



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

**Avaluació del Projecte Institucional de foment de la
Qualitat Docent desenvolupat al Campus de Bellvitge
de la Universitat de Barcelona
(2018-2019)**

**Beatriz Jarauta Borrasca (Coord.)
Isaac Calduch Pérez
Gabriel Hervás Nicolás
Trinidad Mentado Labao**

Barcelona, Juny de 2019

Contenido

1.	INTRODUCCIÓ	7
2.	EL PROJECTE INSTITUCIONAL DE FOMENT DE LA QUALITAT DOCENT (PIQUD) AL CAMPUS DE BELLVITGE	8
2.1.	Desenvolupament del projecte	8
2.2.	Estratègies desenvolupades en el procés d'assessorament: la Supervisió Clínica i el <i>Lesson Study</i>	12
2.3.	Línies d'innovació docent	14
3.	FINALITAT I MODEL DE L'AVALUACIÓ	18
3.1.	Objectius de l'avaluació	18
3.2.	El model CIPP i la seva concreció en el marc de l'avaluació del PIQUD	19
4.	CRITERIS METODOLÒGICS I DESENVOLUPAMENT DE L'AVALUACIÓ	23
4.1.	Disseny i desenvolupament del procés d'avaluació	24
4.2.	Subjectes participants en l'avaluació.....	24
4.3.	Instruments de recollida de dades	26
a)	Anàlisi de documentació com a estratègia d'informació	26
b)	Observacions	27
c)	Entrevistes en profunditat	27
d)	Grups de discussió	27
4.4.	Treball de camp	30
5.	ANÀLISI DE DADES	36
6.	Introducció i algunes consideracions per a la interpretació	41
7.	Concepció, origen i planificació del projecte	43
8.	Cobertura i funcionament intern de les línies.....	48
9.	Valoració dels Projectes d'Innovació Docent	56
10.	Avaluació de l'assessorament	59
10.1.	Fase de planificació	59

10.2.	Fase d'observació	63
10.3.	Fase de reflexió	64
11.	Avaluació de procés.....	66
11.1.	Gestió del procés i viabilitat	66
11.2.	El procés d'assessorament i el rol de l'assessor.....	70
12.	Avaluació del producte.....	71
12.1.	Satisfacció dels estudiants i aprenentatges assolits	72
a)	Nivell de reacció	72
b)	Autopercepció de l'aprenentatge	73
c)	Consideracions finals sobre la repercussió en l'aprenentatge dels estudiants ..	74
12.2.	Satisfacció dels docents i assessors i aprenentatges derivats del PIQUD.....	75
12.3.	Adequació i utilitat de les eines de comunicació i coordinació	77
12.4.	Sostenibilitat del PIQUD	78
13.	Conclusions.....	81
a)	Valoració global	81
b)	Disseny del projecte	82
c)	Difusió inicial del projecte i ratio	83
d)	El paper clau dels assessors.....	84
e)	Abandonament, implicació i dedicació	85
f)	Procés formatiu	86
g)	Projectes d'innovació docent	87
h)	Recursos digitals	88
i)	Interdisciplinarietat	88
j)	Sostenibilitat del projecte i transferència	89
14.	Limitacions de l'estudi	90
15.	Referències bibliogràfiques	91
A.	Qüestionari distribuït entre els estudiants	94

B. Guió d'entrevista als coordinadors del projecte	97
C. Orientacions grup discussió assessors	100
D. Orientacions grup discussió professorat.....	105

Índex de taules

Taula 1. Fases del projecte PIQUD al Campus de Bellvitge.....	11
Taula 2. Línies d'innovació docent del projecte PIQUD al Campus de Bellvitge.....	16
Taula 3. Tipus d'avaluació del model CIPP de Stufflebeam i Shinkfield (1987)	20
Taula 4. Professors i assessors participants a les diferents línies d'innovació del projecte al Campus de Bellvitge	25
Taula 5. Documents analitzats en l'avaluació del projecte PIQUD-Bellvitge	26
Taula 6. Subjectes participants i instruments de recollida de dades.....	30
Taula 7. Relació entre els objectius de les fases de l'avaluació i els instruments de recollida de dades utilitzats.....	31
Taula 8. Moments de l'avaluació I: observacions, entrevistes i distribució de qüestionaris	34
Taula 9. Moments de l'avaluació II: entrevistes, grups de discussió i anàlisi de dades.....	35
Taula 10. Metacategories, categories i indicadors d'avaluació	39
Taula 11. Valoració de professorat i assessors participants sobre la planificació del projecte PIQUD-Bellvitge	47
Taula 12. Projectes d'innovació desenvolupats a les diferents línies d'innovació docent ..	53
Taula 13. Posada en pràctica (sessions i innovacions desenvolupades) de les diferents línies d'innovació docent	56
Taula 14. Projectes d'innovació docent presentats per línia d'innovació i titulació	57
Taula 15. Anàlisi dels projectes presentats a les diferents línies d'innovació docente	59

Taula 16. Valoració de professorat i assessors participants sobre la fase de planificació de les línies d'innovació.....	60
Taula 17. Resultats del nivell de reacció	72
Taula 18. Resultats del nivell d'autopercepció de l'aprenentatge	74

BLOC I

**PRESENTACIÓ DEL
PROJECTE**

1. INTRODUCCIÓ

El canvi profund que està experimentant l'educació superior a partir de les propostes emanades de l'EEES i la transformació radical i accelerada de la seva estructura estan tenint una especial repercussió en els processos d'ensenyament i en la formació del professorat universitari. L'aparició d'una nova estructura curricular basada en competències, la proposta de nous mètodes d'ensenyament centrats explícitament en l'aprenentatge de l'estudiant i la nova concepció del rol del professorat emergent estan generant unes exigències pedagògiques i didàctiques que no tenen parangó en la recent història de les universitats europees. Més concretament, es demanda un nou perfil docent capaç de satisfer els reptes de l'EEES, fomentar en els estudiants aprenentatges significatius, habilitats de pensament superior, l'aprendre a aprendre mitjançant la revisió de l'exercici professional i l'habilitat per al desenvolupament del pensament reflexiu.

Per tal d'oferir solucions que permetin donar una resposta adequada a aquestes noves exigències acadèmiques, el Vicerectorat de Docència i Ordenació Acadèmica de la Universitat de Barcelona ha desenvolupat el programa de *Recerca, Millora i Innovació en la Docència i l'Aprenentatge* (RIMDA). Entre les accions recentment engegades per RIMDA, cal destacar la implementació d'una nova estratègia institucional de foment de la innovació docent: el *Projecte Institucional de foment de la Qualitat Docent* (PIQUD). Es tracta d'un programa que vincula la formació pedagògica del professorat amb la innovació i amb la recerca sobre la pràctica docent. En concret, aquest programa pretén promoure el foment de la cultura pedagògica en els centres, millorar la qualitat docent i enfortir la pluralitat didàctica i les cultures docents interdisciplinàries. Alhora busca ajudar al professorat a elaborar i realitzar projectes d'innovació docent de manera que la seva experimentació (recerca) redundi en la seva formació i en la millora de la seva docència.

Al llarg del curs 2017-2018, RIMDA va implementar el PIQUD a la Facultat de Medicina i Ciències de la Salut (UB). La finalitat del projecte era fomentar la millora i innovació docent al Campus de Bellvitge, instaurant alhora competències docents en el professorat participant per al desenvolupament de futures accions de formació i assessorament del professorat universitari.

En el disseny del projecte es contemplava la realització d'una avaluació externa dirigida a comprendre i valorar el desenvolupament del programa i els aprenentatges assolits pels participants. Per tal de respondre a aquests objectius, s'ha portat a terme l'estudi que a

continuació es presenta, concretament una investigació avaluativa basada en el model CIPP de Stufflebeam i Shinkfield (1987) i en el Model il·luminatiu de Parlett i Hamilton (1984).

Les següents pàgines contenen el relat d'aquesta avaluació, tot fent èmfasi en el seu disseny, en el procés i en els principals resultats obtinguts.

2. EL PROJECTE INSTITUCIONAL DE FOMENT DE LA QUALITAT DOCENT (PIQUD) AL CAMPUS DE BELLVITGE

2.1. Desenvolupament del projecte

El projecte PIQUD-Bellvitge pretén respondre a les inquietuds i necessitats d'innovació docent detectades a la Facultat de Medicina i Ciències de la Salut (UB) on s'imparteixen els graus de Medicina, Odontologia, Infermeria i Podologia. L'objectiu del projecte és integrar la formació del professorat, la innovació docent i la recerca a l'aula universitària. El professors s'impliquen en processos d'innovació docent de forma sistemàtica i reben recolzament per part de RIMDA per documentar aquests processos i generar evidències.

El projecte ha tingut una duració de dos anys. En un primer moment, es van identificar al Campus de Bellvitge diverses línies estratègiques d'innovació docent, fonamentalment a través de dues fonts: la revisió d'experiències internacionals exitoses d'innovació docent en l'àmbit de les ciències de la salut i la informació sobre les línies d'innovació docent que es desenvolupen a les diferents facultats de la UB. A partir de les 27 línies d'innovació docent incloses en el catàleg de RIMDA i un procés de detecció de necessitats al centre, els responsables de la política acadèmica de la Facultat de Medicina i Ciències de la Salut van identificar i consensuar les següents línies d'innovació:

- Aprenentatge Basat en Problemes (ABP).
- Aula Inversa, modalitat JiTT (ensenyament just a temps).
- Aula Inversa, modalitat TBL (aprenentatge basat en equips).
- Gamificació.
- Portafoli electrònic.
- Simulació avaluadora (ACOE).
- Simulació formativa.

Cadascuna d'aquestes línies ha comptat amb un docent¹ especialista que, en qualitat d'assessor, ha ajudat al professorat participant a desenvolupar innovacions docents en les seves assignatures. Els assessors han sigut prioritàriament professors i professores del centre amb coneixements i experiència en l'estratègia d'innovació docent que el centre els hi ha assignat com a línia estratègica. En el procés d'assessorament, els assessors han acompanyat als docents en processos formatius de caràcter reflexiu basats en les estratègies del *Lesson Study* i la *Supervisió Clínica*. Els assessors, prèviament a portar a terme la seva tasca, van participar en quatre sessions de formació dirigides principalment a conèixer diferents instruments i estratègies d'assessorament.

Un cop establertes les línies, seleccionats els assessors i inscrits els professors, es va iniciar la primera fase de la supervisió clínica: *la fase de planificació conjunta de les innovacions docents*. Primer, el professor assessor de cada línia va realitzar una sessió inicial de fonamentació teòrica i pràctica de l'estratègia metodològica corresponent a la seva línia. Posteriorment, es van planificar les innovacions docents de manera conjunta entre l'assessor i els diferents professors inscrits en cada una de les línies d'innovació. Com a resultat, el professorat participant va elaborar i presentar un projecte personal d'innovació docent reconegut per la UB amb 60 hores de dedicació acadèmica i que, posteriorment, hauria d'implementar a les seves assignatures en un nombre reduït de sessions. A continuació, es va desenvolupar la segona fase de la supervisió clínica: *la fase d'intervenció i observació de la pràctica docent*. Cada un dels professors va implementar el seu projecte d'innovació docent a l'aula, i simultàniament la resta de professors de la línia van observar la implementació de les innovacions dels seus companys; algunes d'aquestes sessions es van gravar (concretament, almenys una sessió per professor participant), per tal que posteriorment el professor pogués reflexionar sobre la seva pròpia docència al tornar a visualitzar la sessió gravada. A més a més, per tal de suscitar processos de reflexió i transferència, tant els assessors com els professors observadors disposaven d'unes matrius d'observació i anàlisi de la pràctica docent.

¹ Per tal de facilitar la lectura de l'informe, evitarem la utilització continuada de la duplicitat de gènere (professor/a, assessor/a, etc.). Quan s'utilitzin els termes professor, assessor, alumne, etc., ha d'entendre's que amb ells fem referència als dos sexes, sense que això impliqui manca de consciència de gènere ni cap tipus de consideració discriminatòria ni valoració pejorativa.

El tercer moment de la supervisió clínica és la *fase d'anàlisi individual*, la qual es va realitzar principalment en un entorn virtual. Primer, cada professor participant va visualitzar el vídeo de la seva pròpia sessió i, mitjançant un instrument que conté un conjunt de preguntes de reflexió i anàlisi de la seva experiència, va elaborar un breu informe de caràcter eminentment reflexiu sobre la implementació de la innovació docent i la seva pròpia experiència.

Després d'haver fet aquesta anàlisi individual, es va realitzar l'última fase de la supervisió clínica i del *lesson study*: la *conferència post observació*. En aquesta, l'assessor i els professors participants de cada línia van fer una devolució als seus col·legues i van reflexionar conjuntament sobre el procés global i els aprenentatges assolits. Per últim, cada un dels professors participants van realitzar un últim autoinforme, reflexionant sobre aquelles idees que podien traslladar a la seva pràctica.

Al segon any, una vegada el professorat ha documentat la innovació i l'ha experimentada a l'aula, es fa la difusió. Quan finalitza el segon any, RIMDA dona recolzament intel·lectual i material a aquells professors que vulguin publicar la seva experiència.

El següent quadre recull les diferents fases del projecte i com s'ha desenvolupat al Campus de Bellvitge:

FASE INICIAL DE DISSENY I PLANIFICACIÓ

1. Presentació del projecte al centre a través d'una reunió amb l'equip deganal, caps d'estudi, directors de departament i amb professorat del centre implicat en processos d'innovació docent.
 2. Detecció de les línies d'innovació prioritàries al centre a través de reunions amb actors clau (grups d'innovació docent, agents amb una participació elevada en la gestió i desenvolupament de la innovació al centre, etc.).
 3. Selecció dels assessors/es (preferentment professors/es del centre amb experiència en les línies d'innovació identificades com a prioritàries).
 4. Formació dels assessors/es en estratègies i instruments d'assessorament.
 5. Jornada de presentació institucional del projecte i presentació de les línies per part dels assessors/es.
-

6. Inscripció del professorat a les línies d'innovació.

FASE DE DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

7. Jornada d'inici del projecte.

8. Procés de planificació-intervenció-observació-reflexió (per línies d'innovació)

- Planificació de les innovacions amb el recolzament de l'assessor.
 - Desenvolupament de les innovacions a l'aula i observació per part dels companys i de l'assessor. Gravació d'una sessió de classe per professor.
 - Visionat de la gravació per part del professorat observador i anàlisi individual de l'experiència. Retroalimentació a través d'un entorn virtual.
 - Reflexió per part del professor observat a través del visionat del vídeo i preguntes de reflexió i anàlisi de l'experiència.
 - Sessió de devolució al voltant de l'experiència observada amb l'assessor i els companys observadors.
 - Autoinforme dels professors observadors on reflexionen entorn els aprenentatges assolits i la transferència de la innovació observada a la pròpia pràctica.
-

FASE DE DIFUSIÓ/PUBLICACIÓ DE LES EXPERIÈNCIES D'INNOVACIÓ

Taula 1. Fases del projecte PIQUD al Campus de Bellvitge

Respecte a la coordinació del projecte, cal senyalar els següents agents: a) el coordinador general, en aquest cas, el Delegat del Rector per a la Recerca, Innovació i Millora de la Docència i l'Aprenentatge encarregat del disseny del model i dels processos de formació dels assessors i del contacte i comunicació amb agents clau en els processos d'innovació al campus, b) la coordinadora del campus, que fa d'intermediària entre el campus i RIMDA i atén al desenvolupament del projecte al terreny, i c) finalment, la coordinadora pedagògica i un tècnic (tots dos pertanyents a RIMDA), que s'han encarregat de la gestió del projecte i de la comunicació amb els assessors de cada línia.

2.2. Estratègies desenvolupades en el procés d'assessorament: la Supervisió Clínica i el *Lesson Study*

Com s'ha especificat anteriorment, en el context del projecte professors de la facultat especialistes en metodologies innovadores han assessorat als diferents grups de docents participants, combinant estratègies formatives com el *Lesson Study* i la Supervisió Clínica, en les que han estat prèviament formats pel programa RIMDA.

El ***Lesson Study*** (LS) és una pràctica col·laborativa d'indagació, desenvolupada per un grup de docents que plegats participen en un procés de reflexió continua al voltant de la creació i la implementació d'una sessió de classe experimental que, com a finalitat última, busca la millora en la qualitat de les experiències d'aprenentatge dels estudiants.

Es tracta d'una pràctica estesa a nivell internacional en la formació del professorat, sobretot en les etapes de l'educació primària i secundària. No obstant, en un context com el d'aquest programa, el de la docència i el desenvolupament professional del professorat universitari, són escasses les pràctiques que la literatura científica ofereix i, per tant, aquesta avaluació atén a una proposta innovadora, també, pel tipus d'estratègies formatives que planteja.

El LS és una pràctica ben pautaada, amb un seguit d'etapes que conformen un procés que acostuma a consistir en:

1. Plantejament i formulació d'objectius d'aprenentatge. En el programa que aquí s'analitza, els docents utilitzen un conjunt d'estratègies innovadores amb l'objectiu de millorar les experiències i la qualitat de l'aprenentatge dels seus estudiants.
2. Planificació paral·lela de la lliçó experimental i de la recerca que es desenvoluparà al voltant d'aquesta per, per exemple, concretar com i a què s'atendrà durant l'observació de la lliçó quan és impartida.
3. Instrucció de la lliçó a càrrec d'un dels docents del grup i observació a càrrec de la resta, recollint dades per plantejar idees per a la millora posterior.
4. Retroalimentació grupal en forma d'anàlisi i revisió de la lliçó i de propostes de millora d'aquesta i de la seva gestió pedagògica.
5. Possible implementació de la lliçó millorada amb altre grup d'estudiants (a la que, de nou, seguiria un procés de retroalimentació grupal).

6. Disseminació de la lliçó i de la recerca relacionada entre la comunitat educativa.

En resum, el LS consisteix en el plantejament, desenvolupament, observació, anàlisi, reflexió i difusió d'una proposta de treball – la lliçó experimental, que es coneix com *research lesson*- en un context concret. Un procés que contribueix a l'aprenentatge dels i les docents mentre treballen per la recerca d'un major impacte en l'aprenentatge dels estudiants.

Per altre costat, la **Supervisió clínica** és una de les formes més utilitzades en el context anglosaxó per fomentar i desenvolupar processos reflexius en els processos de formació docent. Per supervisió s'ha d'entendre el procés de suport, recolzament i ajut d'un assessor/tutor a un professor. L'apel·latiu de “clínica” fa referència a l'establiment d'una relació cara a cara entre el tutor i el professor centrada en les accions que el formador ha desenvolupat durant les seves pràctiques de formació.

És una estratègia per a l'aprenentatge i perfeccionament de l'activitat docent que pren les dades de l'anàlisi i la reflexió de les pròpies accions del professor com a element clau per a la retroalimentació. És una supervisió orientada a l'aprenentatge, realitzada mitjançant cicles repetits de planificació, observació i reflexió sobre l'acció realitzat conjuntament per tutor i professor. El nucli són els processos racionals mitjançant els quals es pot transformar la comprensió i, per extensió, les accions del professor.

La supervisió clínica és un procés cíclic de quatre fases:

1º. Conferència de planificació. En aquest moment el participant i tutor desenvolupen de manera col·laborativa una planificació sobre aspectes de l'ensenyament que es portaran a terme: quines activitats es desenvoluparan, quins mètodes, quins aspectes s'analitzaran. També s'especifiquen els papers dels dos durant l'experiència.

2º. Acció/observació. En segon lloc, es porta a terme el curs d'acció prèviament consensuat: l'estudiant implementa els procediments d'ensenyament especificats i el tutor observa la situació recollint la informació necessària.

3º. Anàlisi. Després es produeix un procés de reflexió sobre l'experiència, primer individual on l'estudiant i tutor analitzen per separat la informació que aquest ha recollit, què significa, què revela i què es pot interpretar de la mateixa.

4º. Conferència post-observació. Tutor i participant comparteixen les seves interpretacions i evidències i reflexionen sobre quins canvis poden introduir-se en els

cursos d'acció futurs i sobre els procediments i com aquests poden ser reorientats en el futur. Per últim, tutor i estudiant avaluen conjuntament les conclusions i determinen la millor manera d'aplicar-les en les noves situacions.

2.3. Línies d'innovació docent

A l'inici del projecte es van identificar al Campus de Bellvitge set línies d'innovació docent que podien interessar al professorat que imparteix allà docència. Com a resultat d'aquest procés, les metodologies innovadores implementades a l'aula per part del professorat participant han girat al voltant d'aquestes línies.

El següent quadre conté una breu descripció de cadascuna d'elles:

Aprenentatge basat en problemes: L'aprenentatge basat en problemes es basa en el principi pedagògic d'aprendre fent, involucrant a l'estudiant en la resolució de problemes reals i convertint-lo en protagonista actiu del seu procés d'aprenentatge. A partir de plantejar un repte, un problema o pregunta complexa, l'estudiant ha de buscar autònomament la informació, analitzar el problema i proposar solucions coherents i originals, la qual cosa el porta a construir un coneixement significatiu, pràctic i personal. Aquesta metodologia contribueix a desenvolupar competències de resolució de problemes, de pensament crític i d'autoaprenentatge, a més a més del treball en equip i la capacitat comunicativa quan es planteja cooperativament.

Aula inversa - Ensenyament just a temps: L'aula inversa, en la modalitat d'ensenyament just a temps (*just in time teaching*), és una metodologia docent que proposa invertir la seqüència didàctica tradicional, situant l'estudi autònom de l'estudiant abans de la sessió presencial, permetent així un treball més actiu per part de l'estudiant a l'aula. Una de les principals potencialitats d'aquesta modalitat és la possibilitat d'ajustar l'acció docent a les necessitats identificades a partir d'un diagnòstic previ, és a dir, permet oferir un ensenyament més ajustat, just a temps. Aquesta metodologia es perfila com adequada per treballar la comprensió de conceptes i procediments, fins i tot per a grans grups d'estudiants.

Aula inversa - Aprenentatge basat en equips: L'aula inversa, en la modalitat d'aprenentatge basat en equip (*team-based learning*), a més a més de ser una metodologia que proposa invertir la seqüència didàctica tradicional, incorpora el treball cooperatiu i l'aplicació dels coneixements. Normalment, els estudiants han de respondre un qüestionari després de l'estudi

autònom, primer individualment i després per equips, la qual cosa permet contrastar les hipòtesis de comprensió entre els mateixos estudiants, promovent un fructífer espai de diàleg. A més, en un segon moment de la sessió presencial, es proposen activitats d'aplicació pràctica on els diferents equips han d'utilitzar el coneixement adquirit per resoldre problemes rellevants, motiu que la converteix en una metodologia idònia per treballar la transferència de coneixement i la resolució de problemes.

