

# 2015

**Departament de  
Psicologia Bàsica**

Mercè Martínez Torres  
i Elizabeth Gilboy Rubio

**Què vol dir comunicar-se oralment i per escrit a  
nivell universitari?**

**Pautes per desenvolupar i avaluar aquesta  
competència al grau de la Psicologia**

**(2014PID\_UB/043)**

## Índex

1. DADES DEL PROJECTE.....	1
2. RESUM I DESCRIPTORS.....	1
2.1. Resum.....	1
2.2. Descriptors.....	1
3. MANCANCES DETECTADES.....	2
3.1 Característiques específiques del context d'aplicació.....	3
3.2 Problemàtiques detectades inicialment.....	3
3.3 Necessitat de portar a terme l'actuació docent innovadora (com i quan).....	4
4. OBJECTIUS.....	4
4.1 Objectius generals i específics.....	5
4.2 Estratègies que s'han portat a terme per incidir sobre les mancances detectades.....	5
5. DESENVOLUPAMENT DE L'ACTUACIÓ.....	6
5.1 Activitats portades a terme per tal d'assolir els objectius.....	6
5.2 Desenvolupament de les activitats previstes.....	7
5.3 Recursos, programes, qüestionaris, instruccions, materials que s'han utilitzat per a l'aplicació del projecte.....	9
5.4 Canvis en les actuacions previstes.....	10
5.5 Problemes detectats al llarg del procés.....	10
6. AVALUACIÓ, RESULTATS I INTERPRETACIÓ.....	10
6.1. Avaluació.....	10
6.2. Resultats.....	13
6.3 Interpretació dels resultats.....	21
7. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA.....	24
8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	25
Annexes.....	27

## 1. DADES DEL PROJECTE

**Títol del projecte:** Què vol dir comunicar-se oralment i per escrit a nivell universitari? Pautes per desenvolupar i avaluar aquesta competència al grau de la Psicologia.

**Codi del projecte:** 2014PID\_UB/043

**Nom i Cognoms del responsable:** M<sup>a</sup> Mercedes Martínez Torres

**Coordinadores:** M<sup>a</sup> Mercedes Martínez Torres i Elizabeth Gilboy Rubio

**Participants:** Montserrat Cortès, Elizabeth Gilboy, Mercè Martínez i Mònica Sanz

**Departament:** Psicologia Bàsica

**Facultat:** Psicologia

## 2. RESUM I DESCRIPTORS

### 2.1. Resum

Hi ha consens entre l'àmbit acadèmic i el professional que la capacitat de "comunicar-se oralment i per escrit a nivell universitari" és una competència essencial. Tanmateix, els estudiants al llarg de la seva formació no reben un ensinistrament intencionat en relació a aquesta habilitat. El nostre projecte pretén oferir als estudiants de "Llenguatge i comunicació" del tercer curs del Grau en Psicologia pautes d'actuació, crear el context perquè posin a prova els seus coneixements i habilitats, i donar-los retroalimentació detallada per tal que millorin les seves capacitats. El programa d'intervenció consisteix a informar l'estudiant sobre com comunicar-se a nivell universitari i demanar-li que dugui a terme una recerca de la qual haurà d'elaborar un informe final per escrit i fer una presentació oral. El treball escrit es corregeix i es retorna als estudiants per tal que facin les millores que considerin oportunes, i després es torna a avaluar. Esperem que els estudiants millorin en la seva capacitat per seleccionar i organitzar adequadament la informació, així com en ajustar-se als requisits propis de la disciplina. Els resultats mostren que els estudiants han millorat globalment en relació al curs passat però que segueixen tenint dificultats en seleccionar i organitzar la informació, així com en distingir la seva veu de la dels altres autors. Per millorar la intervenció i, conseqüentment, l'aprenentatge caldrà augmentar el nombre d'activitats on els estudiants practiquin aquells aspectes en els quals presenten més dificultats.

### 2.2. Descriptors

*Línies d'innovació vinculades*

Aprenentatge professionalitzador (B1: competències transversals); Avaluació (C6: avaluació formativa; C7: instruments d'avaluació); Metodologies actives d'aprenentatge (E5: Elaboració de projectes); Aprenentatge en entorns virtuals (A1: LMS Moodle)

*Paraules clau (màxim 5):* competències transversals, avaluació formativa, tutorització projectes.

### 3. MANCANCES DETECTADES

En l'àmbit acadèmic, tant les institucions com el professorat reconeixen la importància que els estudiants es comuniquin competentment (Mora, Schomburg i Teichler, 2013; Humburg, van del Verden i Verhaven, 2013; Teichler, 2013). D'una banda, la Universitat de Barcelona inclou entre el llistat de competències transversals la de «Capacitats comunicatives» segons acord del Consell de Govern del 10 d'Abril del 2008, i per al grau de Psicologia en particular, «Comunicar-se oralment i per escrit a nivell universitari» és una de les competències transversals de la titulació segons consta a la memòria presentada al programa VERIFICA de l'Aneca. D'altra banda, el professorat exigeix aquestes habilitats als seus estudiants en l'entrega del treballs escrits o en presentacions orals, com es pot comprovar en fer un breu repàs als plans docents de les assignatures.

Malauradament, el consens sobre la importància de disposar d'una bona capacitat per comunicar-se oralment i per escrit no es tradueix en una acció docent intencionada amb els estudiants; és a dir, en el nostre ensenyament, no consta en cap pla docent que rebin una instrucció explícita sobre **com s'ha de comunicar a nivell universitari un futur psicòleg**. Hi ha diversos motius que expliquen aquest fet.

En primer lloc, malgrat els nombrosos estudis i experiències en introduir un ensenyament per competències (vegeu per exemple, Alsina (coord), 2010 i 2013), la majoria del professorat no està preparat per dur a terme aquests canvis (redacció d'objectius, planificació i tipus d'activitats, tipus d'avaluació, etc.) o no és del tot conscient de les seves implicacions.

En segon lloc, part del professorat considera que no és competència seva instruir els estudiants en aquesta competència. En paraules de Russell (1990, citat a Carlino, 2005):

«L'escriptura sol ser considerada una tècnica separada e independent que hauria d'haver estat apresada en una altra part, ensenyada per altres —a la secundària, a l'entrada a la universitat—. D'aquí sorgeix la quasi universal queixa [dels professors] sobre l'escriptura dels estudiants i el també omnipresent rebuig a fer-se càrrec del seu ensenyament». (Russell, 1990, p. 55)

Per contra, els estudis sobre l'alfabetització acadèmica mostren que saber escriure a nivell universitari no és només saber escriure; és saber escriure d'una manera determinada i que el millor espai per aprendre aquesta habilitat i dominar-la és el de les assignatures de la disciplina en qüestió (Carlino, 2005; Castelló, 2009; Tolchinsky, 2013).

Pel que fa a la comunicació oral, tot i que s'observa una mica més d'interès per instruir els estudiants, hem constatat que les guies que s'han elaborat en el nostre àmbit són genèriques i donen poc pes a la planificació i a la valoració de l'audiència, elements claus per fer una bona presentació en l'àmbit professional (Atkinson, 2005; Reynolds, 2008; Duarte, 2008).

El professorat universitari assumeix, injustificadament, que l'estudiant domina una sèrie de destreses en l'escriptura i les presentacions orals. Per exemple, pel que fa a l'escriptura l'estudiant que arriba a la universitat està habituat a escriure per “dir el que sap” (Castelló, 2009; Carlino, 2005), és a dir, està acostumat a repetir d'una manera més o menys ordenada allò que ha llegit prèviament. Però el professorat, implícitament, exigeix d'altres habilitats —integrar informació, exposar arguments coherentment, seleccionar evidència en favor dels arguments, i altres— el domini de les quals dona per suposat i la importància de les quals varia de disciplina a disciplina.

Tal i com recomanen diversos autors (Carlino, 2005; Castelló, 2009), qui millor pot ensenyar als estudiants competències comunicatives són els professors de manera integrada amb la seva matèria. En aquest sentit, la nostra matèria és força escaient per treballar aquestes competències.

### **3.1 Característiques específiques del context d'aplicació**

#### *a) Context de l'ensenyament*

La Facultat de Psicologia, en el marc del projecte d'innovació docent «Organització d'equips docents per a la implantació del grau de Psicologia» (2008PID-UB/015), va endegar un seguit d'accions per tal de treballar les competències transversals de forma coordinada en diverses assignatures obligatòries.

Diverses assignatures obligatòries tenen endegats projectes d'innovació docent per tal de treballar progressivament les diferents competències transversals; les assignatures estan coordinades per semestres i la documentació dels avenços dels diferents projectes està disponible en un curs compartit del Campus Virtual. El 12 de febrer de 2013, la Facultat de Psicologia va organitzar una activitat: «Tallers sobre competències transversals del grau de Psicologia: com les ensenyem i com les avaluem» on es van presentar els projectes i decidir actuacions futures. En aquest context, vam presentar els primers resultats del projecte: «Assolir competències transversals a través de noves estratègies docents en l'assignatura Llenguatge i Comunicació (2012PID-UB/087)» i Mercè Martínez va coordinar el taller sobre la competència «Comunicació oral i escrita en l'àmbit universitari».

#### *b) Característiques de l'alumnat implicat*

L'alumnat implicat cursa l'assignatura de Llenguatge i Comunicació al llarg del 5è semestre del grau de Psicologia. Tenim uns 460 alumnes distribuïts en 8 grups de teoria. L'anàlisi de les competències dels estudiants feta en projectes i cursos anteriors ens ha mostrat clarament dèficits en el domini de la competència oral i escrita. A partir de l'enquesta inicial realitzada el curs 2013-14 on es demanava una autoavaluació de les habilitats de cerca, lectura comprensiva, escriptura i treball en equip, vam poder constatar –comparant les respostes tancades i les obertes– que els alumnes es consideren més competents del que després realment són o expliquen que són. Aquest error pel que fa a la competència escrita rau en la consideració que la demanda a nivell universitari és la mateixa que en altres nivells d'ensenyament, és a dir, per a ells escriure bé és no fer faltes d'ortografia, tenir una bona sintaxi i, en tot cas, ser capaç de resumir una idea de forma clara. Tanmateix, un nombre elevat d'estudiants diu tenir dificultats per entendre articles de la disciplina, especialment si són en anglès. D'altra banda, un nombre elevat d'estudiants reporta dificultats per fer presentacions en públic degudes a l'ansietat que els provoca la situació.

### **3.2 Problemàtiques detectades inicialment**

Llistem a continuació les mancances detectades en la competència comunicativa escrita i oral. Els estudiants:

- Mostren dificultats per entendre quines són les funcions de l'escriptura acadèmic-científica; no la conceben ni com una activitat epistèmica —de construcció de coneixement— ni tampoc com una activitat situada —un discurs en diàleg amb altres autors que formen part de la comunitat disciplinar—. Sense pretendre ser exhaustius, aquesta incomprensió es posa de manifest en una escriptura que es limita a abocar allò llegit prèviament (en el millor dels casos ordenadament), també es manifesta quan els estudiants no trien apropiadament el

contingut a incloure en funció dels objectius del treball ni tampoc d'a qui va adreçat, així mateix es detecta en la forma incorrecta de citar les idees d'altres autors i en una dificultat manifesta per fer sentir la pròpia veu.

- També tenen problemes per estructurar el contingut dels textos escrits atenent a les convencions de la nostra disciplina, sovint perquè no coneixen les claus organitzatives que fan que un text sigui considerat adequat. Per exemple, quan es tracta de redactar un article científic, desconeixen quina és la funció d'un resum i per això hi inclouen informació irrellevant, ignoren també el sentit que té l'apartat de mètode i, per tant, hi descriuen accions innecessàries, i en ocasions repeteixen a l'apartat de conclusions el mateix que han explicat a l'apartat de resultats, entre altres deficiències.
- Tampoc no entenen l'escriptura com un *procés* que es produeix en diverses etapes o aproximacions; no són conscients que un escrit té una fase de planificació, una de redacció i una de revisió. Quan tradueixen els seus pensaments a text tendeixen a donar per bona la primera versió i no són conscients de la necessitat de planificar, ni del que significa el procés de revisió.
- No saben preparar una presentació oral (delimitar-ne l'objectiu, estudiar l'audiència, estructurar l'exposició de forma narrativa, tenir clar què volen comunicar i què volen que recordi l'audiència, estudiar quins mitjans de suport utilitzaran per tal que la informació s'entengui adequadament, etc.). La majoria de presentacions són un mal resum del treball que es col·loca en un *power point* que serveix de *teleprompter*.
- No són conscients de les seves habilitats i mancances, tenen informació (saben) que s'ha de fer però no saben com aplicar aquest saber a tasques concretes (saber fer i saber com). L'avaluació de la seva competència i el *feedback* és indispensable per tal que es produeixen canvis significatius.

### 3.3 Necessitat de portar a terme l'actuació docent innovadora (com i quan)

És en aquest marc, on es decideix que en la nostra assignatura es treballi en profunditat la competència oral i escrita, per la coherència entre el contingut (Llenguatge i Comunicació) i la competència treballada. Tanmateix, pensem que assolir un bon nivell en aquesta competència és molt important per a la realització del TFG i, indispensable, per al futur professional.

Tot i que és una necessitat clarament detectada, com hem exposat, i que vam endegar un procés d'intervenció ja fa 4 anys, nosaltres mateixos hem tingut que anar aprenent com fer possible aquest aprenentatge per competències i aproximant accions, cada cop més concretes, per dur a terme accions docents innovadores. Accions que puguin ser avaluades per tal d'anar-les ajustant als objectius d'aprenentatge.

## 4. OBJECTIUS

S'ha incidit en la millora de les habilitats comunicatives dels nostres estudiants, això comporta canvis en la docència, l'aprenentatge i l'avaluació. Volem entrenar els estudiants per tal que millorin les seves habilitats comunicatives, tant orals com escrites, atenent a les exigències pròpies de la nostra disciplina i, que adquireixin suficient autonomia com per autoregular aquesta competència. Per assolir-lo, es proposa una intervenció en la qual l'estudiant aprèn mentre fa, és a dir, s'oferirà formació i retroalimentació continuada mentre l'estudiant duu a terme un projecte de recerca que haurà de presentar per escrit i també oralment.

#### 4.1 Objectius generals i específics

Per tant, l'objectiu general és millorar la competència comunicativa oral i escrita a nivell universitari, aquest es concreta en els següents objectius específics:

- Que l'estudiant compregui que l'escriptura és una eina de construcció de coneixement a més d'un acte comunicatiu, i, per tant, va més enllà de "dir el que se sap"; que siguin capaços d'escriure un text on s'integren diferents fonts i es distingeix el que diuen els autors consultats de les aportacions realitzades pel propi alumne.
- Que els estudiants coneguin i respectin les restriccions discursives de la disciplina, és a dir, coneguin les característiques estructurals i funcionals del text acadèmic per tal d'utilitzar-les en el seus escrits. En particular, per a la Psicologia, que s'ajustin a les característiques dels textos expositius i argumentatius; que siguin capaços d'escriure un text acadèmic que compleixi els requisits propis de la disciplina.
- Que l'estudiant conegui i reguli les activitats necessàries per escriure un text acadèmic de nivell universitari: fer explícites les fases de planificació, de redacció i de revisió; que siguin capaços de donar compte de totes les fases d'elaboració del treball i de refer-lo quan la revisió del professor o dels companys del grup ho requereix.
- Que l'estudiant conegui i reguli les activitats necessàries per preparar una presentació oral a nivell universitari: fer explícites les fases de planificació, realització i avaluació de la presentació; que siguin capaços de donar compte de totes les fases d'elaboració de la presentació i de fer una valoració crítica del resultat final.

