



INNOVACIÓ I METODOLOGIES D'AVUACIÓ A LA UNIVERSITAT

Martí Melo Coldeforns
Educació Infantil
Tutora: Reina Capdevila
Blanquerna. URL. Maig 2017.

RESUM:

En aquest article es du a terme una aproximació teòrica al canvi que està succeint en l'educació universitària, que des del procés de Bolonya fluctua des d'una perspectiva centrada en el professor com a transmissor de coneixements i basada en els resultats com a metodologia d'avaluació, a una pedagogia centrada en l'alumne, constructor actiu de coneixements i competències, on l'avaluació és generadora d'aprenentatge i processos de reflexió.

Es realitza un treball de camp al voltant de les metodologies d'avaluació que es duen a terme a la FPCEE de Blanquerna, a través de les percepcions de professorat i alumnat, així com una valoració de la implementació d'algunes metodologies pedagògiques considerades innovadores.

Els resultats obtinguts denoten una forta discrepància entre la percepció del professorat, pel qual les pràctiques avaluatives es poden considerar bones, i la percepció de l'alumnat, pel qual les metodologies d'avaluació que es duen a terme no compleixen amb els criteris de referència. Pel que fa a les metodologies innovadores, la Flipped Classroom i les performances creatives estan en procés d'introducció a la facultat, i l'espai de Seminari és molt ben valorat per ambdós col·lectius.

Paraules clau: metodologies d'avaluació, innovació, educació universitària.

ABSTRACT:

In this article there is a theoretical approach to the change happening in higher education which is flowing, since de Bologna process, from a teacher centered perspective based in results as an evaluation method, to a student-centered pedagogy, active cobuilder of knowledge and competence, and on which the assessment of the processes is cause of learning and reflection.

A field-based research about the assessment methodologies happening in the FPCEE of Blanquerna is made, through the perspectives of professors and students as well as a valuation of the implementation of pedagogical methodologies considered as innovative.

The results make visible a strong disagreement between professors perception, for who these assessment methodologies may be considered good, and student perception, by which assessment methodologies in this university don't comply with the criteria taken as reference. On the innovative methodologies area, the Flipped Classroom and the creative performances are in process of introduction in the faculty, and the Seminar space is very well rated by both students and professors.

Keywords: assessment methodologies, innovation, higher education.

INTRODUCCIÓ:

La idea d'aquest treball sorgeix de la inquietud pròpia pel que fa a les metodologies d'ensenyament i aprenentatge dutes a terme com a estudiant en aquests 4 anys a la FPCEE de Blanquerna, en relació al marc teòric constructivista i a la renovació pedagògica que està succeint en aquests moments i des de fa uns anys a Catalunya.

Als estudis de grau, a les pràctiques i en l'experiència laboral hem après que els processos d'ensenyament i aprenentatge (EA) es basen en l'acció, que s'aprèn fent. A la franja 0-6, moment en què els infants estan en un procés maduratiu clau per al seu desenvolupament posterior, es veu molt clara la necessitat d'abandonar les metodologies orientades als resultats acadèmics per centrar la mirada en els processos individuals de cada infant. A primària, també, s'està reorientant la manera de fer cap a la transdisciplinarietat en forma de projectes. Algunes escoles de secundària també estan en aquest camí. Sembla que la universitat, per coherència, hauria de ser encara més insistent en implementar aquests canvis pedagògics de forma urgent i passar d'una metodologia centrada en el professorat, on l'alumnat és receptor i reproductor de continguts, a una metodologia centrada en l'estudiant, actiu, reflexiu i constructor de coneixement.

Com veurem, els processos d'EA són complexos d'analitzar i hi ha molta variabilitat en les metodologies, és per això que en aquest treball ens volem centrar en les metodologies avaluatives, fent èmfasi en el concepte d'avaluació formativa: aquell tipus d'avaluació que genera aprenentatge i reflexió sobre els propis processos. També posarem la mirada en algunes metodologies pedagògiques considerades innovadores com la classe inversa, les performances creatives, la codocència o el treball en grups cooperatius, a través de la percepció d'estudiants i professors dels graus d'Educació Infantil i Educació Primària de la FPCEE de Blanquerna.

MARC TEÒRIC:

El canvi en l'educació:

"The world is changing, and the world of education needs to change in turn" (Cowan, 1998, p. 32). El marc social en el que ens trobem contempla un món influït per les xarxes socials i els grans mitjans de comunicació, amb unes tecnologies que permeten l'accés immediat a la informació i que avancen a un ritme vertiginós. Amb la incorporació dels processos d'ensenyament i aprenentatge als entorns virtuals (Salinas, 2016) és especialment interessant per a un estudiant d'educació observar i estudiar la transformació que està

succeint en l'educació i, per extensió, saber si la formació inicial dels docents segueix el ritme d'aquests canvis.

La universitat es troba en un procés de profunda transformació (Hernández *et al*, 2009 a Pagès *et al*, 2010). El procés de Bolonya va suposar canvis importants en l'estructura de les formacions universitàries, unificant criteris a nivell europeu i introduint els crèdits ECTS, pels quals als estudiants se'ls suposa una càrrega de treball autònom molt més gran que abans de la implementació del procés. A més, l'enfoc per competències suposa un repte per als docents universitaris, obligats a canviar la manera tradicional d'ensenyar cap a un procés més interactiu (Valle, 2010).

La innovació en educació és inevitable i hauria de ser present, més que en qualsevol altre lloc, en una Facultat de Ciències de l'Educació: en els àmbits de pràctiques docents a l'aula, propostes de treball autònom, seguiment i avaluació, disseny d'espais i ús de materials, orientació al món laboral i investigació. Els professionals de l'educació tenen l'obligació d'estar a la última pel que fa a innovació (Ferrández, 1996).

La innovació està de moda, però cal estar alerta, ja que innovar no és només deixar els apunts a l'espai virtual. Si fos així, es perpetuen els rols del professor com a font de coneixement i de l'alumne com a receptor passiu. Els continguts teòrics no perden la seva importància; com diu Cowan (1998), "I felt ineffective and irresponsible to leave the students to analyse experiences without a basis on which to do so" (p. 58), i les metodologies actives d'aprenentatge agafen cada cop més pes.

Però, quina és la finalitat social de l'educació? Adaptar els joves a la societat o preparar-los per a transformar-la? (Hernández, 2010). Es necessita que les activitats d'aprenentatge plantejades siguin experiències creatives i amb sentit, que fugin de la còpia i afavoreixin processos de recerca i reflexió a partir de la seva representació a través de diferents llenguatges. Entenem, per tant, la innovació com un acte de l'ésser humà que l'impulsa a adaptar-se, a buscar el canvi davant les noves necessitats, a millorar en un sentit ampli (Rubia, 2010).

Processos d'EA:

La concepció constructivista visualitza el procés d'EA com un triangle, en un vèrtex el professor, en un altre l'aprenent i en l'altre el contingut. Aquests tres elements tenen rols definits, interaccionen activament i donen lloc als processos d'EA. Autors com Ferrández (1996) seguint en el mateix paradigma, donen una volta més a aquesta concepció. Hi afegixen la importància de la metodologia i la col·loquen en un vèrtex intermig, connectat amb els altres tres de forma que el procés es pot visualitzar com una piràmide. La metodologia didàctica que es du a terme a l'aula influeix en les interaccions entre tots els elements del procés. Ferrández (1996) també posa èmfasi en els contextos macro i micro

que envolten i incideixen en les interaccions dels elements de la piràmide. Ell anomena aquest model com el del tetraedre didàctic.