E-portafoli: El portafoli digital (o e-portafoli) posa l'èmfasi en el caràcter processual de l'aprenentatge, promovent la reflexió, la creativitat i el pensament crític dels estudiants. El portafoli és una col·lecció organitzada de reflexions, evidències i materials que acompanya el procés de construcció de coneixement, i que permet a l'estudiant realitzar un procés de meta-aprenentatge, apoderant-lo com a responsable del seu propi procés d'aprenentatge i enfortint la seva capacitat d'aprendre a aprendre. Una de les principals potencialitats d'aquesta metodologia és la possibilitat de realitzar una avaluació contínua i formativa.

La naturalesa digital aporta la possibilitat de construir evidències multimodals, permetent noves formes de representar el procés d'aprenentatge.

Gamificació: La gamificació és una metodologia que, mitjançant l'ús de diferents elements lúdics i del pensament lúdic, pretén generar una major implicació dels estudiants amb els processos d'aprenentatge. La gamificació no consisteix en convertir una activitat educativa en un joc, sinó en fer-la més divertida i motivadora, sense oblidar que el principal objectiu segueix sent l'aprenentatge. Sens dubte, és una metodologia que s'ajusta a les necessitats i demandes de l'actual cultura lúdica provocada per l'expansió dels videojocs. La gamificació és una metodologia molt potent a l'hora d'oferir un feedback continu i instantani, el que permet a l'estudiant adquirir una sèrie de criteris per a autoregular el seu propi aprenentatge.

Simulació formativa: La simulació formativa és una metodologia on es proposen situacions pròximes a la realitat professional per poder aprendre de forma segura i controlada. L'aprenentatge proposat és altament experiencial. Hi ha diferents nivells d'immersió o proximitat a la realitat, és el que s'anomena la fidelitat de la simulació; la simulació d'alta fidelitat intenta recrear la realitat de la manera més fidel, tant l'acció com l'escenari. Permet desenvolupar la presa de decisions, el pensament crític i la reflexió sobre la pràctica. En la simulació formativa, la fase de *debriefing* és molt important, ja que permet la reflexió conjunta sobre l'acció realitzada i la transferència de coneixement.

Simulació avaluadora (ACOE): La simulació avaluadora és una metodologia docent que, com el seu mateix nom indica, té com a objectiu avaluar l'aprenentatge d'unes determinades competències a partir de la seva execució en situacions simulades. En l'àmbit clínic, destaquen les ACOE: Avaluacions Clínicas Objectives i Estructurades. Les ACOE consisteixen en la

consecució d'una sèrie d'estacions o activitats pràctiques, on es simulen situacions de més o menys fidelitat de la pràctica professional, amb les quals l'estudiant ha d'interactuar i on és avaluat sota uns criteris estandarditzats d'actuació. Aquesta metodologia és especialment útil per poder avaluar de forma competencial i situada, promovent així una avaluació real, propera a la pràctica professional.

Taula 2. *Línies d'innovació docent del projecte PIQUD al Campus de Bellvitge*

BLOC II

METODOLOGIA DE L'AVALUACIÓ

3. FINALITAT I MODEL DE L'AVALUACIÓ

L'avaluació és un procés indissociable de les accions de formació intencionals i sistemàtiques que es desenvolupen en les institucions educatives. Avui, l'avaluació s'entén com una inversió que ofereix informació suficient per considerar si és adient continuar o no amb un programa de formació, si aquest aporta beneficis als professionals implicats o a la institució o si és necessari introduir canvis que permetin adaptar millor l'acció formativa a les necessitats detectades.

Valorar la repercussió de la formació facilita, entre d'altres qüestions, l'adopció de decisions polítiques i tècniques sobre les accions formatives a desenvolupar, els col·lectius als quals dirigir-se i els mètodes formatius o de gestió més adequats. En definitiva, l'avaluació permet dotar d'un millor fonament a les decisions de gestió de la formació, potenciant d'aquesta manera l'assoliment de millors resultats. Davant de propostes més tradicionals, on l'avaluació adopta un sentit terminal de valoració de resultats o d'anàlisi de processos, en els últims temps l'avaluació comença a entendre's com a un procés de suport continu a la planificació i desenvolupament de la formació.

3.1. Objectius de l'avaluació

En el camp de l'avaluació de la formació del professorat universitari, encara són escassos els estudis que tracten de conèixer les seves repercussions en la pràctica docent. Alguns dels factors que expliquen aquest fet guarden relació amb la dificultat teòrica i empírica de la tasca, l'escassa tradició de rendició de comptes a la universitat i el domini en aquest camp d'enfocaments parcials de l'avaluació que se centren únicament en els aprenentatges immediatament assolits. No obstant, actualment és creixent la preocupació per establir mecanismes útils per desenvolupar una formació més adequada a les necessitats reals del professorat i de l'alumnat universitari.

L'avaluació que aquí es presenta ha de ser entesa com a un procés de recollida i anàlisi d'informació dirigit a conèixer i valorar el desenvolupament del "Projecte Institucional de Foment de la Qualitat Docent" i descriure els resultats assolits, amb l'objecte de valorar la formació oferta i prendre decisions per a la seva millora.

Aquest treball d'avaluació busca:

- a) Analitzar i valorar el “Projecte Institucional de Foment de la Qualitat Docent” des de la perspectiva dels principals agents implicats, prenent com a objecte d'estudi la seva planificació i desenvolupament, així com els principals resultats assolits.
- b) Identificar i valorar els aprenentatges obtinguts i els processos d'innovació transferits a la pràctica docent del professorat participant.
- c) Proporcionar informació i recomanacions rellevants als diferents actors involucrats amb el propòsit de prendre decisions estratègiques per millorar la planificació, implementació i avaluació del projecte.
- d) Oferir elements que alimentin la reflexió sobre el treball de RIMDA respecte a la innovació docent i la formació del professorat, i la possibilitat de transferir el model de formació del PIQUD a altres contextos formatius de la UB.

3.2. El model CIPP i la seva concreció en el marc de l'avaluació del PIQUD

A nivell metodològic, en aquest estudi hem optat per desenvolupar una investigació avaluativa que, basant-se estructuralment en el model CIPP (*Context-Input-Proces-Producte*) de Stufflebeam i Shinkfield (1987), contempla també elements del Model il·luminatiu de Parlett i Hamilton (1984). Entenem la investigació avaluativa com aquella modalitat d'investigació social que implica un procés rigorós, sistemàtic i controlat de recollida i anàlisi d'informació per prendre decisions sobre un programa educatiu. En el cas que ara ens ocupa, concretament s'han utilitzat les metodologies de la investigació social per valorar i millorar la planificació, la verificació, l'efectivitat i l'eficàcia del Projecte PIQUD al Campus de Bellvitge de la Universitat de Barcelona.

El model CIPP d'avaluació és un model global i integrador (Bausela, 2003), utilitzat en escenaris educatius ben diversos (Zhang et al., 2011). Va ser desenvolupat a final dels anys 60, a la Ohio State University, com a mitjà per facilitar la millora educativa des d'un enfocament proactiu i retroactiu i que entén l'avaluació com el procés de “delinear, obtenir i proveir informació d'utilitat per jutjar decisions alternatives” (Stufflebeam, 1971: 4).

L'exhaustivitat d'aquest model, que considera tots els elements que de manera més o menys explícita estan presents en la concepció i execució de tot programa d'intervenció social, permet “una anàlisi comprensiva i sistèmica, que valora els aspectes clau del context, el disseny, l'estructura, els processos i els resultats, de manera que permet visualitzar i

explicar les relacions que existeixen entre les diferents dimensions i facilita una anàlisi integrada de conjunt” (Stufflebeam i Shinkfield, 1987: 183). En el model CIPP, els principals objectius de l'avaluació són:

- a) la valoració de l'estat global del programa;
- b) la identificació de deficiències;
- c) la identificació de virtuts que poden ajudar a esmenar les deficiències;
- d) el diagnòstic dels problemes que, un cop solucionats, millorarien el programa;
- e) la caracterització del marc en què es desenvolupa el programa.

El model, com es pot observar en la següent taula, es desenvolupa a través de quatre fases: context, entrada (*input*), procés i producte (CIPP), les quals pretenen contribuir a la presa de decisions relacionades amb *planificar, estructurar, implementar i millorar* el programa objecte d'avaluació. La següent taula recull informació de cadascuna d'aquestes fases:

	Avaluació del context	Avaluació d'entrada	Avaluació del procés	Avaluació del producte
Objecte d'avaluació	Consisteix en establir l'estat global del programa, indagar en les necessitats i dificultats dels participants, identificar els objectius i metes del programa i proposar els ajustos o canvis necessaris per a la seva millora.	Pretén identificar i valorar la planificació, els recursos i els mètodes utilitzats per al desenvolupament o continuació del programa. Es tracta d'analitzar i revisar l'estat de la pràctica respecte a la satisfacció de les necessitats específiques.	Avalua els processos d'ensenyament i aprenentatge dins del programa. Valora la implementació dels plans per posteriorment valorar el compliment del programa i explicar els resultats. La finalitat és acceptar, aclarir o corregir el disseny tal com realment s'ha dut a terme.	Recopila descripcions i judicis sobre els resultats, tot relacionant-los amb els objectius i la informació proporcionada pel context, per l'entrada i pel procés i interpretar el seu valor i el seu mèrit. Contribueix a prendre decisions per acceptar, rectificar o abandonar el programa.

Taula 3. Tipus d'avaluació del model CIPP de Stufflebeam i Shinkfield (1987)

De les quatre fases, les dues primeres -la de context i la d'entrada- són procediments que es realitzen abans de la implementació del programa (proactius, per tant). Són processos que serveixen per poder prendre decisions relacionades amb la implementació del programa:

- en el cas de l'avaluació del context, ajudant a la planificació i al plantejament d'objectius pel programa;
- en el cas de l'avaluació d'entrada, col·laborant en el seu disseny atenent a la planificació i la seva connexió amb mitjans disponibles i objectius.

D'altra banda, les avaluacions de procés i de producte es desenvolupen amb la proposta ja en marxa (així, són reactives). Tenen per objectiu aportar informació sobre les debilitats i fortaleces que:

- permetin corregir el programa mentre està en curs, en el cas de l'avaluació de projecte;
- analitzar si s'estan assolint els objectius del mateix per prendre decisions relacionades amb la seva continuïtat en el futur, en el cas de la de producte.

En aquesta avaluació del PIQUD al Campus de Bellvitge, hem ajustat aquest model atenent al moment de l'encàrrec de l'estudi i als objectius de l'anàlisi i ens hem centrat en les dues etapes reactives del CIPP, l'avaluació del procés i, sobretot, la de producte.

En el cas de l'avaluació de procés, la proposta del model CIPP planteja dos propòsits fonamentals:

- a) oferir informació als coordinadors del programa per prendre decisions dirigides a millorar el desenvolupament del PIQUD, tot disposant de dades amb les que no es comptaven a l'hora de dissenyar-ho;
- b) descriure totes les activitats del programa per ajudar a que sigui replicat.

Amb això, es possible donar compte de les característiques concretes de la implementació del programa i si els procediments s'han dut a terme de manera adequada. Això s'ha aconseguit a través d'un seguiment acurat del desenvolupament del programa i fent servir estratègies com l'entrevista, l'observació, els grups de discussió o els qüestionaris.

El model CIPP proposa proveir d'aquesta informació de manera constant als que implementen el programa —havent detectat possibles barreres i noves necessitats (Zhang et al., 2011)— per tal de que puguin realitzar ajustos en el seu desenvolupament. En el

nostre cas, es va aportar un informe de procés al finalitzar el primer cicle del PIQUD que ha servit als coordinadors del projecte per prendre decisions relatives a la continuació del programa, tant al Campus de Bellvitge com a d'altres campus de la Universitat de Barcelona on el projecte estava començant a planificar-se. Entenem aquí, per tant, que el projecte que avaluem en el context del Campus de Bellvitge no finalitza allà, sinó que forma part d'un procés més ampli que busca institucionalitzar el programa a les diverses facultats i campus de la Universitat de Barcelona.

En quant a l'avaluació de producte, el model CIPP proposa també dues vessants:

- a) analitzar els resultats del programa en relació amb els seus objectius;
- b) considerar la vàlua global del programa en funció dels seus efectes.

En aquest sentit, pretenem revelar en un informe descriptiu i interpretatiu si s'han assolit els objectius plantejats pel programa i conèixer els efectes de la seva implementació, intentant fent possible la comparació de les dades aquí obtingudes amb les que s'haurien aconseguit durant l'avaluació del context. Cal assenyalar que, en la cinquena versió del model CIPP, Stufflebeam (2007) va considerar que aquesta avaluació s'havia de realitzar atenent a quatre criteris, que també hem considerat en el nostre estudi:

- 1) impacte , per descobrir l'abast del programa en relació amb l'audiència objectiva;
- 2) efectivitat, per conèixer com de significatius són els seus resultats i, també, la seva qualitat;
- 3) sostenibilitat, per esbrinar les possibilitats de continuïtat del procés;
- 4) Transferència de l'avaluació que, sent opcional, possibilita comprendre si el programa podria ser adaptat i aplicat a altres contextos.

Finalment, cal apuntar que aquest model no implica en cap cas una lògica lineal ni unidireccional. Ben al contrari, la primera fase no s'esgota en si mateixa, sinó que posteriorment interactua amb les altres fases del model. La informació recollida i avaluada en el moment d'analitzar el context serveix de referència primària per establir múltiples valoracions al llarg de tot el procés avaluatiu, on aniran intervenint la resta de les fases del mateix. Com hem esmentat i s'observarà posteriorment, en cadascuna de les fases del model CIPP hem utilitzat un conjunt d'eines intel·lectuals i de tècniques de recollida, anàlisi i interpretació de la informació en les que l'observació no participant, les entrevistes en profunditat i els grups de discussió han jugat un paper central. Per reforçar la coherència de la nostra proposta metodològica, també fem servir alguns referents del model il·luminatiu de Parlett i Hamilton (1984), articulant-los en el model CIPP per il·luminar

elements que es produeixen de forma interactiva durant l'avaluació. Més concretament, durant el procés avaluatiu hem intentant considerar totes aquelles categories imprevistes, aspectes subtils del context i, en definitiva, tots aquells elements que habitualment són oblidats o descartats pels denominats observadors objectius.

4. CRITERIS METODOLÒGICS I DESENVOLUPAMENT DE L'AVALUACIÓ

La nostra recerca respon a un *enfoc qualitatiu*. La finalitat de l'estudi ha estat comprendre una determinada realitat més enllà de la simple descripció. Una característica fonamental dels estudis qualitatius és la seva atenció al context. La nostra avaluació ha tingut com a principal objectiu la comprensió global d'un fenomen educatiu, *el desenvolupament del PIQUD-Bellvitge*, sense oblidar que aquest es produeix en un context i en una cultura pràctica i disciplinar particulars.

Cal senyalar també, com a un tret propi de la metodologia qualitativa, que el nostre estudi s'ha desenvolupat a través d'un procés flexible, no lineal. La investigació ha adoptat un disseny emergent, on els interrogants que ens plantejàvem com a investigadors han estat sotmesos a canvis i a reajustaments continus, com a conseqüència de totes les accions d'anàlisi i estudi que portàvem a terme per intentar respondre'ls. Amb això volem dir que l'estudi s'ha desenvolupat com una cascada, és a dir, s'ha mantingut obert, incomplet i sotmès a un procés continu de problematització fins al seu tancament (Guba, 1981).

De tots els mètodes pertanyents a l'enfocament qualitatiu, havíem d'escollir el més adequat per valorar el procés i producte del programa PIQUD-Bellvitge. Per les característiques de l'encàrrec d'avaluació, la millor opció era plantejar una *recerca avaluativa*, entenent l'avaluació com a una estratègia de comprensió i valoració, de descobriment i de construcció de nous coneixements.

La recerca de tipus avaluatiu és un tipus especial d'investigació social en relació amb els programes, plans i institucions socials i amb la presa de decisions (Escorza, 2006). Responent a allò que Parlett i Hamilton (1984) anomenen "*avaluació il·luminativa*", el nostre estudi ha assumit un enfocament descriptiu i interpretatiu amb la pretensió d'il·luminar un complex conjunt de qüestions que es produeixen de forma interactiva. El nostre estudi és una recerca avaluativa portada a terme amb una multiplicitat d'elements

d'anàlisi, de contextos i de procediments metodològics. Compleix una clara funció de diagnòstic i de prospectiva. De fet, hem avaluat l'estat de la qüestió, però també hem buscat línies de millora i d'intervenció alternatives. En conseqüència, el nostre estudi es pot definir com una recerca avaluativa orientada cap a la presa de decisions en el terreny de la planificació i intervenció en matèria d'innovació docent a la Universitat de Barcelona.

Una vegada explicitada la metodologia adoptada en la recerca, les següents pàgines contenen una descripció del desenvolupament de l'avaluació, és a dir la història del treball de camp amb les principals fases i moments del procés i amb la totalitat de les accions que hem portat a terme en el context del projecte.

4.1. Disseny i desenvolupament del procés d'avaluació

En cadascuna de les fases del model CIPP hem utilitzat un conjunt d'estratègies de recollida, anàlisi i interpretació de la informació en les que l'observació, l'entrevista, el grup de discussió i el qüestionari han jugat un paper cabdal. Cal assenyalar que, encara que hem fet servir una tècnica quantitativa de recollida d'informació (el qüestionari), el nostre estudi pretén sobretot conèixer el desenvolupament del programa des de les perspectives personals dels seus protagonistes i, per tant, identifiquem el nostre enfocament avaluatiu i de recerca com a qualitatiu. En tot cas, el qüestionari ens ha ajudat a conèixer de manera molt general la satisfacció dels estudiants respecte a les innovacions introduïdes a l'aula i ens ha proporcionat dades que hem fet servir com a instàncies de triangulació amb la resta de tècniques de recollida d'informació.

4.2. Subjectes participants en l'avaluació

Atès que preteníem analitzar i valorar el PIQUD-Bellvitge de manera holística i en profunditat, recollint l'opinió de tots els actors involucrats, el nostre univers de participants ha estat constituït pels següents subjectes:

- Responsable del programa RIMDA.
- Coordinació del projecte.
- Coordinació pedagògica i tècnica del projecte.
- Professorat assessor.

- Professorat participant.
- Estudiants participants en les innovacions derivades del projecte.

De manera inicial, hem intentat comptar amb la col·laboració d'un assessor i d'un professor per línia. En aquest sentit, tots els assessors han participat a l'estudi, o bé en el grup de discussió o en una entrevista. Només una assessora, pel seu estat actual inactiu a la UB, no ha participat en l'avaluació i no ha respost als requeriments d'informació que se li han fet al llarg del procés. En aquest sentit, no existeixen dades sobre les accions que s'han dut a terme a la seva línia.

Per determinar el professorat participant, s'ha fet servir de forma combinada un mostreig intencional –després de determinar les característiques que havien de tenir –i de casos típics, per contar amb la participació de subjectes representants dels perfils més significatius. Els criteris que hem tingut en compte per seleccionar al professorat participant han estat els següents:

- Pertànyer a una de les set línies d'innovació del PIQUD, sempre que la línia hagués avançat de manera significativa en les fases de l'assessorament.
- Haver implementat a l'aula la innovació derivada del projecte.

Atenent a aquests criteris, el nombre de professors i assessors participants en l'avaluació ha estat el següent:

LÍNIA D'INNOVACIÓ	NOMBRE DE PROFESSORS/ES PARTICIPANTS	NOMBRE D'ASSESSORS/ES PARTICIPANTS
Aprenentatge Basat en Problemes (ABP)	1 professora	1 assessora
Aula Inversa, modalitat JiTT (ensenyament just a temps).	1 professor	1 assessor
Aula Inversa, modalitat TBL (aprenentatge basat en equips).	1 professor	1 assessora
Gamificació	0 professor	1 assessora
Portafoli electrònic	0 professor	0 assessor
Simulació avaluadora (ACOE)	1 professora	1 assessor
Simulació formativa	1 professora	1 assessora

Taula 4. Professors i assessors participants a les diferents línies d'innovació del projecte al Campus de Bellvitge

Com es pot observar, dues línies no han comptat amb la representació d'algun professor. En un cas perquè l'únic professor de la línia que havia implementat la innovació presentava dificultats per participar en alguna de les tècniques de recollida de dades contemplades a l'estudi. En el segon cas, no vam contactar amb cap professor perquè, com ja s'ha comentat, desconexíem l'estat de la línia per absència de resposta per part de l'assessora i la inexistència d'informació a l'espai virtual compartit del projecte.

4.3. Instruments de recollida de dades

Els instruments de recollida de dades s'han seleccionant considerant els criteris de concurrència i complementarietat. Els instruments de recollida d'informació escollits ens han permès recollir, classificar, analitzar i presentar les dades amb l'objectiu de que les troballes resultin sòlides i els productes d'avaluació compleixin amb els estàndards de qualitat propis dels estudis d'aquestes característiques.

A continuació oferim informació sobre els principals instruments de recollida de dades utilitzats al llarg de l'estudi.

a) Anàlisi de documentació com a estratègia d'informació

Aquesta estratègia consisteix en una activitat d'estudi, sistemàtica i planificada, basada en un detallat examen de documents escrits amb la finalitat d'obtenir informació rellevant per als objectius de la recerca. L'objectiu és identificar i analitzar els aspectes relacionats amb polítiques institucionals, docents, metodologies, accions, competències i continguts vinculats al projecte objecte d'estudi.

La següent taula recull una mostra dels documents que s'han analitzat al llarg del projecte:

Anàlisi documental
- Documents institucionals de planificació del projecte. - Documentació associada a la formació del professorat assessor. - Programes i documents descriptius de les accions formatives vinculades a les set línies d'innovació. - Documents resultants de les accions formatives (<i>Lesson study</i> i <i>Supervisió Clínica</i>). - Projectes d'innovació docent del professorat participant.

Taula 5. Documents analitzats en l'avaluació del projecte PIQUD-Bellvitge

b) Observacions

Amb aquesta tècnica hem recollit informació sobre el desenvolupament de les sessions de formació i assessorament del projecte, de manera sistemàtica i minuciosa, sense manipular-la ni modificar-la. També s'han portat a terme observacions a l'aula durant la implementació d'algunes innovacions per part del professorat participant. Per a l'adequada implementació de l'estratègia, hem definit un conjunt de dimensions i categories deductives que han focalitzat l'atenció dels investigadors en els processos i fenòmens del projecte.

c) Entrevistes en profunditat

Aquesta tècnica permet obtenir gran riquesa informativa, holística i contextualitzada, apropant-se al llenguatge i a la cultura de l'entrevistat. Per entrevistes en profunditat entenem aquells encontres cara a cara entre l'investigador i els informants dirigits cap a la comprensió de les perspectives que tenen els informants respecte a un tema o tòpic, una experiència o situació.

Per tal d'apropar-nos a la perspectiva dels participants, hem portat a terme entrevistes en profunditat amb el responsable del programa RIMDA, amb la coordinadora general del projecte i amb la coordinadora pedagògica. Amb l'entrevista hem obtingut una comprensió profunda de la percepció que els responsables del projecte tenen sobre les línies estratègiques i objectius del PIQUD-Bellvitge, suport institucional, concepció, necessitats formatives i disseny del projecte.