#### 4.2 Estratègies que s'han portat a terme per incidir sobre les mancances detectades

- 1) **Prioritzar l'aprenentatge en acció, és a dir, donar el pas d'informar a formar.** En comptes de guies i pautes genèriques, que no solen tenir pràcticament impacte en l'actuació de l'alumnat, s'impartiran tallers on s'aprofundeix progressivament en la competència treballada, amb exemples pràctics i una autoavaluació que faciliti la presa de consciència de l'alumne de com s'ha d'aplicar la competència en el seu propi treball.
- 2) **Prioritzar una retroacció clara, amb criteris públics i donada a temps, és a dir, de l'avaluació implícita a l'avaluació explícita.** Avaluació detallada de les competències en diferents fases (avaluació formativa i formadora). Guies detallades de correcció públiques que serveixen a l'alumnat com a orientació de les demandes implicades en la correcció de les tasques que realitza. Autoavaluació inicial i final de la competència de cada alumne. D'altra banda, els alumnes avaluaran la utilitat de les eines de formació utilitzades pel professorat, indicaran quines els han estat més útils i faran propostes de millora.
- 3) **Millora de les eines d'avaluació.** Tot i què ja disposem d'eines d'avaluació, que donen una retroacció ràpida i orientativa al llarg del procés, pensem que s'han de millorar i automatitzar. Els canvis de Moodle 1.9 a 2.4 permeten algunes opcions de seguiment o d'enviaments en grup; les estem explorant per veure com ens poden facilitar la tasca. Ens proposem millorar l'aprenentatge de l'estudiant i tenir múltiples evidències del progrés dels alumnes.

## 5. DESENVOLUPAMENT DE L'ACTUACIÓ

Concretament, l'actuació es realitza a través del "Treball dirigit" que té un pes d'un 40% de la nota. Tenim reservada 1 hora setmanal amb aquesta finalitat i els grups de teoria és divideixen per tal de treballar en un format de taller (grups d'uns 30-40 alumnes). El treball que han de realitzar els alumnes és de tipus col·laboratiu, en grups de 4 o 5 estudiants. Aquests poden triar entre dur a terme un projecte de recerca (de caire empíric) o bé fer un informe que estableixi l'estat d'una qüestió (de caire teòric) d'un tema vinculat a la matèria. L'estudiant és avaluat a partir de l'informe escrit i de la presentació oral que es fa del projecte.

### 5.1 Activitats portades a terme per tal d'assolir els objectius

En la taula 1, es presenten de forma resumida les activitats realitzades, en funció de la modalitat (presencials o no presencials) i del grup amb el qual es treballa. El grup classe fa referència a la totalitat del grup de teoria. Aquest grup va dividir-se en 2 o 3 grups en funció de la mida i van ser assignats a un tutor (grup tutor). Finalment, cada grup tutor s'ha dividit en 6 grups, constituïts com a grups de treball o petits grups.

Taula 1. Resum d'activitats en funció de la presencialitat i el tipus de grup

ACTIVITATS	GRUP CLASSE	GRUP TUTOR	PETIT GRUP
<b>PRESENCIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentació TD (tutors del grup)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller 1: Planificació treball (dos sessions)</li> <li>Taller 2: Comunicació escrita 1</li> <li>Taller 3: comunicació oral</li> <li>Presentació oral dels treballs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutoria 1. Devolució projecte treball, orientació treball escrit</li> <li>Tutoria 2. Devolució del treball escrit, orientacions per la presentació.</li> <li>Altres tutories a petició dels alumnes</li> </ul>
<b>NO PRESENCIALS</b> <b>ACCÉS LIMITAT I ASSIGNAT AL AGRUPAMENT ADIENT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos del grup classe</li> <li>Consulta (formació de grups)</li> <li>Fòrum del grup</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fòrum dels petits grups (grups separats). Eina de seguiment per part del tutor</li> <li>TASQUES. Correcció i devolució de feed-back escrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fòrum dels grups (grups separats). Eina de treball del grup.</li> <li>Realitzar i lliurar les tasques programades</li> <li>Tasca 1. Projecte</li> <li>Tasca2. Treball escrit</li> <li>Tasca 3. Presentació</li> </ul>
<b>TOTS ELS GRUPS TENEN ACCÉS</b> <b>NO PRESENCIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos de l'assignatura: Guia del treball dirigit, documentació dels tres tallers (guia, presentació i material complementari)</li> <li>Fòrum general (canvis de grup, preguntes funcionament CV...)</li> <li>Qüestionaris de valoració coneixements competència oral i escrita (inicial i final)</li> <li>Realimentació (Valoració tallers, materials, actuació docent)</li> </ul>		

Afortunadament, no ha estat necessari modificar els objectius inicials. Si bé un cop analitzats els progressos dels estudiants i la seva opinió, els tallers planificats no van donar lloc al procés d'aprenentatge previst, com es comentarà en un altre apartat.



## 5.2 Desenvolupament de les activitats previstes

La forma més clara de presentar com s'han desenvolupat les activitats és a través de la taula 2, on es descriuen les activitats, fases, temporalització, etc. En general, van poder-se desenvolupar en la forma en com estaven previstes, només es van ajustar, algunes dates de lliurament de treballs a petició dels alumnes.

Taula 2. Planificació de les activitats del professor i els alumnes al llarg del període de docència

Setmana	Tasca professor	Tasca alumne	Activitat presencial
<b>JULIOL – SETEMBRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar enquesta inicial / final</li> <li>- Preparar documents de suport</li> <li>- Triar temes i bibliogràfica bàsica</li> <li>- Preparar el Campus Virtual</li> <li>- Preparar tallers/sessions de grup</li> </ul>		
<b>15/19 Set</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repartiment de grups</li> <li>- Acabar preparació taller 1</li> <li>- Obrir qüestionari i consulta</li> <li>- Document 1 (penjat): <b>GUIA DEL TREBALL DIRIGIT</b></li> <li>- <b>Presentació TD (power 0)</b></li> <li>- Document 2 (penjat): <b>TEMES 2014-15</b> (una per cada grup)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respondre enquesta-inicial (CV- Qüestionari) <b>Del 19 al 30 de setembre</b></li> <li>- <b>Elecció tema/grup (CV-Consulta)</b> <b>Del 19 al 23 de setembre</b></li> </ul>	<p><b>19-9-14 (Grup complet)</b> <b>Presentació TD</b> Grup complet (temes, procediment per fer grups i criteris d'avaluació) <b>Destacar tasques pendents</b></p>
<b>22/26 Set</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obrir Autoavaluació taller 1 (26-9-14)</li> <li>- Document 3 (penjat): <b>Guia per l'elaboració d'un projecte de treball</b></li> <li>- <b>Presentació Taller 1 (power 1)</b></li> <li>- Fer manualment grups/agrupacions</li> <li>- Obrir el fòrum dels grups</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respondre enquesta-inicial (CV- Qüestionari) <b>Del 19 al 30 de setembre</b></li> <li>- Elecció tema/grup (CV-Consulta)</li> <li>- <b>Del 19 al 23 de setembre</b></li> </ul>	<p><b>26-9-14 (Subgrups)</b> <b>Tancament grups</b> <b>Taller 1: Planificació treball</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'explica el tipus de treball i les fases del mateix.</li> <li>• Es donen pautes per treballar en grup (intercanvi informació, usos del fòrum).</li> <li>• Es donen les pautes pel "projecte" que han de presentar (pregunta, bibliografia).</li> <li>• Es dona a accés a les lectures inicials.</li> <li>• <b>Donar les pautes pel dia 3</b></li> </ul>
<b>29 Set – 3 Oct</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acabar preparació taller 2</li> <li>- Donar instruccions inicials per l'ús del fòrum i la tutorització a través del CV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llegir 1 article o text sobre el tema escollit a proposta del professor</li> <li>- Fer un resum de ½ plana de la lectura inicial i 1 o 2 preguntes que l'interessin del tema</li> </ul>	<p><b>3-10-14 (Subgrups)</b> <b>Treball amb grups petits</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lliurar els resums i les preguntes al final de la classe.</li> <li>- Han de dur un portàtil per fer cerca bibliogràfica a les</li> </ul>

			bases de dades. - Entre tots, aquest mateix dia, concreten pregunta i fan cerca bibliogràfica a les bases de dades.
<b>6/10 Oct</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organitzar tutories en funció de l'ordre de presentacions</li> <li>- 6 grups màxim per subgrup: 3 setmanes de devolució (2 grups per setmana).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redactar projecte</li> <li>- Respondre autoavaluació taller 1</li> </ul>	<p><b>10-10-14</b></p> <p><b>Tutories grups</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolució de dubtes</li> </ul>
<b>13/17 Oct</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obrir Autoavaluació taller 2</li> <li>- Fer seguiment dels grups a través del CV</li> <li>- Document 4 (penjat): <b>Guia per redactar un treball en l'àmbit de la Psicologia</b></li> <li>- <b>Presentació Taller 2 (power 2)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lliurar projecte a través de la Tasca: <b>Lliurament del projecte</b></li> <li>- Data màxima lliurament dels projectes el <b>16/10/2014</b></li> </ul>	<p><b>17-10-14</b></p> <p><b>Taller 2: Comunicació escrita 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'estructura dels textos acadèmics en Psicologia</li> <li>- Distinció entre escriptura privada i pública (el plagi)</li> <li>- Presentació dels documents de suport</li> <li>- Presentació guia qualificació del treball escrit</li> </ul>
<b>20/24 Oct</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correcció projectes Grups S1</li> <li>- Fer seguiment dels grups a través del CV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboració i redacció treball</li> </ul>	<p><b>24-10-14</b></p> <p><b>Tutoria grups S1 (presenten 10/11 de desembre)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Devolució correccions projecte, orientacions pel treball.</li> </ul>
<b>27-31 Oct</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correcció projectes Grups S2</li> <li>- Fer seguiment dels grups a través del CV</li> <li>- Obrir la tasca per lliurar el treball escrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboració i redacció treball</li> </ul>	<p><b>31-10-14</b></p> <p><b>Tutoria grups S2 (presenten 15/16 de desembre)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Devolució correccions projecte, orientacions pel treball.</li> </ul>
<b>3-7 nov</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correcció projectes Grups S3</li> <li>- Acabar preparació taller 3</li> <li>- Fer seguiment dels grups a través del CV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboració i redacció treball</li> <li>- Contestar autoavaluació taller 2</li> </ul>	<p><b>7-11-14</b></p> <p><b>Tutoria grups S3 (presenten 17/18 de desembre)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Devolució correccions projecte, orientacions pel treball.</li> </ul>
<b>10-14 nov</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obrir Autoavaluació taller 3</li> <li>- Fer seguiment dels grups a través del CV</li> <li>- Document 5 (penjat): <b>Guia per dissenyar i fer una presentació en públic.</b></li> <li>- <b>Presentació Taller 3</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CV Tasca: Lliurament de treballs (<b>Grups S1</b>) <b>12/11/14</b></li> </ul>	<p><b>14-11-14</b></p> <p><b>Taller 3: comunicació oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar, dissenyar i fer una exposició en públic</li> <li>- Preparar el <i>storyboard</i> de la seva presentació</li> <li>- Presentació guia qualificació de la presentació oral</li> </ul>

	<b>(power 3)</b>		-
<b>17-21 nov</b>	- Fer seguiment dels grups a través del CV - Correcció treballs	- CV Tasca: Lliurament de treballs (Grups S2) <b>19/11/14</b>	<b>21-11-14</b> <b>Tutories grups S1</b> - Devolució correcció treballs - Orientacions presentació
<b>24-28 nov</b>	- Fer seguiment dels grups a través del CV - Correcció treballs	- Preparació presentació - Correcció treball - CV Tasca: Lliurament de treballs (Grups S3) <b>22/11/14</b>	<b>28-11-14</b> <b>Tutories grups S2</b> - Devolució correcció treballs - Orientacions presentació
<b>1-5 dec</b>	- Fer seguiment dels grups a través del CV - Correcció treballs - Correcció presentacions	- Preparació presentació - Correcció treball	<b>5-12-14</b> <b>Tutories grups S3</b> - Devolució correcció treballs - Orientacions presentació
<b>8-12 dec</b>	- Fer seguiment dels grups a través del CV - Correcció treballs - Correcció presentacions -	- Preparació presentació - Correcció treball - Avaluació entre parells - presentacions	<b>10 i 11 de dec</b> <b>Presentacions orals</b> <b>12-12-14</b> <b>Tutories grups</b> - Resolució de dubtes
<b>15-19 dec</b>	- Fer seguiment dels grups a través del CV - Correcció treballs definitius - Obrir qüestionari valoració final	- Correcció treball - Avaluació entre parells – presentacions - Lliurament treball definitiu - Respondre qüestionari valoració final	<b>15 a 19 de dec</b> <b>Presentacions orals</b>

La darrera fase del projecte (*gener - maig 2014*) potser és la que ha costat més de dur a terme. Per tant, ha estat la valoració de la repercussió de la formació realitzada en els aprenentatges dels/les estudiants/es. D'una banda, perquè de les múltiples evidències recollides, algunes són qualitatives i s'han hagut de categoritzar i, d'altra, per la necessitat de creuar dades qualitatives i quantitatives.

Si que s'han publicat a la col·lecció OMADO del material dels tallers i les guies d'avaluació, tal com estava previst. Si bé, no hem arribat a temps a presentar l'experiència docent en Congressos sobre l'ensenyament universitari.

### 5.3 Recursos, programes, qüestionaris, instruccions, materials que s'han utilitzat per a l'aplicació del projecte

Tal com pot veure's en taula 1 i 2 (Planificació de les activitats del professor i els alumnes al llarg del període de docència), les activitats han estat diverses. Podem resumir-les per tipologies:

1. Confecció de recursos:
  - a. Guia del treball dirigit
  - b. Material de suport dels tallers. Vegeu: Materials dels tallers de l'assignatura Llenguatge i Comunicació (2014). Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/65713>.

2. Preparació d'activitats
  - a. Tallers
  - b. Consultes
  - c. Qüestionaris
  - d. Enquestes (Realimentació)
  - e. Fòrums
3. Eines d'avaluació (Tasques).
  - a. Guia qualificació projecte
  - b. Guia qualificació treball escrit
  - c. Guia qualificació presentació oral

Els programes utilitzats són: eines de edició o bé les eines disponibles al Campus Virtual. També recursos de lliure accés d'Internet.

#### **5.4 Canvis en les actuacions previstes**

En general no, només, com hem dit, alguns ajustaments de calendari en funció de les demandes dels estudiants.

#### **5.5 Problemes detectats al llarg del procés**

Al llarg del procés, no han aparegut gaires problemes, més enllà del habituals referits: a canvis de dia d'un dels tallers, peticions per canviar dies de lliurament, canvis en l'hora o el dia d'una tutoria. Aquests petits problemes se solucionen amb una mica de flexibilitat i procurant que no afectin massa a la programació general.

Certament, hi ha problemes d'ordre estructural més difícils de solucionar, com el tancament del període de matrícula i els conseqüents canvis de grup, que fan que la planificació s'hagi d'ajustar a coses alienes a la pròpia assignatura. La desigualtat en el nombre de matriculats finals en cada grup, també fa que els professors anem ajustant els nostres horaris fins a mitjans d'octubre on els grups ja semblen finalment estables.

A posteriori, com avançarem en les valoracions finals, si que hem detectat alguns problemes – bàsicament de temps per realitzar les activitats- que caldrà reajustar en un futur i, la necessitat de més temps per fer els tallers realment interactius.

