



<Article>

Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació de la competència transversal de treball en equip en els graus de la Facultat de Belles Arts

Bibiana Crespo-Martín, Eva Figueras-Ferrer, Marina Mascarella-Vilageliu, Anna Nualart-Torroja, Mar Redondo-Arolas i Joan A. Valle-Martí

Data de presentació: 29/04/2015

Data d'acceptació: 30/07/2015

Data de publicació: 07/01/2016

//Resum

Els preceptes que conformen l'espai europeu d'educació superior (EEES) es fonamenten en el model ensenyament-aprenentatge i en l'adquisició d'un conjunt de competències. El plantejament innovador que es proposa és la definició i la implementació posterior de rúbriques d'avaluació de la competència transversal treball en equip (CTE).

El context en què es desenvolupa la innovació és ampli, ja que repercuteix en els tres graus que s'imparteixen a la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona: grau en Belles Arts, grau en Conservació-Restauració de Béns Culturals i grau en Disseny. Aquest article mostra els resultats de la recerca vers dos objectius principals. Per una banda, treballar la CTE en el marc dels ensenyaments artístics i dissenyar un model de rúbriques d'avaluació *ad hoc*; i per l'altra, fer una prova pilot per comprovar-ne l'efectivitat, avaluar els resultats assolits i valorar les possibles millores de disseny i aplicació. La finalitat ulterior és implementar el model al conjunt de les assignatures de la Facultat.

El desenvolupament del projecte ha evidenciat com es reforça el treball en col·laboració dels equips docents que s'hi impliquen, cosa que en potencia els resultats. Pel que fa a l'alumnat, també s'ha observat com es genera una dinàmica interessant de cohesió del grup d'estudiants. S'ha pogut apreciar que fomenta el compromís i la responsabilitat dels membres de l'equip i del grup respecte del col·lectiu classe.

Per poder continuar introduint i consolidant el sistema d'avaluació de les competències és necessari establir un procediment de centre que el gestioni i vetlli pel seu bon funcionament.

//Mots clau

Formació universitària, competències professionalitzadores, rol dels formadors, pràctica reflexiva, innovació docent.

//Referència recomanada

Crespo-Martín, B., Figueras-Ferrer, E., Mascarella-Vilageliu, M., Nualart-Torroja, A., Redondo-Arolas, M. i Valle-Martí, J.-A. (2016). Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació de la competència transversal de treball en equip en els graus de la Facultat de Belles Arts. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 62-86. DOI: 10.1344/reire2016.9.1915

//Dades dels autors

Bibiana Crespo-Martín, Eva Figueras-Ferrer, Marina Mascarella-Vilageliu, Anna Nualart-Torroja, Mar Redondo-Arolas, Joan A. Valle-Martí. Universitat de Barcelona. bbcrespo@ub.edu orcid.org/0000-0003-2746-9944, efigueras@ub.edu orcid.org/0000-0003-4045-9062, mmascarella@ub.edu, anualart@ub.edu, orcid.org/0000-0002-1956-0767; redondo@ub.edu orcid.org/0000-0002-0000-8593, valle@ub.edu



1. Introducció

L'article pretén donar a conèixer els principals resultats de la recerca duta a terme dins el Grup d'Innovació Docent de la Universitat de Barcelona «Millora de la Qualitat Docent de la Facultat de Belles Arts»¹ i el projecte d'innovació docent «L'aplicació de les Competències Transversals en els Estudis de Grau de la Facultat de Belles Arts», així com plantejar les línies directrius orientades a la continuïtat del projecte dins del centre.

La integració en els plans d'estudi dels preceptes que conformen l'espai europeu d'educació superior (EEES) es fonamenta en el model ensenyament-aprenentatge centrat en l'alumnat i en l'adquisició d'un conjunt de competències «necessàries per promoure la creativitat, la flexibilitat, la capacitat d'adaptació i l'habilitat per aprendre a aprendre i a resoldre problemes, al llarg de tota la vida» (Parcerisa, 2014, p.16).