També hem entrevistat a tres assessors i dos professors que no van poder participar en els grups de discussió planificats en el context de la recerca.

d) Grups de discussió

El grup de discussió és una estratègia de recollida de dades i a la vegada una tècnica col·laborativa, en la qual persones diverses, informades i/o expertes, que es consideren representatives per a un objecte d'estudi, presenten i defensen les seves perspectives i arguments que de vegades són coincidents, però d'altres complementaris o antagònics. La riquesa d'aquesta tècnica està precisament en què permet obtenir informació sobre actituds, percepcions i opinions dels participants en la discussió a partir de preguntes i

qüestions obertes que aquests/es comenten, ja siguin d'acord amb allò que ells/es pensen o segons el que diuen els altres participants (Krueger, 1991). És una estratègia en què s'afavoreix la reflexió i anàlisi crítica dels agents implicats sobre aspectes que han viscut i a la vegada, proporciona als investigadors una major comprensió des dels diversos agents i perspectives.

Hem desenvolupat:

- Un grup de discussió amb el professorat assessor del projecte.
- Un grup de discussió amb professorat participant en el projecte.

Els dos grups de discussió s'han portat a terme un cop finalitzat el primer cicle de supervisió clínica.

e) Qüestionari als estudiants

A través del qüestionari, hem recollit informació relativa als estudiants participants en les innovacions derivades del projecte. En concret, hem indagat en:

- **Reacció** dels estudiants respecte a la innovació, és a dir, en el seu grau de satisfacció.
- **Percepció sobre els aprenentatges assolits.** Hem intentat conèixer els canvis que es produeixen en els estudiants en quant als aprenentatges assolits (coneixements, habilitats, destreses o actituds), un cop finalitzada la innovació.

Cada dimensió ha estat conformada per un seguit d'ítems de format escala (escala Likert de cinc nivells), seguit d'una o dues preguntes obertes de naturalesa més qualitativa. A continuació, presentem l'estructura del qüestionari.

Dimensió	Ítems	Tipus de pregunta
Reacció	Grau de satisfacció	Escala, tipus Likert de cinc nivells
	Grau de motivació	Escala, tipus Likert de cinc nivells
	Participació a l'aula	Escala, tipus Likert de cinc nivells
	Grau d'utilitat	Escala, tipus Likert de cinc nivells
	Satisfacció amb els recursos didàctics	Escala, tipus Likert de cinc nivells

	Satisfacció amb l'actuació docent	Escala, tipo Likert de cinc nivells
	Elements positius identificats	Oberta
	Elements negatius identificats	Oberta
Autopercepció de l'aprenentatge	Grau d'aprenentatge dels continguts	Escala, tipo Likert de cinc nivells
	Grau d'aprenentatge dels continguts	Escala, tipo Likert de cinc nivells
	Contribució de l'estratègia docent al procés personal d'aprenentatge	Escala, tipo Likert de cinc nivells
	Grau de relació dels continguts treballs amb coneixements previs	Escala, tipo Likert de cinc nivells
	Grau d'utilitat del coneixement adquirit	Escala, tipo Likert de cinc nivells
	Enumeració d'aprenentatges concrets	Oberta

Taula 6. Dimensions, ítems i tipus de pregunta del qüestionari distribuït entre els estudiants

L'instrument s'ha aplicat presencialment, en format paper, als estudiants després de la sessió on el docent ha implementat la innovació derivada del projecte. Els resultats obtinguts han sigut analitzats estadísticament amb el software SPSS, en la seva versió 24, amb procediments univariats descriptius.

4.4. Treball de camp

De manera resumida, el següent quadre recull la relació d'informants clau i les estratègies de recollida d'informació:

Estratègies de recollida d'informació	Assessors/es	Professorat participant en el programa	Equip de coordinació del programa	Estudiants
Qüestionaris				184
2 grups de discussió	4	3		
7 Entrevistes en profunditat	2	2	3	
25 OBSERVACIONS NO PARTICIPANTS				
Procés d'assessorament i implementació de les innovacions a les aules				

Taula 6. Subjectes participants i instruments de recollida de dades

La relació entre els objectius, fases de l'avaluació i els instruments de recollida d'informació queda exemplificada en la següent taula:

	Avaluació de context	Avaluació d'entrada	Avaluació de procés	Avaluació de producte
Objectiu	Definir el context institucional, identificar la població subjecte de l'estudi i valorar les seves necessitats, diagnosticar els problemes subjacents en les necessitats i valorar si els objectius proposats són coherents amb les necessitats valorades.	Identificar i valorar la capacitat del sistema, les estratègies de programa alternatives, la planificació de procediments per portar a terme les estratègies, els pressupostos i el programa.	Identificar i pronosticar, durant el procés, els defectes de la planificació del procediment o de la seva realització, proporcionar informació per a les decisions pre-programades i descriure i valorar les activitats i aspectes del procediment.	Recollir descripcions i valoracions sobre els resultats, relacionar-los amb els objectius i la informació proporcionada pel context, per l'entrada i pel procés i interpretar el seu valor.

Instruments de recollida de dades	Revisió de documents	Entrevistes a:	- 1 grup de discussió amb el professorat assessor	1 grup de discussió amb el professorat assessor.
	Entrevistes a:	- Responsable del programa RIMDA	- Observacions procés supervisió clínica	1 grup de discussió amb professorat participant en el projecte.
	- Responsable del programa RIMDA	- Coordinació del projecte	- Entrevistes i grup de discussió a 5 professors.	Qüestionaris als estudiants.
	- Coordinació del projecte	- Coordinació pedagògica del projecte.		
	- Coordinació pedagògica del projecte.			
	Grup de discussió:			
	- Professorat assessor			
	- Professorat participant			

Taula 7. Relació entre els objectius de les fases de l'avaluació i els instruments de recollida de dades utilitzats

El treball de camp es va iniciar al gener de 2018, coincidint amb l'inici del projecte al Campus de Bellvitge. Es van observar la totalitat de sessions de formació dels assessors. També l'equip avaluador va assistir a algunes sessions de classe on els professors participants implementaven les innovacions així com a algunes sessions d'assessorament, tant de planificació com de reflexió post-observació. Aquestes observacions van ajudar a l'equip avaluador a comprendre en major mesura el desenvolupament real del projecte i algunes variables difícils de captar a través de les entrevistes o grups de discussió.

Les entrevistes a la coordinació del programa es van portar a terme quan el projecte portava pocs mesos de funcionament al centre. Interessava en aquells moments recollir informació detallada dels objectius del projecte, una breu fonamentació del mateix i una valoració per part de l'equip impulsor de la fase de planificació i dels primers mesos de desenvolupament.

Les entrevistes i els grups de discussió als assessors i professors no es van poder realitzar fins que totes les línies haguessin tancat almenys un cicle d'assessorament amb un o dos professors. Això era imprescindible per a que els participants poguessin tenir certs indicis per valorar el procés d'assessorament. Malgrat esperar, no s'ha pogut comptar amb la

participació d'algun professor d'una de les línies i es desconeix quines accions concretes s'han portat a terme a la mateixa.

Per dificultats a l'hora de compaginar agendes, va ser impossible reunir a tots els assessors i a un professor per línia en els grups de discussió organitzats en el context de l'avaluació. Finalment, vam optar per fer entrevistes individuals als professors que no van poder assistir als grups de discussió. En totes les ocasions, l'equip avaluador es va desplaçar al Campus de Bellvitge o bé a la facultat del professor participant. Cal senyalar que les dificultats per poder trobar-se amb alguns informants clau han retardat notablement el tancament del treball de camp.

Un cop realitzats els grups de discussió es va enviar a la coordinació del PIQUD una breu síntesi de les principals valoracions fetes per part dels assessors i dels professors, per tal d'orientar la implementació del projecte a altres centres de la UB i la seva millora en el propi Campus de Bellvitge. En tots els casos, la informació ha estat tractada de manera confidencial.

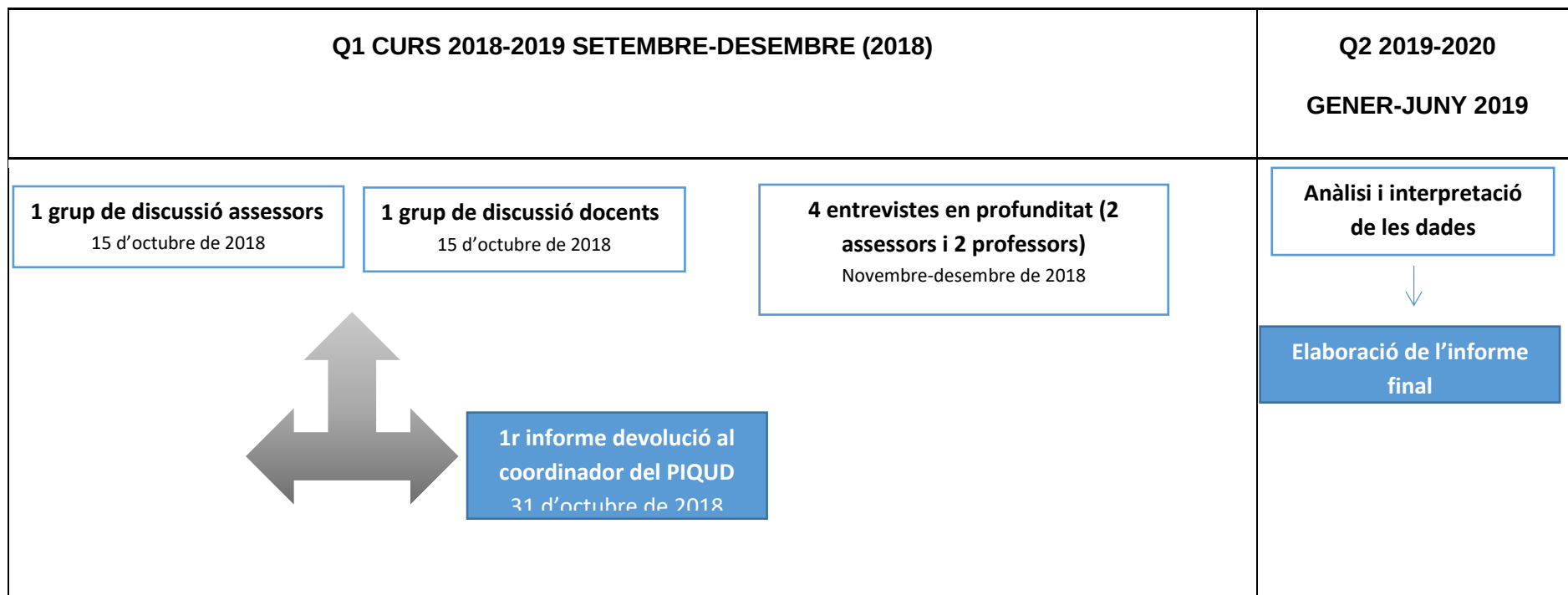
Els qüestionaris als alumnes van ser distribuïts pels professors un cop finalitzada la innovació a l'aula. L'equip avaluador va dissenyar el qüestionari i, un cop distribuït, el professorat va enviar a l'equip avaluador els qüestionaris en format paper. Malgrat insistir, no tot els professors participants van passar el qüestionari a les aules.

A continuació s'adjunta la temporització del treball de camp, indicant les fases i accions que s'han portat a terme, i els instruments que s'han fet servir:

GENER 2018	Q2 CURS 2017-2018 FEBRER-MAIG (2018)		
Observació no participant 2 membres equip avaluador 18 de gener de 2018 ↓ Sessió de formació als assessors en models d'assessorament	Observació no participant 2 membres equip avaluador 1 de febrer de 2018 ↓ Jornada inici projecte • Presentació rector • Presentació dels assessors • Inici del procés .. Primera sessió de planificació de les innovacions	Observació no participant 1 membres equip avaluador 1 de febrer de 2018 ↓ Sessió de formació als assessors en estratègies d'assessorament • Lesson study • Peer observation • Supervisió clínica	Observació no participant 4 membres equip avaluador Sessions assessorament Sessions innovacions aula ↓ Observació d'alguns cicles de planificació, observació i anàlisi dels docents de 4 línies. Planificació: docents planifiquen les lliçons seguint l'estratègia triada. Impartició de la lliçó preparada i observació pautaada a càrrec de la resta del grup. Anàlisi de la sessió, propostes de millora i anàlisi del propi procés formatiu i dels resultats.

	Qüestionari (184 estudiants) Febrer-Juny 2018
	3 entrevistes en profunditat a la coordinació del programa Entrevista amb el coordinar RIMDA (14 de març de 2018) Entrevista amb la coordinadora del programa (10 de juliol de 2018) Entrevista amb la coordinadora pedagògica del programa (19 de març de 2018)

Taula 8. Moments de l'avaluació I: observacions, entrevistes i distribució de qüestionaris



Taula 9. Moments de l'avaluació II: entrevistes, grups de discussió i anàlisi de dades

5. ANÀLISI DE DADES

Aquesta avaluació pretén respondre a dues preguntes fonamentals:

- 1) Com s'ha desenvolupant el PIQUD-Bellvitge?
- 2) S'han obtingut els resultats esperats?

En funció d'aquests interrogants, han sigut objecte prioritari d'avaluació els processos de formació docent desenvolupats al llarg del projecte i les estratègies utilitzades de *Lesson Study* i *Supervisió Clínica*, així com les innovacions docents impulsades des de les línies del projecte i els aprenentatges derivats de les mateixes.

Les transcripcions dels grups de discussió i de les entrevistes van conformar el corpus de dades, amb el que vam desenvolupar els procediments analítics de segmentació, separació, ordenació, cerca i recuperació de dades. Els investigadors de l'equip vam treballar inicialment de manera independent sobre aquestes dades. En un segon moment, vam contrastar els anàlisi individuals per arribar a consensos en les interpretacions buscant augmentar la credibilitat dels resultats mitjançant aquesta triangulació d'investigadors (Sandín, 2000). Al mateix temps que s'han anat classificant els diversos fragments del corpus de dades en distintes categories aquestes han estat comparades entre si amb l'objecte de refinar-les i fer-les més fiables. D'aquesta manera, s'han pogut identificar similituds i diferències entre els diferents fenòmens estudiats, fet que ens ha permès definir les propietats bàsiques de les categories i una clarificació dels seus límits i relacions.

Un cop finalitzat el procés, vam obtenir les següents metacategories i categories, les quals sintetitzen les principals troballes de l'estudi:

Metacategories	Categories	Indicadors d'avaluació
Concepció, origen i planificació del projecte	Origen y concepció	Motivació inicial del projecte
		Finalitat i sentit
		Fonaments teòrics
		Context i població objecte
	Planificació general	Detecció i anàlisi de necessitats
		Diagnosi de problemes
		Disseny del model i modalitats
		Planificació de recursos
		Disseny de la intervenció
		Coordinació del projecte
		Difusió inicial
	Recursos humans	Criteris d'identificació i selecció dels assessors
		Detecció i anàlisi de necessitats de formació dels assessors
	Professorat implicat	Procés d'inscripció
		Incentius
Avaluació de procés	Planificació interna de les línies	Disseny dels objectius i continguts
		Disseny de la intervenció
		Planificació de l'avaluació
	Gestió del procés	Adequació de la temporalitat: hores de dedicació (assessors i docents)
		Dimensionament (adequació nombre participants per línia/assessor)
		Adequació i utilitat de les eines i recursos
		Recolzament i seguiment a l'assessor
		Recolzament i seguiment al professorat
		Informació al professorat
	Desenvolupament del projecte	Compliment de compromisos relacionats amb el procés (dates, gravacions, seguiment, etc.)
		Tipus d'assessorament
		Rol de l'assessor

		Adaptabilitat del procés a les necessitats del professorat
		Coneixement i ús de les eines formatives per part dels assessors (pauta observació i diari reflexiu)
		Visió i experiència del treball col·laboratiu
Assessorament	Fase I. Planificació	Establiment individual/grupal d'objectius, intencions i necessitats
		Dificultats percebudes pels participants
		Utilitat de la planificació
		Aprenentatges derivats de la fase de planificació
	Fase II. Observació	Coneixement dels objectius de l'observació
		Coneixement/ús eina d'observació
		Aprenentatges derivats de la fase d'observació
		Dificultats percebudes pels participants
	Fase III. Anàlisi i reflexió	Percepcions sobre el feedback i procés de retroalimentació entre companys
		Clima d'aula (reciprocitat, interacció, recolzament)
		Aprenentatges derivats de la fase de reflexió
		Dificultats percebudes pels participants
Avaluació del producte	Cobertura/efectivitat	Nombre de participants
		Relació matriculats/abandonament
		Nombre d'innovacions
	Satisfacció i canvis	Satisfacció de necessitats formatives
		Satisfacció amb el desenvolupament del projecte

	Modificacions en la comprensió que els docents tenen de la seva pròpia pràctica
	Resultats de les innovacions i transformacions metodològiques
	Satisfacció dels estudiants i percepció sobre els aprenentatges assolits
	Sostenibilitat del procés
Continuïtat del projecte	Transferibilitat del projecte/procés a altres contextos

Taula 10. Metacategories, categories i indicadors d'avaluació

BLOC III

RESULTATS I CONCLUSIONS DE L'AVALUACIÓ

6. Introducció i algunes consideracions per a la interpretació

En aquest tercer bloc es presenten un conjunt d'arguments que tenen una triple funció: introduir els resultats, mostrar les relacions empíriques entre els dominis i categories de l'estudi amb l'objecte d'avaluació i realitzar algunes consideracions que creiem importats per a una adequada interpretació dels resultats de l'estudi.

En primer lloc, es presenta la següent figura en la que s'observen les quatre metacategories que recullen les percepcions i opinions dels participants respecte al desenvolupament del projecte, els principals aprenentatges assolits i les dificultats trobades al llarg del procés.

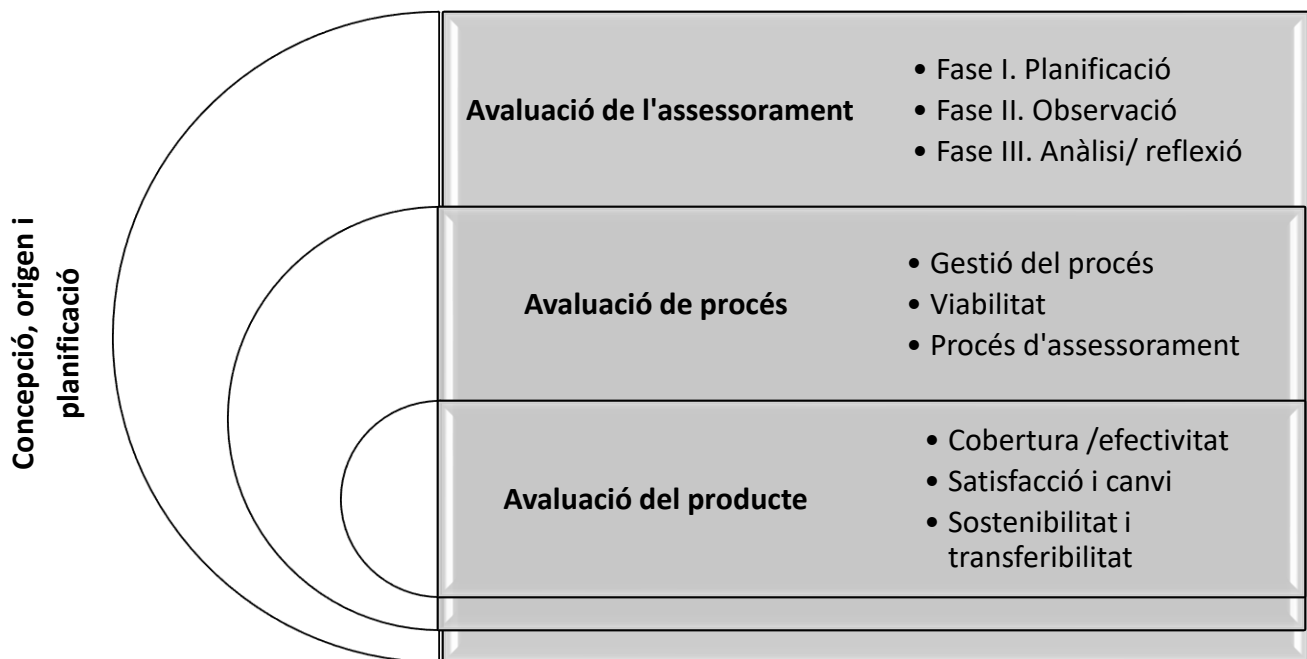


Figura 1. Dominis i categories de l'estudi

Els anteriors elements són interdependents entre sí. L'estudi assumeix dos nivells d'avaluació; en primer lloc, valora la concepció i elaboració teòrica del PIQUD-Bellvitge i els eixos fonamentals que es desprenen de la planificació desenvolupada per l'equip coordinador i impulsor. I, en segon lloc, avalua aspectes relacionats amb el procés d'implementació, assessorament i resultats del projecte. Cal assenyalar, com a un principi

important per a la interpretació de les dades, que qualsevol procés d'innovació en educació està relacionat amb interessos de tipus econòmic, social i ideològic, a vegades difícils de controlar i identificar, i que influeixen en tot el procés (Margalef i Arenas, 2006). La innovació educativa està molt lligada al poder, la política, les relacions humanes, etc. (Monge i Gómez, 2018). Tots ells són aspectes complexos i difícils de captar i evidenciar en els processos d'avaluació. Per això, l'informe de resultats que tot seguit presentem recull fonamentalment l'opinió dels agents participants en les diferents estratègies de recollida de dades. Aquesta informació ha de ser llegida i interpretada des de la realitat concreta del campus de Bellvitge i des de la complexitat de cadascuna de les línies d'innovació docent plantejades al projecte, i alhora conformades per una gran variabilitat de subjectes amb interessos i realitats també diverses.

Per altra banda, imaginar que els canvis en la pràctica docent del professorat es produiran estrictament a causa del projecte implica una visió mecanicista que entén linealment, simplificant, el que és en realitat un procés complex, ambigu i dialèctic. Els canvis que el professorat ha introduït a la seva pràctica docent succeeixen, a la pràctica, en un univers d'interaccions complexes, en ocasions contingents i atzaroses (la institució, els departaments, les cultures departamentals, les necessitats i obligacions del professorat, etc.) que porten a les innovacions per camins molt diferents als descrits en les primeres intencions.

A més, els canvis i innovacions docents que ha realitzat el professorat participant són, en part, una expressió de l'aplicabilitat dels aprenentatges realitzats en el procés d'assessorament, entesa aquesta com el grau en que els professors transfereixen els coneixements i habilitats adquirits en el projecte a la seva pràctica docent, la qual és una barreja complexa de factors personals, institucionals, organitzatius, tecnològics i ideològics que poden afavorir o dificultar la transferència. El coneixement d'aquests factors és una informació de primera magnitud per poder introduir mecanismes de correcció que afavoreixin l'eficàcia i eficiència de la formació del docent, és a dir, que facilitin la introducció del canvi i la innovació. Per tant, tota valoració d'un programa de millora de la docència haurà de tenir en compte aquestes situacions contextuais a més dels resultats del programa.