## **6. AVALUACIÓ, RESULTATS I INTERPRETACIÓ**

### **6.1. Avaluació**

Tal com queda reflectit en els objectius, totes les estratègies docents s'han dissenyat per tal que els alumnes mostrin en el treball final que han après a escriure, és a dir, que: han integrat diferents fonts i han fet alguna aportació pròpia, s'han respectat els aspectes formals i discursius propis de la nostra disciplina, i s'ha donat al text una estructura coherent. També, han de ser capaços de fer una presentació ben planificada, amb objectius clars, una estructura coherent i tenint en compte el context en què es troben.

El projecte s'ha avaluat, d'una banda a partir de la qualitat del treball escrit i la presentació oral. Pel que fa a la qualitat del treball escrit, contemplem tres lliuraments on es pot mesurar l'impacte en l'aprenentatge dels alumnes de les estratègies docents aplicades: lliurament del projecte —que caldrà reestructurar si escau—, lliurament del treball escrit (esborrany) —primera correcció a partir dels criteris prèviament establerts—, i lliurament del treball escrit (versió definitiva) —capacitat de reestructuració a partir de les correccions del professorat—. La presentació oral es valorarà a partir de la rúbrica/guia d'avaluació, una mostra dels estudiants realitzaran també l'autoavaluació i l'avaluació entre companys. D'altra banda, s'ha avaluat el coneixement previ a la intervenció sobre la competència a treballar i si s'han produït canvis en aquest. Finalment, s'ha demanat als alumnes que avaluïn la utilitat dels materials i els tallers.

Concretament, s'analitzaran els indicadors d'avaluació següents:

1. **Qualitat i millora dels treballs escrits** (es tindran en compte tots els paràmetres treballats en els tallers i reflectits en la guia de qualificació):

- a. *Impacte dels tallers en qualitat del treball escrit - valoració inicial*

**Indicadors:** L'objectiu del primer indicador és el d'avaluar la qualitat dels treballs elaborats pels estudiants a partir de la informació dels tallers i de les guies escrites. S'han establert una apartats que corresponen a la guia de qualificació que hem avaluat en una escala de 1 a 5. Els valors extrems d'aquesta escala són: (1) Totalment incorrecte respecte a les orientacions rebudes - (5) Totalment correcte respecte a les orientacions rebudes. Es puntua 0 quan no s'havia fet l'apartat.

**Instruments i procediment:** valoració dels apartats assenyalats amb l'escala de qualificació de tots els treballs lliurats (primer lliurament). Categorització de la qualitat inicial del treball en l'escala esmentada. S'ha utilitzat l'eina "Tasca" pels lliuraments i devolucions dels treballs. La guia de qualificació és va retornar en forma d'arxiu, per tant, no vam implementar-la a la pròpia tasca.

- b. *Impacte de la tutorització en la qualitat del treball millores entre la primera i la segona correcció.*

**Indicadors:** L'objectiu es determinar en quin grau els alumnes han seguit les nostres orientacions per millorar el text. Per això hem establert unes categories que corresponen a

- **CO** = correcte, per tant no calien canvis.
- **NC** = no changes. S'han recomanat que facin canvis i no els han fet.
- **1MC** = minor changes 1. Calia fer canvis menors i els han fet.
- **2MC** = minor changes 2. Calien canvis importants i els han fet parcialment.
- **SC** = substantial changes. Vol dir que hem recomanat que facin canvis substancials i els han fet.
- **ALT** = altres. S'ha aplicat directament una correcció d'estil.

**Instruments i procediment:** Categorització dels apartats assenyalats, comparant el primer lliurament i el treball final.

c. *entre una mostra dels treballs finals del curs 2013-14 i el curs 2014-15.*

**Indicadors:** notes del treball final dels grups corregits pels mateixos professors (agrupació per corrector) comparant una mostra del curs 2013-14 (N=175) i, un altre, del curs 2014-15 (N=175). Va utilitzar-se l'eina "tasca" pels lliuraments i devolucions dels treballs.

**Instruments i procediment:** anàlisi estadístic dels resultats quantitius d'ambdós cursos.

2. **Qualitat de les presentacions** (es tindran en compte tots els paràmetres treballats en els tallers i reflectits en la guia/rúbrica de qualificació):

a. *en la presentació oral*

**Indicadors:** notes de les presentacions dels grups, tenint en compte els tres criteris que s'han qualificat quantitativament: contingut, disseny i actuació.

**Instruments i procediment:** guia de qualificació, anàlisi descriptiu dels resultats quantificats. S'ha utilitzat l'eina "Tasca" pels lliuraments i devolucions dels treballs. La guia de qualificació és va retornar en forma d'arxiu, per tant, no vam implementar-la a la pròpia tasca.

b. *entre una mostra de presentacions del curs 2013-14 i el curs 2014-15*

**Indicadors:** notes de les presentacions dels grups corregits pels mateixos professors (agrupació per corrector) comparant una mostra del curs 2013-14 (N=175) i, un altre, del curs 2014-15 (N=175). Va utilitzar-se l'eina "Tasca" pels lliuraments i devolucions dels treballs.

**Instruments i procediment:** anàlisi estadístic dels resultats quantitius.

c. *en com a mínim un grup del curs 2014-15 es compararà l'avaluació entre companys, l'autoavaluació i l'avaluació del professor.*

**Indicadors:** notes de les presentacions dels grups, valorades pel professor, els companys i els propis alumnes amb la mateixa guia de qualificació.

**Instruments i procediment:** guia de qualificació, anàlisi estadístic dels resultats quantitius. S'han valorat els 15 grups que han dut a terme aquesta experiència. Els estudiants van rebre un informe amb totes les valoracions rebudes a través del Campus Virtual.

3. **Aprenentatge de les competències treballades** (entre el qüestionari inicial i el final)

**Indicadors:** notes obtingudes al qüestionari inicial i al final.

**Instruments i procediment:** qüestionari (veritable-fals) que els alumnes van respondre a l'inici i al final del curs (vegeu annex 1), anàlisi estadístic dels resultats quantitius. Va utilitzar-se l'eina qüestionari.

4. **Valoració crítica de l'efectivitat dels instruments dissenyats i utilitzats** (qüestionaris alumnat i valoració per part del professorat)

**Indicadors:** avaluació en una escala tipus Likert.

**Instruments i procediment:** tres qüestionaris a respondre després de cada lliurament. Els estudiants avaluen la utilitat del material escrit i de les sessions presencials per a la seva formació. Quant al procediment de recollida de dades hem aprofitat les funcionalitats de Moodle. En concret, hem utilitzar les eines de “Qüestionari” i de “Retroatimentació” per la recollida de dades.

## 6.2. Resultats

### 6.2.1 Qualitat i millora dels treballs escrits

Tal com pot observar-se en la taula 3, on s’han organitzat les categories avaluades de major a menor dificultat, els apartats de pitjor realització són el resum, la introducció i la discussió dels resultats, en relació a la coherència discursiva i a la construcció d’un text propi. D’altra banda, també hi ha dificultats en la presentació dels resultats que són de tipus formal, per manca d’adequació a la normativa APA, aspecte que també es veu reflectit en les citacions, dins del text o a l’apartat de referències.

*Taula 3. Qualitat mitjana dels treballs elaborats pels estudiants a partir de la informació dels tallers i de les guies escrites en funció de les categories de la guia de qualificacions.*

Categories	Mitjana	DS	Mínima	Màxima	Moda
<b>1.5 Citacions</b>	2,63	1,13	1	5	2
<b>1.1 Coherència discursiva</b>	2,70	1,21	1	5	2
<b>1.4 Construcció d’un text propi</b>	2,70	1,18	1	5	2
<b>3.2 Discussió apropiada</b>	2,77	0,94	1	4	2
<b>0.2 Resum sintètic i clar</b>	2,83	1,29	0	4	3
<b>3.1 Presentació correcta dels resultats</b>	2,83	0,79	1	4	3
<b>1.2 Pertinença dels conceptes</b>	3,13	1,14	1	5	2
<b>2. Mètode</b>	3,33	0,76	2	4	4
<b>0.1 Títol informatiu</b>	3,40	1,22	1	5	3
<b>4. Redacció</b>	3,50	0,86	2	5	3
<b>1.3 Claredat dels objectius</b>	3,53	1,17	2	5	4

Cal considerar també que l’ítem on els estudiants semblen haver entès i aplicat millor les orientacions donades, el que fa referència a la claredat dels objectius, ja s’havia corregit en la tutoria de devolució del projecte. Justament, va ser un dels aspectes del projecte que van requerir més orientacions.

Les dificultats són de dos tipus: discursius i formals. Els discursius tenen a veure amb la coherència i la cohesió discursiva, i els formals, amb la falta d’adequació a la normativa de la APA. Hauria estat interessant la comparació d’aquests resultats amb els obtinguts en anys anteriors, però les guies de qualificació no són comparables, en les del curs anterior es consideraven aspectes més globals i, per tant, l’anàlisi no era tant detallat. Tot i així, ja s’havien detectat ambdós tipus de problemes si bé el diagnòstic no era tant acurat.

Finalment, hem de valorar les diferències entre grups, ja que alguns grups –pel seu esforç o per la seva competència- van aprofitar millor les eines que se’ls havia proporcionat i, per tant, van realitzar

un primer lliurament del treball amb bona qualitat; mentre que d'altres, van lliurar treballs que s'havien de millorar molt. En aquest sentit, els valors de la mínima i la màxima són prou informatius de les diferències entre grups, juntament amb la desviació tipus. La moda — que ens reporta el valor assignat més freqüent —, ens permet veure, per exemple, que l'apartat de metodologia ha estat en general redactat correctament, juntament amb el ja comentat “claredat dels objectius”.

Però, són capaços els alumnes de reestructurar i millorar els seus treballs a partir de la tutorització? Tal com es mostra en la taula 4, en general sí que ho són, però cal mirar amb més detall aquells apartats on es van demanar forces canvis, i aquells que estaven inicialment prou correctes. En la taula s'han assenyalat en blau les dues columnes que corresponen a les categories que impliquen una reestructuració positiva: 1MC (van demanar-se canvis menors i els van realitzar) i SC (van demanar-se canvis substancials i van realitzar-se), s'ha afegit una columna on se sumen els resultats de les dues; s'han distingit amb groc les dues columnes que corresponen a les categories que impliquen una nul·la reestructuració (NC) o bé una reestructuració molt parcial i incompleta (2MC), també en aquest cas hi ha una columna que suma els resultats de les dues categories.

Els apartats on s'han demanat pocs canvis són títol, objectius i l'estil de redacció. En aquests casos la majoria d'estudiants han realitzat, a més a més, els canvis sol·licitats.

Taula 4. Percentatges de les categories corresponents als canvis demanats/realitzats.

Categories	Percentatges							
	CO	NC	2MC	TOT <sup>-</sup>	1MC	SC	TOT <sup>+</sup>	ALT
<b>0.1 Títol informatiu</b>	63,33	3,33	3,33	<b>6,66</b>	6,67	13,33	<b>20</b>	6,67
<b>0.2 Resum sintètic i clar</b>	23,33	10	10	<b>20</b>	16,67	40	<b>56,67</b>	0
<b>1.1 Coherència discursiva</b>	10	3,33	16,67	<b>20</b>	30	40	<b>70</b>	0
<b>1.2 Pertinença dels conceptes</b>	30	3,33	26,67	<b>30</b>	16,67	23,33	<b>40</b>	0
<b>1.3 Claredat dels objectius</b>	43,33	0	16,67	<b>16,67</b>	20	6,67	<b>26,67</b>	13,33
<b>1.4 Construcció d'un text propi</b>	6,67	0	40	<b>40</b>	26,67	26,67	<b>53,34</b>	0
<b>1.5 Citacions</b>	20	0	23,33	<b>23,33</b>	23,33	33,33	<b>56,66</b>	0
<b>2. Mètode</b>	16,67	10	6,67	<b>16,67</b>	30	36,67	<b>66,67</b>	0
<b>3.1 Presentació correcta dels resultats</b>	3,33	6,67	20	<b>26,67</b>	10	60	<b>70</b>	0
<b>3.2 Discussió apropiada</b>	0	6,67	26,67	<b>33,34</b>	26,67	40	<b>66,67</b>	0
<b>4. Redacció</b>	36,67	13,33	16,67	<b>30</b>	10	20	<b>30</b>	0

Pel que fa als apartats que requerien més canvis (coherència discursiva, construcció d'un text propi, presentació correcta dels resultats o discussió apropiada), bona part dels estudiants entenen quins són els requeriments i, per tant, fan les correccions pertinents. Però d'altres, tenen serioses dificultats per fer-ho, especialment fer una discussió apropiada dels resultats o construir un text propi. Molts cops quan demanem correccions mínimes (mètode o resultats), els estudiants consideren que està prou bé i que els canvis no són necessaris. Quan els apartats requereixen més elaboració i correccions a fons (coherència discursiva, construcció d'un text propi o discussió), el problema rau en que “saben” que han de fer, però no sempre “saben com” fer-ho, malgrat les indicacions donades a les tutories. Aquests són els aspectes on s'haurà de treballar més a fons en el futur, proporcionant més pràctiques per tal que aprenguin com fer-ho.

Per comprovar si hi ha diferències entre els resultats finals, de grups que hagin fet els tallers o bé que no tinguessin aquest entrenament, hem comparat una mostra dels treballs finals del curs 2013-14 i el



curs 2014-15. En la mostra hi ha el mateix nombre d'alumnes de les professores E. Gilboy i M. Martínez, aquests pertanyen –amb un curs de diferència- als mateixos grups de matí i van tenir el mateix professor de teoria. Per tant, s'ha intentat que els grups foren equivalents, amb l'única diferència del tipus d'aprenentatge previ realitzat.

Gràfica 1. Comparació entre les puntuacions del treball escrit (final) del curs 2013-14 i el curs 2014-15. El treball pot puntuar un màxim de 20 punts.



Tal com es mostra en la gràfica 1, les puntuacions mitjanes han augmentat quasi 2 punts sobre 20, entre el curs 2013-14 i el curs 2014-15. Aquestes diferències són significatives a nivell estadístic, la prova T-Student per a mostres d'igual variància ( $t_{(348)}=6,452$ ,  $p<0,0001$ ).

Aquesta millora en la qualitat final dels treballs, ens fa pensar que la combinació entre els tallers i la tutorització ha produït un efecte positiu en la qualitat dels treballs, tot i que més endavant matisarem aquest resultat.

### 6.2.2 Qualitat de les presentacions

A continuació presentem les valoracions de les presentacions dels grups, tenint en compte els tres criteris que s'han qualificat quantitativament: contingut, disseny i actuació.

Tal com pot veure's a la taula 5, els 30 grups analitzats han obtingut –en general, una bona puntuació en els 3 criteris avaluats i, conseqüentment, en la valoració global. La impressió subjectiva de les professores és que s'havia millorat la planificació, la preparació i l'adequació al context de les presentacions, aquesta primera impressió és confirmada en les avaluacions realitzades.