En aquest model, la interacció entre el docent i el discent es dóna de forma intencional i sistemàtica, utilitzant la metodologia més apropiada per a cada moment i posant en pràctica totes les capacitats de la persona, tenint en compte la influència del context sociocultural i situacional, canviant, de la situació d'EA. Es pot visualitzar l'evolució del triangle al tetraedre didàctic en la figura 1.

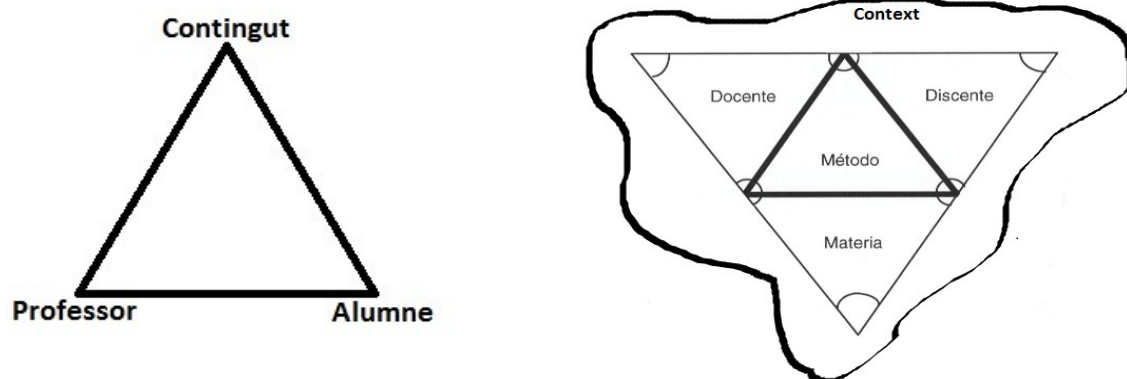


Figura 1: Del triangle al tetraedre didàctic. Ferrández (1996)

Per aprendre es necessita posar en joc habilitats cognitives d'alt nivell: ser capaços de processar informació, d'analitzar situacions i veure el potencial per al desenvolupament, de ser creatius i avaluatius (Cowan, 1998). El desenvolupament de competències que planteja el procés de Bolonya és coherent amb la perspectiva constructivista, on l'aprenentatge s'entén com a procés actiu, contextualitzat, social i reflexiu (Fernández, 2006). A l'alumne se li suposa un rol en el que ha de dur a terme treball individual i estudi independent quan està sol, i ser capaç d'interaccionar en contextos de gran grup, grup petit o grup de treball. Cal prestar atenció, doncs, als contextos on es donen els processos d'EA, tant espacials i temporals com a nivell de grup, on es creuen els interessos personals i les necessitats socials. (Ferrández, 1996).

La formació inicial del docent:

Cowan (1998) defineix "*Teaching as the purposeful creation of situations from which motivated learners shouldn't be able to escape without learning or developing*" (p. 47). El paper del professor és clau per a que els alumnes posin en joc les seves capacitats i siguin mediadors del seu propi procés d'aprenentatge (Ferrández, 1996), fent èmfasi en la voluntat d'aprendre de cadascú. Segons Fernández (2006), es contempla el perfil adequat de l'estudiant com a actiu, autònom, estratègic, reflexiu, cooperatiu i responsable; aquestes

característiques demanen un canvi de la mentalitat dominant en la cultura universitària, en alguns casos encara ancorada en la percepció de l'alumne com a receptor passiu de coneixements.

El paper dels docents en aquest nou marc, segons el programa de millora i innovació en la formació de mestres (MIF, 2016), seria el de donar suport a l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge, animant-lo a fer ús de la seva capacitat crítica i creativa tot dissenyant contextos d'aprenentatge que estimulin la coconstrucció de significats i facilitin l'anàlisi conjunta de com s'adquireix el coneixement. Per tant, al mestre li cal saber gestionar l'aula a través de diferents metodologies, tècniques participatives i un ús interdisciplinari de les tecnologies de l'aprenentatge i la comunicació. En aquest sentit, l'avaluació formativa és, entre d'altres, una de les peces clau ja que no es basa en els resultats finals sinó en en els processos individuals i col·lectius, fluctuant cap a un ensenyament centrat en l'estudiant. Segons Oliver (2002), són les pràctiques quotidianes i les actituds dels formadors les que incideixen en la cultura professional del professorat, més que les teoritzacions o els continguts formals. Cal posar èmfasi, doncs, en el com.

Metodologies:

Per metodologia entenem l'ús de mitjans per a fer efectiu el procés d'EA: les activitats i dinàmiques plantejades en funció dels continguts i el tipus d'avaluació que es du a terme. Segons Ferrández, (1996) cal variar en l'ús d'estratègies didàctiques, és en aquesta variació on hi tenen cabuda els diferents mediadors de l'EA. El paper del docent en aquest marc és el d'un professor que explica, orienta, incentiva, ajuda, corregeix i avalua, tot tenint en compte les necessitats del col·lectiu a qui s'adreça i les seves característiques psicosocials i culturals.

De Miguel (2005, citat a Fernández 2006) defineix una metodologia com "un conjunt d'oportunitats i condicions que s'ofereixen als estudiants, organitzats de forma sistemàtica i intencional que, si bé no promouen directament l'aprenentatge, existeix una alta probabilitat que succeeixi" (p. 41). Així, la metodologia que cada professor esculli per a dur a terme la seva pràctica docent es converteix en l'instrument a través del qual els estudiants desenvoluparan competències. Cada mitjà de suport al procés d'EA pot potenciar diferents tipus de percepció: visual, auditiva, tàctil, corporal... És tasca del docent conèixer les virtuts de cada mitjà per a estructurar les seves estratègies didàctiques de la millor manera possible.

Hi ha una gran varietat de metodologies i a més, dins de cada mètode també hi ha variabilitat en el grau de participació i en els rols docents i discents (Fernández, 2006). Per exemple, en un context com el d'un Seminari a Blanquerna, que contempla entre 12 i 15 estudiants i un professor que es troben regularment en un espai adequat, l'ensenyament en

petits grups pot estar molt estructurat i tendir cap a la rigidesa o pel contrari, es pot generar una discussió lliure que el professor modera. De la mateixa manera, una classe de gran grup pot estar molt dirigida per un professor que imparteix una classe magistral, o pot ser molt interactiva i demandant d'acció per a l'estudiant, a través de tècniques participatives que posa en pràctica el docent.

Avaluació Formativa:

L'avaluació ha d'estar orientada a millorar els processos d'EA, i ser "una oportunitat d'aprenentatge i desenvolupament per a l'estudiant" (Cano *et al*, 2010, p.90). En aquest sentit, prenem l'avaluació formativa com una part important d'una metodologia en què l'estudiant pren cada cop un paper més actiu en els seus processos, en relació als enfocaments més tradicionals. Buscà *et al* (2010), apunten que aquest tipus d'avaluació està vinculada directament amb els fonaments i la finalitat de l'espai europeu d'educació superior (EEES).

L'avaluació formativa es vincula al desenvolupament de competències transversals, i vol aportar evidència sobre la capacitat dels aprenents (habilitats pràctiques, coneixements i actituds) a l'hora de resoldre situacions semblants a les que es trobarà en la seva pràctica professional en contextos diversos (Cano *et al* 2010, Mateo, 2005).

Segons Cano *et al* (2010) "l'avaluació per competències supera les proves d'aprenentatge reproductiu, memorístic, poc comprensiu i aposta per proves d'execució que generen aprenentatges més funcionals, interessants i significatius, aplicats a escenaris realistes" (p. 90).