Finalment, cal senyalar que el sistema de notació que hem utilitzat a l'informe de resultats per identificar els subjectes participants i la procedència de les dades, queda reflectit en els següents exemples:

- **C1E1:** on “C” significa membre de l’equip coordinador i “E” significa entrevista.
- **P3GD:** on “P” significa professor i “GD” grup de discussió.
- **A2GD:** on “A” significa assessor i “GD” grup de discussió.

Els números assignats als participants són utilitzats simplement per ordenar les dades i garantir l’anonimat dels agents implicats.

7. Concepció, origen i planificació del projecte

El “Projecte Institucional de foment de la Qualitat Docent” (PIQUD) sorgeix com a iniciativa del Vicerectorat de Docència i Ordenació Acadèmica de la Universitat de Barcelona en el context del programa de Recerca, Millora i Innovació en la Docència i l’Aprenentatge (RIMDA), amb la finalitat d’intensificar la innovació docent als diferents centres i facultats. Plantejat com a un eix estratègic rellevant de la política docent de la UB, el projecte es va iniciar com a prova pilot al Campus de Bellvitge durant el curs acadèmic 2017-2018, implicant a professorat dels graus en infermeria, medicina, odontologia i podologia.

El disseny i desenvolupament del PIQUD, tal com va senyalar un dels membres de la coordinació del projecte, respon al model de formació permanent del professorat de *desenvolupament i millora de la docència*, fusionat amb elements dels models *d’indagació i d’observació-valoració*. El primer d’aquests models parteix de la idea de que les persones aprenen de manera més eficaç quan tenen la necessitat de millorar algun aspecte concret relatiu a la seva activitat professional o han de resoldre un problema sentit com a propi. És a dir, els professors s’impliquen en tasques de desenvolupament curricular, disseny de programes o millora de la gestió d’aula per resoldre problemes generals o específics relacionats amb la seva docència. Això requereix que el professorat identifiqui una àrea d’interès, reculli informació i, basant-se en la interpretació de les dades obtingudes, realitzi els canvis necessaris per millorar la seva pràctica docent.

Atenent al *model d’observació-valoració*, el projecte també es dirigeix a provocar en el professorat processos de reflexió sobre la pròpia docència, contemplant cicles d’observació de la intervenció del professor a l’aula, seguit de processos de reflexió compartits amb companys i un assessor sobre aspectes rellevants de la sessió observada. Aquest model es recolza en la premissa de que la reflexió individual sobre la pròpia pràctica pot millorar-se amb l’observació i valoració d’altres companys.

El moviment internacional de “*Scholarship of Teaching and Learning*” (SoTL), desenvolupat a partir de les aportacions de Boyer (1990), sustenta també teòricament el projecte. Aquest moviment fa èmfasi en la idea de tractar la docència amb els mateixos esquemes intel·lectuals que la recerca, impulsant, com succeeix a qualsevol investigació, el compliment de tres moments clau: (i) documentació sobre el problema objecte d'estudi, (ii) recollida de dades i (iii) difusió de resultats de l'estudi. Un dels membres de la coordinació del projecte va descriure aquest procés de la següent manera:

C1E1: “En qualsevol àrea de coneixement tens 3 moments claus: un primer moment en que es documenta el que es vol realitzar, és a dir el coneixement disponible sobre aquell problema, tema o acció. Això és poc freqüent en el nostre context, més enllà dels que ens dediquem a la recerca en docència universitària. Un professor de bioquímica o un professor de matemàtiques o de filosofia no es dedica a analitzar que se sap sobre les seves estratègies d'ensenyament-aprenentatge i avaluació. El segon moment, és dissenyar un procés de canvi, de millora i d'innovació, però aquí el més important és, al igual que amb la recerca, recollir les dades com una acció exploratòria. [...] El tercer moment consisteix en tractar la docència amb els mateixos criteris intel·lectuals de la docència. Una vegada hem analitzat aquelles accions, aquells processos, es tracta de fer-los públics a la comunitat acadèmica per poder iniciar un debat, és a dir, publicar.”

Com s'observa en l'anterior fragment, en el PIQUD els professors s'impliquen en processos d'innovació docent de manera sistemàtica i RIMDA els ajuda a documentar aquells processos i a generar evidències. El projecte, tal com es va plantejar inicialment a Bellvitge, pretenia ajudar al professorat a extreure un coneixement més profund, sistemàtic i organitzat de la seva pràctica. I en tot aquest procés, motivar la posada en pràctica d'innovacions com a un procés d'indagació i suggerir la participació cooperativa dels professors en totes les fases del procés (acció-observació-reflexió), esdevenien estratègies de gran valor formatiu que permetien la col·laboració entre els docents i la construcció de competències per a la millora de la qualitat docent.

De les dades obtingudes, sorgeix un aspecte important a destacar que té a veure amb el procés de detecció de necessitats que es va portar a terme en el moment d'engegar el projecte. Al tractar-se d'una experiència pilot, la iniciativa va sorgir de la Direcció de Docència de l'Hospital Universitari de Bellvitge, qui va contactar amb RIMDA i va identificar al propi centre les línies prioritàries d'innovació docent. Segons la coordinació del projecte,

en aquest procés van participar diversos agents amb un paper clau en la docència del campus, manifestant obertament la seva opinió respecte a aquelles prioritats que calia atendre en els diferents ensenyaments des de la perspectiva de la millora i innovació docent:

C2E1: “Aquí encara hi ha un model molt clàssic, amb classes teòriques i pràctiques però encara molt clàssic. L’objectiu era donar-li una mica la volta. Era una necessitat del campus perquè vèiem que estàvem aquí però que estàvem una mica aïllats i necessitàvem un canvi. Li vaig comentar al Vicerectorat i a RIMDA i els hi va semblar molt bé. (...) La detecció de necessitats va ser parlant amb la gent, amb els professors, parlant amb professorat que jo sabia que tenien projectes, es va parlar amb tots els caps de departament, amb els vicedegans... es va parlar amb tothom. Va ser una cosa molt transversal, molt obert.”

Per altra banda, el tres membres de l’equip coordinador del PIQUD-Bellvitge coincideixen en considerar que un element clau en el projecte són els assessors. Es tracta de professors, prioritàriament pertanyents al centre, amb coneixements i experiència en l’estratègia d’innovació docent que des del projecte se’ls hi assigna com a línia estratègica. De la totalitat d’assessors de Bellvitge, quatre eren professors del centre i tres pertanyien a altres facultats de la UB. Cal senyalar que tres d’ells tenien experiència en tasques d’assessorament i formació del professorat universitari. Els altres quatre, encara que experts en l’estratègia innovadora, era la primera vegada que participaven en un procés de formació docent com a assessors. Per tal de valorar la tasca dels assessors, se’ls hi recompensa econòmicament i reben un reconeixement institucional.

Els assessors del PIQUD-Bellvitge, de manera prèvia al procés d’assessorament, van participar en quatre sessions de formació dirigides a analitzar diferents models d’assessorament i instruments i estratègies a utilitzar al llarg del procés. Els assessors van valorar de manera positiva el requeriment de participar en una acció formativa d’aquestes característiques encara que, com s’observa en els següents fragments, van considerar que els continguts abordats en les sessions de formació van ser excessivament genèrics i de poca aplicabilitat:

P1GD: “Va ser molt de sentit comú.. Es van dir coses molt obvies. Només vaig treure que tu eres l’expert però la relació havia de ser horitzontal. Es va insistir molt en això, que acompanyessis al procés d’altre.”

P5E5: “Les sessions amb el Dr. X em van semblar molt interessants. No sé fins a quin punt la vaig fer servir però em va ajudar a mi per saber que s’esperava. Més hores no, perquè no tenim moltes hores. Potser, va fer falta una mica més de material de lectura. Jo vaig haver de buscar moltes coses jo sola.”

Similar és la valoració que fa un dels membres de l’equip coordinador respecte a la formació dels assessors. Així doncs considera que aquesta hauria d’haver sigut més llarga i profunda i que els assessors necessiten més acompanyament durant els inicis del procés d’assessorament. D’aquesta manera, sorgeix la necessitat de reforçar la formació pedagògica dels assessors en relació als processos d’assessorament, el coneixement del procés de supervisió clínica en el que es basa el projecte i la capacitat d’ajudar al professorat participant a dissenyar l’avaluació de les innovacions plantejades.

Un cop escollides les línies d’innovació docent, es va fer la difusió del projecte al campus de Bellvitge. Es va enviar informació via correu electrònic, es van fer dues jornades de presentació i es va penjar tota la informació a l’espai virtual de la Universitat de Barcelona per tal que estigués disponible a tot el professorat. Aquest procés, tal com recull el següent fragment d’entrevista, rep una valoració molt positiva per part de l’equip impulsor:

C3E3: “El projecte ha arribat a molta gent, les dues jornades amb 90 professors és un número important. No pensàvem que vindria tanta gent, de tots els ensenyaments i a totes les línies. Per molt que sentíssim que hi havia una necessitat de moure’s, canviar, no pensàvem que seria tanta gent, ni de tots els ensenyaments i a totes les línies.”

Malgrat la difusió del PIQUD, els professors i assessors participants creuen que la planificació temporal de tot el procés ha estat molt precipitada. Tenen la sensació que el projecte s’ha fet “sobre la marxa”, sense una planificació inicial ni una calendarització preestablerta. Consideren també que per al bon funcionament del projecte seria bo que el professorat participant, abans d’inscriure’s en el projecte, pogués rebre més informació sobre el nombre de sessions i hores que cal destinar al programa, així com una calendarització prèvia, més acurada i realista, de les activitats a desenvolupar. El següent quadre recull informació al respecte:

PROFESSORAT	ASSESSORS
P3GD: “Ho vaig trobar tot plegat una mica precipitat i una mica forçat [...] la impressió de que aquesta experiència s’ha muntat i posat en marxa una mica a correuita [...]”	A5E7: “Planificar amb més temps, intentar buscar només gent motivada. Presentar les estratègies i deixar un any per pensar-ho i no fer la presentació de les estratègies el mateix dia sinó fer presentacions més exhaustives del tipus d’innovació, que algú vingui i expliqui el que s’ha fet i que la gent vagi reflexionant sobre totes les possibilitats que hi ha i que miri les seves classes.”

Taula 11. Valoració de professorat i assessors participants sobre la planificació del projecte PIQUD-Bellvitge

Per l’altre part, un dels membres de la coordinació del PIQUD-Bellvitge també reconeix certes dificultats en l’inici del projecte, sobretot per l’elevada quantitat de tràmits a portar a terme, la complexitat dels processos implicats i la falta de personal a disposició del projecte:

C2E2: “Un dels problemes que hem tingut ha sigut la premura del temps. S’han solapat moltes activitats, amb molt poc temps i amb poca gent coordinant això, amb una pluja constant de e-mails i d’informació. Hem fet molt, però jo crec que s’hauria d’haver fet amb una cronologia més espaiada perquè hi ha molts professors que tenen les assignatures al primer quadrimestre i ja estaven fetes i són els projectes que començaran el proper curs, altres començaran al segon quadrimestre. Aquest desajust és perquè el cronograma és molt dens, els tràmits amb l’ICE són complexes. Ens han ajudat moltíssim, ens han fet els certificats... des de RIMDA i des del ICE. Tot molt concentrat en quatre mesos.”

Davant d’aquestes valoracions, cal considerar el caràcter experimental del PIQUD i que molts dels tràmits i processos a implementar eren una novetat, tant per a l’equip impulsor com per a la coordinació al centre. Probablement, l’experiència assolida per RIMDA en aquesta primera prova pilot i la disposició actual de molts dels materials i recursos del programa, estan permetent a l’equip coordinador transferir el projecte a altres centres d’una manera més adequada i amb un ritme més ajustat a les necessitats i requeriments del context.

Transcorregut un any des de l'inici del projecte, l'equip coordinador fa una valoració positiva del procés. Perceben una elevada satisfacció per part del professorat i dels estudiants participants. Consideren no obstant, que ha estat insuficient el temps destinat al desenvolupament del projecte, motiu pel qual la coordinació planteja la necessitat d'ampliar la duració del PIQUD a dos cursos acadèmics:

E1C1: "Són masses novetats de nou, els professors han d'obrir les portes de les seves aules a altres col·legues. No tenim aquesta tradició a les nostres universitats mediterrànies on les cultures són més aviat encara individualistes. I per donar temps a aquests canvis puguin tenir un efecte, doncs això, és una primera lliçó que em aprèn és que necessiten més temps."

E3C3: "Doncs enfocar-ho a dos anys vista, no en un any, és molt just òbviament si experimentes, implementes i després vols publicar."

Finalment, pel que fa a altres variables relacionades amb la viabilitat del programa, el professorat participant considera que els espais i recursos destinats al PIQUD han sigut suficients, tot i que en alguns casos puntuals han trobat en falta una major facilitat per reservar aules especials o l'accés a materials específics (sobretot en relació a les línies de simulació clínica). Així doncs, la logística del projecte al centre ha resultat molt complexa, aspecte que condueix a l'equip coordinador a considerar per a futures edicions la necessitat de demanar als centres una major implicació, posant a disposició de l'experiència més PDI i PAS per coordinar qüestions com els calendaris i la gestió dels horaris i espais.

8. Cobertura i funcionament intern de les línies

La participació del professorat en el projecte ha sigut destacable, amb un total de 69 professors² inscrits inicialment. D'aquests 69 professors, s'han registrat finalment 45

² Respecte al professorat, des de RIMDA es va considerar que un requeriment per poder participar en el PIQUD era elaborar un projecte d'innovació docent amb ajuda de l'assessor de la línia. Aquest projecte rep el reconeixement de Projecte d'Innovació Docent de la UB i es valora amb 60 hores PDA per a cada professor.

projectes d'innovació docent. Un aspecte destacable és la diversa procedència del professorat participant. El projecte ha comptat amb professorat pertanyent a diferents ensenyaments, arribant-se a crear en cadascuna de les línies grups de treball interdisciplinaris. La següent taula recull informació concreta de la composició de les línies i dels projectes d'innovació docent presentats i desenvolupats a les aules:

		PROFESSORAT	ENSENYAMENT	ASSIGNATURA	PROJECTE
Línia 1.	Aprentatge Basat en Problemes	PROFESSORA 1	Podologia	Fisiologia	Resolem els problemes dels PEUS amb el CAP
		PROFESSOR 2	Odontologia	Medicina bucal en el pacient mèdicament compromès	ABP de Medicina Bucal en pacients mèdicament compromès
		PROFESSOR 3	Odontologia	Periodòncia Clínica	Aprentatge Basat en Problemes (ABP): Innovació pedagògica en l'anàlisi de casos clínics
		PROFESSOR 4	Medicina	Dermatologia	Aplicació de l'aprenentatge basat en problemes (ABP) a l'ensenyament de Dermatologia
		PROFESSORA 5	Odontologia	Odontologia Preventiva i Comunitària	ABP en la pràctica de l'odontologia preventiva
		PROFESSOR 6	Podologia	Ortopodologia clínica	L'ABP en Ortopodologia Clínica. Una eina per integrar coneixements
Línia 2.	Gamificació	PROFESSORA 7	Infermeria	Instruments dels estudis de la salut	Conocimientos previos estadística descriptiva
		PROFESSORA 8	Infermeria	Fisiopatologia: Microbiologia	Gamificació per millorar el coneixement dels infermers sobre les malalties infeccioses i conscienciar-los de la problemàtica de resistència als antibiòtics.

	PROFESSORA 9	Infermeria	Infermeria Clínica I	Gamificació amb KAHOOT
	PROFESSOR 10	Infermeria	Fisiopatologia: Microbiologia	Desenvolupament d'un joc semipresencial i multidisciplinari per millorar l'aplicació de mesures higièniques en els estudiants del Campus de Bellvitge
	PROFESSORA 11	Podologia	Introducció a la clínica podològica	Gamificació en la Introducció a la Clínica Podològica
	PROFESSORA 12	Medicina	Pràctiques tutelades de medicina familiar i comunitària	Gamifiquem la comunicació en medicina
	PROFESSORA 13	Podologia	Bioquímica i Biofísica	Perdut al nucli: Com sortir desxifrant el codi genètic.
	PROFESSOR 14	Infermeria	Fisiopatologia	Tutories gamificades com a eina motivadora d'estudi
Línia 3. Just in Time Teaching (Aula inversa)	PROFESSORA 15	Infermeria	Practica basada en l'evidencia	Aplicació de JITT en la Lectura Crítica per a la Pràctica Basada en l'Evidència
	PROFESSORA 16	Infermeria	Fonaments històrics, teòrics i metodològics	El aprendizaje de la disciplina mediante el aula invertida en estudiantes del grado de enfermería
	PROFESSORA 17	Infermeria	Fonaments històrics, teòrics i metodològics	El aula inversa como favorecedor del aprendizaje autónomo en el Grado de Enfermería
	PROFESSORA 18	Medicina	Radiologia i medicina física 2n semestre	Implementació de l'aula inversa a l'assignatura de radiologia
	PROFESSORA 19	Infermeria	Interculturalitat i Salut: la	Implementació de l'aula inversa en una assignatura optativa de nova creació

			mirada del altre	
	PROFESSORA 20	Medicina	Obstetrícia i Ginecologia	Incorporació de la metodologia "Aula Inversa" en la docència de patologia per virus del papil·loma humà en Ginecologia.
	PROFESSORA 21	Podologia	Principis i tècniques en quiropodologia a	JITT Aplicada a la part pràctica d'una assignatura troncal del grau de podologia de la UB
	PROFESSORA 22	Podologia	Tècniques de control del dolor	JITT aplicada a una assignatura optativa del Grau de Podologia de la UB
	PROFESSORA 23	Infermeria	Fisiologia	L'aula invertida com a eina de reflexió i aprenentatge proactiu en Fisiologia
	PROFESSOR 24	Medicina	Ortopèdia i reumatologia	Valor de la classe inversa ("Just in Time Teaching") en l'aprenentatge de les malalties autoimmunes sistèmiques
Línia 4. Team Based Learning (Aula Inversa)	PROFESSORA 25	Infermeria	Activitat física, esport i salut, Infermeria Comunitària	Aula Inversa aplicada a l'assignatura Activitat Física, Esport i Salut
	PROFESSOR 26	Medicina	Malalties infeccioses	Aula inversa aplicada als seminaris de malalties infeccioses
	PROFESSOR 27	Odontologia	Cirurgia bucal infantil, Anàlisi i preparació de treballs científics	TBL aplicat a cirurgia bucal Infantil/Aprenentatge
	PROFESSOR 28	Odontologia	Cirurgia Bucal Clínica i Implantologia	TBL aplicat a l'aprenentatge de l'Implantologia bucal

Línia 5. Portafoli electrònic	PROFESSOR 29	Podologia	Biomècnica i patomecànica del peu	TBL aplicat a l'assignatura de Biomecànica i Patomecànica del peu
	PROFESSOR 30	Medicina	Estadística - Ciències Biomèdiques	Team Based Learning a Estadística
	PROFESSOR 31	Odontologia	Farmacologia Odontologia	Team-Based Learning a Farmacologia
	PROFESSORA 32 i PROFESSORA 33	Podologia	Bioestadística i salut pública	Team-Based learning per la millora de l'aprenentatge de l'epidemiologia
	PROFESSORA 34	Infermeria	Pràcticum	Avaluació de l'aprenentatge i el desenvolupament de les competències professionals de l'estudiant amb e-portafoli en el Pràcticum del Grau d'Infermeria
	PROFESSOR 35	Medicina	Microbiologia (odontologia) 1er semestre	Cas clínic microbiològic. De la presa de mostra a l'informe
	PROFESSOR 36	Odontologia	Diagnòstic per la Imatge en Odontologia.	Portafolio como medida de mejora en las competencias obtenidas en el diagnóstico por la imagen en odontología
	PROFESSORA 37	Medicina	Fisiologia Mèdica	Portafolio de la práctica "Reflejos y exploración neurológica básica"
	PROFESSORA 38	Podologia	Comunicació y divulgació científica	Portafolio en comunicación y divulgación científica
	PROFESSOR 39	Odontologia	Diagnòstic per la Imatge en Odontologia.	Presentació dels coneixements adquirits a les pràctiques clíniques i presentació d'un cas Clínic Radiològic dels estudiants de la Assignatura optativa

		“Diagnòstic per la Imatge en Odontologia”			
		PROFESSORA 40	Medicina	Microbiología	Projecte Portfoli
Línia Simulació avaluadora (ACOE)	6.	PROFESSOR 41 i grup ACOE	Odontologia	Pràcticum, Introducció a l'odontologia integrada	L'ACOE per avaluar les competències al pràcticum del grau d'Odontologia
Línia Simulació formativa	7	PROFESSORA 42	Medicina	Curs bàsic en cirurgia laparoscòpia	Curs bàsic en cirurgia laparoscòpia
		PROFESSORA 43	Infermeria	Ètica i legislació en Infermeria	Incorporació del pensament crític i deliberatiu per resoldre problemes ètics i legals mitjançant la simulació formativa
		PROFESSORA 44	Infermeria	Infermeria de la Infància i l'adolescència.	Integració curricular de la simulació d'alta fidelitat en el Grau d'Infermeria: àmbit Infermeria pediàtrica
		PROFESSOR 45	Odontologia	Anestèsia i Reanimació .	Nou fantomes per l'aplicació d'anestesia dental.
		PROFESSORA 46 i 5 PROFESSORS/ ES	Medicina/ Infermeria	Assignatura optativa (15 del segon curs del Grau en Infermeria i 9 del tercer curs del Grau de Medicina)	Simulació interprofessional en ciències de la salut

Taula 12. Projectes d'innovació desenvolupats a les diferents línies d'innovació docent

Com s'observa, no totes les línies han comptat amb el mateix nombre de professors participants. Les línies amb més professors han sigut les línies de gamificació i les dues

modalitats d'aula inversa (JITT i TBL). La línia de simulació avaluadora (ACOE), en canvi, s'ha desenvolupat de manera grupal; és a dir, el projecte d'innovació docent ha estat dissenyat i desenvolupat per un conjunt de professors pertanyents al grau d'odontologia. La participació grupal del professorat en aquesta línia es justifica per la necessitat d'implementar de manera col·laborativa les ACOE al pràcticum del grau d'odontologia.