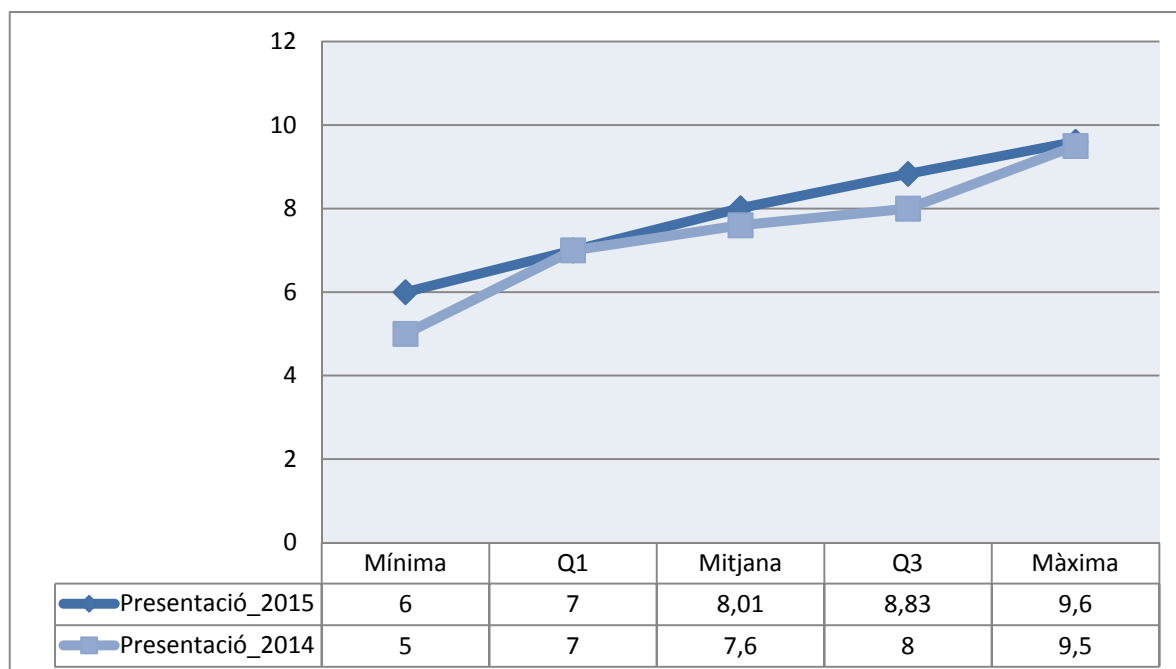
Les diferències entre grups, pel que fa al contingut i la valoració global, rauen en bona part en la qualitat del treball escrit (correlació nota treball escrit - contingut:  $p=0,385$ ; correlació nota treball escrit – valoració global:  $p=0,389$ ). Mentre que el disseny i l'actuació són en certa mida independents de la qualitat del treball, responent a altre tipus de competències (correlacions amb el treball escrit inferiors a 0,175).

Taula 5. Percentatges de les categories corresponents als canvis demanats/realitzats.

Contingut		Disseny		Actuació		GLOBAL	
Mitjana	7,883	Mitjana	7,900	Mitjana	8,085	Mitjana	8,150
DS	1,331	DS	1,283	DS	0,664	DS	0,847
Mínim	6,000	Mínim	6,000	Mínim	7,000	Mínim	6,500
Màxim	10,000	Màxim	10,000	Màxim	9,300	Màxim	9,500

Per tal de veure si s'ha donat alguna millora respecte del curs anterior, hem comparat les notes globals d'una mostra de les presentacions del curs 2013-14 i el curs 2014-15. En la mostra hi ha el mateix nombre d'alumnes de les professores E. Gilboy i M. Martínez, aquests pertanyen –amb un curs de diferència- als mateixos grups de matí i van tenir el mateix professor de teoria. Novament, s'ha intentat que els grups foren equivalents, amb l'única diferència del tipus d'aprenentatge previ realitzat.

Gràfica 2. Comparació entre les puntuacions de la presentació del curs 2013-14 i el curs 2014-15. La presentació pot puntuar un màxim de 10 punts.



Tal com es mostra en la gràfica 2, les puntuacions mitjanes han augmentat moderadament entre el curs 2013-14 i el curs 2014-15. Malgrat que l'augment és moderat, les diferències són significatives a nivell estadístic, la prova T-Student per a mostres d'igual variància ( $t_{(348)}= 3,949$ ,  $p<0,0001$ ).

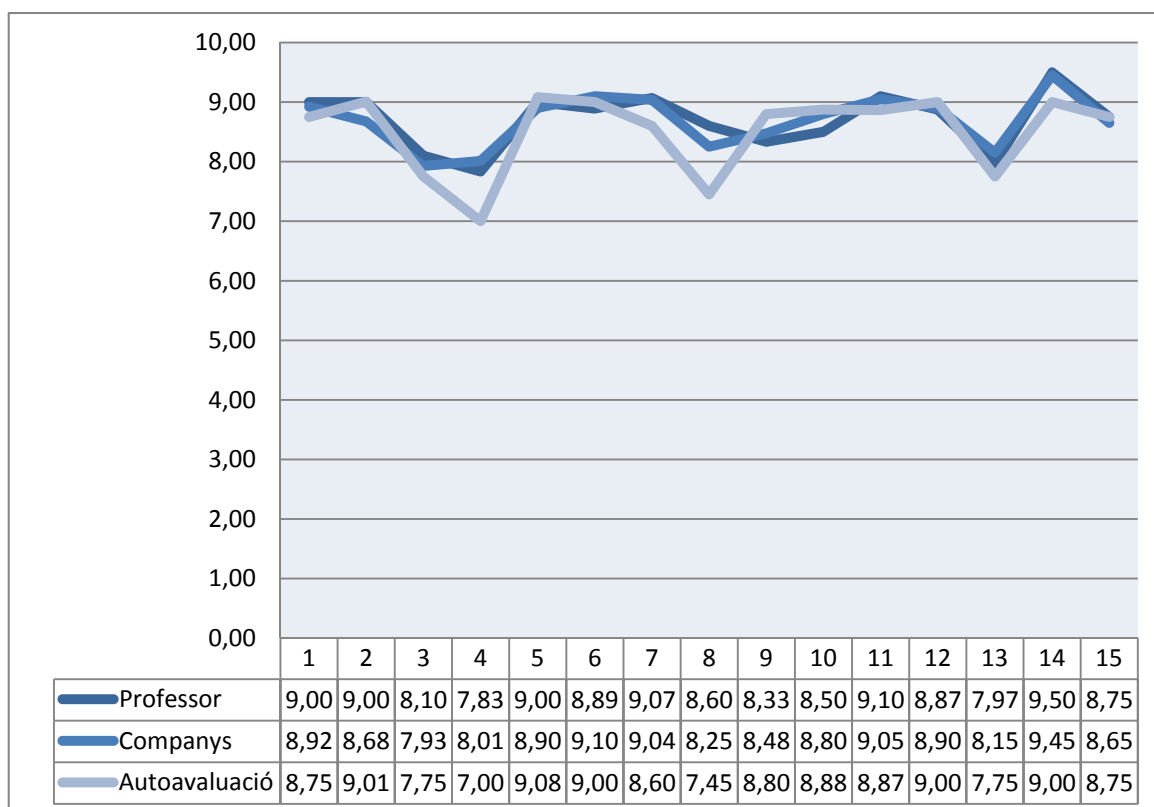
Aquesta petita millora en la qualitat de les presentacions, ens fa pensar que la combinació entre els tallers i la tutorització ha produït un efecte positiu, si bé aquí cal matisar una diferència clara entre professores. La meitat dels grups avaluats van treballar més a fons la planificació en construir un *story-board* de la pròpia presentació, mentre que l'altre meitat no ho van fer; la diferència entre les valoracions dels primers grups (mitjana=8,70) i dels segons (mitjana=7,60) són clares, si bé no podem assegurar-ne la causa, ja que poden ser degudes a la intervenció o bé a qui ha fet la qualificació.

En aquest sentit, tenim informació dels primers 15 grups, en referència a les valoracions globals de les presentacions realitzades pel professor, els companys i l'autoavaluació fetes amb la mateixa guia de qualificació.

Tal com pot veure's en la gràfica 3, no hi ha diferències substancials entre els tres tipus d'avaluadors, cal dir que en un dels grups del mati van eliminar-se dos avaluadors que sistemàticament donaven a la resta de companys valoracions per sota de 5 i baixaven artificialment les notes mitjanes dels grups. Cada grup ha estat avaluat per una mitjana de 17 companys.

L'avaluació entre companys sol tenir un efecte autoregulator, en el sentit que els qui ja han avaluat algun grup després tenen més cura al fer la seva presentació, això clarament juga a favor dels qui presenten més tard el seu treball. Els estudiants tenen certa preferència per les presentacions més interactives o "amenes", si el tema o la forma de presentar els "avorreix" solen penalitzar al grup i així ho expressen en els seus comentaris. Això clarament afavoreix els grups que presenten temes més atractius com ara Publicitat o Comunicació No Verbal. Hem de tenir en compte aquests dos factors a l'hora de planificar l'ordre de les presentacions.

*Gràfica 3. Comparació entre les puntuacions de la presentació, avaluades pel professor, els companys i el propi grup. La presentació pot puntuar un màxim de 10 punts.*



### 6.2.3 Aprenentatge de les competències treballades

En aquest apartat valorem els resultats obtinguts al qüestionari inicial i al qüestionari final, on es van fer preguntes de tots els temes que teníem pensat abordar en els tallers i, per tant, en l'avaluació del projecte i del treball.

Tal com pot veure's en la taula 6, les diferències entre el qüestionari inicial i final són mínimes. Milloren les respostes en les categories presentació, elaboració del projecte, postura de l'autor i en la valoració global; mentre que en estructura del text, implicació del lector i ús de citacions el percentatge d'encerts baixa. Aquest efecte pot ser degut a que el qüestionari inicial el van contestar més alumnes, mentre que el final no; a més a més, no necessàriament van contestar els mateixos alumnes.

*Taula 6. Percentatges d'error i encert en funció de les categories de les preguntes en les respostes al qüestionari inicial (n=374) i final (n=278).*

CRITERI	QÜESTIONARI INICIAL		QÜESTIONARI FINAL	
	ENCERT	ERROR	ENCERT	ERROR
Presentació	77,50	22,50	78,21	21,79
Elaboració projecte	82,29	17,71	84,25	15,75
Estructura text	82,49	17,51	81,90	18,10
Implicació del lector	76,62	23,38	75,59	24,41
Ús citacions	80,57	19,43	80,16	19,84
Postura autor	60,94	39,06	63,93	36,07
<b>TOTAL</b>	<b>76,83</b>	<b>23,17</b>	<b>77,49</b>	<b>22,51</b>

Comparant els resultats dels alumnes que van contestar el dos qüestionaris, hem trobat diferències entre el qüestionari inicial (mitjana=8,02) i el qüestionari final (mitjana=8,41). Aquestes diferències són significatives a nivell estadístic, en aplicar la prova T-Student per a mostres aparellades ( $t_{(238)}=7,805$ ,  $p<0,0001$ ). Per tant, podem dir que la intervenció ha produït algun aprenentatge.

De totes maneres, la puntuació inicial ja era molt alta (76,83% encerts) la qual cosa confirma novament la nostra suposició que els estudiants tenen coneixement de què han de fer, tot i que aquest coneixement no es veu reflectit en la seva actuació.

### 6.2.4 Valoració dels estudiants de les guies i de les sessions presencials

En aquest apartat primer descriurem els resultats obtinguts en els qüestionaris d'avaluació dels documents i tallers realitzats al llarg del curs. En l'annex 2, estan recollits tots els resultats d'aquests qüestionaris.

#### **Document "Guia del treball dirigit" i Sessió 0 de presentació del treball dirigit.**

Aquest és el primer document que llegeixen els estudiants i serveix per donar-los a conèixer les competències que es pretenen ensinistrar, el contingut del treball i el calendari de lliuraments i tutories.

Un 100% dels estudiants que responen el qüestionari van llegir el document.

La majoria dels estudiants consideren que el document “Guia del treball dirigit” i la presentació del primer dia ha estat força o molt informativa en relació a la finalitat del treball, a la seqüenciació de tasques i a les dates clau (un 74% i un 72% respectivament). Menys estudiants consideren que el document i la presentació han estat informatius pel que fa a les tasques que s’havien de fer (64%), i són més crítics respecte a la finalitat dels tallers, en aquest darrer punt només un 44% considera que el document era força o molt informatiu.

Quant als criteris d’avaluació, una majoria considera que el document “Guia del treball dirigit” i la presentació eren força o molt informatius en relació als criteris d’avaluació del projecte (67%) i del treball escrit (75%). En canvi, pel que fa als criteris d’avaluació de la presentació oral i de la participació un 58% i un 59% respectivament consideren que el document ha estat força o molt informatiu.

### ***Document “Guia per l’elaboració d’un projecte de treball” i Sessió 1 sobre redacció d’objectius.***

La finalitat del document era oferir pautes per l’elaboració i la presentació d’un projecte de treball.

Un 99% dels estudiants que responen el qüestionari van llegir el document.

Aproximadament un 70% dels estudiants consideren que el document “Guia per l’elaboració d’un projecte de treball” i la sessió 1 associada són força o molt útils per elaborar un projecte de treball. En particular, per diferenciar entre delimitar un problema i establir els objectius del treball (força o molt útil 70%), per distingir entre el que és un objectiu del treball i el que és una hipòtesi (força o molt útil 70%), i finalment, també els ajuda a redactar els objectius del treball (força o molt útil 73%). El document però, no els serveix gaire per planificar el treball (un 63% contesta força o molt útil).

També vam demanar els estudiants que indiquessin quins eren aquells aspectes en els que trobaven més dificultats quan havien d’elaborar un projecte de treball.

A la pregunta de si els resulta difícil posar-se d’acord en el tema de treball i consensuar un problema concret les respostes són molt distribuïdes. Al voltant d’un 20% considera que no és gens difícil, un altre 26% moderadament difícil, un altre 20% difícil, un 20% força difícil i finalment un 9% molt difícil.

En canvi, els estudiants perceben que la dificultat associada a redactar l’objectiu i la hipòtesi del treball és baixa, només un 26% respon que ha tingut forces o moltes dificultats per redactar els objectius, i només un 18% creu que ha tingut forces o moltes dificultats en redactar la hipòtesi del treball. Tampoc consideren que prendre una decisió en relació a la metodologia del treball hagi estat difícil (només un 29% considera que ha estat força o molt difícil). On creuen que hi ha més dificultats, comparat amb el que acabem d’exposar, és en trobar treballs relacionats amb el tema i l’objectiu escollit (un 36% considera que ha tingut forces o moltes dificultats).

Malgrat els comentaris dels estudiants relatius a la formulació d’objectius, nosaltres vam trobar moltes dificultats per part seva en una concreta definició dels mateixos, acompanyada d’una redacció molt confusa.

**Document “Guia per redactar un treball en l'àmbit de la Psicologia” i document de Castelló et al. (2009), estudi de cas i Sessió 2 sobre com redactar un treball científic en l'àmbit de la Psicologia**

La finalitat del document “Guia per redactar un treball en l'àmbit de la Psicologia” era la de modelar l'estructura i el contingut del treball. Per altra banda, el document Castelló et al. (2009) “Orientacions per escriure un projecte de recerca” també ofereix pautes per l'estructura i el contingut del treball però incideix més en orientar els estudiants en relació a l'estructura narrativa d'una introducció així com a l'ús estratègic de les citacions per dialogar amb altres textos (intertextualitat) i, finalment, a estratègies per fer present la pròpia veu. El document “Estudi de cas” exemplificava en un article concret el que s'explicava al document “Guia per redactar un treball en l'àmbit de la Psicologia”. Finalment, la Sessió 2 presencial va concretar-se en una exposició oral en la qual els professors van explicar allò que consideràvem més pertinent dels documents anteriorment exposats, així com la presentació d'exemples.

La majoria dels estudiants afirma haver llegit els documents de lectura obligatòria, un 96% el document “Guia per redactar un treball en l'àmbit de la Psicologia, i un 80% el document de Castelló et al. (2009). Sorprenentment, tot i que no era obligatori, un 86% afirma haver llegit el document “Estudi de cas”.

La percepció de la majoria dels estudiants és que la informació que posem al seu abast és força o molt coneguda.