L'avaluació dels coneixements i competències adquirides hauria de tenir en compte els processos d'aprenentatge que es duen a terme, no tan sols els resultats (MIF, 2016). L'avaluació ha de poder ajudar els aprenents a prendre consciència del seu propi procés d'aprenentatge, els punts forts, els punts dèbils i augmentar la seva capacitat d'autoregulació i per tant, la seva autonomia (Cano *et al*, 2010)

En base a una revisió extensa de literatura especialitzada, Cano i les seves col·laboradores (2010) estableixen els criteris d'una bona pràctica d'avaluació dels aprenentatges. Hauria de tenir el propòsit de centrar-se en la capacitat de l'alumne per regular el seu propi aprenentatge i ser: coherent amb la planificació i els objectius; proporcionada als crèdits i al tipus d'assignatura; formativa en el sentit de generadora d'aprenentatge; continuada al llarg del temps; variada en els seus agents i instruments; acreditativa dels aprenentatges assolits; diagnòstica per a conèixer millor els estudiants i ajustar l'acció didàctica de forma consensuada; flexible segons el tipus de grup, contextualitzada socioculturalment; individualitzada; motivadora per a alumnes i professors; amistosa, és a dir no sancionadora; ràpida i àgil; explicitada al programa; viable; precisa; ètica; justa; col·lectiva i meta-

avaluativa en el sentit que permet al professorat revisions sistemàtiques dels processos avaluatius. Ho matisen afegint la necessària atenció a la progressió en l'adquisició de competències interdisciplinàries, holístiques i integradores.

Altres metodologies innovadores:

Performances:

La pedagogia performàtica és una de les metodologies participatives a les que volem prestar atenció, ja que contempla molts dels atributs del que hem anat definint com a metodologies innovadores, tant en els rols dels alumnes i professors, la interdisciplinarietat de les competències a desenvolupar o els contextos on es donen les interaccions. Hernández (2010) planteja que aquest tipus d'experiències es poden donar en qualsevol camp acadèmic, que només cal transformar la relació pedagògica imperant entre alumnes i professors per a fer-ho.

Segons Vidiella (citada a Hernández, 2010), la performance com a metodologia participativa "permet incorporar la sensibilitat, els desitjos i els cossos, és a dir, la pròpia història de cadascú" (p. 92). En aquests projectes, cada grup compta amb la possibilitat d'apropiar-se d'una proposta, fer-la seva, transformar-la i projectar-la amb els llenguatges que trobi oportuns. Per a "Indaga't", un grup d'innovació docent de la Universitat de Barcelona, la construcció d'experiències performàtiques afavoreixen que el procés d'aprendre "sigui una aventura de creació" (p.87).

Flipped Classroom i grups cooperatius:

Segons Lage *et al* (citada a Bishop, 2013), invertir la classe significa que allò que tradicionalment succeïa dins la classe ara passa fora i a l'inrevés. La Flipped Classroom, o classe inversa, és una nova metodologia pedagògica que consta de dues parts: Lliçons a través de l'ordinador a fora la classe i activitats d'aprenentatge interactives a dins (Bishop, 2013).

Salman Khan, del MIT, va obrir l'acadèmia Khan el 2006 basant-se en aquesta metodologia i ha assolit un gran èxit. Fins el 2013 havia ofert més de 3200 vídeos del que s'acosta a una classe magistral i 350 exercicis pràctics en diversos àmbits acadèmics. Hi ha una àmplia variació entre les tasques proposades a fora l'aula i també en les activitats interactives dutes a terme a dins. El que tenen en comú és que es dona accés als vídeos pregravats de les lliçons i es programa com a feina autònoma la seva visualització, d'aquesta manera l'estona de classe resta oberta per a mètodes actius d'aprenentatge. Molts professors ho complementen amb qüestionaris on-line a resoldre abans de la classe (Bishop, 2013) o amb qüestionaris interactius dins la classe amb eines com el Kahoot. Aquests mètodes actius estan centrats en l'alumne. L'aprenentatge basat en problemes, la cooperació, la

col·laboració i la tutoria entre iguals formen la base d'aquestes activitats interactives d'aprenentatge.

Fernández (2006) defineix el treball en grup cooperatiu com a estratègies d'aprenentatge en que els estudiants treballen en petits grups i són avaluats segons la productivitat del grup. Doolittle (Bishop, 2013) sintetitza cinc punts essencials del que constitueix l'aprenentatge cooperatiu: Interdependència positiva, interaccions cara a cara, responsabilitat individual, habilitats interpersonals en grup petit i autoavaluació grupal. La cooperació ajuda als estudiants a desenvolupar habilitats socials que contribueixen a l'acció eficaç del grup (Cowan, 1998), en el sentit que aquestes interaccions entre els estudiants volen generar conflicte cognitiu i confrontar de forma constructiva les representacions personals de cada membre (Fernández 2006).

Per acabar:

Les metodologies actives i centrades en l'estudiant demanen un grau de participació i responsabilitat sobre el propi aprenentatge cada cop més gran. Fernández (2005) i Cowan (1998) apunten que les competències dels estudiants milloren a través de les metodologies actives d'EA ja que ajuden a desenvolupar interessos existents, habilitats i experiències dels aprenents. Així, els aprenentatges són més profunds i significatius i per tant, es facilita la transferència d'aquests aprenentatges a contextos diversos. Un aprenentatge centrat en l'estudiant demanda que les metodologies que s'empren facilitin la reflexió sobre el què, el com, els processos implicats i els resultats obtinguts. Així, es vol desenvolupar la competència més complicada de totes segons Fernández (2006): Aprendre a aprendre.

Com hem vist, els processos d'EA són complexos. Hi ha moltes variables que els afecten: factors associats a cada variable del procés (docent, discent, contingut, metodologia i context) fan que la interacció entre elles sigui diferent i per tant, l'influencien. En el present treball, ens volem centrar en la part avaluativa de la metodologia didàctica, intentant esbrinar fins a quin punt les metodologies d'avaluació que es duen a terme a la FPCEE de Blanquerna són formatives i contribueixen a fomentar la reflexió sobre els processos d'aprenentatge dels estudiants.

INTERROGANTS I OBJECTIUS:

Per a enfocar la nostra investigació, basada en un treball de camp, ens fem les preguntes següents:

-Les metodologies d'EA que s'empren a la facultat d'Educació de Blanquerna s'ajusten al canvi que està succeint?

-Les metodologies d'avaluació que s'empren a Blanquerna són generadores de reflexió, aprenentatge i col·laboren en els processos de creixement personal i professional dels alumnes?

Per a concretar encara més, ens marquem els següents objectius per a la nostra investigació:

1.- Identificar, a través de la percepció d'alumnat i professorat de la FPCEE de Blanquerna, punts forts i febles de les metodologies d'avaluació que es duen a terme a la facultat d'educació.

2.- Valorar l'aplicació de metodologies pedagògiques considerades innovadores a la FPCEE de Blanquerna.

DISSENY:

L'estudi consisteix en una recerca mixta emmarcada en el paradigma sociocrític que vol conèixer la percepció dels alumnes i professors de la facultat pel que fa al tipus d'avaluació que es du a terme i a l'aplicació de metodologies innovadores.

Procediment:

El primer pas de l'estudi va ser iniciar una cerca documental. Es van consultar llibres i articles referents a metodologies pedagògiques a la universitat i a la formació inicial del docent, relacionant-ho amb el canvi social i la innovació educativa que succeeix a tots els nivells, començant per l'educació infantil. En prendre consciència de la dificultat d'analitzar tot el procés d'EA, a causa de les diferents variables que hi intervenen i les interaccions entre elles en un treball de dimensions limitades, es va decidir focalitzar l'anàlisi en la dimensió avaluativa.