El disseny dels plans d'estudi i de les programacions docents es duu a terme prenent com a referència l'aprenentatge de l'alumnat i, com comenta de Miguel, és essencial un «cambio metodológico de una enseñanza centrada sobre la actividad del profesor a otra orientada hacia el aprendizaje del alumno» (De Miguel, 2005, p. 13). Aquest nou gir pedagògic afecta tot l'ensenyament universitari i obliga a replantejar nous plans docents en els quals, a més de delimitar els continguts del programa formatiu, insta a precisar els procediments que utilitzaran en el desenvolupament d'ensenyament-aprenentatge. Dins d'aquest canvi, l'avaluació centrada en l'aprenentatge per competències que adquireix l'alumnat al llarg del seu procés formatiu és cabdal i requereix una posada en comú dins les titulacions que s'imparteixen a la Universitat de Barcelona.

El treball en equip és una de les competències genèriques o transversals que la Universitat de Barcelona² considera necessàries per al conjunt dels seus estudiants i que la Facultat de Belles Arts s'ha proposat com a objectiu de la titulació.

En els tres graus que s'imparteixen a la Facultat de Belles Arts —grau en Belles Arts, grau en Conservació-Restauració de Béns Culturals i grau en Disseny— el treball experimental de laboratori/taller és molt important i, d'acord amb les noves directrius europees, l'alumnat desenvolupa més activitats autònomes i de treball en equip. Aquesta llibertat es tradueix en la possibilitat de treballar en aules, tallers i laboratoris artístics en horaris flexibles, a vegades sense el suport del personal tècnic o docent, i en les activitats de caràcter no presencial i autònomes.³ Aquesta nova realitat, com hem comentat anteriorment, comporta la necessitat d'implantar activitats d'ensenyament-aprenentatge i sistemes d'avaluació per competències.

¹ Acrònim: QueDeBeA. Referència GIDUB-11/FBA.

² Vegeu *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Universitat de Barcelona, Vicerectorat de Política Docent (2008). http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/ct_de_la_universitat_de_barcelona_1.pdf

³ L'informe dels resultats obtinguts del treball fet en el taller «Metodologia participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat», organitzat dintre del *Programa de Formació Permanent de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona*, explicita les activitats d'ensenyament-aprenentatge (explorar coneixements previs, informar, reforçar, aclarir, exercitar, elaborar coneixements, aprofundir, etc.) en: presencials, no presencials dirigides i no presencials autònomes —cada un dels blocs d'aquests tipus d'activitats representa, aproximadament, un terç del total de crèdits de l'assignatura (Imbernon i Medina, 2005, p. 14-16).



La idiosincràsia de l'ensenyament artístic es caracteritza, entre altres particularitats, pel treball col·laboratiu i en grup entre iguals dins els tallers i laboratoris. Els treballs en grup desenvolupats en els graus impartits a Belles Arts poden presentar, bàsicament, dues modalitats ben diferenciades: activitats grupals amb un caire cooperatiu i activitats grupals amb un caire col·laboratiu. Les de treball cooperatiu consisteixen a dur a terme una tasca entre un grup d'alumnes, constituït quasi circumstancialment, que mantenen una implicació limitada en l'activitat assignada (com poden ser les activitats vinculades al funcionament ordinari dels tallers). Mentre que les de treball col·laboratiu es fonamenten a desenvolupar un projecte, habitualment artístic, entre un grup d'alumnes amb «alguna» afinitat comuna, amb objectius consensuats i en el qual el grau de responsabilitat, lideratge creatiu, gestió del projecte, formació i interacció personal resulten imprescindibles.⁴ Amb matisos diferencials, el treball en equip comporta un grau més profund de compromís, responsabilitat, implicació i gestió del treball que el treball cooperatiu. En el treball en equip s'estableix una interacció participativa entre els membres per acordar els tipus de tasca o projecte que cal desenvolupar, els objectius, la gestió, etc. més enllà de la «simple» distribució de feines amb comptades trobades d'equip.

La capacitat de saber col·laborar amb els altres per contribuir a un projecte comú es considera, segons Marina Solé, «una competència clau que, per una banda, té efectes molt positius en la qualitat de l'aprenentatge i en el creixement personal dels estudiants i, per l'altra, és imprescindible per poder actuar de forma eficaç en contextos acadèmics i professionals» (Solé Català, 2011, p. 1). En l'àmbit acadèmic, l'aprenentatge col·laboratiu en el camp artístic és, segons Solé, «fonamental per afavorir el domini de conceptes bàsics, promoure el pensament crític, potenciar les habilitats comunicatives i millorar el rendiment dels estudiants» (Solé Català, 2011, p. 1).