Quan preguntem si la informació sobre l'estructura i els continguts adients per un treball de Psicologia era coneguda per ells responen que, pel que fa al document “Guia per redactar un treball en l'àmbit de la Psicologia” un 90% considera que és informació coneguda (un 40% coneguda i un 50% que és força o molt coneguda), el mateix pel que fa al document de Castelló et al. (2009) doncs un 88% considera que era coneguda (un 52% coneguda i un 35% força o molt coneguda).

Conseqüentment, la valoració que en fan de la utilitat del material escrit que posem al seu abast és més baixa que la dels altres materials. Quant a la utilitat del material escrit un 63% dels estudiants considera que el document “Guia per redactar un treball en l'àmbit de la Psicologia” ha estat força o molt útil per redactar el treball, mentre que només un 30% considera que el document Castelló et al. (2009) ha estat útil (val a dir però que en aquest darrer cas un 20% dels estudiants no l'havia llegit). Quant a la sessió 2 un 42% considera que ha estat força o molt útil assistir-hi mentre que un 30% considera que ha estat molt poc útil o moderadament útil. Finalment, pel que fa al document “Estudi de cas” un 35% considera que ha estat útil per comprendre els conceptes explicats al taller.

Una de les finalitats del document de Castelló et al (2009) i de la sessió 2 és la d'instruir els estudiants perquè evitin el plagi no intencionat i aprenguin a dialogar amb els textos d'altres autors. Només un 34% considera que la informació continguda al document de Castelló et al (2009) els resulta força útil o molt útil per aprendre a evitar el plagi, mentre que un 42% considera que l'assistència a la Sessió 2 els va resultar força o molt útil per aprendre a evitar el plagi. Quant a la qüestió de com citar els autors apropiadament, un 80% dels estudiants consideren que la informació que vam posar al seu abast al document de Castelló et al. (2009) i a la Sessió 2 era coneguda (79% en relació al document de Castelló et al. (2009) i 82% en relació a la Sessió 2).

Finalment, un 95% va consultar la “Guia de qualificació del treball escrit”, dels quals un 57% afirma que la va tenir en compte per redacció del treball.

### **Document “Guia per a la preparació d’una presentació oral” i Sessió 3 orientacions per preparar una presentació oral**

L’objectiu del document “Guia per a la preparació d’una presentació oral” era incidir en la importància d’una bona planificació per organitzar i seleccionar la informació a presentar oralment.

Aproximadament la meitat dels estudiants considera que el document “Guia per a la preparació d’una presentació oral” ha estat força o molt útil per a la preparació de la presentació i el disseny (49% en tots dos apartats) mentre que un 37% considera que la informació ha estat força o molt útil en relació a la preparació personal. Els estudiants valoren de forma similar la utilitat dels coneixements impartits al taller (força o molt útil en relació a la presentació: 47%, el disseny: 47% i la preparació personal: 37%).

Alguns dels estudiants (35%) van dur a terme un *storyboard* previ a la presentació i, d’aquests, un 60% considera que ha estat força o molt útil. En l’enquesta els mateixos estudiants donen una visió del taller, ja que ells si van fer un exercici pràctic, i la documentació diferent de la del total del grup. Un 62% considera la informació força o molt útil, en relació a la planificació i un 66% a la realització de la presentació i un percentatge més petit (39%) creu que li ha estat força o molt útil per la preparació personal. Valoren el taller com a força o molt útil un 60% i la guia de qualificació la consideren força o molt útil un 70%. És probable que com ells van avaluar als seus parells i també en van fer l’autoavaluació a partir de la guia l’entenguin millor i en facin una valoració més positiva.

Quant a la “Guia de qualificació de la presentació oral” un 69% la va tenir en compte mentre preparava o realitzava la presentació oral i un 45% considera que ha estat força o molt útil per reflexionar sobre la pròpia experiència.

## **6.3 Interpretació dels resultats**

Hem organitzat aquest apartat en relació als objectius proposats.

1. **Orientació en la redacció d’un treball escrit en l’àmbit de la Psicologia i avaluació del grau de competència assolit.**
  - a. **Que siguin capaços d’escriure un text on s’integren diferents fonts i es distingeix el que diuen els autors consultats de les aportacions realitzades pel propi alumne.**
  - b. **Que els estudiants coneguin i respectin les restriccions discursives de la disciplina.**
  - c. **Que l’estudiant conegui i reguli les activitats necessàries per escriure un text acadèmic de nivell universitari**

El que va motivar la redacció del document “Guia per redactar un treball en l’àmbit de la Psicologia”, i proposar als estudiants la lectura del treball de Castelló et al. (2009), era la constatació que els estudiants tenien greus problemes per seleccionar, sintetitzar i organitzar la informació en cada apartat del treball escrit, i per citar apropiadament altres autors —tant des del punt de vista formal (compliment de la normativa APA) com conceptual (plagi)—.

Els resultats mostren que aquestes dificultats no sorgeixen per desconeixement dels estudiants dels estàndards acadèmics, doncs majoritàriament afirmen que ja saben quina és l'estructura i els continguts que ha de tenir un treball de recerca. Això queda palès en els resultats del qüestionari inicial (apartat 6.2.3). Creiem que és per això que no valoren prou positivament els documents que posem al seu abast, ni la sessió presencial a la que obligatòriament han d'assistir.

Sorprenentment però, a l'hora d'avaluar els treballs els professors constatem que, tot i que els estudiants afirmen que ja "saben" com s'ha de redactar un treball, segueixen tenint greus problemes; en particular, a la introducció, a l'apartat de resultats i a les conclusions; tal com hem detallat a l'apartat 6.2.1.

Aquesta constatació ens porta a reflexionar sobre la naturalesa de les sessions presencials. Caldrà dotar-les de contingut més pràctic per tal que els estudiants posin en joc el coneixement del que afirmen disposar i enfrontar-los a les seves dificultats abans de l'avaluació del treball escrit.

Quant a l'objectiu que els estudiants coneguin les restriccions discursives de la disciplina podem considerar que l'objectiu ha estat assolit. Una altra qüestió és si els estudiants són capaços o senten la necessitat de respectar les restriccions discursives de la disciplina, sovint mostren opinions força crítiques en aquest sentit.

La combinació del coneixement impartit més la tutorització, si que ha assegurat en la majoria dels grups una producció de prou qualitat. Les qualificacions dels treballs finals (vegeu apartat 6.2.1) mostren la capacitat dels alumnes per reestructurar el treball i acomodar-lo a les exigències de la disciplina, tant a nivell de continguts –tenint en compte que són aprenents- com a nivell formal.

Això ens porta al tercer objectiu relacionat amb el treball escrit, que l'estudiant conegui i reguli les activitats necessàries per escriure un text acadèmic de nivell universitari. Tenim la certesa que sense la tutela del professor l'estudiant potser coneix però no és capaç de regular les fases de planificació, redacció i revisió del treball. Segons ells mateixos expliquen, en les tutories, en part és per manca de temps.

Tot i què tenim eines habilitades al Campus Virtual per donar suport i ajudar-los a autoregular-se la majoria de grups prefereixen no utilitzar-les, al·leguen que els són més útils per comunicar-se els mitjans de comunicació social com *facebook*, i solen recórrer al tutor *in extremis* quan molts cops ja no hi ha temps de fer una bona intervenció (per exemple, donar-los bibliografia del tema).

Com a conclusió, podem dir que malgrat les seves competències i edat depenen molt de la regulació externa, tant en la planificació com en la revisió del treball.

## **2. Orientació per fer una bona presentació oral i avaluació del grau de competència assolit.**

### **a. que l'estudiant conegui i reguli les activitats necessàries per preparar una presentació oral a nivell universitari.**

Aproximadament la meitat (48%) dels estudiants considera que la informació que posem al seu abast és força o molt útil, en relació a la planificació i a la realització de la presentació, i un percentatge més petit (37%) creu que li ha estat força o molt útil per la preparació personal. Tanmateix, les seves



presentacions segueixen tenint problemes de selecció i organització de la informació, i també de disseny.

De totes maneres, si tenim en compte els resultats de l'apartat 6.2.2 podem comprovar que la seva actuació ha estat en general força bona i, que aquells estudiants que van fer una planificació prèvia amb *l'story board*, han obtingut millors resultats. També aquests estudiants valoren molt més positivament tots els apartats del qüestionari de satisfacció i tenen una millor comprensió i valoració de la guia de qualificació. Igual que en l'apartat anterior, aquesta constatació ens porta a concloure que més que informació el que necessiten els estudiants és espais on posar en pràctica els coneixements dels que disposen, això fa que la seva valoració i realització sigui millor.

Finalment, incloem a continuació les valoracions dels estudiants en relació si els documents inicials "Guia del treball dirigit" i "Guia per l'elaboració d'un projecte en Psicologia".

### **Informar sobre el treball a fer**

Els documents "Guia del treball dirigit" i la Sessió 0 de presentació compleixen la seva funció doncs la majoria dels estudiants es formen una idea clara de la finalitat del treball, de les dates clau i també una idea força clara dels criteris d'avaluació. En relació a aquest darrer punt però, cal esmerçar esforços en millorar la "Guia de qualificació de la presentació oral".

Igualment, caldrà dedicar esforços a millorar les sessions presencials. En relació a aquestes, els estudiants no tenen clara la seva finalitat. Segurament, un dels punts que ha jugat en contra ha estat el títol de "taller" que suggeria una activitat més participativa i pràctica del que en realitat va ser.

La valoració global dels documents i de la Sessió 0 és positiva, en general compleixen amb la seva funció informativa.

### **Orientar en relació a l'elaboració del projecte**

En relació a aquest segon punt, podem dir que el document "Guia per l'elaboració d'un projecte de treball" i la Sessió 1 de presencial associada també compleixen la seva funció. Una bona part dels estudiants perceben que la informació rebuda els ha estat força o molt útil per elaborar el projecte.

Caldria millorar però en l'apartat de planificació. Tot i que el document demana que es faci un calendari o un cronograma del pla de treball, pocs grups el fan, i si el fan, molt pocs grups el segueixen. Si a aquest fet sumem que alguns estudiants manifesten que no han tingut prou temps per fer el treball conclouem que cal modificar el document, per donar més pautes que permetin posar en joc la competència d'autoregulació de les pròpies actuacions.

També seria interessant treballar més profundament en la competència de "Buscar, seleccionar i gestionar informació especialitzada de manera estratègica, fent ús de diferents tecnologies i fonts d'informació". Un 36% dels estudiants considera que ha tingut forces o moltes dificultats per trobar treballs relacionats amb el tema que el grup havia triat. Tenint en compte els temes seleccionats, és poc probable que no es trobin treballs anteriors, més aviat sembla que no els saben buscar apropiadament.

Problemes detectats en la cerca d'informació: cerquen treballs generals (manuals) i no articles específics; cerquen en castellà i no en anglès com a primera opció; tenen dificultats en localitzar les paraules clau per la realització de la cerca (no utilitzen thesaurus o similar per trobar paraules clau de la disciplina); alguns tenen serioses dificultats en distingir la qualitat científica dels materials trobats al Web, això també dificulta la posterior tasca de donar les referències de les fonts consultades.

## 7. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

L'experiència desenvolupada ha estat, en general, molt satisfactòria. Les valoracions dels estudiants han estat prioritàriament positives i pensem que el sentir general és que els hem dedicat temps i esforços. Això en certa mida fa que el seu propi esforç sigui valorat com a font d'aprenentatge.

Els estudiants van respondre un qüestionari valorant el grau de satisfacció global en relació a l'experiència i la utilitat dels coneixements adquirits. Ells valoren positivament l'experiència doncs consideren que aquesta ha estat satisfactòria i que té utilitat per la seva formació. En concret un 81% està, com a mínim, satisfet amb l'experiència, i d'aquest percentatge un 59% està força o molt satisfet. A més, un 77% dels participants considera que els coneixements adquirits els seran, com a mínim, útils per la seva formació, i un 60% d'aquest darrer grup considera que els seran força o molt útils.

Quant al professorat, en general, estem satisfets amb l'experiència. Organitzar la docència en base a l'assoliment de competències és útil pel professorat. Triar la competència a treballar, i desglossar els objectius d'aprenentatge permet dissenyar materials més adequats per l'aprenentatge dels estudiants. Les dades obtingudes en relació a la valoració de la utilitat dels materials que hem posat a disposició dels estudiants ho avalen.

Els estudiants consideren que la informació que els oferim és coneguda per a ells, tanmateix, el professorat constatem que tenen dificultats per elaborar textos de nivell universitari. Aquests dos factors ens duen a reflexionar sobre el disseny de les sessions formatives. Creiem que de cara al proper curs caldrà dissenyar activitats adreçades específicament a posar en joc el coneixement del que diuen disposar.

El problema més greu en relació a l'aplicació del nou plantejament docent és sens dubte la ratio professor/nombre de grups a tutoritzar. La intervenció té èxit sempre i quan els estudiants rebin una retroalimentació molt detallada de la seva actuació. Aquesta realimentació exigeix un elevat temps de dedicació; per exemple, hem computat que en promig la revisió de cada treball ens duu de 2:30h a 3h, i això es fa 2 cops per treball. Cal afegir la correcció i devolució del projecte, i les tutories de grup que en són dues de 30 minuts i alguna més si el projecte o ells mateixos ho demanen.

Un quadrimestre, de fet un trimestre, és un temps molt curt per realitzar tot el procés planificat. És possible, ja que ho hem pogut fer, però no s'ha pogut dedicar dues sessions per taller -per exemple- necessàries per fer-los més interactius. També és la queixa dels alumnes que no tenen temps material d'anar realitzant totes les parts del procés a temps, per aquest motiu, van endarrerir-se alguns lliuraments de projectes. La planificació global de totes les assignatures del semestre, pel que fa a la feina assignada als alumnes, hauria de ser imprescindible per dur a terme les activitats previstes per cada assignatura.

Presentarem els resultats obtinguts bé a algun Congrés especialitzat en Educació Superior o directament intentarem publicar-ho en una revista de la mateixa àrea. Pel moment, una part dels resultats s'han presentat en una sessió de treball amb el professorat de la *Universidad Autónoma del Estado de Morelos* (vegeu annex 3).

Com a conclusió final, constatar que l'experiència és satisfactòria per estudiants i professorat i que cal continuar en aquesta línia per tal de millorar la nostra intervenció i fer-la més efectiva encara.

## 8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Allen, D. & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE Life Sciences Education*, 5(3), 197-203.
- Alsina, J. (Coord.) (2010). Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales. *Cuadernos de docencia universitaria*, 18. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Atkinson, C. (2005). *Beyond bullet points: using PowerPoint to create presentations that inform, motivate, & inspire*. Redmond, Washington: Microsoft Press.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo & M. del P. Pérez Echevarría (Eds.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (120-133). Madrid: Ediciones Morata.
- Castelló, M., Bañales, G., Iñesta, A. & Vega, N. (2009-2010). Orientacions per escriure el projecte de recerca. *Psicologia*. Recuperat de [http://site.blanquerna.url.edu/lest/wp-content/uploads/2013/04/Wr\\_manual\\_cat.pdf](http://site.blanquerna.url.edu/lest/wp-content/uploads/2013/04/Wr_manual_cat.pdf)
- Castelló, M., Pardo, M. & Fuentealba, M. O. (2012). Ensenyar a escriure textos acadèmics a la Universitat: el guiatge i la revisió col·laborativa del projecte de recerca en els estudis de Psicologia. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (29), 131-152. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewArticle/248386/0>
- Duarte, N. (2008). *Slide:ology. The art and science of creating presentations*. Sebastopol (Canada): O'Reilly Media.
- Edgerton, E.A. & McKechnie, J. (2002). Student's views of group based work and the issue of peer assessment. *Psychology Learning and Teaching*, vol. 2 (2).
- Fagerheim, B. A., & Shrode, F. G. (2009). Information literacy rubrics within the disciplines. *Communications in Information Literacy*, 3(2), 158-170.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). Condiciones per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge. *Quaderns de Docència Universitaria*, 13. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Guedea, I. (2008). Las demandas de las empresas. En ICE-Universidad Zaragoza (Coord.) *Competencias genéricas y transversales de los títulos universitarios*. Recuperat de <http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2008.pdf>
- Hartley, J. (2009). How Can Psychology Tutors Help their Students Write More Effectively?, *Psychology Learning & Teaching*, 8(2), 43-45.