Per a fer arribar el qüestionari a tots els alumnes de 3r i 4t d'EI, EP i 2a titulació ens vam posar en contacte amb els coordinadors de la facultat, que van facilitar-nos els correus dels delegats de cada grup. Cada delegat va poder enviar un llistat d'alumnes, i la recollida de dades es va iniciar el 8.3.17. Pel que fa als professors, a la web de Blanquerna hi ha disponible un llistat amb tots els noms i e-mails dels professors de cada grau. La recollida de dades es va iniciar el 2.3.17, i ambdós qüestionaris es van tancar el 18.3.17.

Participants:

Els participants de la investigació han estat, per una banda, 109 estudiants de 3r i 4t curs: 47 d'educació infantil, 42 d'educació primària i 20 de segona titulació. Per l'altra banda, 40

professors de les mateixes disciplines de la FPCEE de Blanquerna: 8 d'EI, 11 d'EP i 21 d'ambdues titulacions. S'ha escollit aquesta mostra de forma intencional ja que són aquests participants els actors principals de les metodologies a les que fa referència l'estudi i que poden donar resposta a les preguntes i objectius plantejades.

Instruments:

El qüestionari dirigit als estudiants consta de 21 preguntes d'opció múltiple, una d'oberta no obligatòria i una d'escala likert. Aporta informació sobre la percepció que tenen els estudiants referent a les metodologies d'avaluació emprades a la facultat. El qüestionari dirigit a professors consta de 30 preguntes d'opció múltiple, una d'oberta no obligatòria i una d'escala likert. Aporta informació sobre les metodologies d'avaluació emprades pels professors que l'han respost i sobre d'altres metodologies innovadores com les performances creatives, la classe inversa o l'espai de seminari.

Ambdós qüestionaris han estat validats per experts, i incideixen en alguns dels indicadors establerts per Cano *et al* (2010) del que hauria de ser una bona pràctica avaluativa: Explicitada, contextualitzada, coherent, diagnòstica, proporcional, acreditativa, continuada, variada en els seus agents i instruments, formativa i metaavaluativa. Els qüestionaris també tenen en compte l'avaluació quantitativa i qualitativa i el valor de la progressió en l'adquisició de coneixements i competències.

RESULTATS I DISCUSSIÓ:

Es poden consultar tots els resultats als annexos 1 i 2, a continuació en fem descripció i anàlisi:

- *Bones pràctiques d'avaluació:*

El 100% dels 40 professors que han respost el qüestionari estan molt (70%) o bastant (30%) interessats en innovar en la seva pràctica docent, el que ja ens dóna una petita orientació de les seves creences sobre el model pedagògic que apliquen. Les assignatures que imparteixen aquests professors són en un 27'5% de caire teòric (truncals o obligatòries), de caire pràctic (didàctica específica) en un altre 27'5% i teoricopràctiques en el 45% restant. Com veurem, hi ha petits matisos en la manera d'avaluar en funció del tipus d'assignatura que s'imparteix.

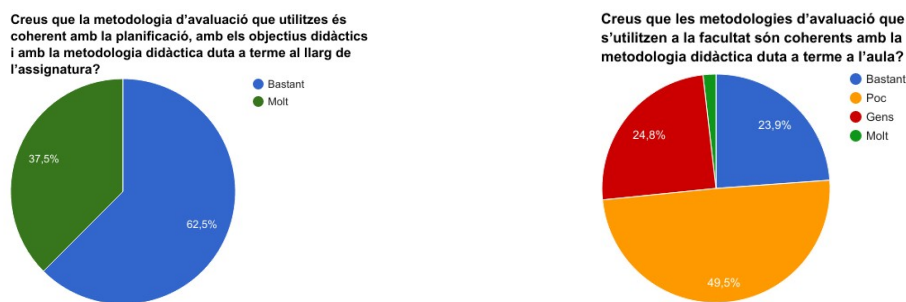
- *Explicitació i contextualització:*

El 92,5% del professorat fa explícita la metodologia d'avaluació al pla docent, i el 81'6% de l'alumnat considera que el professor explica de forma molt (64'2%) o bastant (17'4%) clara

quina serà la metodologia d'avaluació al principi de l'assignatura. El 77'5% del professorat té en compte el número d'estudiants a l'hora de plantejar la metodologia d'avaluació. Per tant, podem dir que els principis d'explicitació i contextualització, recollits per Cano *et al* (2010), queden complerts amb aquests percentatges.

○ *Coherència:*

El professorat considera que la metodologia d'avaluació que empra és bastant (62'5%) o molt (37'5%) coherent amb la planificació, els objectius i la metodologia didàctica duta a terme a l'aula. A l'alumnat els preguntem per la coherència entre metodologia d'avaluació i metodologia didàctica, i el 74'3% pensa que són poc (49'5%) o gens (24'8%) coherents. El 23'9% les considera bastant coherents i, molt coherents només l'1'8%. Pensem que la diferència entre percepcions d'alumnes i professors és prou important ja que la coherència dóna estructura i sentit global als processos d'EA. Podem veure la comparació entre els resultats d'ambdós col·lectius al gràfic 1.



Gràfic 1. Comparació d'alumnat i professorat sobre la coherència.

○ *Diagnosi:*

Pel que fa a la dimensió diagnòstica, que "serveix per conèixer millor als estudiants i ajustar l'acció didàctica" (Cano *et al*, 2010, p.88), el 89'9% de l'alumnat considera que no ha realitzat proves que permetin veure als professors els seus coneixements previs o necessitats a l'inici de l'assignatura. Per contra, el 72'5% dels professors utilitza algun instrument per detectar coneixements previs i necessitats dels alumnes. Aquesta discrepància pot ser explicada pel tipus d'instruments que utilitzen: Dels 18 professors que han especificat, 10 d'ells es basen en tècniques d'observació, en la conversa i en el debat a classe. Aquestes tècniques no són proves pròpiament dites, que és el que preguntava l'investigador al col·lectiu d'estudiants i per tant, poden quedar emmascarades ja que no són proves evidents com qüestionaris o exercicis escrits que plantegen els altres 8 professors que han especificat els instruments que utilitzen.

○ *Proporció:*

El 95% del professorat respon que la càrrega de treball d'una assignatura és bastant (62'5%) o molt (32'5%) proporcional al volum de crèdits que atorga, només el 5% pensa que és poc proporcional. Quan fem la mateixa pregunta a l'alumnat, el 38'5% està d'acord amb el professorat. El 61'5%, però, considera que la proporció entre volum de feina i creditatge és poc (47'7%) o gens (13'8%) adequada. Cal recordar aquí que l'EEES defineix que a cada crèdit ECTS li corresponen 25 hores de feina presencial i no presencial (Valle, 2010). Potser caldria, en futures investigacions, preguntar a l'alumnat si aprofita aquestes hores de treball autònom que se'ls suposa per a cada crèdit superat.

○ *Acreditació:*

Cano *et al* (2010) també proposen la dimensió acreditativa d'una bona pràctica d'avaluació, per la qual qui supera una assignatura hauria de tenir assolits els coneixements i competències descrits al pla docent. Quan fem aquesta pregunta als col·lectius d'estudiants i professors, veiem que el professorat considera en un 95% que qui supera l'assignatura té bastant (72'5%) o molt (22'5%) assolits els objectius i competències plantejades. Només un 35'8% de l'alumnat està d'acord amb aquesta afirmació. El 64'3% pensa que superar una assignatura implica poc (45%) o gens (19'3%) el fet de tenir interioritzats els coneixements i competències descrits en el pla docent.

