la pàgina web.

2 Per què una pàgina web?

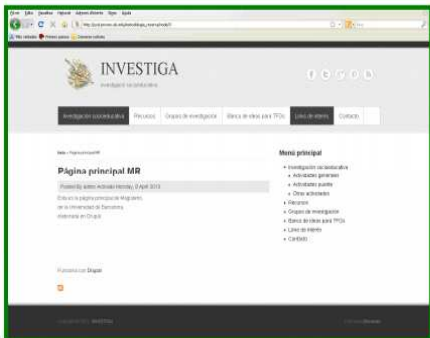
Aprentatge de l'alumnat centrat en la integració de les competències

↓

"Professor facilitador"

3 Quines són les assignatures implicades?

Recerca i Avaluació en l'àmbit socioeducatiu	obligatòria	6 crèdits	1r curs
Investigació Socioeducatiu	obligatòria	6 crèdits	4t curs
Treball Final de Grau (modalitat de Recerca)	obligatòria	12 crèdits	4t curs



El vídeo com a estratègia metodològica per a la millora dels aprenentatges en mediació

Esther Luna
Cristina Blasco
eluna@ub.edu
cblasco@ub.edu
Pilar Lozano
plozano@ub.edu
Carmen Panchón
cpanchon@ub.edu

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

Resum

El projecte d'innovació docent que es presenta va dirigit a l'alumnat que ha cursat assignatures de mediació als Graus de Pedagogia i d'Educació Social de la Universitat de Barcelona (2012-2013); aquest projecte pretén millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquest alumnat a través de la seva participació en l'elaboració de material audiovisual per a la seva formació. De tot l'alumnat participant en les assignatures de mediació, s'ha format un grup pilot d'un total de 17 alumnes obtenint resultats rellevants: millora significativa dels aprenentatges de l'alumnat del grup pilot en comparació a la resta d'alumnat en quant a un aprenentatge significatiu, major domini dels continguts (mediació i conflicte), més motivació i interès per la mediació, adquisició de les competències específiques i major capacitat d'anàlisi; i establiment dels elements clau que ha fet possible aquesta millora dels aprenentatges que fan referència a: un procés d'ensenyament-aprenentatge real basat en l'experiència, seguiment del procés de formació amb l'alumnat, el format de les sessions (seminari) i la pràctica reflexiva generada de les sessions. Això ha estat possible en tant que: les noves tecnologies incorporades en el procés d'ensenyament-aprenentatge suposen un element motivacional en l'alumnat; l'alumnat és l'actor clau del seu procés d'ensenyament-aprenentatge, el que contribueix a una millora dels aprenentatges; i es promou la reflexió, sent una eina indispensable a través de la qual l'alumnat adquireix coneixements i habilitats. Fruit d'aquesta experiència conjunta, s'ha elaborat un material audiovisual, conjuntament alumnat i professorat, que està sent d'utilitat en la formació de mediadores i mediadors durant el curs 2013-14.

Paraules Clau: mediació i conflicte, material audiovisual, reflexió i formació

Resumen

El proyecto de innovación docente que se presenta va dirigido al alumnado que ha cursado asignaturas de mediación en los Grados de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Barcelona (2012-2013); este proyecto pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado a través de su participación en la elaboración de material audiovisual para su formación. De todo el alumnado participante en las asignaturas de mediación, se ha formado un

grupo piloto de un total de 17 alumnos obteniendo resultados relevantes: mejora significativa de los aprendizajes del alumnado del grupo piloto en comparación al resto de alumnado en cuanto a un aprendizaje significativo, mayor dominio de los contenidos (mediación y conflicto), más motivación e interés por la mediación, adquisición de las competencias específicas y mayor capacidad de análisis; y establecimiento de los elementos clave que ha hecho posible esta mejora de los aprendizajes que hacen referencia a: un proceso de enseñanza-aprendizaje real basado en la experiencia, seguimiento del proceso de formación con el alumnado, el formato de las sesiones (seminario) y la práctica reflexiva generada de las sesiones. Esto ha sido posible en tanto que: las nuevas tecnologías incorporadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje suponen un elemento motivacional en el alumnado; el alumnado es el actor clave de su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que contribuye a una mejora de los aprendizajes; y se promueve la reflexión, siendo una herramienta indispensable a través de la cual el alumno adquiere conocimientos y habilidades. Fruto de esta experiencia conjunta, se ha elaborado un material audiovisual, conjuntamente alumnado y profesorado, que está siendo de utilidad en la formación de mediadoras y mediadores durante el curso 2013-14.

Palabras Clave: mediación y conflicto, material audiovisual, reflexión y formación

El vídeo com a estratègia metodològica per a la millora dels aprenentatges en mediació (PID 2012)

Luna, E.; Blasco, C.; Lozano, P.; Panchón, C. i Mas, S.

1 Què es pretén aconseguir?

Millorar els aprenentatges de l'alumnat a través de la implicació en l'elaboració de material audiovisual en mediació.

2 Per què aquest Projecte d'Innovació Docent?

- Necessitat d'un aprenentatge pràctic i real en la formació de mediadors/es.
- Elaboració del vídeo com element motivador i estratègia metodològica en el procés formatiu.
- Carència de filmacions de mediacions en els seus diferents àmbits.

3 Quines assignatures i ensenyaments han participat?

Mediació i Conflicte	Pedagogia	8 alumnes
Exclusió i Mediació	Educació Social	9 alumnes

TOTAL: 17 alumnes i 5 professors

4 Quin ha estat el pla de treball a seguir?

FASE	TASQUES	P O R T A F O L L I S
I	- Prova de continguts (estat inicial) - Constitució equip pilot	
II	Sessions Seminari (formatiu): - Selecció àmbit mediació - Redacció del cas - Elaboració del guió de mediació - Filmació de la mediació - Anàlisi de la mediació	
III	- Prova de continguts - Sessió reflexiva	

5 Resultats

- IMPACTE EN FORMACIÓ DE MEDIADORS/ES
 - Aprenentatge significatiu
 - Desenvolupament competències específiques
 - Major domini continguts
 - Més motivació i interès en per la mediació
 - Millor capacitat d'anàlisi
- IDENTIFICACIÓ ELEMENTS CLAU PER A LA MILLORA DELS APRENENTATGES
 - Procés E-A significatiu i real basat en l'experiència
 - Seguiment del procés de formació
 - Format seminari de les sessions
 - Pràctica reflexiva

Factors d'èxit i bones pràctiques

- Incorporació noves tecnologies en procés E-A (element motivacional)
- Alumnat actor clau procés E-A
- Promoció reflexió com eina indispensable per adquisició coneixements i habilitats