- Humburg, M., Van der Velden, R. & Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: the employers' perspective*. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/54258
- Lenski, S. D.; Johns, J.L. (2000). *Improving Writing: Resources, Strategies, Assessments*. Dubuque, IA: Kendall Hunt Pub Co.
- López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Montgomery, K. (2000). Classroom Rubrics: Systematizing What Teachers Do Naturally. *Clearing House*, 73 (6), 324-28.
- Mora, J. G., Schomburg, H. & Teichler, U. (Eds.). (2013). *Empleo y trabajo de los graduados universitarios. Conclusiones de diferentes estudios*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mora, J. G., Vila, L. E., & Conchado, A. (2013). Los graduados universitarios españoles en una comparativa europea. In J. G. Mora, H. Schomburg, & U. Teichler (Eds.), *Empleo y trabajo de los graduados universitarios. Conclusiones de diferentes estudios* (pp. 99-126). Barcelona: Ediciones
- Norton, L.S., Clifford, R., Hopkins, L, Toner, I, & Norton, B. (J.C.W.) (2002). Helping psychology students write better essays. *Psychology Learning and Teaching*, 2, 2, 116-126.
- Reynolds, G. (2008). *Presentation Zen: Simple Ideas on Presentation Design and Delivery*. Berkeley, CA: New Riders.
- Teichler, U. (2013). Las exigencias del mundo del trabajo. In J.G. Mora, H. Schomburg, & U. Teichler (Eds.). *Empleo y trabajo de los graduados universitarios. Conclusiones de diferentes estudios*. (pp. 17-48). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Tolchinsky, L. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Torrelles, C.; Isus, S.; Carrera, X.; et Coiduras, J. (2010). *Guia docent per l'ensenyament-aprenentatge de competències transversals a la universitat*. VI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI). Barcelona, 30 de junio y 1-2 de julio.
- Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-80

## Annexes

**Annex 1: Preguntes qüestionari inicial/final****1\_Presentació oral-1**

L'objectiu de la presentació oral és el mateix que el del treball escrit

**1\_Presentació oral-10**

La quantitat d'informació depèn del temps que tinguem per fer l'exposició

**1\_Presentació oral-11**

Les diapositives han de recolzar de manera visual les paraules del ponent

**1\_Presentació oral-12**

Les imatges han de tenir qualitat, reforçar el missatge i donar coherència i continuïtat a la presentació

**1\_Presentació oral-13**

Les presentacions de treballs acadèmics no han de tenir imatges, ni vídeos

**1\_Presentació oral-14**

S'han de presentar les mateixes taules o gràfics que hem elaborat pel treball

**1\_Presentació oral-15**

Quan presentem dades en una presentació s'han de veure bé, hem de resumir allò més essencial

**1\_Presentació oral-16**

En una presentació, si utilitzem un llenguatge col•loquial, el públic ens entén millor

## 1\_Presentació oral-17

En una presentació, hem d'utilitzar un llenguatge clar i adaptat al nivell de l'audiència

## 1\_Presentació oral-18

En una presentació, el parallenguatge (entonació) i el gest serveixen per emfatitzar el que diem

## 1\_Presentació oral-19

Cal ser molt enfàtic i enèrgic –en tot moment- perquè el públic et faci cas en una presentació

## 1\_Presentació oral-2

L'objectiu d'una presentació té a veure amb el missatge que volem transmetre i la intenció comunicativa

## 1\_Presentació oral-20

L'èxit d'una presentació està en una bona planificació i molta preparació prèvia

## 1\_Presentació oral-21

Mai s'han d'utilitzar tècniques de control del nerviosisme per fer una bona presentació

## 1\_Presentació oral-3

El missatge és l'eix central de la presentació (un resum d'una línia d'allò que vols que l'audiència recordi)

## 1\_Presentació oral-4

Les presentacions no tenen cap estructura especial

## 1\_Presentació oral-5

Si les presentacions tenen estructura d'història (introducció – nus – desenllaç) es recorden millor

## 1\_Presentació oral-6

No cal fer un anàlisi de l'audiència en preparar una presentació

## 1\_Presentació oral-7

Hem d'adaptar el llenguatge, l'estructura i el disseny d'una presentació al públic que la rebrà

## 1\_Presentació oral-8

Hem d'incloure tota la informació que ens calgui a les diapositives per estar segurs

## 1\_Presentació oral-9

El nombre de diapositives no depèn del temps que tinguem per fer l'exposició

## elaboració d'un projecte-1

Definir un problema es poder-se fer una pregunta sobre el tema que ens interessa

## elaboració d'un projecte-2

Per redactar els objectius de treball no cal tenir gaire informació prèvia



### elaboració d'un projecte-3

Hem de redactar els objectius de forma extensa

### elaboració d'un projecte-4

Hem de redactar els objectius de forma clara i concreta

### elaboració d'un projecte-5

Hem de ser ambiciosos a l'hora de determinar els objectius del nostre treball, tot i que semblin inabastables

### elaboració d'un projecte-6

Quan redactem hipòtesis podem utilitzar expressions lògiques del tipus "Si....., llavors..."

### elaboració d'un projecte-7

La metodologia que utilitzem per realitzar el treball no depèn directament dels objectius triats

### elaboració d'un projecte-8

La metodologia emprada ha de ser coherent amb els objectius

### elaboració d'un projecte-9

Per elaborar un projecte de treball no cal fer una cerca gaire extensa, això es fa després

### estructura del text\_1

El títol ha d'incloure algunes paraules clau del treball

## estructura del text\_10

Les taules i gràfics que inserim en els resultats no s'han de comentar

## estructura del text\_11

Cal presentar i titular totes les taules i gràfics que inserim en els resultats

## estructura del text\_12

La discussió només és un comentari general de les dades obtingudes

## estructura del text\_12

A la discussió hem d'explicar la relació entre els resultats i els estudis previs que hem presentat en la introducció

## estructura del text\_14

En el cos d'un treball expositiu cal sintetitzar la informació seleccionada i presentar-la de forma ordenada.

## estructura del text\_15

En el cos d'un treball expositiu no cal identificar les similituds o diferències detectades en els treballs revisats

## estructura del text\_16

Les referències no han de estar en cap ordre o format concret

## estructura del text\_2

En el resum s'ha de fer referència al mètode, als resultats i a les conclusions

## estructura del text\_3

No sempre és necessari fer explícites les limitacions del treball, perquè això les faria més visibles al lector

#### estructura del text\_4

El títol ha de ser creatiu i no ha d'estar limitat per les paraules clau

#### estructura del text\_5

És aconsellable fer explícites les limitacions de l'obra, perquè això mostra serietat i rigor

#### estructura del text\_6

En la introducció, el tema s'ha de presentar en primer lloc, sense fer cap al·lusió a la literatura consultada

#### estructura del text\_7

El mètode ha de ser prou explícit, per poder entendre les dades obtingudes i el seu abast, i poder fer-ne una rèplica

#### estructura del text\_8

No cal descriure en detall la mostra emprada, només dir quants subjectes hi han participat

#### estructura del text\_9

En un treball experimental cal informar de les eines estadístiques emprades

#### implicació del lector\_1

Les explicacions i descripcions dels conceptes no són necessàries en els textos acadèmics, perquè els lectors ja coneixen el tema

## implicació del lector\_2

Les declaracions que orienten el lector ("en primer lloc", "a continuació") no són apropiades en els textos acadèmics, tenint en compte les característiques dels lectors

## implicació del lector\_3

L'ús de les formes de plural és un bon recurs per a implicar els lectors

## implicació del lector\_4

No cal situar els lectors de textos acadèmics, perquè ja saben quin és el tema que tracta el text

## implicació del lector\_5

És important utilitzar expressions com «està àmpliament acceptat» o bé «hi ha un consens compartit», perquè fan referència al coneixement compartit amb el lector

## implicació del lector\_6

El coneixement compartit amb els lectors no hauria de donar-se per fet en l'escriptura de textos acadèmics. És millor presentar la informació d'una manera completament explícita.

## implicació del lector\_7

Comentaris i aclariments no han de ser inclosos en els textos acadèmics, perquè aquests només són necessaris en els manuals o en els textos divulgatius

## intertextualitat i ús de citacions-1

Totes les idees que incorporem d'altres autors han d'estar referenciades

## intertextualitat i ús de citacions-2

Les citacions s'han d'incloure només quan definim conceptes

## intertextualitat i ús de citacions-3

Els autors d'un treball poden decidir com citar els altres autors (citacions integrades en el text o citacions no integrades, entre parèntesis)

## intertextualitat i ús de citacions-4

El treball d'altres autors no es pot comentar o discutir

## intertextualitat i ús de citacions-5

Els autors del treball no poden avaluar o valorar el treball dels autors citats

## intertextualitat i ús de citacions-6

És important seleccionar detingudament els autors que volem citar

## postura de l'autor-1

Els matisadors són recursos discursius útils per a l'autor, que pot emprar en diferents parts del text acadèmic

## postura de l'autor-10

És important saber quines són les responsabilitats d'un autor i que és un plagi

## postura de l'autor-11

És important saber com expressar una idea amb les pròpies paraules

## postura de l'autor-2

No hem d'utilitzar formes verbals condicionals, perquè denoten una manca de seguretat en l'autor

## postura de l'autor-3

No hem d'utilitzar expressions avaluatives com «afortunadament» o «desafortunadament», perquè hem de garantir l'objectivitat màxima

## postura de l'autor-4

Hem d'utilitzar expressions per emfatitzar quin és el nostre punt de vista, com, per exemple, «sens dubte» o bé «altament rellevant»

## postura de l'autor-5

Hem d'utilitzar sempre formes verbals i frases impersonals

## postura de l'autor-6

Podem utilitzar la primera persona del plural o del singular, per remarcar la pròpia posició

## postura de l'autor-7

És important mantenir una postura clara seguint un patró argumentatiu quan s'escriu un text acadèmic

## postura de l'autor-8

Els textos acadèmics han de ser objectius. Els autors no han de fer visibles els seus punts de vista

## postura de l'autor-9

No podem ser considerats com a autors perquè encara som estudiants i no tenim el coneixement suficient per a discutir les nostres idees amb altres autors

Enviar

El qüestionari és de preguntes veritable/fals

Els apartats: Implicació del lector, Ús citacions i Postura autor, són una adaptació del qüestionari utilitzat per Castelló, M., Pardo, M. & Fuentealba, M. O. (2012)

## Annex 2: Qüestionari de valoració de la guia del treball dirigit i la presentació del TD

### Avaluació 1

En el primer qüestionari els estudiants valoren la “Guia del treball dirigit” i la sessió presencial del primer dia, la “Guia per l’elaboració d’un projecte de treball” i la sessió presencial associada, i finalment puntuen en quins aspectes han tingut més dificultats en relació a l’elaboració del projecte.

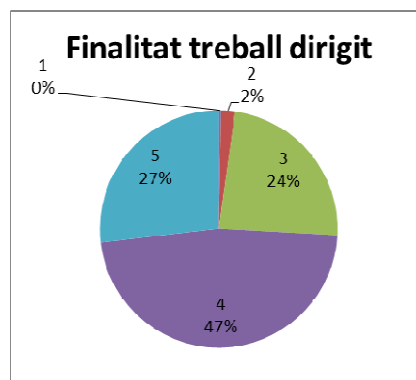
Presentem en primer lloc els resultats de la valoració que fan els estudiants de la “Guia del treball dirigit” i de la sessió 0 de presentació.

Els estudiants responien en una escala Likert amb els següents valors:

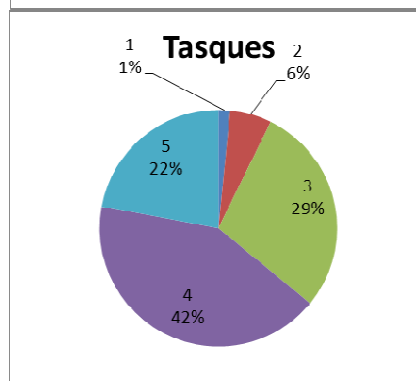
1	2	3	4	5
Gens informatiu	Poc informatiu	Informatiu	Força informatiu	Molt informatiu

### 1. En quin grau ha resultat informatiu el document “Guia del treball dirigit” i la presentació del primer dia de classe en relació ...

a la finalitat del treball dirigit .

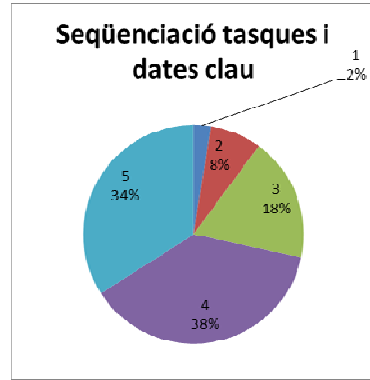


a les tasques que ha de fer l'alumne al llarg del curs.

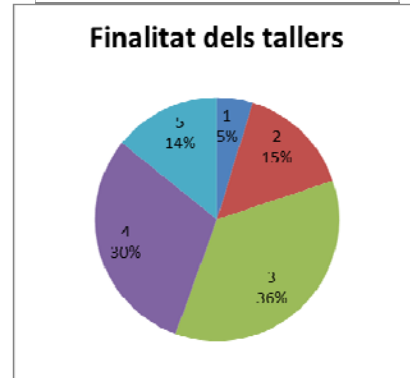




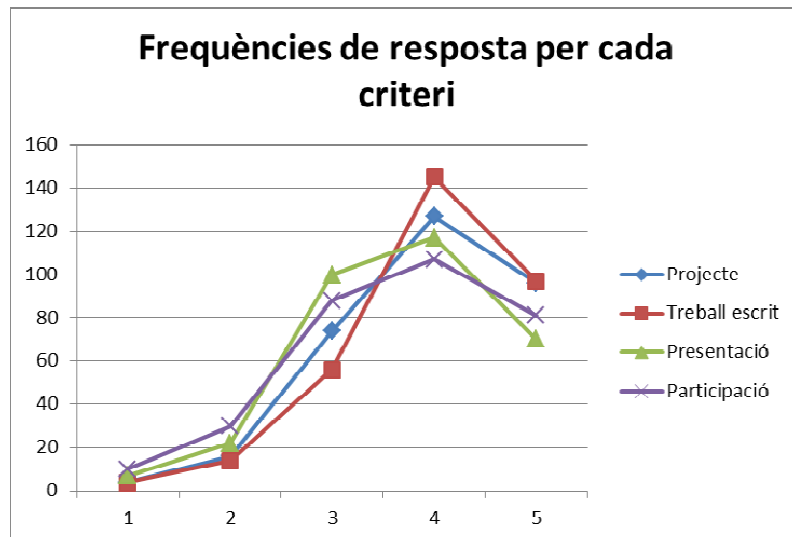
a la seqüenciació de les tasques i les dates claus del procés.



a la finalitat dels tallers.