○ *Continuïtat i progressió:*

El 100% dels professors utilitzen una metodologia d'avaluació continuada, però només el 42'2% de l'alumnat considera que l'han avaluat d'aquesta manera. Hi ha una discrepància important en les percepcions de l'alumnat i del professorat en aquest aspecte. El 97'5% del professorat considera que la càrrega de treball és més alta quan l'avaluació és continuada. Hem preguntat també sobre les sessions de seguiment de treballs que duen a terme alumnes i professors. Els resultats queden resumits en la taula 1:

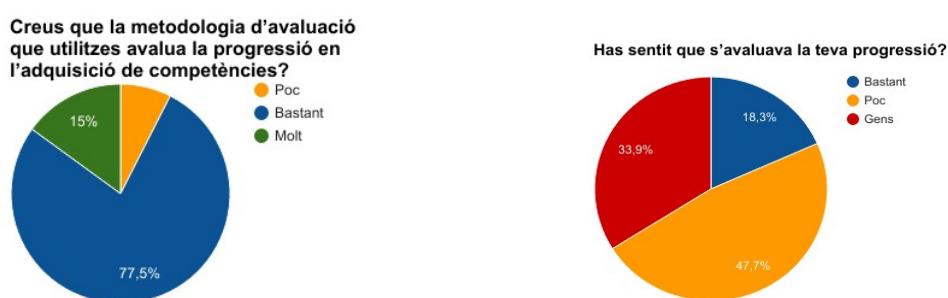
Sessions de seguiment	Alumnat	Professorat
1	27'5%	10%
2	41'3%	22'5%
3	22'9%	30%
4	5'5%	15%
5	0'9%	5%
més	1'8%	17'5%

Taula 1: Comparació de la percepció del número de sessions de seguiment de treballs.

Constatem, doncs, que la tendència general apunta a que l'alumnat percep menys sessions de seguiment de treballs que el professorat. La franja més votada per part de l'alumnat és de 2 sessions (41'3%) i la més votada pel professorat és de 3 sessions (30%). Creuant els resultats amb deteniment, no trobem cap explicació convincent a la diferència entre el

22'5% de professorat que ofereix 5 o més sessions de seguiment i el 2'7% (n=3) d'estudiants que fa 5 o més sessions de seguiment.

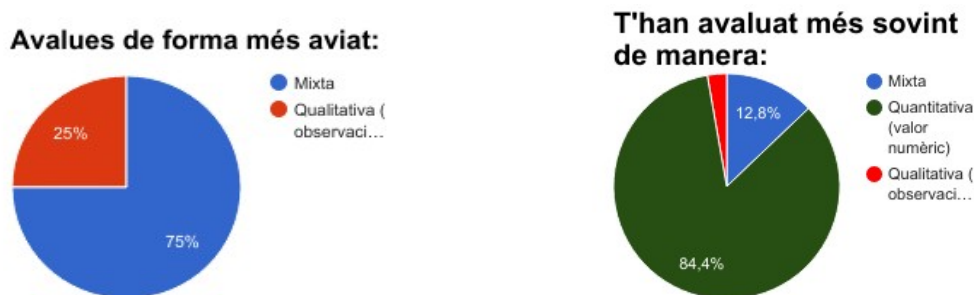
Relacionem l'avaluació continuada i les sessions de seguiment amb la progressió dels estudiants en l'adquisició de coneixements, competències i l'assoliment d'objectius, un matís important a les característiques d'una bona pràctica d'avaluació de Cano *et al* (2010). Al professorat hem preguntat si creu que la metodologia d'avaluació emprada avalua aquesta progressió, a l'alumnat hem preguntat si sent que s'avalua la seva progressió i els resultats denoten una discrepància força important: El 92'5% del professorat creu que s'avalua bastant (77'5%) o molt (15%) la progressió en l'adquisició de competències. Només un 7'5% pensa que la progressió s'avalua poc. En canvi, el 81'6% dels estudiants senten que la seva progressió s'avalua poc (47'7%) o gens (33'9%). El 18'3% sent que s'avalua bastant la seva progressió, cap estudiant dels 109 enquestats sent que la seva progressió s'avalua molt. Es poden visualitzar els resultats comparats en el gràfic 2.



Gràfic 2: Comparació entre professorat i alumnat sobre l'avaluació de la progressió.

○ *Avaluació qualitativa o quantitativa?*

Pel que fa l'avaluació qualitativa (observacions) o quantitativa (valor numèric), la discrepància de percepcions entre alumnat i professorat també es fa palesa: El 25% del professorat avalua de forma qualitativa, el 75% de forma mixta i cap professor avalua només de forma quantitativa. Per contra, l'alumnat percep que l'han avaluat de forma més aviat quantitativa en un 84'4%, mixta en un 12'8% i qualitativa en només un 2'8%. Segons Colén i Capllonch (2010), la valoració qualitativa dóna més implicació, motivació i coneixement als alumnes, a part de suposar una càrrega de treball més gran per ambdós col·lectius. Podem visualitzar la comparació en el gràfic 3.



Gràfic 3: Comparació entre professorat i alumnat: Avaluació quantitativa o qualitativa.

Multiinstrument:

Pel que fa al criteri de variació en els instruments recollit per Cano *et al* (2010), presentem els resultats comparats en la taula 2:

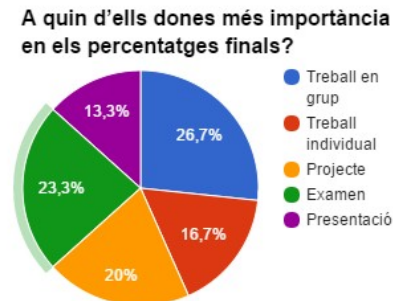
Instrument:	Alumnat	Professorat	Diferència:
Examen	100%	72'5%	27'5%
Treball individual	91'7%	90%	1'7%
Treball en grup	95'4%	95%	0'4%
Presentació	83'5	85%	1'5%
Projecte	35'8%	42%	6'2%
Participació i actitud proactiva	43'1%	82'5%	39'4%

Taula 2: Comparació entre alumnat i professorat dels instruments d'avaluació emprats.

Com veiem, alumnat i professorat coincideix en els percentatges d'aplicació d'instruments com els treballs individuals i en grup, les presentacions i els projectes. Pel que fa a l'examen, el 100% dels alumnes afirma haver-ne realitzat i el 72'5% del professorat en proposa. Analitzant els resultats més minuciosament, atribuïm aquesta diferència a que el professorat que no proposa examen (27'5%) imparteix només assignatures pràctiques (de didàctica específica) o teoricopràctiques; en cap cas assignatures troncales. Tots els professors que imparteixen assignatures troncales (27'5%) proposa examen i, al llarg dels estudis de grau, tot l'alumnat passa per assignatures troncales. És congruent, doncs, que el 100% de l'alumnat contesti que ha hagut de realitzar un examen per a superar una assignatura però que no tots els professors en proposin.

Hi ha una diferència significativa (39'4%) en la percepció d'estudiants i professors pel que fa al valor de la participació i l'actitud proactiva de l'alumnat. El 82'5% del professorat la considera, per només un 43'1% de l'alumnat que pensa que influeix d'alguna manera en la seva avaluació. Barbé *et al* (2010) apunten que l'actitud proactiva dels estudiants, que implica motivació per a l'aprenentatge, millora el rendiment acadèmic encara que no estigui inclosa de forma explícita en la triangulació de les qualificacions numèriques finals.