Cal senyalar també que al llarg del programa hi ha hagut un cert nivell d'abandonament per part d'alguns professors. Malgrat no disposar d'informació relacionada amb els motius reals d'aquest abandonament, la dificultat de compaginar les tasques derivades del projecte amb els requeriments acadèmics i professionals del professorat al campus podria considerar-se com a un factor de primer ordre. En aquests termes ho va considerar una de les coordinadores del projecte:

C3E3: "Puc tenir alguna hipòtesi del que realment els hi pugui haver sobtat o preocupat. Segurament, que comporta més feina de la que es pensaven. [...] O potser que el Campus de Bellvitge té una casuística pròpia... Són docents que estan allà, però que també treballen moltes hores a l'hospital i això suposa fer molta recerca, molta docència, i estar també als laboratoris i a l'hospital. [...] Això crec que també genera dificultats de disponibilitat de cara als docents de poder-se organitzar i assistir. Jo ho veig, per exemple, en el cas de les observacions que a molts professors els agradaria assistir-hi a totes les observacions a veure-ho, però no poden fer-ho. No és per falta d'interès, sinó perquè la falta de temps impossibilita aquesta assistència."

A excepció de dues línies, la resta d'assessors assenyalen l'abandonament de entre 4 i 6 dels docents inscrits a la seva línia. No plantegen unes raons concretes, més enllà de les dificultats que possiblement han trobat els professors associats per implementar les innovacions a les seves assignatures:

A4GD: "De 14, van continuar 8. Hi ha un problema. Es va presentar aquest projecte a tot el professorat del campus però a medicina, els associats tenen una docència molt limitada i depenen d'un coordinador i potser tenen una setmana de classe."

De la mateixa manera, en canvi, han hagut incorporacions de professorat durant el procés d'implementació del projecte. Aquest fet ha generat certes dificultats ja que ha comportat la falta d'assistència d'alguns professors a les sessions inicials de formació i la necessitat d'ajustar els processos formatius a aquests docents.

Finalment, la implicació del professorat a cadascuna de les línies ha sigut desigual. No tots els professors han assistit a totes les sessions de treball programades ni tots han gravat el desenvolupament de la innovació a l'aula. La següent taula explicita quin ha estat el funcionament intern de cada línia:

	SESSIONS DE PLANIFICACIÓ	INNOVACIONS GRAVACIONS	SESSIONS DE DEVOLUCIÓ
Línia X	2 sessions grupals (15 de febrer i 13 de març de 2018) 2 o 3 sessions individuals per participant	Gravació 1. Professora 1 Gravació 2. Professor 2	2 sessions de devolució
Línia X	2 sessions grupals (8 de febrer i 1 de març de 2018)	Gravació 1. Professora 1 Gravació 2. Professor 2 Gravació 3. Professor 3 Gravació 4. Professor 4 Gravació 5. Professor 5 Gravació 6. Professor 6 Gravació 7. Professor 7 Gravació 8. Professores 8 i 9	2 sessions de devolució (20 de març i 17 de maig de 2018) 1 Sessió de devolució individual.
Línia X	2 sessions grupals (21 de febrer de 2018)	Gravació 1. Professora 1	1 sessió de devolució
Línia X	4 sessions grupals (22 de febrer, 5, 15 i 16 de març de 2018) 1 sessió individual	Gravació 1. Professora 1 Gravació 2. Professora 2 Gravació 3. Professora 3 Gravació 4. Professora 4 Observació 5. Professora 5 Observació 6. Professora 6 Gravació 7. Professora 7 Gravació 8. Professora 8	4 sessions de devolució (16 i 19 de març, 15 de maig, 10 de juny de 2018). 3 Devolucions post-observació per escrit i/o en persona.
Línia X	4 sessions individuals amb una professora 8 sessions amb un professor i equip.	Gravació 1. Professora 1	1 sessió de devolució

Línia X	4 sessions grupals (2 de març de 2018, 6 i 20 d'abril i 18 de maig de 2018)	11 gravacions	Treball continuat en equip al llarg del procés
Línia X	1 sessió grupal (21 de febrer de 2018)	Cap	Cap

Taula 13. Posada en pràctica (sessions i innovacions desenvolupades) de les diferents línies d'innovació docent

Per la informació disponible a hores d'ara, es desconeix les accions portades a terme en la última línia que apareix a l'anterior taula. No existeix informació a l'espai virtual del PIQUD-Bellvitge, RIMDA no disposa de dades al respecte i no hem rebut cap resposta per part de l'assessor/a, malgrat els requeriments fets per part de l'equip avaluador. Cal especificar que l'assessor/a, en el moment de fer l'avaluació, no estava en actiu a nivell professional a la UB.

9. Valoració dels Projectes d'Innovació Docent

Tal com s'ha mencionat a l'apartat anterior, al llarg del projecte s'han presentat 45 projectes d'innovació docent. La seva distribució per línies d'innovació docent i titulació queda reflectida a la següent taula:

PIDs per línia	45
ABP	6
Gamificació	8
Just in Time Teaching	8
Team-Based Learning	8
Portafoli electrònic	7
ACOE	1
Simulació formativa	5
PIDs per titulació	Nº
Infermeria	14
Ciències biomèdiques	1
Medicina	7

Odontologia	11
Podologia	9
Interdisciplinari	1

Taula 14. Projectes d'innovació docent presentats per línia d'innovació i titulació

Tots els projectes presentats parteixen d'un plantejament alineat amb el tipus d'innovació docent plantejada i adjunten una argumentació suficient que indica la pertinència i rellevància de la innovació que es pretén portar a terme a l'aula. Un cop revisats els projectes, fem les següents valoracions en relació a tots els projectes presentats a les diverses línies d'innovació docent:

Línia 1. Aprenentatge Basat en Problemes	Titulacions implicades: Medicina, Podologia (x2), Odontologia (x3). Tots els projectes a excepció de dos, inclouen una anàlisi molt completa de les dades necessàries (dates, assignatures, PDI col·laborador, anàlisi de la situació inicial, objectius, pla de treball i avaluació). Es presenten projectes amb un alt grau de detall en el pla de treball i l'avaluació (incloent, en general, indicadors) i, a més, aporten documents addicionals (relacionats amb l'avaluació, els casos, etc.). Un dels projectes inclou una anàlisi exhaustiva de les necessitats de formació dels alumnes.
Línia 2: Gamificació	Titulacions implicades: Medicina, Infermeria (x5) i Podologia (x2). La majoria de projectes inclouen totes les dades necessàries (dates, assignatures, PDI col·laborador, anàlisi de la situació inicial, objectius, pla de treball i avaluació). Els projectes completen correctament els apartats. En tres dels set projectes es menciona l'ús del programari Kahoot.
Línia 3: Just in Time Teaching	Titulacions implicades: Medicina (2), Infermeria (5) i Podologia (2) Tots els projectes inclouen totes les dades necessàries (dates, assignatures, PDI col·laborador, anàlisi de la situació inicial,

	objectius, pla de treball i avaluació). Els projectes presentats destaquen per l'alt grau en l'aprofundiment i detall de tots els apartats. En general, tots els projectes presenten una anàlisi de necessitats dels estudiants i, a més, aporten documentació addicional.
Línia 4. Team-Based Learning	Titulacions implicades: Medicina, Ciències biomèdiques, Infermeria, Podologia (x2), Odontologia (x3). Tots els projectes a excepció de dos inclouen una anàlisi molt completa de les dades necessàries (dates, assignatures, PDI col·laborador, anàlisi de la situació inicial, objectius, pla de treball i avaluació). En general, tots els treballs desenvolupen tots els apartats en profunditat, analitzant mancances, plantejant criteris d'avaluació, seqüenciant la proposta i, ocasionalment també, aportant documentació addicional.
Línia 5. Portafoli electrònic	Titulacions implicades: Medicina, Infermeria, Podologia (x2), Odontologia (x3). Tots els projectes inclouen totes les dades necessàries (dates, assignatures, PDI col·laborador, anàlisi de la situació inicial, objectius, pla de treball i avaluació). Es detecta variabilitat en l'aprofundiment. En tots ells, es realitza una anàlisi de les necessitats i un desenvolupament de l'avaluació complets.
Línia 5. ACOE	Titulacions implicades: Odontologia El projecte inclou totes les dades necessàries (dates, assignatures, PDI col·laborador, anàlisi de la situació inicial, objectius, pla de treball i avaluació). La revisió de la situació inicial és completa i connecta amb el pla docent de l'assignatura i finalitza amb unes conclusions. El pla de treball està desconnectats del procés de supervisió clínica o de LS.

Línia: Simulació formativa	Titulacions implicades: Medicina, Infermeria (x2), Odontologia i interdisciplinari (medicina-infermeria). Tots els projectes a excepció d'un inclouen una anàlisi completa de les dades necessàries (dates, assignatures, PDI col·laborador, anàlisi de la situació inicial, objectius, pla de treball i avaluació). A la revisió de la situació inicial en tres dels casos es connecta amb els motius per desenvolupar la innovació. Els objectius es plantegen en termes de la innovació i dels continguts de l'assignatura. Els plans de treball estan desconnectats del procés de supervisió clínica o de LS, però mostren un adequat coneixement del procés de simulació.
-----------------------------------	---

Taula 15. Anàlisi dels projectes presentats a les diferents línies d'innovació docent

10. Avaluació de l'assessorament

Com s'ha comentat amb anterioritat, el procés d'assessorament al Campus de Bellvitge s'ha desenvolupat a través de tres fases clarament diferenciades: (i) planificació, (ii) observació i (iii) anàlisi/ reflexió. Aquest apartat recull una descripció de les valoracions que els agents participants en l'estudi han fet respecte a cadascuna d'elles.

10.1. Fase de planificació

La primera fase del procés d'assessorament es correspon amb la planificació de la innovació docent. L'objectiu d'aquesta fase és que els participants coneguin una estratègia innovadora des d'una visió teòrica i pràctica per poder després planificar la seva

experimentació a l'aula. S'espera que la planificació sigui realitzada individualment, però amb la col·laboració i suport de l'assessor i dels companys.

Respecte a aquesta fase inicial, el funcionament per línies ha estat divers. En algunes línies s'han realitzat sessions grupals de planificació, en altres s'han combinat sessions grupals i sessions individuals i, finalment, s'ha donat el cas de línies on només s'han realitzat sessions individuals. El següent quadre recull la variabilitat d'alternatives que s'ha observat a l'interior de les línies respecte a la planificació de les innovacions:

VALORACIONS PROFESSORAT	VALORACIONS ASSESSORS
P2GD: "No una grupal no. Vam fer una amb l'assessor i a partir d'això vam generar el projecte, el test..."	A2GD: "La part de planificació a mi em va caure així de sorpresa, després el seguiment si que vaig fer dues grupals. La gent de la meua línia no sabia en què consistia l'estratègia. Jo vaig tenir que començar des de 0 i aquestes dues classes les vaig utilitzar per conceptualitzar i l'estratègia, una mica de marc teòric."
P4E4: "Ho he fet sola. No va haver cap sessió formativa sobre la metodologia. Un dia l'assessora va venir aquí a veurem i em va donar una guia d'un altre projecte. Vaig explicar-li el meu i li va semblar molt bé."	A1GD: "Nosaltres hem treballat en forma de grup de tal manera que cada grup tenien a XX i a mi com a elements que transmetien el que havia sigut l'estratègia de medicina de com havia funcionat, després teníem una persona que està fent la tesi respecte a això, que de seguida es va posar a mirar com això ho podíem fer a odontologia, llavors aquesta persona tirava molt del carro."

Taula 16. Valoració de professorat i assessors participants sobre la fase de planificació de les línies d'innovació

Per les dades obtingudes, es pot considerar que, en general, els participants han pogut planificar i elaborar el projecte d'innovació docent amb l'ajuda de l'assessor. No obstant, els processos col·laboratius d'assessorament propis de la pràctica del *lesson study*, contemplats inicialment al projecte, no s'han desenvolupat tal com estava previst. Segons els participants en l'estudi, l'elevada heterogeneïtat del professorat en quant a interessos i coneixements previs, ha dificultat el treball conjunt. Per la seva part, alguns assessors van

manifestar no haver rebut informació completa sobre aquesta fase a l'inici del programa (més enllà de l'elaboració del projecte d'innovació docent):

P3GD: "El que vaig trobar, dintre de les persones de la meua línia, és que hi havia molta heterogeneïtat entre els professors. Jo havia fet a la vostra facultat un d'aquests cursos d'aula inversa que em va agradar moltíssim i ja tenia un interès i ja sabia de què anava el tema, però havia molta altra gent que no."

A2GD: "La fase de planificació, a mi em van dir ves a fer una xerradeta de XX però ningú em va explicar res més, va ser una "encerrona". Jo a la sessió de planificació, no era conscient a aquelles jornades significava fer un seguiment. No m'importa, m'agrada però el plantejament inicial no estava prou explicat."

Malgrat aquestes dificultats, les sessions individuals de planificació amb els assessors van ser altament valorades per part del professorat. Com van considerar, aquestes sessions van permetre a l'assessor ajustar-se millor a les necessitats i diferents ritmes de cada participant:

P1GD: "Jo vaig tenir moltes més sessions individuals amb ella, treballant directament amb ella. [...] De la individual treus més profit. [...] Permet tenir en compte d'on parteix cadascú."

Tenint en consideració el que hem exposat en aquest apartat, sorgeix com a una bona alternativa l'opció de combinar al llarg del procés d'assessorament sessions grupals on es realitzin planificacions de forma col·laborativa i sessions individuals on es pugui fer un seguiment més personalitzat de les innovacions plantejades pels participants.

Tot i la satisfacció general per part dels professors respecte a la fase de planificació i l'assessorament rebut, també van senyalar les següents dificultats:

1. Falta d'una conceptualització teòrica de la metodologia a implementar a les aules. Els participants consideren que en els espais d'assessorament no s'ha abordat suficientment l'estratègia innovadora des d'un punt de vista teòric i no s'han analitzat casos pràctics o exemples reals on s'hagi desenvolupat la metodologia. Aquest aspecte també va ser reconegut pels assessors, encara que alguns d'ells van considerar que es va oferir una formació general sobre la metodologia fonamentalment per la variabilitat d'inquietuds i punts de partida existents a la línia.

P3GD: “De vegades, pot ser útil fer algun tipus de classe simulada amb la metodologia nova, abans de la real amb els teus propis alumnes.... Jo vaig fer una inicial de prova, potser és una de les coses que s’hauria de fer d’entrada. Un cop la fas, aprens molt.”

A1GD: “El que passa és que la formació que els hem pogut donar teòrica és mínima.”

2. Diferències en quant els coneixements previs dels participants. A quasi bé totes les línies hi van haver participants que ja havien experimentat l’estratègia a les aules o havien participat en alguna petita formació prèvia. En aquest cas, buscaven en el PIQUD un espai on seguir experimentant la metodologia amb major intensitat i amb el recolzament i seguiment d’un expert. Altres participants, en canvi, era la seva primera presa de contacte amb l’estratègia innovadora i inicialment necessitaven un marc conceptual ampli que els hi aportés idees sobre com traslladar l’estratègia a la seva docència. En base a aquestes idees prèvies, sorgeix un element important a considerar que té a veure amb la necessitat de fer una bona fonamentació teòrica de l’estratègia a cadascuna de les línies, tot oferint exemples i oportunitats d’anàlisi que ajudin als professors a reflexionar entorn a la potencialitat pedagògica de la mateixa i les seves possibilitats d’ús. És important per tant, oferir materials complementaris, adequats als diferents nivells d’entrada, especialment per aquelles persones que desconeixen la metodologia que es treballarà al llarg del procés d’assessorament.
3. Problemes amb el disseny de l’avaluació de la innovació. La poca experiència en innovació docent per part d’alguns participants o un cert dèficit de coneixements pedagògics a nivell formal, han contribuït a que alguns professors hagin trobat dificultats a l’hora de planificar l’avaluació dels aprenentatges assolits pels estudiants un cop implementada la innovació. En aquest sentit, cal estudiar la importància de formar als assessors en qüestions relacionades amb l’avaluació de la formació per tal que puguin orientar als professors participants, o bé buscar altres alternatives com fer una sessió amb un expert sobre la temàtica o proporcionar estratègies concretes d’avaluació en el context de cada línia.

P3GD: “Jo no em vaig saber sortir amb el tema de l’avaluació d’aquesta experiència. Jo li vaig donar voltes i voltes... però no pots avaluar des del punt

de vista de nota, de puntuació...és el mateix grup i no tens amb què compararlo i em vaig trencar la closca amb tema d'enquestes.”

4. Sensació de precipitació i falta de temps. Alguns professors consideren que les sessions inicials de l'assessorament no estaven del tot planificades per part dels assessors. Aquesta falta de planificació també la van experimentar a l'hora de disposar de les aules necessàries per poder reunir-se, d'ajustar el pla docent, de disposar de temps per introduir als estudiants en la innovació, etc.

P3GD: “Crec que aquestes coses s'havien d'haver planificat amb més temps. A vegades, sessions que hem tingut que podien durar mitja horeta, començaven a revisar i anar per les branques que aquell dia no tocava... Vaig trobar que tot estava una mica desorganitzat en general.”

P4E4: “El problema que vaig tenir és que tot va ser una mica precipitat i la sala no estava reservada per un problema de coordinació. M'havia preparat un PowerPoint amb una explicació i no la vaig poder fer servir, així que la classe va ser una mica improvisada.”

10.2. Fase d'observació

La segona fase de l'assessorament consisteix en l'observació de les innovacions implementades. Els professors participants han d'observar, ja sigui presencialment o virtualment a partir de la gravació audiovisual de la sessió, com els companys de la seva línia han implementat les innovacions a l'aula. A la vegada, també es tracta que el professorat visualitzi a posteriori la seva pròpia gravació. Les observacions han de servir per poder reflexionar sobre la pràctica docent a l'última fase del programa.

Al preguntar als participants sobre aquesta qüestió, van senyalar amb èmfasi la baixa participació del professorat en les sessions d'observacions a l'aula. Les dificultats per compaginar els requeriments acadèmics del professorat amb l'assistència a les sessions de classe dels companys, va ser un dels aspectes més comentat per part dels docents. Per altre costat, el fet de disposar de la gravació de les sessions de classe, va fer possible que la totalitat de professors d'una mateixa línia pugues fer l'anàlisi de la pràctica docent dels companys sense assistir presencialment a les mateixes.

Pel que fa als assessors, aquests apunten que, tot i que el procés d'observació és essencial per generar un coneixement pràctic de l'estratègia innovadora, els instruments d'anàlisi i reflexió suggerits per RIMDA van ser poc àgils per a la reflexió docent. La totalitat dels assessors van optar per, en la pràctica, simplificar els indicadors d'anàlisi, adaptant els instruments a les característiques del professorat de la línia. També algun d'ells va considerar invasiu el fet de tenir a l'aula un nombre elevat de professors observant al col·lega mentre implementava la innovació:

A5E7: "No em va agradar el format, que si el minut, que si el comentari, això va ser impossible de seguir."

A4GD: " (...) em semblava que era molt invasiu tenir a 4 o 5 professors amb una bata blanca a l'aula, tothom allà mirant."

10.3. Fase de reflexió

La tercera fase es correspon al moment d'anàlisi i reflexió sobre la pràctica docent, fonamentalment a dos nivells: (i) la reflexió individual que fa el professor sobre la pròpia pràctica i (ii) la reflexió dels companys i assessors respecte a la sessió de classe observada. Aquesta fase és important per a la millora i continuïtat de les innovacions docents ja que ofereix al professorat orientacions i eines de coneixement i valoració sobre la sessió on es va implementar l'estratègia innovadora i indicacions per a la seva millora. El fet de gravar la sessió i permetre que el professorat analitzi amb deteniment la seva intervenció a l'aula amb ajuda de l'assessor i dels companys, contribueix a identificar aspectes de la pròpia pràctica docent desconeguts per al professor, i que cal revisar, eliminar o intensificar.

De forma general, els professors que han participat en aquesta última fase valoren molt positivament la retroalimentació rebuda, tant de l'assessor com dels companys. Inclús algun participant afirma que és una part imprescindible del procés. A més a més, destaquen positivament el caràcter constructiu dels comentaris rebuts per part dels companys:

P3GD: "[Els comentaris rebuts] em van semblar prou bé en general, sempre trobes alguna cosa que has fet malament, però amb els comentaris que fas aprens. Constructius, molt adients i respectuosos sempre. [...] El feedback és interessant, útil i, afegiria, imprescindible."

P2GD: “Crec que ha sigut essencial per millor com a docent. Hi ha coses que sinó a lo millor no caus.”

Al llarg del projecte, aquesta fase ha funcionat de manera diferent a cada línia. És necessari indicar que, en el moment de recollir les dades, no totes les línies havien finalitzat un cicle sencer de supervisió clínica, algunes línies havien portat a terme alguna sessió de reflexió grupal i d'altres només d'individuals.

Un dels problemes en aquesta fase ha estat les dificultats que els professors han trobat per valorar les gravacions audiovisuals o assistir a les sessions de reflexió. Així que en aquesta darrera fase, s'arrosseguen les problemàtiques de l'etapa anterior. La dificultat d'assistir a les sessions d'assessorament degut a les incompatibilitats horàries, ha sigut un problema generalitzat, que ha contribuït a que en algunes línies no s'hagi realitzat la retroalimentació entre companys. I en alguns casos on sí s'ha fet o s'ha fet parcialment, alguns participants no s'han implicat en gran mesura:

P4E4: “Tot el contacte ha sigut amb l'assessora i ningú m'ha corregit o fet algun comentari del projecte. Jo no he tingut cap feedback, només quan l'assessora em va dir que tot havia anat molt bé. [...] Jo després esperava una contra i no la he tingut.”

P1GD: “No he pogut entrar encara a les valoracions dels companys del projecte, però segur trobaran coses per millorar la part meva pròpiament dita.”

Una altra dificultat senyalada pels professors participants respecte a la fase de feed-back i reflexió té a veure amb el guió d'anàlisi proporcionat per RIMDA, el qual tenia com a objectiu guiar i centrar la reflexió en aquells aspectes substantius per a la innovació docent. En general, com s'observa en el següent fragment procedent del grup de discussió amb el professorat, els participants consideren que aquest guió no els hi ha sigut gaire útil, ni l'han fet servir:

P3GD: “El full (guió d'anàlisi) no el trobo gaire àgil. Hi ha una prova de que això no ha funcionat perquè els comentaris de tots nosaltres mai es guiaven per aquest guió i tothom ficava comentaris de caire més general. [...] La veritat és que la gent no ha seguit el guió.”

P4E4: “No vaig elaborar els diaris reflexius proposats pel projecte.”

Davant d'aquestes dades caldria analitzar amb més profunditat els motius pels quals el guió d'anàlisi proposat no ha sigut d'utilitat. Possiblement es deu a un conjunt de motius interrelacionats. Per una banda, com van manifestar els participants, hi va haver un cert desconeixement de la seva existència i de la obligatorietat o necessitat de realitzar-lo i, per una altra banda, les preguntes que contenia el guió no van ser suficientment clares o significatives pels professors participants:

P4E4: "La veritat es que jo no sabia que havia de fer cap diari, li vaig preguntar a l'assessora si havia de fer alguna cosa més i em va dir que ja estava tot llest."