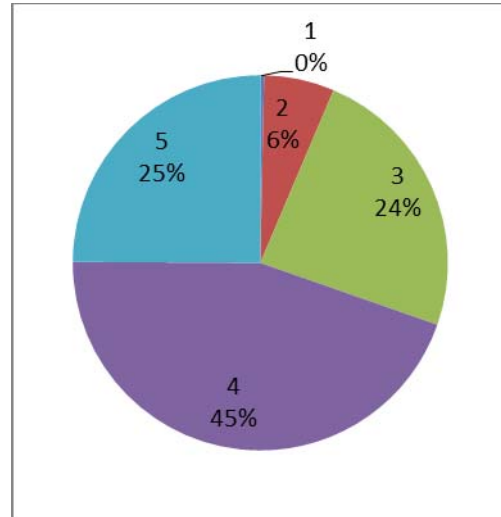
als criteris d'avaluació del projecte, del treball escrit, de la presentació oral i de la participació.



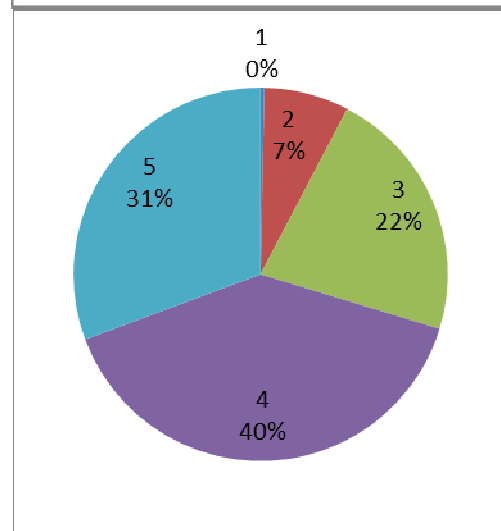
A continuació presentem els resultats en relació a la “guia per l’elaboració d’un projecte de treball” i la sessió presencial associada.

**2. En quin grau ha resultat útil el document “Guia per l’elaboració d’un projecte de treball” i la presentació del taller 1 per ...**

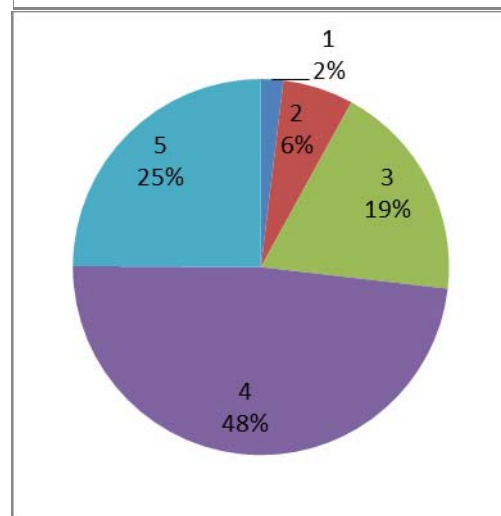
comprendre la diferència entre delimitar el problema i establir els objectius del treball



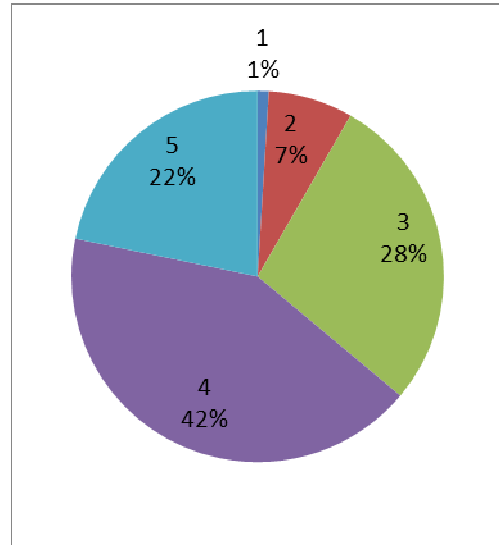
comprendre la diferència entre els objectius del treball i la hipòtesi / tesi del treball



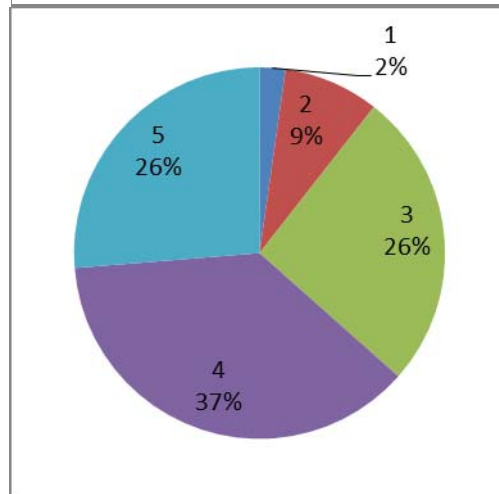
redactar els objectius i les hipòtesis / tesis del treball



comprendre la relació entre els objectius i les hipòtesis del treball i la metodologia a utilitzar



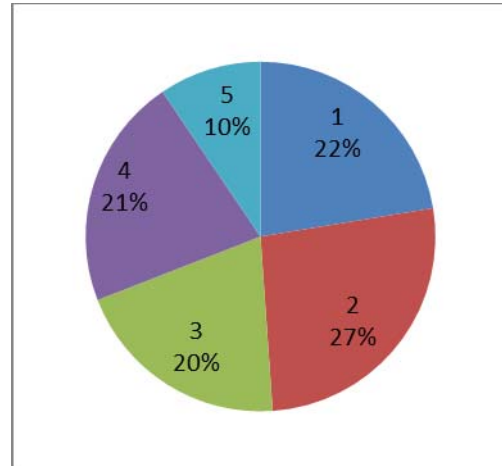
planificar el projecte de treball



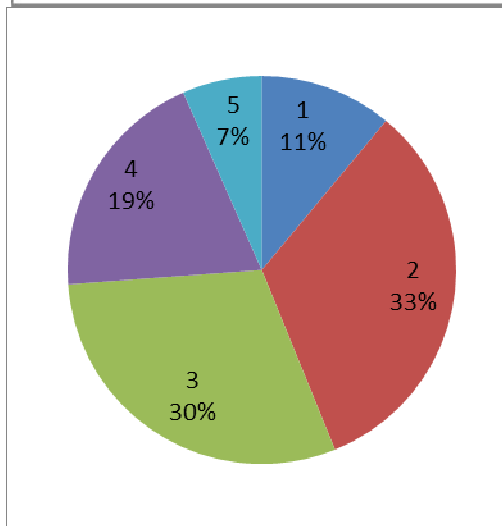
Finalment, els aspectes on els estudiants assenyalen haver tingut més dificultats.

**Assenyala, segons la teva experiència, en quin aspectes del projecte heu tingut més dificultats. 1 correspon a "cap dificultat o poques dificultats" i 5 correspon a "moltes dificultats"**

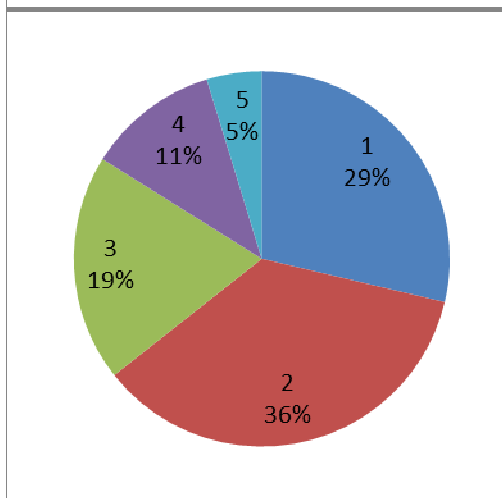
Posar-nos d'acord en el tema del treball i consensuar un problema concret



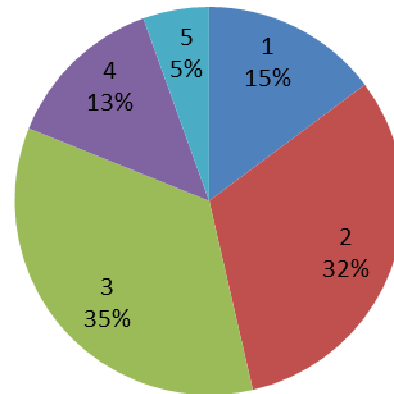
Redactar els objectius del treball



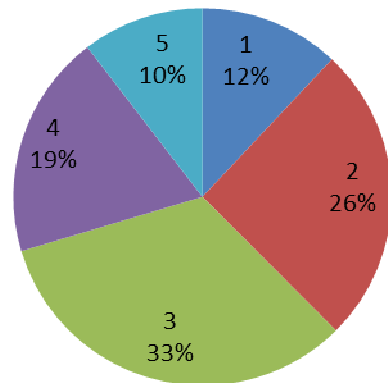
Planificar el projecte de treball i repartir-nos la feina



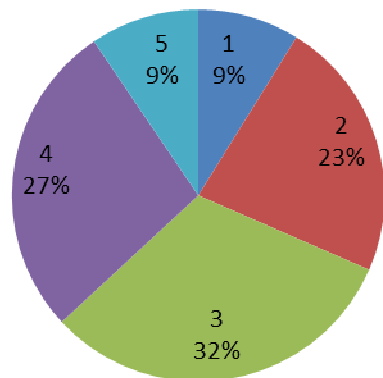
Redactar les hipòtesis del treball (només si ho heu fet)



Cercar la metodologia de treball més adient als nostres objectius i possibilitats



Trobar treballs previs relacionats amb el tema i l'objectiu escollit



La meva pàgina inicial ► Els meus cursos ► 14/15 ► Ensenyaments de Grau ► Grau De Psicologia ► 1415TDLLC ► General ► Autoavaluació Taller 2 ► Anàlisi

## Treball Dirigit de Llenguatge i Comunicació. Curs 2014-15

### Autoavaluació Taller 2

Descripció    Edita les preguntes    Plantilles    **Anàlisi**    Mostra les respostes

Mostra els que no han respost







Grups visibles    Tots els participants ▼

Exporta a Excel

**Respostes enviades: 242**







**Preguntes: 13**

#### 1. () El document "Guia per redactar un treball en l'àmbit de la Psicologia", en quin grau ha estat útil per determinar l'estructura i el tipus de continguts a incloure en cada apartat del treball?

- No he llegit el document. (0):  9 (3,72 %)
- Molt poc útil. (1):  3 (1,24 %)
- Moderadament útil. (2):  26 (10,74 %)
- Útil. (3):  57 (23,55 %)
- Força útil. (4):  99 (40,91 %)
- Molt útil. (5):  48 (19,83 %)



**Mitjana: 3,56**





#### 2. () El document de Castelló et al (2009-2010) titulat "Orientacions per escriure un projecte de recerca", en quin grau ha estat útil per determinar l'estructura i el tipus de continguts a incloure en cada apartat del treball?

- No he llegit el document. (0):  47 (19,42 %)
- Molt poc útil. (1):  9 (3,72 %)
- Moderadament útil. (2):  48 (19,83 %)
- Útil. (3):  79 (32,64 %)
- Força útil. (4):  48 (19,83 %)
- Molt útil. (5):  10 (4,13 %)

**Mitjana: 2,41**







#### 3. () L'assistència al taller 2, en quin grau ha estat útil per determinar l'estructura i el tipus de continguts a incloure en cada apartat del treball?

- No vaig assistir al taller. (0):  12 (4,96 %)
- Molt poc útil. (1):  22 (9,09 %)

- Moderadament útil. (2):  45 (18,60 %)
- Útil. (3):  64 (26,45 %)
- Força útil. (4):  71 (29,34 %)
- Molt útil. (5):  26 (10,74 %)







**Mitjana: 2,97**

**4. () El document de Castelló et al (2009-2010) titulat "Orientacions per escriure un projecte de recerca", en quin grau ha estat útil per aprendre a evitar el plagi?**

- No he llegit el document. (0):  48 (19,83 %)
- Molt poc útil. (1):  16 (6,61 %)
- Moderadament útil. (2):  45 (18,60 %)
- Útil. (3):  66 (27,27 %)
- Força útil. (4):  46 (19,01 %)
- Molt útil. (5):  20 (8,26 %)







**Mitjana: 2,43**

**5. () L'assistència al taller 2, en quin grau ha estat útil per aprendre a evitar el plagi?**

- No vaig assistir al taller. (0):  12 (4,96 %)
- Molt poc útil. (1):  25 (10,33 %)
- Moderadament útil. (2):  40 (16,53 %)
- Útil. (3):  68 (28,10 %)
- Força útil. (4):  61 (25,21 %)
- Molt útil. (5):  35 (14,46 %)







**Mitjana: 3,01**

**6. () El document "Estudi de cas" on s'exemplificaven alguns dels conceptes explicats al taller 2, en quin grau ha estat útil per comprendre aquests conceptes?**

- No he llegit el document. (0):  33 (13,64 %)
- Molt poc útil. (1):  10 (4,13 %)
- Moderadament útil. (2):  32 (13,22 %)
- Útil. (3):  93 (38,43 %)
- Força útil. (4):  57 (23,55 %)
- Molt útil. (5):  16 (6,61 %)




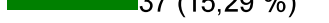

**Mitjana: 2,73**

**7. () En relació a l'estructura i el tipus de continguts a incloure en cada apartat del treball, en quin grau la informació del document "Guia per redactar un treball en l'àmbit de la Psicologia" era coneguda per tu?**

- No he llegit el document. (0):  10 (4,13 %)
- Molt desconeguda. (1):  7 (2,89 %)
- Moderadament desconeguda. (2):  19 (7,85 %)
- Coneguda. (3):  91 (37,60 %)
- Força coneguda. (4):  96 (39,67 %)
- Molt coneguda. (5):  19 (7,85 %)

**Mitjana: 3,29**

**8. () En relació a l'estructura i el tipus de continguts a incloure en cada apartat del treball, en quin grau la informació del document de Castelló et al (2009-2010) titulat "Orientacions per escriure un projecte de recerca" era coneguda per tu?**

- No he llegit el document. (0):  45 (18,60 %)
- Molt desconeguda. (1):  8 (3,31 %)
- Moderadament desconeguda. (2):  37 (15,29 %)
- Coneguda. (3):  102 (42,15 %)
- Força coneguda. (4):  47 (19,42 %)

- Molt coneguda. (5): ■3 (1,24 %)

**Mitjana: 2,44**

**9. () Castelló, M. et al. (2009-2010) expliquen en el document "Orientacions per escriure un projecte de recerca" per què, i com, s'ha de referenciar altres autors, en quin grau aquesta informació era coneguda per tu?**

- (0) No he llegit el document.: ■ 45 (18,60 %)
- (1) Molt desconeguda.: ■ 8 (3,31 %)
- (2) Moderadament desconeguda.: ■ 35 (14,46 %)
- (3) Coneguda.: ■ 84 (34,71 %)
- (4) Força coneguda.: ■ 55 (22,73 %)
- (5) Molt coneguda.: ■ 15 (6,20 %)

**10. () Al taller 2 vam explicar per què i com s'ha de referenciar altres autors, en quin grau aquesta informació era coneguda per tu?**

- (0) No vaig assistir al taller 2.: ■ 10 (4,13 %)
- (0) No m'ho van explicar.: ■ 1 (0,41 %)
- (1) Molt desconeguda.: ■ 6 (2,48 %)
- (2) Moderadament desconeguda.: ■ 34 (14,05 %)
- (3) Coneguda.: ■ 74 (30,58 %)
- (4) Força coneguda.: ■ 87 (35,95 %)
- (5) Molt coneguda.: ■ 29 (11,98 %)

**11. () El conjunt de materials proporcionats en el Taller 2 ha estat útil per redactar algun dels següents apartats (assenyala només aquells en els quals consideres que ha estat útil):**

- Títol: ■ 48 (20,60 %)
- Resum: ■ 69 (29,61 %)
- Introducció: ■ 149 (63,95 %)
- Discussió: ■ 123 (52,79 %)
- Conclusions: ■ 109 (46,78 %)
- Referències: ■ 149 (63,95 %)
- Treballs empírics:Mètode: ■ 84 (36,05 %)
- Treballs empírics: Resultats: ■ 74 (31,76 %)
- Treballs argumentatius: Cos del treball: ■ 69 (29,61 %)