Als professors hem preguntat “A quin d’aquests instruments dones més importància en els percentatges finals?” Els resultats dels professors que han escollit només un instrument (75%) es poden visualitzar en el gràfic 4:



Gràfic 4: Distribució dels instruments d'avaluació amb més pes, segons el professorat.

Veiem que hi ha força diversitat en les preferències dels professors, però podem dir que la metodologia amb més pes és el treball en grup, amb un 26'7% i en segon lloc, l'examen amb un 23%. Seguidament el projecte amb un 20%, el treball individual amb un 16'7% i per últim la presentació amb un 13'3%.

Dels 10 professors que no s'han decidit per un sol instrument, 8 equilibren la suma de tots o alguns dels instruments per a construir una mitjana. Dels 2 restants, un dóna més importància al procés d'Aprenentatge Servei que du a terme els seu alumnat, i l'altre apunta que no s'avalua igual l'espai de Seminari que una matèria.

- *Multiagent:*

El 8'3% de l'alumnat ha pres part en processos de decisió de la metodologia d'avaluació, i el 7'3% ha participat en processos de construcció d'algun instrument. D'aquests 8/9 estudiants, 6 són de segona titulació. El 35% del professorat involucra els estudiants en el procés de decisió de la metodologia d'avaluació emprada i el 22'5% col·labora amb els estudiants en aquest procés de construcció; hi ha diferències substancials entre la percepció d'ambdós col·lectius. El professorat construeix els instruments, en la seva gran majoria (77'5%), en col·laboració amb altres docents. Cowan (1998) apunta que involucrar-se en la formulació i l'establiment de criteris d'avaluació atorga als estudiants més autonomia i comprensió dels objectius d'aprenentatge, i que per tant, els processos de desenvolupament i d'EA de l'alumnat s'orienten de manera més eficaç cap a aquests objectius: “She became an active manager of her own learning and developing” (p.87).

L'avaluació multiagent (Buscà *et al*, 2010, Cano *et al*, 2010, Cowan, 1998) és considerada un dels pilars de l'avaluació formativa. Els processos d'autoavaluació són bastant (60%) o molt (15%) utilitzats pels professors. Només un 25% els fa servir poc (17'5%) o gens

(7'5%). Pel que fa a l'alumnat, aquesta metodologia d'avaluació és percebuda com poc (60'6%) o gens (25'7%) utilitzada, només el 13'8% considera que ha dut a terme processos d'autoavaluació que hagin estat triangulats en la nota numèrica final. El 5'5% del col·lectiu d'estudiants reconeix haver estat poc (4'6%) o gens (0'9%) sincera en aquests processos, la resta considera que ha estat bastant (69'7%) o molt (24'8%) crítica i autoexigent. Segons Barbé *et al* (2010), els processos d'autoavaluació són molt formatius i un bon estímulo per a l'aprenentatge.

Els processos de coavaluació són menys proposats que els d'autoavaluació per part del professorat: un 40% en proposa bastant i un 20% en proposa molt. Per la part baixa, un 27'5% en proposa poc i un 12'5% no en proposa. La percepció dels alumnes és diferent: poca coavaluació en un 61'5%, bastanta en un 30'3%. El percentatge restant es reparteix cap a molt (3'7%) o gens (4'6%). La coavaluació és una eina molt potent i, com veurem, valorada pels estudiants. Ajuda a desenvolupar capacitat crítica i obliga a reflexionar sobre els propis coneixements, contrastant-los amb els d'altres companyes (Pagès *et al*, 2010).

- *Formativa:*

Cano (2010) i Fernández (2006) posen èmfasi en la competència més important de totes: aprendre a aprendre. El professorat considera que la metodologia d'avaluació que emprava afavoreix bastant (72'5%) o molt (25%) l'autonomia i l'autoaprenentatge de l'alumnat. El 37'6% de l'alumnat opina que els processos d'avaluació han influït bastant (33'9%) o molt (3'7%) en aquestes característiques. En canvi, el 63'4% opina que hi han influït poc (55%) o gens (7'3%).

Per assolir la competència d'aprendre a aprendre, cal poder reflexionar sobre els processos individuals. El professorat pensa en un 90% que la metodologia d'avaluació que fa servir facilita bastant (65%) o molt (25%) processos de reflexió en l'estudiant sobre els seus processos d'aprenentatge. Només el 10% contesta que poc. L'alumnat, actors i actrius principals d'aquests processos reflexius, contesta per lleugera majoria que la metodologia d'avaluació facilita poc (45%) o gens (12'8%) aquests processos. El 42'3% de l'alumnat si que pensa que li ha facilitat bastant (39'4%) o molt (2'8%) processos reflexius sobre el seu procés.

- *Metaavaluativa:*

Pel que fa a la dimensió metaavaluativa de la metodologia d'avaluació, el 55% del professorat rep molt (12'5%) o bastant (42'5%) feedback dels seus alumnes que els permet reflexionar sobre la metodologia d'avaluació emprada o detectar aspectes que es podrien millorar. El 45% en pensa que en rep poc (42'5%) o gens (2'5%). L'alumnat en un 74'3% pensa que ha tingut poca (49'5%) o gens (24'8%) oportunitat de donar aquest feedback als professors. El 20'2% considera que n'ha tingut bastanta i el 5'5% molta. Segons Barbé *et al*

(2010), l'avaluació de l'entorn docent (recursos, equip, coordinació, avaluació, curs) per part de l'alumnat és una eina útil per a detectar aspectes sobre els que es pot reflexionar.

- *Tecnologies i educació:*

Sobre l'ús de les tecnologies com a eina d'interacció i avaluació entre alumnat i professorat, símptoma de la irrupció de la tecnologia inherent al S.XXI, els mitjans que fan servir alumnat i professorat es veuen reflectits en la taula 3:

	Alumnat	Professorat	Diferència
Mail	83'5%	15%	68'5%
Blog	41'3%	12'5%	28'8%
Drive	93'6%	-	-
DPA	43'1%	42'5%	0'6%
Sites	48'6%	30%	18'6%
Qüestionaris on-line	-	17'5%	-
Altres	13'8%	27'5%	13'7%
Cap	-	25%	-

Taula 3: Comparació entre alumnat i professorat sobre l'ús de les tecnologies.

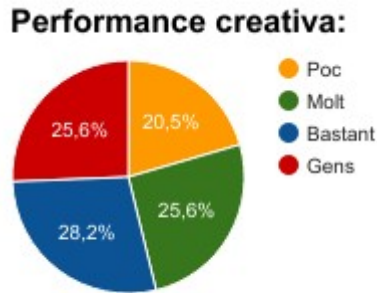
Creiem que la formulació de les preguntes al professorat (*Fas ús de les tecnologies per a avaluar els alumnes?*) i a l'alumnat (*Quin ús de les tecnologies has fet per a lliurar evidències als professors?*) orienta cap a diferents interpretacions i no seria encertat relacionar els resultats. Si que podem dir que el Drive (93'6%) i el mail (83'5%) són plataformes molt utilitzades per part de l'alumnat per a lliurar evidències al professorat. El 42'5% del professorat utilitza un dossier personal d'aprenentatge (DPA) per a avaluar els alumnes, i aquesta eina també és utilitzada per un 43'1% de l'alumnat com a eina d'interacció amb el professorat.