P3GD: "Considero que potser seria millor agafar alguns ítems concrets, com per exemple el llenguatge corporal. És a dir, potser seria millor fer servir ítems concrets més aviat que situacions genèriques... A vegades, no sabies que apuntar i que no."

Davant d'aquesta situació, els assessors van optar per desenvolupar les trobades de valoració i reflexió d'una manera més informal a com estava plantejada inicialment en el PIQUD:

A5E7: "[...] aportava coses molt constructives i la persona llavors es beneficiava d'aquests comentaris. [...] Nosaltres ho vam fer d'una forma més de "xerrar", no tant formal".

11. Avaluació de procés

Aquest apartat recull fonamentalment una valoració de tots els elements relacionats amb el desenvolupament del projecte, la seva viabilitat i les característiques concretes que va adoptar el procés d'assessorament.

11.1. Gestió del procés i viabilitat

El PIQUD s'ha desenvolupat al Campus de Bellvitge de manera semi-presencial. Els docents participants havien d'assistir a un conjunt de sessions presencials i realitzar tasques de forma autònoma que, posteriorment, havien de revisar els assessors. Per una banda, tots els participants havien d'assistir a les sessions inicials de planificació grupal, a un mínim d'una sessió d'observació, i a les sessions de devolució grupals. De forma autònoma, els

docents havien de realitzar la planificació de la seva innovació, implementant-la a classe i realitzant un diari reflexiu. Finalment, els docents participants visualitzaven les sessions gravades pels companys de línia i analitzaven i valoraven la sessió visualitzada.

Les valoracions que els professors participants fan sobre l'adequació de les hores de dedicació al programa són desiguals. Hi ha participants que consideren que el volum de temps dedicat ha estat adequat a les seves expectatives; d'altres, en canvi, assenyalen que la participació al programa requereix d'una dedicació excessivament elevada. Malgrat aquesta disparitat d'opinions, alguns professors reconeixen que la inversió de temps que han dedicat al disseny i experimentació de la innovació durant el primer any, es compensarà amb la utilització de l'estratègia en altres assignatures o en cursos posteriors. En general, valoren la seva participació en el programa com a una inversió i no com a una càrrega. Ho entenen com a un esforç que servirà per millorar la seva docència i que, un cop implementat el projecte, no suposarà tanta feina en els següents cursos:

P1GD: “Hi ha un moment que em vaig sentir...tenia l'assignatura pautaada i em va representar tenir que dedicar-li moltes hores, un cop ho tens ja muntat...va ser molt al principi. Clar, per l'any que ve ja serà molt més fàcil. D'entrada sí em va representar unes quantes hores de veure com encabia, amb una base que no tens, encara que em sentia bé perquè sabia que podia tirar de seguida de correu i assessora, però després és porta bé”.

P2GD: “Yo en cierta forma, como es un tiempo que estás invirtiendo para luego, el año que viene, y realmente piensas que la dinámica es buena. Ni mucha ni poca, creo que las suficientes para pensar que realmente es inversión de tiempo que luego lo vas a percibir. O sea, la suficiente vamos para lo que luego estás esperando de recompensa”.

Atenent a les dades obtingudes en el treball de camp, sorgeixen tres aspectes rellevants:

- 1) La implicació del professorat en el programa ha sigut molt desigual així com les hores reals de dedicació. Alguns participants no han assistit a totes les sessions, ni han realitzat totes les tasques requerides ni establertes com a necessàries per a la participació en el programa.
- 2) La majoria dels professors participants en el grup de discussió o en l'entrevista, valoren la dedicació al programa només en funció del temps destinat a la planificació i implementació de la innovació a l'aula, sense considerar les fases d'observació i

reflexió del model, aspecte que podria significar una baixa participació o implicació del professorat en aquestes fases.

- 3) Apareix un únic cas concret d'un participant que considera que la inversió de temps al programa ha sigut baixa. Aquesta percepció podria explicar-se pel fet que la innovació experimentada pel professor a l'aula correspon a una activitat o estratègia didàctica que ja implementava a la seva assignatura amb anterioritat a la seva participació en el programa.

Un element a destacar en relació amb la dedicació del professorat al programa té a veure, justament, amb les dificultats que han tingut per poder assistir a la totalitat de les sessions presencials planificades en el procés d'assessorament. Aquest fet, com van manifestar professors i assessors, s'explica per les dificultats de compaginar les activitats presencials derivades del programa i les seves obligacions professionals. Un aspecte que s'agreuja en el context del campus de Bellvitge ja que, al tractar-se d'un hospital universitari, molts dels participants, a més de les tasques docents i investigadores, tenen una elevada càrrega professional d'atenció sanitària:

P2GD: “Nosaltres, tot i que érem dues persones i intentàvem combinar els nostres horaris, de vegades ha sigut complicat anar a totes les reunions.”

Sense dubte, trobar una franja temporal comuna entre els participants ha estat un aspecte complicat durant el desenvolupament del projecte. En aquest sentit, seria convenient pel seu bon funcionament establir a l'inici del programa una franja horària per a la realització de les sessions, o buscar alternatives que permetessin una major participació del professorat en totes les fases del projecte. Això passa, com és natural, per afavorir des de les diferents instàncies organitzatives i institucionals la participació del professorat en el programa.

Els assessors, a l'igual que els docents, valoren que l'encaix temporal del projecte i els models del *Lesson study* i la Supervisió Clínica són complexos d'implementar i requereixen d'un temps excessiu per part dels assessors. També van assenyalar que aquests models eren difícilment aplicables a l'hora de desenvolupar determinades estratègies (en especial, les relacionades amb la simulació) ja que, segons van considerar, estan pensats prioritàriament per a un treball més tradicional d'aula.

A2GD: “Aquest model no s'aplica a la simulació i de fet no l'hem seguit, és concepte d'aula no de pràctica clínica.”

A5E7: “Moltes hores (...) Depèn també de la persona. Potser hi ha assessors que no hi dediquen tantes hores. Però si vols fer bé les coses, necessites aquestes hores. Un correu ja és mitja hora, has de mirar, has de penjar i això cada setmana.”

A2GD: “Jo crec que falta temps. Jo no he tingut problema perquè les persones han sigut molt flexibles i ens hem anat trobant, tres quarts d'hora o una hora... això ha suposat que abans ells han fet el projecte jo me l'he imprès, he fet una feina de 30 minuts de mirar-me'l i fer correccions i després he assegut amb ells a comentar coses. Són bastants hores i més si ho has de compaginar amb recerca bàsica.”

La dedicació elevada al projecte per part dels assessors, els hi condueix a considerar que el reconeixement per part de la Universitat de Barcelona, és insuficient. En aquest sentit, una assessora va suggerir que seria més adequat reconèixer aquesta labor amb una desgravació d'hores de docència:

A5E7: “Respecte a la compensació, jo no vull diners, treu-me hores de docència. Els diners no compensen. És una tasca relacionada amb la docència i seria necessari compensar aquesta tasca d'altra manera.”

Un altre dels aspectes abordats en el grup de discussió amb els assessors va ser el relatiu a l'adequació del nombre de professors assignat a cada línia. Com ja s'ha explicat amb anterioritat, les línies han comptat amb un nombre variable de participants, d'entre 5 i 8 professors. Els assessors senyalen que el número ideal de professors participants ha de ser inferior per tal de poder realitzar un seguiment acurat de les innovacions i del procés d'aprenentatge docent dels professors participants:

A3GD: “Si tinguéssim menys professors podrien portar a terme un seguiment més individualitzat.”

A2GD: “El nombre ideal serien 3 o 4 persones, que puguis fer un bon seguiment, que ho puguis compatibilitzar amb altres activitats.”

Finalment, la principal preocupació expressada pels participants, principalment els assessors, en quant als compromisos i expectatives generades pel PIQUD, té a veure amb les expectatives que inicialment es van generar en relació amb el recolzament per a la publicació d'articles científics en finalitzar les innovacions, assenyalant que consideren poc viable la publicació sobre les experiències portades a terme:

A2GD: “Hi ha gent que espera escriure un article, per exemple. Això ‘hauria d’haver parlat abans. Hi ha gent que espera publicar en articles d’impacte i això no és fàcil de fer. Crec que s’han generat masses expectatives i hem anat frenant.”

11.2. El procés d’assessorament i el rol de l’assessor

Un dels elements amb una valoració més positiva per part del professorat participant és la relació assessor-professor que s’ha donat al llarg del projecte, l’accessibilitat dels assessors i la seva experiència en l’ús de la metodologia; aspectes que la literatura especialitzada destaquen com a fonamentals pel bon funcionament d’un procés d’assessorament docent. Els professors consideren que els assessors han generat un clima el suficientment positiu i proactiu per tal d’ajudar-los a empoderar-se de la metodologia i implicar-se amb motivació en la implementació de la innovació:

P1GD: “Durant el que és la posta en marxa, la he tingut [a l’assessora] allà al costat en tot moment, també durant la sessió, m’ha ajudat molt [...]. Això ha fet que jo em sentís còmode a l’hora de fer la innovació.”

En relació amb la selecció dels assessors, a més de l’experiència en l’ús de la metodologia, els professors valoren positivament el fet que siguin docents del mateix ensenyament o del mateix àmbit disciplinar, ja que d’aquesta manera tenen un coneixement més situat de les necessitats concretes dels estudiants de la facultat, de les característiques internes de les titulacions o de l’estructura didàctica de les matèries d’ensenyament:

P3GD: “Del seu paper [de l’assessora] no tinc res a dir, una persona molt assequible, puntual sempre, que intentava solucionar qualsevol tipus de dubte. Es notava que portava un bagatge d’haver-ho fet.”

P1GD: “S’ha de dir que els assessors estan molt ben triats, són gent que ho fa. [...] A més, que sigui algú del campus, i no algú que ve de fora o d’una altra facultat... sap com és tot, el meu ensenyament, etc.”

Aquesta valoració no va ser compartida per una de les assessores, qui va considerar que era preferible que el procés d’assessorament el portés a terme un professor extern al centre per tal de poder centrar la seva atenció no tant en els continguts disciplinars abordats pel docent a l’aula sinó en el desenvolupament efectiu de la metodologia:

A5E57: “La major opció és la de assessors externs. Perquè tens interdisciplinarietat i llavors jo no sabia de què anava la classe i em vaig abstreure completament de lo que estaven dient i estava avaluant la metodologia. Aquí què passa? Tu vas a la classe, saps de que va la classe, veus que les preguntes són massa fàcils. Però clar allà jo no sabia si eren fàcils o no. Això no té res a veure amb la metodologia. Sent assessor intern et fixes més en les qüestions de contingut que no pas de metodologia.”

D'altra banda, els resultats obtinguts evidencien que els assessors s'han mostrat dividits entre l'opció de realitzar un seguiment (amb reunions) individuals i l'opció de fer un seguiment grupal. En tot cas, assenyalen la importància de realitzar un seguiment proactiu i regular de la tasca del professorat, considerant que l'assessorament que han portat a terme ha anat més enllà dels límits temporals inicialment pactats, produint-se també en ocasions en espais informals:

A5E7: “Hem tingut moltes discussions i molt assessorament. I amb algú hem fet cafès i hem discutit sobre aquestes coses en espais més informals.”

A5E7: “He estat molt a sobre i ells ho han valorat molt bé. Cada setmana insistia. Si no era cada setmana, era cada 10 dies que hi feia un intercanvi de mails entre tot el grup.”

12. Avaluació del producte

En aquest apartat es recullen els resultats de l'avaluació respecte a la satisfacció i aprenentatges dels diferents agents implicats (estudiants, professors i assessors), de l'adequació dels instruments i processos utilitzats i de la sostenibilitat del projecte. Connectats amb els objectius del programa i l'anàlisi contextual, aquests resultats han de servir per interpretar el valor de la proposta i prendre decisions relacionades amb la seva continuïtat.

12.1. Satisfacció dels estudiants i aprenentatges assolits

No tots els professors participants han subministrat el qüestionari d'avaluació als seus estudiants un cop implementada la innovació docent, motiu pel qual els resultats que presentem són parcials i han de ser interpretats amb cautela. Concretament, els qüestionaris subministrats han sigut complimentats per un total de 184 estudiants, dels quals un 34% eren estudiants d'odontologia i un 66% d'infermeria. Les diferències entre els dos grups no són particularment significatives. No obstant, a continuació es presenten els resultats desagregats per facilitar una lectura més contextualitzada.

a) *Nivell de reacció*

En general, en relació a la primera dimensió relativa al nivell de reacció (Kirkpatrick, 1994), cal destacar l'elevada satisfacció dels estudiants amb les sessions on s'han aplicat les innovacions, especialment dels estudiants d'odontologia; a infermeria, tot i que és una mica inferior, també s'ha obtingut una bona puntuació. A la següent taula es presenta una visió general dels resultats del nivell de reacció.

Ítem	Odontologia		Infermeria	
	Mitja ³	Desviació estàndard	Mitja	Desviació estàndard
Grau de satisfacció	4,33	,597	3,70	,796
Grau de motivació	4,09	,695	3,56	,947
Participació a l'aula	3,29	1,001	3,00	1,380
Grau d'utilitat	3,62	,862	3,30	,854
Satisfacció amb els recursos didàctics	4,46	,579	3,32	1,156
Satisfacció amb l'actuació docent	4,35	,657	3,68	1,105

Taula 17. Resultats del nivell de reacció

³ Cada dimensió del qüestionari ha estat conformada per un conjunt d'ítems de format escala (escala Likert de cinc nivells).

A partir dels resultats obtinguts veiem que els estudiants consideren que les innovacions han influït positivament en la seva motivació, han promogut la participació a l'aula i els ha permès entendre millor la utilitat dels continguts treballats. En general, s'observa que els estudiants estan molt satisfets tant amb els recursos educatius com amb l'acció docent. Resultats que ens porten a valorar les innovacions com a positives en relació amb el nivell de reacció.

Respecte a la pregunta oberta de “quins elements t'han agradat o destacaries positivament d'aquesta classe”, els estudiants que l'han respost han senyalat que les estratègies d'ensenyament utilitzades fomenten una major participació, gràcies al seu dinamisme, i afavoreixen un aprenentatge actiu. D'altra banda, la major crítica que fan els estudiants es relaciona amb la gran càrrega de treball autònom derivada de les noves estratègies implementades a l'aula:

QE9: “M'ha agradat molt l'activitat proposada pel professor, em va semblar molt interessant i em va ajudar a entendre millor la lliçó. Malgrat això, suposa massa treball addicional i no el podríem assumir si es fes servir de forma generalitzada.”

b) Autopercepció de l'aprenentatge

En relació a la segona dimensió relativa a l'autopercepció de l'aprenentatge, observem que els estudiants consideren que, a grans trets, van aprendre els continguts impartits en les lliçons analitzades, motiu pel qual podem valorar de manera positiva les innovacions en termes d'aprenentatge dels estudiants.

Si observem els resultats en detall veiem que, malgrat la taxa dels estudiants d'odontologia és superior a la taxa dels estudiants d'infermeria, tots dos presenten valors molt positius. La següent taula presenta una visió general de la percepció que els estudiants tenen de l'aprenentatge assolit.

Ítem	Odontologia		Infermeria	
	Mitja	Desviació estàndard	Mitja	Desviació estàndard
Grau d'aprenentatge dels continguts	4,23	,547	3,24	1,006

Contribució de l'estratègia docent al procés personal d'aprenentatge	4,33	,602	3,52	,983
Grau de relació dels continguts treballs amb coneixements previs	4,03	,663	3,17	1,092
Grau d'utilitat del coneixement adquirit	4,14	,647	3,28	1,075

Taula 18. Resultats del nivell d'autopercepció de l'aprenentatge

Si ens centrem en el segon ítem (contribució de l'estratègia docent al procés personal d'aprenentatge), observem una percepció molt positiva per part dels estudiants en relació a l'impacte de l'estratègia d'ensenyament sobre el seu procés d'aprenentatge. En aquest sentit, podem suposar que hi ha un tipus de relació -segurament no causal- entre l'elevada autopercepció d'aprenentatge que senyalen els estudiants i les estratègies o metodologies implementades. D'altra banda, podem inferir que el paper actiu que els estudiants han adoptat amb aquestes metodologies probablement és un dels aspectes que ha contribuït a una major implicació de l'alumnat i a una autopercepció positiva d'aprenentatge. A més, de manera majoritària, els estudiants tenen la percepció que les noves metodologies han contribuït a crear relacions significatives amb els seus coneixements previs i a comprendre millor la utilitat dels coneixements adquirits, la qual cosa és un element important en el procés de significació de la construcció i l'aprenentatge significatiu (Ausubel, 1968).

En resum, podem afirmar que, segons la percepció dels estudiants, les estratègies d'ensenyament han tingut un impacte molt positiu en termes d'aprenentatges assolits. De la mateixa manera, trobem que moltes respostes a les preguntes obertes indiquen que les metodologies utilitzades han estat útils per entendre millor els continguts treballats a l'aula, prendre consciència dels coneixements assolits i generar un aprenentatge metacognitiu.

c) Consideracions finals sobre la repercussió en l'aprenentatge dels estudiants

En general, les accions d'innovació dutes a terme han tingut un impacte positiu en els processos d'aprenentatge dels estudiants. No obstant això, és important destacar un aspecte contradictori entre l'avaluació positiva que els estudiants fan sobre les innovacions i les metodologies i els comentaris que critiquen la càrrega de feina involucrada, al tenir que adoptar un rol més actiu i treballar de una forma més regular. Precisament aquesta dissonància té a veure amb la nova cultura educativa en la que es mouen aquestes noves

metodologies i a la qual els propis estudiants tampoc estan acostumats. En aquest sentit, a més de de seguir treballant en la formació del professorat, els resultats obtinguts ens obliguen a continuar reflexionant i treballant per aconseguir que els estudiants (i el conjunt dels agents de la comunitat educativa universitària) transitin cap a noves maneres de estar i aprendre a la universitat.

12.2. Satisfacció dels docents i assessors i aprenentatges derivats del PIQUD

La valoració global del programa, en quant a la satisfacció del professorat participant és, en general, bastant positiva, encara que les valoracions són diferents en funció de les línies. La majoria dels participants entrevistats consideren que la innovació que han dut a terme a la seva assignatura ha estat útil de cara a l'aprenentatge dels estudiants. Per a molts d'ells, aquesta experiència ha sigut una prova pilot que els hi ha ajudat a conèixer una metodologia innovadora que desconeixien i que ara poden afegir al seu repertori d'estratègies d'intervenció.

Aquesta visió és compartida per una de les assessores, la qual va qualificar el procés d'assessorament com a molt enriquidor per tres motius: a) pel treball interdisciplinari, b) pel suport institucional rebut i c) per l'aprenentatge i les valoracions rebudes per part del professorat.

A5E7: "Com a assessora aprens molt. Jo vaig tenir molta sort amb el grup de professors de medicina que van estar molt interessats des del començament i van participar molt activament des del primer moment. La meua valoració global és positiva."

És veritat, però, que no tots els participants estan satisfets amb els resultats obtinguts. Aquestes opinions negatives tendeixen a concentrar-se en aquelles línies on no s'han realitzat totes les fases del procés amb èxit.

P4E4: "Jo crec que com a docent no m'ha aportat res. [...] Encara no sé en quin grup d'innovació docent em puc posar per continuar, tampoc he tingut un feedback."

Per altre costat, el treball col·laboratiu i interdisciplinari és un dels aspectes transversals a tot el programa. Les opinions dels participants sobre aquest aspecte son variades, tot i que

en general ho valoren positivament ja que creuen que aquest aspecte ha aportat un valor afegit a la formació i al procés d'innovació docent:

P5E5: "Sempre he comptat amb persones d'altres ensenyaments que han aportat el seu punt de vista. [...] Jo del projecte el que he gaudit és això... del suport dels companys i d'aquestes reunions que hem fet per posar en comú i per mi això ja és molt."

Tant és així que els professors que no han pogut compartir l'experiència amb altres companys, reclamen precisament la necessitat d'aquest factor col·laboratiu, ja que el que precisament buscaven en el programa era poder dur a terme una innovació docent amb el recolzament d'altres companys amb qui compartir dubtes i experiències:

P4E4: "Jo ho he fet tot molt sola... jo ho entenia [el programa] més com a crear un grup d'innovació, amb una mica de treball en equip per veure on es pot millorar... i fer un projecte una mica més elaborat... Al final, ha sigut 'yo me lo guiso, yo me lo como'..."

Un dels efectes positius del programa, com ja hem anticipat, han sigut les modificacions que s'han produït en les concepcions que els docents participants tenien sobre la seva pròpia pràctica docent, apostant més ara per metodologies alternatives centrades en el procés d'aprenentatge dels estudiants. El programa els ha ajudat a adquirir nous rols a l'aula, passant d'un rol de transmissor a facilitador d'aprenentatges i disposant una atenció més personalitzada a les necessitats i inquietuds dels estudiants:

P1GD: "Aquesta primera prova pilot m'ha ajudat a començar a veure si és realment el cas clínic és adequat, si les sessions ho eren, si els alumnes entenien lo que estaven fent. M'ha agradat l'experiència, crec que a ells també i jo també m'he posat a treballar d'una altra manera. [...] Sens dubte, m'ha ajudat a confirmar que la metodologia funciona i a reafirmar la seva utilitat per l'assignatura i pels alumnes."

P3GD: "Tu has de ser facilitador, no has de fer de professor, no has d'assentir, desautoritzar l'alumne, ho vas aprenent."

P2GD: "A mi, a nivell persona, penso que ha sigut útil perquè m'ha ajudat a focalitzar en aquelles àrees que els estudiants realment tenen problemes o no acaben d'entendre. [...] Això permet optimitzar el temps que estàs en classe."

Tot i així, cal entendre que modificar les concepcions del professorat és un procés lent i complex, que no s'aconsegueix amb poc temps. Per a que això sigui possible, cal modificar també el context institucional i la cultura d'aprenentatge predominant als centres, en els que els estudiants estan acostumats a participar en processos d'ensenyament on la teoria i la pràctica es presenten d'un manera disgregada i on predominen les metodologies transmissores. Així ho va indicar un professor en el grup de discussió:

P1GD. "Els alumnes van amb la idea de la pràctica i la teoria [com a aspectes no relacionats]... i no acaben de veure que tot és el mateix. [...] De cara al proper curs, he de veure com puc fer que s'adonin de tot lo que han après amb això [amb aquesta metodologia]."

12.3. Adequació i utilitat de les eines de comunicació i coordinació

A nivell informàtic, el programa ha comptat amb dues eines digitals de suport: una web pròpia del programa i un repositori o SharePoint. Per una banda, la web tenia les funcions de visualització pública del programa, centralització de la informació interna i dels processos administratius i formalització del projecte d'innovació docent (mitjançant un aplicatiu). Per l'altra banda, el repositori tenia la funció d'agrupar els materials generats a les línies (vídeos i documents de la fase de reflexió) i facilitar l'accés als participants a tots ells.