**12. () Has tingut en compte la "guia de qualificació" mentre escrivies el treball (redacció i/o revisió)?**

- (1) No he llegit la "guia de qualificació".: ■ 12 (4,96 %)
- (2) L'he consultat, però no l'he utilitzat per decidir com escriure el treball.: ■ 92 (38,02 %)
- (4) Si que l'he tingut en compte en l'escriptura del treball.: ■ 137 (56,61 %)

**13. () Al teu parer quines han estat les dificultats més importants que has trobat en el desenvolupament del projecte i/o en la seva redacció**



La meua pàgina inicial ► Els meus cursos ► 14/15 ► Ensenyaments de Grau ► Grau De Psicologia ►  
1415TDLLC ► General ► Autoavaluació Taller 3 ► Anàlisi

## Treball Dirigit de Llenguatge i Comunicació. Curs 2014-15

### Autoavaluació Taller 3

Descripció    Edita les preguntes    Plantilles    **Anàlisi**    Mostra les respostes

Mostra els que no han respost







Grups separats    Tots els participants ▼

Exporta a Excel

**Respostes enviades: 229**







**Preguntes: 11**

#### **() 1. El document "Guia per a la preparació d'una presentació oral", en quin grau ha estat útil per determinar l'objectiu, el missatge i l'estructura de la presentació? (PLANIFICACIÓ)**

- No he llegit el document. (0):  9 (3,93 %)
- Molt poc útil. (1):  5 (2,18 %)
- Moderadament útil. (2):  39 (17,03 %)
- Útil. (3):  68 (29,69 %)
- Força útil. (4):  89 (38,86 %)
- Molt útil. (5):  19 (8,30 %)




**Mitjana: 3,22**


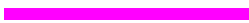

#### **() 2. El document "Guia per a la preparació d'una presentació oral", en quin grau ha estat útil pel disseny de la presentació? (REALITZACIÓ1)**

- No he llegit el document. (0):  9 (3,93 %)
- Molt poc útil. (1):  8 (3,49 %)
- Moderadament útil. (2):  39 (17,03 %)
- Útil. (3):  66 (28,82 %)
- Força útil. (4):  77 (33,62 %)
- Molt útil. (5):  30 (13,10 %)

**Mitjana: 3,24**







#### **() 3. El document "Guia per a la preparació d'una presentació oral", en quin grau han estat útils els consells per la preparació personal? (REALITZACIÓ2)**

- No he llegit el document. (0):  10 (4,37 %)
- Molt poc útil. (1):  16 (6,99 %)
- Moderadament útil. (2):  35 (15,28 %)

- Útil. (3):  87 (37,99 %)
- Força útil. (4):  66 (28,82 %)
- Molt útil. (5):  15 (6,55 %)







**Mitjana: 3,00**

**() 4. L'assistència al taller 3, en quin grau ha estat útil per determinar l'objectiu, el missatge i l'estructura de la presentació? (PLANIFICACIÓ)**

- No he llegit el document. (0):  5 (2,18 %)
- Molt poc útil. (1):  12 (5,24 %)
- Moderadament útil. (2):  46 (20,09 %)
- Útil. (3):  61 (26,64 %)
- Força útil. (4):  71 (31,00 %)
- Molt útil. (5):  34 (14,85 %)







**Mitjana: 3,24**

**() 5. L'assistència al taller 3, en quin grau ha estat útil pel disseny de la presentació? (REALITZACIÓ1)**

- No he llegit el document. (0):  5 (2,18 %)
- Molt poc útil. (1):  13 (5,68 %)
- Moderadament útil. (2):  49 (21,40 %)
- Útil. (3):  56 (24,45 %)
- Força útil. (4):  80 (34,93 %)
- Molt útil. (5):  26 (11,35 %)

**Mitjana: 3,18**

**() 6. L'assistència al taller 3, en quin grau han estat útils els consells per la preparació personal? (REALITZACIÓ2)**






- No he llegit el document. (0):  5 (2,18 %)
- Molt poc útil. (1):  16 (6,99 %)
- Moderadament útil. (2):  63 (27,51 %)
- Útil. (3):  61 (26,64 %)
- Força útil. (4):  64 (27,95 %)
- Molt útil. (5):  20 (8,73 %)

**Mitjana: 2,97**




**() 7.1 Heu arribat a completar un "story board" per planificar l'exposició?**

- SI:  81 (35,37 %)
- NO:  148 (64,63 %)




**() 7.2 Si has contestat SI. Ha estat útil per organitzar i realitzar la presentació oral?**

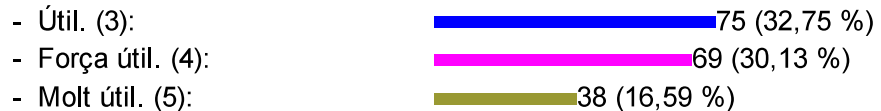
- 1/Molt poc útil.:  3 (3,37 %)
- 2/Moderadament útil.:  11 (12,36 %)
- 3/Útil.:  22 (24,72 %)
- 4/Força útil.:  43 (48,31 %)
- 5/Molt útil.:  10 (11,24 %)

**() 8. Has tingut en compte la "guia de qualificació" mentre preparaves o realitzaves la presentació oral?**

- (1) No he llegit la "guia de qualificació".:  8 (3,49 %)
- (2) L'he consultat, però no l'he utilitzat per decidir planificar i realitzar la presentació.:  69 (30,13 %)
- (4) Si que l'he tingut en compte.:  152 (66,38 %)

**() 9. En quin grau et sembla útil la guia de qualificació de la presentació oral, per reflexionar i avaluar la pròpia presentació? (AVALUACIÓ)**

- No he llegit el document. (0):  8 (3,49 %)
- Molt poc útil. (1):  4 (1,75 %)
- Moderadament útil. (2):  35 (15,28 %)



**Mitjana: 3,34**

**() 10. Al teu parer quines han estat les dificultats més importants que has trobat en la planificació i realització de la presentació oral?**

La meva pàgina inicial ► Els meus cursos ► 14/15 ► Ensenyaments de Grau ► Grau De Psicologia ► 1415TDLLC ► General ► Valoració general treball dirigit ► Anàlisi

## Treball Dirigit de Llenguatge i Comunicació. Curs 2014-15

### Valoració general treball dirigit

Descripció    Edita les preguntes    Plantilles    **Anàlisi**    Mostra les respostes

Mostra els que no han respost






Grups separats    Tots els participants ▼

Exporta a Excel

**Respostes enviades: 216**





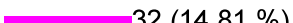
**Preguntes: 8**

#### **() Quin és el teu grau de satisfacció general en relació a l'ensinistrament rebut (inclou tallers i documents)?**

- No estic gens satisfet (0):  10 (4,63 %)
- Estic moderadament satisfet (1):  38 (17,59 %)
- Estic satisfet (2):  69 (31,94 %)
- Estic força satisfet (3):  75 (34,72 %)
- Estic molt satisfet (4):  23 (10,65 %)




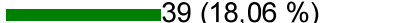

**Mitjana: 2,28**

#### **() Com d'útil creus que són els coneixements adquirits per a la teva formació?**

- Gens útils (0):  4 (1,85 %)
- Moderadament útils (1):  45 (20,83 %)
- Útils (2):  65 (30,09 %)
- Força útils (3):  67 (31,02 %)
- Molt útils (4):  32 (14,81 %)

**Mitjana: 2,33**

#### **() La profunditat en la revisió per part de la tutora.**

- No estic gens satisfet (0):  7 (3,24 %)
- Estic moderadament satisfet (1):  29 (13,43 %)
- Estic satisfet (2):  39 (18,06 %)
- Estic força satisfet (3):  60 (27,78 %)
- Estic molt satisfet (4):  80 (37,04 %)






**Mitjana: 2,81**

### **() La pertinença dels comentaris de revisió per la millora del treball**

- No estic gens satisfet (0):  11 (5,09 %)
- Estic moderadament satisfet (1):  28 (12,96 %)
- Estic satisfet (2):  46 (21,30 %)
- Estic força satisfet (3):  66 (30,56 %)
- Estic molt satisfet (4):  64 (29,63 %)







**Mitjana: 2,66**

### **() La utilitat dels comentaris de revisió pel teu aprenentatge.**

- No estic gens satisfet (0):  9 (4,17 %)
- Estic moderadament satisfet (1):  26 (12,04 %)
- Estic satisfet (2):  50 (23,15 %)
- Estic força satisfet (3):  70 (32,41 %)
- Estic molt satisfet (4):  56 (25,93 %)

**Mitjana: 2,59**

### **() A quina causa atribuïu aquesta diferència, podeu triar-ne més d'una:**

- Són competències que requereixen pràctica i no en tenim la suficient:  116 (53,95 %)
- La teoria no sembla difícil però plasmar-ho en un treball si que ho és:  126 (58,60 %)
- No hem disposat de prou temps per posar-nos-hi seriosament:  72 (33,49 %)
- En altres assignatures ens han explicat els conceptes principals de com escriure un informe científic però només s'ha treballat alguna de les parts que hem treballat en aquesta assignatura:  24 (11,16 %)
- Les diferents assignatures i professors demanen coses diferents, relacionades amb la seva àrea de coneixement, i això crea una mica de confusió:  84 (39,07 %)
- Altres:  12 (5,58 %)

### **() Si heu marcat altres causes, si us plau, indiqueu-nos quines**

-

## Buenas prácticas en la Docencia Universitaria Enseñar y Evaluar -saberes y competencias-

**Dra. Mercè Martínez Torres**  
**Profesora Titular del Departamento de Psicología Básica**  
**Universidad de Barcelona**

### OBJETIVO GENERAL

En los últimos años, han cambiado profundamente los criterios de enseñanza/aprendizaje y, consecuentemente, la forma de evaluar en el marco universitario. En España buena parte de este impulso se ha debido a la convergencia europea de planes de estudio y al sistema de créditos ECTS. En nuestra universidad, se han impulsado acciones para mejorar las “buenas prácticas docentes”, a través de proyectos de investigación docente y cursos de formación al profesorado. El objetivo de este taller es compartir esta experiencia con profesores de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, especialmente los aspectos relacionados con la evaluación de competencias. Aporto mi experiencia como formadora del ICE en cursos sobre evaluación a través de plataformas virtuales y los proyectos realizados con la competencia “Comunicación oral y escrita a nivel universitario” en la asignatura Lenguaje y comunicación (Grado de Psicología – Universidad de Barcelona).

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reflexionar conjuntamente sobre la necesidad de enseñar y evaluar las competencias transversales asociadas a las licenciaturas, de forma conjunta con los contenidos académicos.
- Planificar actividades de aprendizaje y evaluación, adecuadas a la materia y al tamaño del grupo.
- Reflexionar sobre los distintos tipos de evaluaciones que pueden realizarse (quien evalúa, qué evalúa, cuando evaluar, cuál es la finalidad de la evaluación)
- Reflexionar sobre cómo mejorar la comunicación, las tutorías, el seguimiento de grupos de trabajo, etc. a través del uso de un Campus Virtual. Ejemplos con la plataforma Moodle 2.4.
- Reflexionar sobre el uso de herramientas para facilitar la evaluación: tareas (uso de rúbricas y guías de calificación), cuestionarios y feed-back.

### TEMAS A TRATAR

1. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE. Definir y extraer las dimensiones de la competencia, reformular los objetivos en formato competencial. Definir los contenidos en función de los objetivos organizados en: saberes (conceptos-conocimientos), procedimientos y actitudes.
2. PLANIFICACIÓN. Secuenciar, temporizar y priorizar contenidos. Concretar metodología docente y criterios de evaluación.

3. EVALUACIÓN. Conceptos básicos. Revisión de técnicas e instrumentos de evaluación en la enseñanza universitaria ¿Por qué un cambio en los sistemas de evaluación? (quien evalúa, qué evalúa, cuando evaluar, cuál es la finalidad de la evaluación)
4. AULA VIRTUAL. Comunicación, seguimiento y evaluación continua a través del aula virtual.

---

## BIBLIOGRAFÍA DEL CURSO

- Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE Life Sciences Education*, 5(3), 197-203.
- Alsina, J. (Coord.) (2010). Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales. *Cuadernos de docencia universitaria*, 18. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo & M. del P. Pérez Echevarría (Eds.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (120-133). Madrid: Ediciones Morata.
- Duarte, N. (2008). *Slide:ology. The art and science of creating presentations*. Sebastopol (Canada): O'Reilly Media.
- Edgerton, E.A., & McKechnie, J. (2002). Student's views of group based work and the issue of peer assessment. *Psychology Learning and Teaching*, vol. 2 (2).
- Fagerheim, B. A., & Shrode, F. G. (2009). Information literacy rubrics within the disciplines. *Communications in Information Literacy*, 3(2), 158-170.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge. *Quaderns de Docència Universitaria*, 13. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Hartley, J. (2009). How Can Psychology Tutors Help their Students Write More Effectively?, *Psychology Learning & Teaching*, 8(2), 43-45.
- Lenski, S. D.; Johns, J.L. (2000). *Improving Writing: Resources, Strategies, Assessments*. Dubuque, IA: Kendall Hunt Pub Co.
- López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Montgomery, K. (2000). Classroom Rubrics: Systematizing What Teachers Do Naturally. *Clearing House*, 73 (6), 324-28.
- Mora, J. G., Vila, L. E., & Conchado, A. (2013). Los graduados universitarios españoles en una comparativa europea. In J. G. Mora, H. Schomburg, & U. Teichler (Eds.). *Empleo y trabajo de los graduados universitarios. Conclusiones de diferentes estudios* (pp. 99-126). Barcelona: Ediciones
- Norton, L.S., Clifford, R., Hopkins, L, Toner, I, & Norton, B. (J.C.W.) (2002). Helping psychology students write better essays. *Psychology Learning and Teaching*, 2, 2, 116-126.
- Reynolds, G. (2008). *Presentation Zen: Simple Ideas on Presentation Design and Delivery*. Berkeley, CA: New Riders.
- Teichler, U. (2013). Las exigencias del mundo del trabajo. In J.G. Mora, H. Schomburg, & U. Teichler (Eds.). *Empleo y trabajo de los graduados universitarios. Conclusiones de diferentes estudios* (pp. 17-48). Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Tolchinsky, L. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Torrelles, C.; Isus, S.; Carrera, X.; et Coiduras, J. (2010). *Guia docent per l'ensenyament-aprenentatge de competències transversals a la universitat*. VI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI). Barcelona, 30 de junio y 1-2 de julio.
- Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-80

## CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

TEMA	ACTIVIDADES
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve exposición</li> <li>2. Ejemplos</li> <li>3. Práctica: redefinir objetivos aprendizaje de una de las asignaturas que se imparte.</li> <li>4. Puesta en común</li> </ol>
<b>PLANIFICACIÓN</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve exposición</li> <li>2. Ejemplos</li> <li>3. Práctica: secuenciar, temporizar y priorizar contenidos en función de los objetivos previamente definidos.</li> <li>4. Puesta en común</li> </ol>
<b>EVALUACIÓN</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve exposición</li> <li>2. Ejemplos</li> <li>3. Práctica: trabajo en pequeños grupos. Valoración de los distintos tipos de evaluación.</li> <li>4. Puesta en común del trabajo hecho en los grupos</li> </ol>
<b>AULA VIRTUAL</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposición–coloquio sobre algunas herramientas que pueden utilizarse.</li> </ol>

## EVALUACIÓN

- Asistencia al taller

## DURACIÓN DEL TALLER

- **6 horas**. Lunes 15 de junio de 2015.