- *Codocència:*

Respecte la interdisciplinarietat, el 72'5% del professorat ha participat en algun projecte de codocència avaluat de manera integrada. Els estudiants que contesten haver participat en algun projecte d'aquestes característiques són el 67'9%. Dels participants que han especificat, només 3 persones (2,7%) han parlat del treballs modulars. La resta (n=48, 44%) ha fet menció del projecte artístic de 3r curs, en forma de performance creativa que integra educació física, plàstica i musical. No hi ha cap altra referència a la interdisciplinarietat per part de l'alumnat.

- *Performances creatives:*

El professorat que ha proposat alguna activitat o projecte en forma de performance creativa és lleugera majoria (53'8%). D'aquests professors, el 90'5% imparteixen assignatures de caire pràctic o teoricopràctic. La distribució es pot veure reflectida en el gràfic 5:



Gràfic 5: Distribució de l'aplicació de performances creatives per part del professorat.

- *Flipped Classroom:*

Pel que fa a la classe inversa, el 69'2% del professorat mai ha elaborat un vídeo amb contingut teòric accessible al núvol per als seus estudiants. Del 30'8% que sí que ho ha fet, el 63'3% ha complementat el vídeo amb qüestionaris on-line referents al contingut del vídeo i amb activitats d'aprenentatge a l'aula en parelles o petits grups. Podem dir que la Flipped Classroom és una metodologia que està arrelant poc a poc a la FPCEE ja que el 17'5% del professorat que ha respost el qüestionari l'ha duta a terme de forma completa segons els criteris de Bishop i Verleguer (2013).

- *Seminari:*

Hem demanat al professorat i alumnat una valoració numèrica de la qualitat educativa de l'espai de Seminari. Recordem que un Seminari a la FPCEE el conforma un grup estable d'entre 12/15 estudiants i un professor que es troba dues sessions a la setmana, de dues hores cada una, al llarg de l'any acadèmic. Permet treballar continguts i competències de forma transversal i paral·lela al desenvolupament de la resta d'assignatures, incloent-hi els pràcticums. El professorat ha votat de forma majoritària una qualificació de 9 (35'9%) i la nota mitjana és de 8'87 sobre 10 a aquest espai. L'alumnat l'ha qualificat amb un 8 en un 40'5%, i li atorga una mitjana de 7'32. Podem observar molta més distribució en les valoracions de l'alumnat, amb notes de l'1 al 10, que en les del professorat, amb notes del 7 al 10. L'espai de Seminari, doncs, és molt ben valorat tant pel professorat com per l'alumnat de Blanquerna.

- *Sobre l'aportació a la pràctica professional:*

Demaneu al professorat que ens expliqui les seves opinions sobre què poden aportar les metodologies d'avaluació emprades a la facultat a la futura pràctica professional de l'alumnat. De 31 respostes rebudes, una ressalta que no "no es pot aplicar l'avaluació de l'assignatura a la franja 0-6". N'hi ha 12 que apunten cap a la possibilitat de que aquestes metodologies esdevinguin un model. Com a exemple d'aquestes aportacions, n1 diu: "Pot

ser un model de referència"; n16 diu: *"La poden implementar amb els seus alumnes (en el cas de primària)"*; n19 diu: *"Un referent per plantejar l'avaluació quan treballin i un marc de referència sobre els processos avaluatius integrats al procés d'ensenyament i aprenentatge"*, i n28 diu: *"Per als futurs mestres és bàsic plantejar-se què, com i de quina manera avaluar per a la seva futura pràctica professional"*.

Hi ha 15 membres del professorat que fan esment de l'anàlisi i la reflexió crítica. A tall d'exemple, les següents cites: n3 diu: *"Una reflexió sobre el seu procés d'aprenentatge i sobre la seva actitud respecte a ell/a mateix i al grup"*; n17 diu: *"Major coneixement personal dels processos d'aprenentatge que han seguit"*, i n20 diu: *"Per una banda, la competència d'aprendre a aprendre, és a dir, l'avaluació per aprendre i per ser capaç d'identificar les dificultats i limitacions per poder superar-los i continuar aprenent. I d'altra banda, la reflexió de la pròpia acció, és a dir, el fet de poder esdevenir un professional reflexiu per poder millorar constantment la seva pràctica professional."*

65 membres de l'alumnat també han fet les seves aportacions a aquesta qüestió:

Un grup d'estudiants fa una lectura molt crítica de les metodologies d'avaluació emprades a la universitat en relació a la futura pràctica laboral, com n45 que diu: *"L'avaluació que fan a la facultat no té res a veure amb la que haurem de fer servir a l'escola com a futurs docents"*; n43 diu: *"Es una metodologia contradictòria. Ens ensenyen que no hem de fer exàmens als alumnes i hem de dur a terme una educació activa i competencial i a la facultat se segueix aplicant una educació totalment tradicional que no ens serveix de model. L'assignatura més ben avaluada és Seminari"*; n40 diu: *"El que s'està fomentant actualment és el contrari a com treballem a la universitat"*; n3 diu: *"A la facultat ens ensenyen que durant la pràctica professional no només tinguem en compte la nota final d'un alumne sinó tot el procés d'aprenentatge. En canvi, a la facultat o aproves l'examen final amb un 5 o més o no aproves l'assignatura i per tant, no tenen en compte tot el procés fet al llarg del curs."*

Hi ha estudiants que fan èmfasi en la importància d'avaluar processos d'aprenentatge més que resultats, com n65 que diu: *"Considero que l'important es el procés i no pas el resultat final"*; n16 que diu: *"Serveix el recorregut i el que has fet més que l'examen o el treball en si"*; n64 diu: *"Crec que l'avaluació hauria de canviar i avaluar l'esforç, el camí seguit i els progressos més que el resultat final"*, n47 diu: *"Trobo que a la que qualifiques quantitativament, l'avaluació d'un procés perd tot el seu pes"*; n 44 diu: *"Si segueixo jugant-me l'assoliment d'una assignatura amb un examen, l'avaluació continuada serveix de poc, ja que si suspenc l'examen suspenc el mòdul"*; n58 diu: *"Doncs a avaluar els processos de maduració i aprenentatge dels infants i no guiant-me per un simple examen per posar una nota significativa"*.

Un altre grup d'estudiants fa algun tipus de reflexió sobre la seva futura pràctica professional, com n63 que diu: *"La metodologia que si que possiblement empraré en el futur*

és l'autoavaluació i la coavaluació”, n8 diu: “Interioritzar la importància del treball en grup (clau en docència -claustrats-); n25 diu: “Com a mestra considero que l'avaluació és part del procés d'aprenentatge, per tant, és una part que cal també treballar-la amb els alumnes. És per això que l'ús de les rúbriques és molt útil i pràctic tant pel mestre com per l'alumne. L'infant sap en tot moment en quin punt es troba, què és el que s'està avaluant i què ha de fer per millorar”; n14 diu: “Les metodologies d'avaluació de caire més reflexiu o expositiu com se solen centrar en allò important, se'm queden més gravades a la memòria ,i per tant, penso que em poden servir quan treballi de mestra en una escola i hagi d'avaluar als meus alumnes”.