La valoració d'aquestes eines digitals per part del professorat i dels assessors participants és un dels punts amb més valoracions negatives. Tots els participants han manifestat problemes tècnics, de domini i formació, tant pel que fa a la web com al SharePoint. En relació a la web, alguns participants destaquen negativament la poca utilitat d'aquesta, per exemple en relació a la falta d'informació clau o a la seva accessibilitat:

P2GD. "Havia part de la informació que després intentaves buscar en la pàgina web del programa, i jo no era capaç de trobar-la fàcilment."

P4E4. "Jo tampoc he fet servir la web, mes allà d'introduir el projecte."

En relació al repositori, tots els participants coincideixen en senyalar dificultats funcionals, especialment en quant a l'accés a l'eina o als materials penjats.

P1GD. “Jo pensava que només era jo, però després he vist que la coordinació del programa tampoc podia veure el meu projecte, així que crec que hi ha alguna cosa tècnica que no ha funcionat del tot bé.”

P2GD. “A5E7: “Jo encara m'estic barallant amb el Sharepoint, encara no sé com funciona.”

En contraposició, tant els professors com els assessors es mostren altament satisfets amb la comunicació i amb l'atenció rebuda per part de les figures coordinadores de RIMDA al llarg del projecte. Valoren de manera molt positiva l'eficiència i la rapidesa de RIMDA en l'atenció als dubtes i requeriments que han anat sorgint en el desenvolupament del programa:

A5E7: “L'ajuda de XX va ser molt gran. Va ser molt eficient, responent sempre als correus als dos minuts.”

12.4. Sostenibilitat del PIQUD

Un dels grans dubtes expressat per la totalitat de participants, professors i assessors, és la continuïtat de les innovacions un cop finalitzat el projecte, és a dir, la sostenibilitat de les accions promogudes pel PIQUD al Campus de Bellvitge. Respecte a aquesta qüestió, alguns participants van mostrar una clara intenció de continuar utilitzant les metodologies implementades durant aquest curs en futures promocions d'estudiants, millorant-les i ampliant-les en alguns casos.

P1GD: “Vaig decidir incloure-ho a les últimes sessions de sessions pre-clíniques en dos subgrups d'alumnes que jo portava directament de tal manera que, segons sortís aquest any, anar ampliant-ho cada cop més. Aquest any la idea és fer-ho a la meitat del curs amb dos tutores fins a un tercer any per implementar-ho a tots els grups.”

Però, per una altra banda, alguns participants van considerar que les innovacions desenvolupades poden convertir-se en accions puntuals sense continuïtat, degut a la finalització del programa, a la falta posterior de suport per part dels assessors i RIMDA i a la poca implicació d'altres col·legues de facultat en els processos d'innovació docent iniciats:

P2GD: “Jo no sé com tot això ha de seguir.”

P3GD: “No tothom de totes les assignatures està amb ganes o implicació de fer-ho. No sé...crec que quedarà com una experiència molt bona per molts dels que hem participat, però no sé la resta.”

Molts professors destaquen el fet que els coordinadors de les assignatures no es mostren prou col·laboradors i no permeten afegir en el pla docent de l'assignatura una modificació de la metodologia, fet que afegeix una problemàtica a la sostenibilitat de la innovació de cara al futur.

P3GD: “La seva continuïtat s'escapa de l'àmbit del programa. Jo aquest any no he tingut ni la oportunitat de posar-ho al PD. Això denota que alguna cosa no va bé.”

Davant d'aquestes inquietuds, alguns professors tenen clar que un dels objectius del PIQUD és que les persones que han participat activament i han après com dur a terme les noves propostes metodològiques siguin capaces de formar i assessorar a altres professors en la metodologia, de tal manera que aquesta pugui ser utilitzada en altres assignatures i per altres professors de la titulació:

P3GD: “Se suposa que els que hem après hauríem de ser a la vegada formadors d'altres professors. Que sigui algú contagiós [...]. En un futur, els propis formadors haurien de ser persones que s'han format aquí. ”

Especialment crítics es van mostrar els assessors respecte a aquest punt. Dubten de la continuïtat del projecte, insistint en que els docents no han estat prou formats per, posteriorment i tal i com planteja el PIQUD, exercir d'assessors.

A3GD: “Jo tinc dubtes de com seguirà aquest projecte RIMDA.”

A4GD: “La idea aquesta de formar experts que assessoren a altres és feble.”

Els assessors perceben que el procés s'ha plantejat pensant excessivament en processos d'ensenyament-aprenentatge desenvolupats a l'aula i assenyalen que hagués estat necessari comptar amb més temps per ajustar el PIQUD a les característiques de la docència al Campus de Bellvitge. Alhora, assenyalen un altre problema de fons relacionat amb la sostenibilitat del projecte i que té a veure amb el poc reconeixement que rep actualment la innovació docent a nivell institucional i en els processos d'acreditació, estabilització i promoció del professorat universitari. Aquest aspecte, com es natural, podria fer disminuir

considerablement la implicació del professorat en els processos d'innovació i millora docent i, en definitiva, la continuïtat del PIQUD:

A3GD: "Crec que la gent que ha impulsat el projecte tenia una mentalitat no del tot sincronitzada amb per on anava el campus. Venien amb una mentalitat molt d'aula, amb unes perspectives molt abstractes i el món de l'aula és un món diferent al de l'ensenyament clínic."

A4GD: "El problema de base és qui valora la docència a la UB. No es pot pretendre que gent faci innovació si no hi ha algú de fons que valori la innovació."

13. Conclusions

A continuació s'exposen les principals conclusions que s'extreuen dels resultats obtinguts a partir de l'avaluació realitzada del Projecte Institucional de foment de la Qualitat Docent desenvolupat al Campus de Bellvitge de la Universitat de Barcelona (PIQUD-Bellvitge). Per una banda, es realitza una síntesi del resultats més rellevants que permeten obtenir una visió general del desenvolupament del projecte i, per una altra banda, s'esmenten algunes propostes de millora orientades a potenciar aquells aspectes que han tingut un impacte positiu i modificar aquells que han dificultat el seu bon funcionament.

Així, doncs, la voluntat a l'hora d'elaborar aquestes conclusions es ajudar als coordinadors i gestors del PIQUD de cara a procurar la sostenibilitat del projecte i a millorar les oportunitats de transferibilitat del mateix a altres facultats de la Universitat de Barcelona.

És important tenir en compte que el projecte avaluat és un pilot, i que per tant els resultats exposats s'han de llegir en aquesta clau, entenent el projecte com a una acció formativa experimental.

a) Valoració global

L'última fase del Model CIPP, l'avaluació de producte, consisteix en “prendre decisions per acceptar, rectificar o abandonar el programa” (Stufflebeam i Shinkfield, 1987). En aquest sentit, i de forma general, els resultats exposats posen de manifest que el PIQUD-Bellvitge ha contribuït positivament a promoure el foment de la cultura pedagògica en el centre, a millorar la qualitat docent i a enfortir la pluralitat didàctica i les cultures docents interdisciplinàries.

Per altre costat, el projecte també ha tingut repercussions positives en els estudiants, sobretot en termes de satisfacció i aprenentatges assolits. Els estudiants manifesten una elevada satisfacció respecte a les innovacions implementades i consideren que aquestes han influït positivament en la seva motivació, en la participació a l'aula i en la relació docent-estudiants i, en definitiva, han esdevingut bones alternatives per aprofundir en els continguts de l'assignatura. Resultats que ens porten a valorar les innovacions desenvolupades des de les diferents línies com a molt positives en relació als aprenentatges que han promogut entre els estudiants.

Cal puntualitzar que els resultats obtinguts són desiguals en funció de les línies d'innovació. En aquest sentit, tot i que hi ha línies on els resultats són àmpliament positius, hi ha altres línies on l'impacte del programa ha sigut més reduït. Tal i com s'ha exposat al llarg de l'informe, això es deu principalment a una implementació incompleta, en determinades línies, de totes les fases del procés formatiu.

Per tant, la conclusió global de l'avaluació del projecte com a producte és, en general, positiva. Els docents consideren que, més enllà de l'èxit o no en la implementació d'aquesta primera experiència pilot al Campus de Bellvitge, el resultat de les innovacions ha tingut finalment un impacte positiu en l'aprenentatge dels estudiants. També ells mateixos han assenyalat canvis en les seves maneres d'entendre i enfocar la pràctica docent, apropant-se cada cop més a propostes que ubiquen als estudiants al centre de l'aprenentatge, un dels objectius fonamentals del projecte d'innovació PIQUD.

Considerem que, en funció de les dades obtingudes, és pertinent mantenir i transferir el projecte, encara que seria necessari introduir algunes modificacions per a la seva òptima implementació, orientades sobretot a simplificar el procés formatiu del professorat i assegurar la correcta implementació de totes les fases del programa (planificació, intervenció, observació i reflexió).

b) Disseny del projecte

De la fase de planificació del projecte PIQUD-Bellvitge, creiem oportú destacar dos aspectes: 1) La fortalesa pedagògica del model formatiu i el seu caràcter avantguardista dintre del context universitari espanyol i 2) La contextualització i adaptació del projecte a les necessitats del campus on s'ha desenvolupat.

En relació al primer punt, tal i com s'ha exposat al llarg de l'informe, el model formatiu fusiona el model de formació permanent del professorat de *desenvolupament i millora de docència* i el *d'indagació i d'observació-valoració*. Una combinació que, des d'un punt de vista pedagògic, és adequat per intentar aconseguir els objectius formatius que el projecte planteja. A la vegada, inspirant-se en les idees del *Scholarship of Teaching and Learning*, el PIQUD integra en una única acció la formació pedagògica, la innovació docent i la recerca en docència universitària, un model que s'està expandint des de l'àmbit anglosaxó i està obtenint resultats molt positius.

En relació al segon punt, els diferents agents participants (coordinadors, assessors i professors) valoren de manera positiva el fet que les línies prioritàries d'acció i innovació del projecte partissin d'una anàlisi de les necessitats docents existents al Campus de Bellvitge, considerant les necessitats expressades i les inquietuds del propi professorat. Cal afegir, que aquest procés de detecció de necessitats ha estat possible gràcies a la implicació dels diferents òrgans i càrrecs administratius del centre, fet que posa sobre la taula la importància de tenir en compte les opinions i, alhora, fomentar la implicació en el projecte dels agents que gestionen les titulacions en les que s'implementen les propostes d'innovació, per tal d'evitar que el projecte sigui vist com un element extern o aliè. En definitiva, més enllà de raons purament logístiques, considerem que és molt oportú donar-li una entitat de centre o de campus al projecte, ja que ajuda a realitzar una formació més situada i sensible amb les necessitats i casuístiques pròpies del context i de la cultura acadèmica dels participants.

No obstant, s'ha observat que, malgrat l'anàlisi de necessitats realitzada al campus, algunes de les línies identificades no s'ajustaven del tot als models de formació plantejats inicialment des del PIQUD, motiu que ha entorpit el desenvolupament d'aquestes línies. En aquest sentit, seria interessant, de cara a la transferència del PIQUD a altres contextos, valorar inicialment el grau d'encaix entre les línies proposades i el procés de formació derivat del PIQUD, apostant en major mesura per una flexibilització de les diferents fases del model en funció de les característiques concretes de les metodologies innovadores que el professorat de cada línia ha d'implementar.

c) Difusió inicial del projecte i ratio

Un altre aspecte positiu, i que creiem adient mantenir i reforçar, té a veure amb la difusió inicial del projecte. Gràcies a la implicació dels diferents òrgans de gestió del Campus, es va aconseguir una ampla difusió del projecte entre el conjunt del professorat. Aquest aspecte, molt relacionat amb el punt anterior, ens torna a indicar la importància de fer partícips als òrgans de gestió del centre en totes les fases del projecte.

Aquesta bona acollida, però, va generar una situació contradictòria a tenir en compte i que va ser assenyalada pels assessors: el número de docents participants a cada línia fou superior a l'inicialment suposat i això va dificultar la planificació, gestió de les línies i el seguiment del treball realitzat pels professors participants. Alhora, també va suposar un augment considerable del número d'hores i de dedicació dels assessors. Tot plegat ha

conduït als professors i assessors a tenir la sensació de que el projecte PIQUD s'ha engegat, de manera precipitada al Campus de Bellvitge o amb una planificació poc acurada (per exemple, en quant a participants, a hores de dedicació o a la gestió en la reserva d'aules). En tot cas, davant d'aquestes afirmacions, cal tenir en consideració que el PIQUD és un projecte pilot i innovador a la Universitat de Barcelona i que, atès el seu caràcter experimental, han anat sorgint imprevistos que s'han solucionat a mesura que el projecte anava avançant. L'experiència acumulada i els resultats que d'aquesta avaluació es van lliurar a la coordinació del PIQUD, han permès, amb probabilitat, una planificació més ajustada i realista del projecte en altres centres de la UB.

Això no treu que insistim en la necessitat d'establir un número límit de participants per línia, per tal que el volum de feina dels assessors sigui més assumible i que es puguin desenvolupar amb èxit les diferents fases del procés formatiu.

d) El paper clau dels assessors

Un valor afegit del projecte, ha estat el fet de comptar amb la participació d'assessors que, quan ha estat possible, eren docents del propi centre i, per tant, coneixedors de la idiosincràsia i de les maneres de fer pròpies del Campus. Els assessors i assessores han estat reconeguts pels diferents participants del projecte com a figures clau per poder dur a terme els projectes d'innovació docent, no només pel seu coneixement de les línies d'innovació en les que assessoraven, si no també per la seva implicació i accessibilitat.

No obstant, de la mateixa manera que no totes les línies van tenir un desenvolupament similar, tampoc va ser igual el paper i la implicació que van tenir els diferents assessors. Un aspecte a considerar en aquest sentit és el coneixement i l'experiència que tenen els assessors en processos d'assessorament, més enllà del coneixement i experiència en la pròpia metodologia d'innovació docent. Així doncs, s'ha observat, en general, que aquells assessors que ja havien participat prèviament en processos d'assessorament van acabar desenvolupant un paper més comprensiu i col·laboratiu en el procés d'assessorament, la qual cosa va acabar repercutint en un millor desenvolupament del procés formatiu.

Els resultats obtinguts també indiquen que els assessors no estan del tot satisfets amb la formació inicial rebuda, segons ells excessivament general i poc aplicable. Per tot plegat, és necessari oferir una formació que ajudi als futurs assessors a desenvolupar la seva tasca adequadament o, si no, comptar amb assessors que, ja d'inici, a més de conèixer la

innovació a desenvolupar, sàpiguen també portar a terme processos d'assessoria reflexius i d'acompanyament com els que proposa el projecte PIQUD. En definitiva, se suggereix dissenyar i desenvolupar una formació d'assessors més personalitzada i ajustada a les seves necessitats i un major acompanyament als mateixos al llarg de tot el procés.

e) Abandonament, implicació i dedicació

La participació dels docents al Campus de Bellvitge en el projecte ha estat destacable, amb un total de 45 projectes d'innovació docent presentats. Tot i així, no tots han acabat sent implementats ni han sigut objecte de l'anàlisi i reflexió previstos al final del cicle formatiu de la Supervisió Clínica. Per tant, per una banda trobem un abandonament notable de professors que es van inscriure inicialment, ja que només 45 han acabat presentant el projecte d'innovació docent i, per l'altra banda, trobem que d'aquests últims no tots han tingut la mateixa implicació en el procés formatiu derivat del PIQUD.

Tot i no haver indagat en profunditat en les possibles raons, l'abandonament -o la no finalització del procés formatiu complert- pot trobar la seva justificació (d'acord als agents participants) en un volum de feina superior al que inicialment els professors podien haver anticipat. També es va donar la casuística de que alguns dels inscrits no comptaven amb suficients hores de docència per dur a terme les innovacions derivades del projecte. Totes dues possibilitats són recollides als resultats i poden servir per repensar el projecte de cara a la seva futura implementació a altres facultats. A més, cal senyalar que el número d'hores de dedicació fou un element posat sobre la taula en forma de dificultat també entre els docents que han acabat presentant i implementant el projecte.

Malgrat aquestes dificultats, el professorat entén la seva participació en el projecte com a una inversió de futur, i no tant com a una càrrega, sent conscients que, en ser la primera posada en marxa de la innovació, es requereix d'un esforç addicional que, posteriorment, tindrà conseqüències en forma d'una millora en la seva docència. Aquesta percepció positiva per part del professorat participant, que reconeix la seva participació al PIQUD com a una inversió que rendirà beneficis positius per a la seva tasca docent i el seu desenvolupament professional, és un dels elements a destacar més favorablement en l'avaluació del projecte.

La participació i l'assistència dels professors a les diferents sessions d'assessorament ha estat un element molt debatut entre els subjectes participants a l'avaluació. Així doncs, s'ha

donat la casuística de docents que no han assistit a totes les sessions programades, un fet que ha dificultat el bon desenvolupament de les línies i la necessitat, en ocasions, de desenvolupar individualment els processos d'assessoria (quelcom no previst al projecte). Així, la participació desigual dels docents i la falta de realització d'algunes de les tasques proposades al PIQUD són elements a valorar de cara a la implantació del projecte a altres facultats.

En la mateixa línia, els propis assessors, atès l'elevat número de participants, assenyalen certes dificultats relacionades amb el seguiment dels docents. Això, unit a l'elevat número d'hores de dedicació (superior a l'inicialment plantejat), condueix als assessors a proposar un major reconeixement de la seva tasca (inclús amb hores de docència). Una petició de reconeixement que tots els participants, assessors i professors, fan extensiva i sol·liciten per totes aquelles accions d'innovació docent que es fan a la Universitat de Barcelona, en considerar que no és suficient en l'actualitat.

f) Procés formatiu

El desenvolupament de les diferents etapes del model (planificació, implementació, observació i reflexió) s'ha produït de manera desigual a les diverses línies, sent les fases d'observació i reflexió col·laborativa les menys desenvolupades, bé per falta de temps o bé per falta de confiança a l'hora de ser observats o de debatre sobre la feina d'un col·lega (tot i que, en general, es reconeix que, quan s'han desenvolupat, els comentaris rebuts han estat molt constructius). Aquest mateix aspecte es reflexa en les valoracions que fan els docents participants sobre el temps dedicat al projecte, fent referència bàsicament a les fases de planificació i implementació, i no tenint en compte, en general, les d'observació i reflexió.

Donada la fonamentació teòrica del projecte PIQUD i la importància atorgada als processos d'aprenentatge col·laboratiu entre el professorat, és oportú incidir de manera més clara en la necessitat de desenvolupar un treball col·laboratiu amb els docents i de portar a terme pertinentment les fases d'observació i reflexió. Una possible via per atendre aquesta dificultat, passa per incidir, des de la formació dels assessors, en la importància de desenvolupar adequadament totes aquestes fases. A la vegada, seria també adient especificar de manera precisa, a les jornades informatives inicials, la dedicació real requerida al professorat en la totalitat d'activitats previstes al PIQUD.

Per altre costat, els participants en el projecte posen de manifest la falta de satisfacció d'expectatives relacionades amb un element que, consideren, que fou rellevant a l'hora de presentar el projecte al Campus de Bellvitge: el suport per a la concreció i publicació d'articles científics relacionats amb les innovacions. En aquest sentit, els participants apunten que les expectatives que es varen generar, foren, potser, exagerades i que no s'ha portat a terme cap treball de recollida i sistematització de dades procedents de les innovacions que possibilitin la publicació d'articles a revistes reconegudes en l'àmbit de la docència universitària. En una mateixa línia, els assessors consideren que el tema de les publicacions és una qüestió que va més enllà de les seves funcions i que els professors no tenen evidències sòlides de les innovacions desenvolupades a les aules per tal de fer efectives les publicacions.

Finalment, cal valorar que el funcionament de cada línia i de les diferents sessions d'assessorament ha estat divers. De totes les línies d'innovació docent, hi han dues que han desenvolupat un significatiu nombre de sessions formatives, han garantit la implementació de tots els projectes d'innovació docent i han realitzat un nombre elevat de sessions de devolució i retroalimentació. Malgrat no disposar de dades sobre les raons d'aquesta diversitat en la manera de desenvolupar el treball a cada línia, però atenent a que han estat plenament auto-organitzades pels assessors, és plausible aventurar que aquesta figura és clau en el desenvolupament del projecte, no sols per a la formació dels docents participants, sinó també per a una major regularitat i continuïtat de les innovacions derivades del projecte.

Tot i que cabria aprofundir més en les raons que han determinat el grau d'implicació dels assessors, tres són els aspectes que han dificultat la funció assessora en algunes línies: la percepció de que el PIQUD no s'ajustava a les característiques de la docència al Campus de Bellvitge, la sensació de no poder atendre a tots els requeriments del projecte en quant a hores de dedicació i en quant a l'atenció a un nombre elevat de participants, i el sentiment de que la tasca de l'assessor és poc reconeguda a nivell institucional en proporció al temps i esforç que han d'invertir al llarg del projecte.

g) Projectes d'innovació docent

En els 45 projectes d'innovació docent finalment presentats hi ha una representació diversa dels diferents ensenyaments que s'imparteixen al Campus de Bellvitge, sent particularment destacable la participació dels docents del grau d'Infermeria.

L'anàlisi dels 45 projectes presentats ha permès valorar que, en general, tots ells s'ajusten a les pautes formulades des de la coordinació del programa. Són projectes de qualitat i formulats amb rigor, similars als que es presenten fora del context propi del programa desenvolupat al Campus de Bellvitge.

No obstant, en l'anàlisi dels projectes s'han trobat dos elements concrets que, en alguns casos, no apareixien o no estaven suficientment desenvolupats: una anàlisi de les necessitats prèvies dels estudiants que, d'alguna manera, justificués la posada en marxa del projecte d'innovació docent, i l'avaluació de la innovació docent per part dels propis docents (bé per falta de coneixements o bé per falta de planificació prèvia, tal i com van assenyalar els professors participants). En aquest sentit, una via per donar solució a aquest fet, podria ser la realització de sessions de formació transversals a totes les línies, que poguessin satisfer necessitats de formació comunes a tots els participants i que suposessin un recolzament a la tasca dels assessors en alguns aspectes pedagògics concrets.

h) Recursos digitals

Seguint amb les conclusions, hem de fer èmfasi en les valoracions dels participants (docents i assessors) sobre els mitjans tècnics posats a disposició del projecte. En general, tots ells varen manifestar dificultats relacionades amb el domini, formació i ús de l'eina proposada per treballar en línia (per compartir les gravacions o realitzar les devolucions virtuals als col·legues): el SharePoint. Ara bé, d'altra banda, els participants valoren molt positivament que, enfront de les dificultats viscudes, l'atenció i recolzament de les figures tècniques i coordinadores del RIMDA ha estat en tot moment ràpida i eficaç.

Les dificultats en l'ús dels recursos digitals experimentades al llarg del projecte, podrien solventar-se fàcilment intensificant en major mesura la formació prèvia del professorat en aquestes qüestions.

i) Interdisciplinarietat

Un dels aspectes subjacents a la proposta formativa del projecte té a veure amb la col·laboració entre diferents professors i, especialment, la col·laboració de caràcter interdisciplinari. En el cas concret del PIQUD-Bellvitge, el professorat participant pertany a

les quatre disciplines que conviuen al campus: Infermeria, Medicina, Odontologia i Podologia.