Altres estudiants fan una reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge, com n31 que diu: *“L'autoavaluació i coavaluació és molt positiva per poder créixer personalment”*; n22 diu: *“N'hi ha com la coavaluació m'ha pogut aportar la importància del treball grupal i el procés de millora d'aquest”*; n9 diu: *“T'ajuden a detectar com treballes i com has de treballar en un grup”* n5 que diu: *“Em permeten observar les meves carències a nivell de coneixements i, per tant, aprofundir i conèixer més sobre aquestes”*; n48 que diu: *“Crítica i reflexió del propi treball”*; n10 diu: *“L'avaluació no és només aportar un nombre al final d'un examen o un trimestre, sinó que és quelcom que forma part del procés i és molt important pels alumnes ser-hi conscients i participar ells tant en la seva pròpia avaluació personal com en l'avaluació d'altres companys de grup o aula”.*

CONCLUSIONS:

Responem, a tall de conclusió, les preguntes i objectius que hem plantejat en aquest treball. Ens preguntàvem si les metodologies d'EA que s'empren a la FPCEE de Blanquerna s'ajusten al canvi que està succeint en educació. Un dels objectius de la recerca és valorar l'aplicació de metodologies considerades innovadores a la facultat.

Considerem l'espai de Seminari una metodologia innovadora per les seves característiques, encara que a la facultat fa anys que es du a terme i és un dels pilars de la metodologia de Blanquerna. És un espai on es treballa en grup petit de forma activa i interactiva, on el mestre acompanya els processos de cada estudiant de forma individualitzada i dins el grup, i on els estudiants poden desenvolupar competències transversals i crítiques per a la pràctica professional, a més d'integrar la majoria d'àrees de coneixement que es tracten al llarg dels estudis de grau. Tant estudiants com professors en fan una molt bona valoració, considerem aquesta metodologia com un punt fort i que va en consonància amb les noves mirades al món educatiu.

Tenint en compte que una facultat d'Educació hauria d'estar a l'avantguarda pel que fa a innovacions educatives, els resultats mostren que hi ha molt camí per recórrer i ajustar-se al

canvi. Tot i que el professorat que ha participat en la investigació està interessat en innovar en la seva pràctica docent, metodologies molt potents que en aquest treball hem considerat innovadores com la codocència, les performances creatives o la Flipped Classroom, són encara poc utilitzades. Considerem la poca presència d'aquestes metodologies a la Facultat d'Educació un punt dèbil, a seguir desenvolupant en els propers anys.

També ens preguntàvem si les metodologies d'avaluació que es duen a terme són generadores d'aprenentatge i de processos reflexius que afavoreixin el creixement personal dels estudiants. Per a respondre aquesta pregunta ens hem plantejat com a objectiu identificar punts forts i punts febles de les metodologies d'avaluació a la FPCEE de Blanquerna.

Hi ha diferències significatives entre professorat i alumnat en la valoració d'indicadors que, al nostre parer, influencien de forma important els processos d'EA. Són la continuïtat i l'avaluació de la progressió, l'avaluació qualitativa, la variació en els agents implicats (tant l'autoavaluació i la coavaluació com els processos de decisió), la metaavaluació i l'avaluació formativa, presa com a generadora d'aprenentatge i reflexió sobre els propis processos d'EA.

Aquesta discrepància ens obliga a respondre la pregunta d'investigació de forma parcel·lada: El professorat, en la seva gran majoria, creu que les metodologies d'avaluació que emprava compleixen els criteris de bones pràctiques que en aquest treball hem pres com a referents i per tant, són generadores d'aprenentatge i processos reflexius.

L'alumnat, en la seva gran majoria, considera en canvi que les metodologies d'avaluació no compleixen aquests criteris. També hi ha, dins aquest col·lectiu, la sensació estesa de contradictorietat entre les teories d'EA d'autors referents i l'aplicació pràctica a la facultat.

Volem destacar aquesta discrepància entre col·lectius, i la considerem un punt dèbil ja que al capdavall, alumnat i professorat va en una mateixa direcció: esdevenir bons professionals.

LIMITACIONS:

L'avaluació és una part d'un procés d'EA que, com hem vist, depèn de la interacció entre diferents variables. En aquesta investigació no hem tingut en compte totes les variables ni la interacció entre elles. Per tant, l'anàlisi dels resultats que fem és simplificat i qualsevol conclusió que extraiem no es pot generalitzar.

Els qüestionaris es van enviar a 110 professors i a 362 alumnes. Ha contestat aproximadament un 30% de cada col·lectiu, cosa que tampoc permet que els resultats siguin generalitzables a tota la Facultat d'Educació. Les preguntes realitzades, a més d'estar esbiaixades per la mirada de l'investigador, responen a percepcions globals i no tenen en

compte les situacions particulars de professors que imparteixen més d'una assignatura ni d'alumnes que han passat per tot tipus d'assignatures al llarg del grau.

Per a futures línies d'investigació, proposem un anàlisi més profund de totes les variables del procés d'EA, que permetin una mirada més acurada. Fóra interessant estudiar de forma detallada algun cas particular, amb les percepcions d'alumnes i professors concrets. També seria interessant conèixer la percepció d'alumnes que ja hagin acabat els estudis i estiguin en plena pràctica laboral.

REFERÈNCIES:

- Bishop, J. Verleguer, M. (2013) *The flipped classroom: A survey of the research*. American Society for Engineering Education.
Recuperat de <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>
- Cowan, J. (1998) *On becoming an innovative university teacher. Reflection in action*. The society for research into higher education&Open university press. Editorial McGraw Hill. New York
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
Recuperat de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Ferrández, A. (1996) El formador en el espacio formativo de las redes. *Educar*, 20, 43-67. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/42297/94908>
- Gandol, F. (2012) Del Triángulo al tetraedro didáctico. <http://didactic.com/edblog/del-triangulo-al-tetraedro-didactico-didactica-liquida/>
- MIF, (2016). *Programa de millora i innovació en la formació de mestres*. Grup de treball sobre el model formatiu. Per una millora de la formació dels docents a Catalunya. Reflexions i propostes.
- López Noguero, F. (2005) *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pagès, T. Cornet, A. Pardo, J. (Coords)(2010) *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB
 - Barbé, C. (coord) Halbaut, L. Arzótegui, M. García, E. Pérez, P. Aparicio, R. *Entorno docente y evaluación*.
 - Buscà, F (coord) Capllonch, M. Cladellas, L. Calvo, J. Martín, M. Padrós, M. *Sistemas de evaluación formativa y participativa en docencia universitaria: un estudio de casos aplicado a la formación del profesorado*

- Cano, E. (coord) Lleixà, T. Ion, G. Tierno, J.M. *Criterios de una buena práctica de evaluación.*
- Colén, M^a T. (coord) Capllonch, M. *Evaluación de competencias transversales a través de una carpeta de aprendizaje virtual.*
- Ferrer, V. (coord) Nuri, A. Carmona, M. Freixa, M. *La interdisciplinariedad en el proyecto de evaluación integrada*
- Pagès, T. Blasco, J. Viscor, G. Gallardo, A. Carbonell, T. Ibarz, A. Alva, N. Fernández, J. *Aplicación de metodologías activas para conseguir un aprendizaje profundo.*
- Oliver, J. (2002) La formació dels mestres i les mestres en organització escolar: una qüestió oberta. *Guix Núm 282. 78-81.*
- Paredes, J. i de la Herrán, A.(Coords.) (2010) *Cómo enseñar en el aula universitaria.* Madrid: Ediciones Pirámide
 - Hernández, F. *La creatividad performática en el aula universitaria. Experiencias de aprendizaje que pueden favorecer la creatividad del estudiante en actividades presenciales y no presenciales.*
 - Rubia, B. *Experiencias colaborativas universitarias apoyadas en e-learning.*
 - Valle, J. *El proceso de Bolonia: Un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior.*
- Salinas, J. Marín, V. (2016) La universidad entre lo real y lo virtual: una trayectoria no lineal para la didáctica universitaria. *Notandum 44-45.*
 Recuperat de <http://www.hottopos.com/notand44/1SalinasMarin.pdf>