Els resultats obtinguts mostren que els professors valoren positivament aquesta interdisciplinarietat. Consideren que aquest tipus de treball els ha permès aprendre confrontant les seves creences i maneres d'actuar com a professors amb col·legues de cultures epistemològiques diferents, però properes. L'impacte positiu de la interdisciplinarietat també va ser confirmat pels assessors, els quals van assenyalar la riquesa dels projectes d'innovació docent dissenyats i les reflexions sorgides durant les sessions d'assessorament.

No obstant, els resultats també indiquen que l'heterogeneïtat en els grups de treball ha afectat al desenvolupament del procés formatiu, ja que les diferents realitats disciplinàries existents a cada línia han suposat diferents punts de partida i una certa disparitat entre les necessitats i els coneixements previs del professorat. Per tal d'aprofitar els diferents bagatges i experiències personals existents a les línies, se suggereix flexibilitzar els processos de formació del professorat i portar a terme accions d'anivellament i construcció de significats comuns.

j) Sostenibilitat del projecte i transferència

La sostenibilitat és un dels elements clau del projecte, que per poder continuar necessita d'un elevat recolzament institucional i de l'opció de generar espais on els professors participants en aquesta primera edició del PIQUD puguin disseminar l'experiència i formar als seus col·legues en les metodologies innovadores experimentades.

En aquesta línia, cal senyalar que l'entusiasme manifestat pel professorat per continuar amb el projecte entra en contradicció amb les dificultats que perceben respecte a la falta de temps que tenen per implicar-se en processos d'innovació docent i amb la preocupació de no comptar d'ara en endavant amb els suports necessaris per poder fer-ho. En aquest sentit, els participants insisteixen en la necessitat de que el projecte tingui continuïtat al campus i que pugui rebre el suport, institucional i pedagògic, que necessiten per aconseguir, com es proposa des del PIQUD, que les capacitats quedin instal·lades.

14. Limitacions de l'estudi

Un cop finalitzada l'avaluació del PIQUD s'identifiquen dues limitacions importants, relacionades fonamentalment amb el moment de recollir les dades i amb la dificultat d'aconseguir informació sobre el funcionament del projecte al campus.

En primer lloc, la recollida de dades s'ha portat a terme en el moment en que quasi totes les línies havien finalitzat algun cicle sencer de supervisió clínica (planificació, observació, acció, reflexió) amb algun professor. En concret, han participat en el treball de camp professors que ja havien implementat la innovació a l'aula però que quasi bé no havien participat en els processos d'observació i valoració de la pràctica d'altres companys. La necessitat de comptar amb dades sobre el funcionament del projecte a mesura que aquest s'anava implementat, ha permès conèixer aquells aspectes que calia millorar de cara a la seva continuació en el Campus de Bellvitge o a la seva transferència a altres campus. No obstant, només comptem amb la valoració d'aquells professors que han participat activament en el projecte des de l'inici o que han implementat abans la innovació a l'aula. Per tal de conèixer la repercussió real del projecte, així com el seu impacte, seria molt pertinent recollir l'opinió de tots els professors participants en l'experiència a través d'un qüestionari o tècnica similar.

Una altre limitació que ha retardat el tancament de l'informe és la dificultat de conèixer les accions concretes que s'han fet a cada línia i el seu estat actual. Malgrat es va contactar amb els assessors per tal d'aconseguir aquesta informació, no tots han respost a aquest requeriment. En alguns casos, la informació que, respecte al funcionament d'alguna línia, s'adjunta a l'informe procedeix estrictament de les dades estretes de l'espai virtual del projecte, motiu que ens condueix a tractar amb molta cautela aquesta informació (possiblement no corresponent a la totalitat de les accions que s'han fet en alguna de les línies).

15. Referències bibliogràfiques

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361–376.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. New York, NY: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Escorza, T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos Educativos*, 8(9), 179-199.
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid, España: Akal.
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31.
- Monge, C. y Gómez, P. (2018). *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*. Madrid, España: Síntesis.
- Krueguer, R. A. (1991): El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid, España: Pirámide.
- Sandin, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Stufflebeam, D.L. (1971). The use of experimental design in educational evaluation. *Journal of educational measurement*, 8(4), 267-274.
- Stufflebeam, D.L. (2007). *CIPP Evaluation Model Checklist: A tool for applying the CIPP Model to assess long-term enterprises*. Recuperado de: <https://bit.ly/2JYEKdn>
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J., (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós-MEC.

- Parlett, M. y Hamilton, D. (1984). La Evaluación como Iluminación. En J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica*, pp. 450-466. Madrid, España: Akal.
- Zhang, G.; Zeller, N.; Griffith, R.; Metcalf, D.; Williams, J.; Shea, C. y Misulis, K. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15, 57-84.

ANNEXES

A. Qüestionari distribuït entre els estudiants**GRAU:**.....**ASSIGNATURA:****GRUP:***Respon les següents preguntes en relació a la classe en qüestió.***Dimensió: Reacció**

Valora cada ítem segons la següent escala:

1- Molt baix 2- Baix 3- Regular 4- Alt 5- Molt alt

Valora el teu grau de satisfacció	1	2	3	4	5
Valora el teu grau de motivació	1	2	3	4	5
Valora la teva participació en el aula	1	2	3	4	5
Valora el volum de feina exigida	1	2	3	4	5
Valora el grau d'utilitat	1	2	3	4	5
Valora la teva satisfacció amb els recursos didàctics emprats	1	2	3	4	5
Valora la teva satisfacció amb l'actuació del professor/a	1	2	3	4	5

Quins elements t'han agradat o destacades positivament d'aquesta classe?

.....

.....

.....

.....

Quins elements **NO** t'han agradat o destacades negativament d'aquesta classe?

.....

.....

.....

.....

Dimensió: Autopercepció de l'aprenentatge

Valora cada ítem segons la següent escala:

1- Molt baix 2- Baix 3- Regular 4- Alt 5- Molt alt

Valora en quin grau has après els continguts

treballats	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

Valora en quin grau l'estratègia docent

utilitzada t'ha ajudat a aprendre els continguts

treballats	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

Valora en quin grau has pogut relacionar els

continguts treballats amb altres continguts previs	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Valora en quin grau el coneixement adquirit

es útil per resoldre problemes concrets	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Què has après en aquesta classe?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B. Guió d'entrevista als coordinadors del projecte

A - En relació amb l'avaluació de context

a) Origen i concepció del projecte

1. Explica'ns d'on sorgeix el projecte, el seu sentit etc. (El seu sentit, finalitat, l'objecte del projecte).
2. Es va a porta a terme algun procés d'anàlisi del context o de detecció de necessitats? Com va ser i com es va a seleccionar?

b) Fonaments teòrics del projecte

1. A quin model de formació respon el projecte
2. A grans trets, pots explica'ns els fonaments teòrics del projecte.
3. Perquè motiu es va optar per el Lesson Study i la Supervisió Clínica com estratègies formatives?
4. Què consideres que aporten aquestes estratègies al projecte i a la formació i el desenvolupament professional dels docents?
5. Raons del context i població als que se dirigeix.
6. Existeixen altres projectes o experiències que sàpiga i que es relacionen amb el projecte?.

c) Coordinació del projecte i mecanismes de coordinació

1. Quins són els mecanismes de coordinació que es van establir.
2. Com valora el funcionament i quins canvis proposaries a aquestes alçades.

B- En relació amb l'avaluació d'entrada

a) Planificació general del projecte

1. Explica'ns el procés de planificació del projecte.
 - a. Disseny del model i modalitats
 - b. Disseny dels objectius
 - c. Planificació de recursos
 - d. Planificació dels mecanismes de comunicació (Coordinació i assessors)
 - e. Disseny de la intervenció
 - f. Planificació de l'avaluació

b) Pressupost

1. Consideres el pressupost del projecte just/acord a les necessitats?.

c) Recursos humans

1. Quin va ser el procés o criteris de selecció d'assessors
2. Ha hagut un procés detecció de necessitats d'assessors.
3. Hi ha algun incentiu per als assessors participants.
4. Quines coses canviaries en relació al procés de selecció dels assessors, el funcionament amb ells, etc.

d) Professorat implicat

1. Com va ser el procés de selecció dels professors.
2. *Com va ser el procés d'inscripció del projecte d'innovació.*
3. *Quins són els incentius al professorat participant. Valoració.*

C- En relació amb l'avaluació del procés de Supervisió clínica i de Lesson Study

1. S'està desenvolupant el projecte seguint les línies del procés de supervisió clínica y Lesson Study, ens pots parlar de les etapes, el temps, la predisposició dels participants, etc.?
2. S'ajusta bé aquestes metodologies a les línies d'innovació creades?
3. El personal implicat (la coordinació, assessors, professors), creu que coneixen adequadament els processos metodològics?

D- En relació amb l'avaluació del PRODUCTE

1. Parla'ns de la transferibilitat del projecte a altres contextos i accions de futur i difusió
2. Obstacles i limitacions que han pogut anar aparèixer al llarg del procés. .
3. Punts forts
4. Com valores el funcionament del projecte
5. Creus que s'estan satisfent les necessitats formatives detectades?
6. Obstacles i limitacions que han pogut aparèixer al llarg del procés.

7. Quina és la relació entre matriculats/participants/abandonament a hores d'hora?
(Com ho valores?)
8. Quins canvis proposaries a aquestes alçades.
9. Punts forts
10. Parla'ns de la transferibilitat del projecte a altres contextos i accions de futur i difusió.

C. Orientacions grup discussió assessors

Activitat: Grup de discussió amb assessors/es del Projecte Institucional de Foment de la Qualitat Docent

Dia: 15 d'octubre de 2018

Lloc: Campus de Bellvitge

Hora: 12,30h. a 14,00h.

Participants:

Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.

ORIENTACIONS PER AL DESENVOLUPAMENT DEL GRUP DE DISCUSIÓ

1. En relació amb la tècnica

El “*grup de discussió*” és una tècnica de treball en grup en la qual diverses persones, prou informades i/o expertes, o que es consideren representatives sobre una determinada temàtica, presenten i defensen els seus punts de vista i arguments (que poden ser coincidents, complementaris o antagònics) sobre algunes qüestions prèviament plantejades i delimitades per una persona coordinadora, en forma successiva i ordenada, encara que no directiva.

Així doncs, els objectius que es pretenen són:

- Aportar informacions valuoses, plurals i àmplies sobre la realitat i els fets objecte d'anàlisi.
- Oferir valoracions i reflexions diverses, i contrastar-les entre els diferents participants.
- Elaborar propostes de solució dels possibles problemes i de millora de la situació, com a síntesi del propi debat, si s'escau.

2. En relació amb els participants

Per tal de contrastar opinions i recollir el més ampli ventall de punts de vista, els participants són:

Persona participant	Caràcter de la participació
Sr./a.	Professor
Sr./a.	Professor
Sr./a.	Professor
Sr./a.	Professor
Sr./a.	Professor
Sr./a.	Professor
Sr./a. Beatriz Jarauta Borrasca	Membre de l'equip investigador i coordinador del grup de discussió
Sr./a. Trinidad Mentado Labao	Membre de l'equip investigador i secretària del grup de discussió

3. En relació amb el desenvolupament de la sessió

- a) La sessió requereix d'una persona coordinadora o moderadora i d'un secretari.
- b) Hi haurà una primera ronda d'intervencions dels participants. L'ordre de les intervencions es determinarà abans de començar la sessió, segons acord comú.
- c) Tancat el primer torn, els participants podran intervenir sense més limitació que demanar la paraula (si s'escau) i respectar les intervencions dels altres participants.

- d) Hi haurà una ronda final d'intervencions com a resum de les posicions del participants
- e) El caràcter de les intervencions i la distribució del temps que es proposen estan recollides al quadre següent:

INTERVENCIONS	TEMPS
La persona coordinadora, després de les oportunes presentacions, inicia les intervencions amb una breu reflexió tractant d'emmarcar el tema, explicant la metodologia que se seguirà durant la sessió i formulant les qüestions generals.	3 – 5 minuts
Cadascuna de les persones participants intervé durant un temps, que no podrà excedir de 5 minuts, responenent a la primera qüestió.	6x5 = 30 minuts
La moderadora atorga la paraula a les persones participants per a que tinguin l'oportunitat d'opinar, de suggerir, d'argumentar sobre el que s'ha dit respecte de la primera qüestió i sobre les preguntes que vagi formulant la moderadora.	40 minuts
Darrera intervenció dels membres de la taula com a resum de les seves aportacions (4 minuts per persona màxim).	20 minuts
Intervenció final de la persona coordinadora, agraïments i comiat.	2 minuts
TEMPS TOTAL (màxim desitjable)	100 minuts

4. En relació amb la delimitació de la temàtica

Per facilitar la participació i coordinar les aportacions, es delimita la temàtica en les següents qüestions prioritàries, sense que això suposi exclusió d'altres apreciacions que vulgui incorporar cada participant lliurement:

PREGUNTA INICIAL (RONDA D'INTERVENCIONS): Feu una valoració general de la vostra experiència com a assessors del projecte (3 minuts per assessor/a).

SOBRE LA IDENTIFICACIÓ, CONTACTE I FORMACIÓ DELS ASSESSORS/ES

- Com es va produir la selecció dels assessors? Com RIMDA o els responsables del projecte van contactar amb vosaltres? És el primer cop que heu assessorat a un grup de professors/es universitaris? I com a assessors en la línia d'innovació en la que heu treballat?
- Es va portar a terme un procés d'anàlisi de necessitats de formació dels assessors/es? Com valoreu la formació en la que vau participar (assessorament de procés)?

AVALUACIÓ DEL PROCÉS DE SUPERVISIÓ CLÍNICA

- Quants professors/es heu tingut a la vostra línia? Creieu que el nombre de professors/es ha estat adequat?
- Com vau planificar el procés d'assessorament? (Disseny dels objectius i continguts/Disseny de la intervenció/Planificació de recursos/Planificació de l'avaluació).
- Feu una valoració de les eines i recursos que heu fet servir per comunicar-vos amb el professorat al llarg de l'experiència (web, sharepoint).
- Valoreu la implicació i motivació del professorat en l'experiència (motivació intrínseca/externa)
- *Prenent com a referència les fases de la supervisió clínica (planificació, acció i anàlisi i reflexió),*
- Com heu ajudat al professorat a planificar les seves intervencions? Quines dificultats heu trobat en aquesta fase inicial? Quines dificultats ha trobat el professorat? Quin ha estat el vostre paper com a assessors en aquesta fase de planificació?
- Valoreu les innovacions desenvolupades pel professorat a les aules (en termes d'aprenentatge del professorat i de l'alumnat).
- Respecte a les observacions realitzades a l'aula, es va consensuar amb els professors observadors la finalitat de l'observació, què s'observaria i com s'observaria? El

professorat disposava d'una eina de valoració de la pràctica docent? Ha estat útil? (Valoració de les gravacions, si escau).

- En relació a aquesta fase d'intervenció, especifiqueu les principals dificultats que heu detectat (tant per part del professor que implementava la innovació com dels observadors i de l'assessor).
- Valoreu de manera general les sessions de devolució? Quina ha estat la implicació del professorat? Com ha sigut el feedback i procés de retroalimentació entre companys?
- Valoreu el clima d'aula a les sessions de devolució? Quin ha estat el vostre paper com a assessors? Quins creieu que han sigut els aprenentatges que han assolit els professors observadors? Què poden inferir de l'experiència a la seva pràctica? Quins creieu que han sigut els aprenentatges que ha assolit el professorat encarregat d'implementar la innovació? (en la fase de devolució).

COMUNICACIÓ I RECOLZAMENT A L'ASSESSOR/A

- Com ha estat la comunicació amb RIMDA? Com valoreu els canals de comunicació establerts al llarg del procés? Us heu sentit recolzats per part de RIMDA al llarg del procés? Heu disposat de tots els recursos materials i organitzatius que necessitàveu?
- Us heu sentit reconeguts institucionalment en aquesta experiència (incentius, reconeixement)?

ALTRES

- Valoreu les hores de dedicació al projecte tant per part vostra com per part dels professors.
- Un cop finalitzada l'experiència, què creieu que han après els professors participants? Què heu après vosaltres?
- Tornaríeu a participar de nou en l'experiència?
- Creieu el que el projecte és sostenible? I transferible a altres facultats?
- Pensant en la transferència del model a altres realitats universitàries, quins suggeriments de millora feu? Quins canvis introduiríeu?

D. Orientacions grup discussió professorat

Activitat: Grup de discussió amb assessors/es del Projecte Institucional de Foment de la Qualitat Docent

Dia: 15 d'octubre de 2018

Lloc: Campus de Bellvitge

Hora: 15,00h. a 16,30h.

Participants:

Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.
Sr./a.

ORIENTACIONS PER AL DESENVOLUPAMENT DEL GRUP DE DISCUSIÓ

1. En relació amb la tècnica

El “*grup de discussió*” és una tècnica de treball en grup en la qual diverses persones, prou informades i/o expertes, o que es consideren representatives sobre una determinada temàtica, presenten i defensen els seus punts de vista i arguments (que poden ser coincidents, complementaris o antagònics) sobre algunes qüestions prèviament plantejades i delimitades per una persona coordinadora, en forma successiva i ordenada, encara que no directiva.

Així doncs, els objectius que es pretenen són:

- Aportar informacions valuoses, plurals i àmplies sobre la realitat i els fets objecte d'anàlisi.

- Oferir valoracions i reflexions diverses, i contrastar-les entre els diferents participants.
- Elaborar propostes de solució dels possibles problemes i de millora de la situació, com a síntesi del propi debat, si s'escau.

2. En relació amb els participants

Per tal de contrastar opinions i recollir el més ampli ventall de punts de vista, els participants són:

Persona participant	Caràcter de la participació
Sr./a.	Professor
Sr./a.	Professor
Sr./a.	Professor
Sr./a.	Professor
Sr./a.	Professor
Sr./a.	Professor
Sr./a. Beatriz Jarauta Borrasca	Membre de l'equip investigador i coordinador del grup de discussió
Sr./a. Trinidad Mentado Labao	Membre de l'equip investigador i secretària del grup de discussió

3. En relació amb el desenvolupament de la sessió

- a) La sessió requereix d'una persona coordinadora o moderadora i d'un secretari.
- b) Hi haurà una primera ronda d'intervencions dels participants. L'ordre de les intervencions es determinarà abans de començar la sessió, segons acord comú.
- c) Tancat el primer torn, els participants podran intervenir sense més limitació que demanar la paraula (si s'escau) i respectar les intervencions dels altres participants.
- d) Hi haurà una ronda final d'intervencions com a resum de les posicions dels participants
- e) El caràcter de les intervencions i la distribució del temps que es proposen estan recollides al quadre següent:

INTERVENCIONS	TEMPS
La persona coordinadora, després de les oportunes presentacions, inicia les intervencions amb una breu reflexió tractant d'emmarcar el tema, explicant la metodologia que se seguirà durant la sessió i formulant les qüestions generals.	3 – 5 minuts
Cadascuna de les persones participants intervé durant un temps, que no podrà excedir de 5 minuts, responent a la primera qüestió.	6x5 = 30 minuts
La moderadora atorga la paraula a les persones participants per a que tinguin l'oportunitat d'opinar, de suggerir, d'argumentar sobre el que s'ha dit respecte de la primera qüestió i sobre les preguntes que vagi formulant la moderadora.	40 minuts
Darrera intervenció dels membres de la taula com a resum de les seves aportacions (4 minuts per persona màxim).	20 minuts
Intervenció final de la persona coordinadora, agraïments i comiat.	2 minuts
TEMPS TOTAL (màxim desitjable)	100 minuts

4. En relació amb la delimitació de la temàtica

Per facilitar la participació i coordinar les aportacions, es delimita la temàtica en les següents qüestions prioritàries, sense que això suposi exclusió d'altres apreciacions que vulgui incorporar cada participant lliurement:

PREGUNTA INICIAL (RONDA D'INTERVENCIONS): Feu una valoració general de la vostra experiència com a professors/es participants al projecte (3 minuts per professor/a).

PRIMER CONTACTE AMB EL PROJECTE I INSCRIPCIÓ

- Com vau rebre informació del projecte? Per què us vau inscriure? Del total de línies que havien, per què vau escollir la línia en la que finalment heu participat? (indagar, si escau, en si va haver-hi un procés de detecció de necessitats)

AVALUACIÓ DEL PROCÉS DE SUPERVISIÓ CLÍNICA

Prenent com a referència les fases de la supervisió clínica (planificació, acció i anàlisi i reflexió):

- Com va ser el procés de planificació de les vostres innovacions? Quines dificultats va trobar en aquesta fase inicial? Quin ajut va rebre dels assessors/es?
- Valoreu les innovacions que heu desenvolupat a l'aula (en termes del vostre propi aprenentatge com a docents). Què creieu que van aprendre els estudiants?
- Respecte a les observacions realitzades a l'aula, es va consensuar amb el grup i l'assessor la finalitat de l'observació, què s'observaria i com s'observaria? Disposàveu d'una eina de valoració de la pràctica docent? Ha estat útil? (Valoració de les gravacions, si escau).
- En relació a aquesta fase d'intervenció, especifiqueu les principals dificultats que va detectar (com a professors i com a observadors)
- Valoreu de manera general les sessions de devolució? Com ha sigut el feedback i procés de retroalimentació entre companys i amb l'assessor? Que va aprendre en relació a la innovació desenvolupada a l'aula?
- Valoreu el clima d'aula a les sessions de devolució? Quins han sigut els aprenentatges que heu assolit com a observadors? Podeu inferir alguna aspecte de la pràctica d'altres companys a la vostra realitat docent?
- Valoreu de manera general la intervenció de l'assessor/a. Esteu satisfets amb les estratègies utilitzades a les diferents sessions de l'assessorament?

COMUNICACIÓ I RECOLZAMENT

- Com ha estat la comunicació amb RIMDA? Com valoreu els canals de comunicació establerts al llarg del procés? Us heu sentit recolzats per part de RIMDA? Heu disposat de tots els recursos materials i organitzatius que necessitàveu?
- Us heu sentit reconeguts institucionalment en aquesta experiència (incentius, reconeixement)?

ALTRES

- Feu una valoració de les eines i recursos que heu fet servir per comunicar-vos amb l'assessor/a (Sharepoint).
- Valoreu les hores de dedicació al projecte.
- Un cop finalitzada l'experiència, què creieu que heu après? Tornaríeu a participar de nou en l'experiència?
- Creieu el que el projecte és sostenible? Quina és la continuïtat de les vostres innovacions?
- Creieu que el model és transferible a altres facultats? Pensant en la transferència del model a altres realitats universitàries, quins suggeriments de millora feu pensant en el professorat participant. Quins canvis introduiríeu?