Així mateix, com sembla desprendre's de la revisió de la literatura sobre les competències transversals i, específicament, sobre el treball en equip, aquest és un constructe relativament poc desenvolupat en els ensenyaments universitaris. En canvi, el treball en equip és un requisit cada vegada més present en el panorama sociolaboral. Els canvis en l'organització i l'estructura de moltes de les empreses actuals han donat lloc a noves maneres de treballar, a marcar objectius comuns i comporten feines noves. Gran part de les tasques requerides, per la seva complexitat, dificulten una resposta individual adequada i demanen equips de persones que puguin acomplir la diversitat de competències exigides (rapidesa d'acció, creativitat, comunicació, innovació, qualitat, augment de la productivitat).

⁴ «En el trabajo cooperativo, los alumnos presentan habilidades complementarias —ya sean previas o adquiridas expresamente—, que tienen que aplicar realizando tareas diferenciadas para resolver un problema común basado en la contribución crítica de las partes individuales. Aunque los estudiantes dependen del trabajo de sus compañeros para completar el resultado común, la implicación del grupo se puede limitar al momento en que se inicia el proceso y se reparten los trabajos y al momento en que se unen las aportaciones de los diferentes miembros del grupo. En cambio, en el trabajo colaborativo, la interacción entre los miembros del grupo es continua y considerablemente profunda. Asumiendo unos conocimientos previos, el grupo se implica tanto en la definición de la tarea (objetivos, partes o fases de la tarea, producto final) como en su gestión (participación de cada miembro, plan de trabajo, calendario, proceso de revisión...). Los componentes del grupo se reparten el trabajo según sus capacidades o intereses personales» (Sayós, 2013, p. 35).



Així doncs, les necessitats del context social són també motius pels quals es fa ineludible integrar l'aprenentatge i l'avaluació de la competència transversal treball en equip en la formació dels estudiants universitaris.

Quant a la vida professional, l'activitat artística es genera, cada vegada més, en contextos de grup i xarxes socials, i és fonamental que els futurs professionals sàpiguen adaptar-se a situacions diverses i que puguin col·laborar amb altres professionals en equips de caràcter interdisciplinari per treballar en projectes creatius i crear sinergies entre diferents sectors relacionats. Per tant, la capacitat d'integrar-se en equips de treball i de generar grups nous i liderar-los és molt important en la formació integral dels alumnes.

Per aquest motiu, dins del Projecte d'Innovació Docent «L'aplicació de les competències transversals en els estudis de grau de la Facultat de Belles Arts»,⁵ hem centrat l'atenció en el treball en equip que permeti a l'alumnat progressar en la responsabilitat del treball en comú i sistematitzar el desenvolupament de la competència transversal treball en equip (CTE) per garantir que s'adquireixi en els diferents àmbits de belles arts. L'avaluació per part del professorat d'aquesta competència ha de ser efectiva, ja que ha de servir perquè els estudiants tinguin consciència del seu nivell d'assoliment de competències, dels punts forts que tenen que han de continuar promovent i, també, dels punts febles que han de treballar per millorar (Cabrera i Martínez, 2010, p. 19).

Entenent el concepte competencial com l'adquisició de coneixements, habilitats, valors i el seu progrés o avenç, es fa indispensable observar, a més, que el treball de les competències transversals en la formació i en l'aprenentatge de l'estudiant contribueix en la manera com es pot configurar una visió de la vida, del món amb valors positius. Per tant, incidir en la CTE els formarà en la seva capacitat per donar respostes adequades, sia en el seu entorn interpersonal o en el món professional.

Si bé és cert que en els estudis de Belles Arts històricament s'han dut a terme dinàmiques de treball en equip, aquestes han estat sempre per iniciativa individual de determinats professors, sense intenció que conformessin un corpus de continguts referits a l'assoliment de la CTE en un sentit curricular dins el conjunt de les competències globals dels diferents graus. Menys encara, aquestes iniciatives s'han dut a terme en coordinació amb altres professors, cosa que ha permès un acompliment i assoliment de la CTE en diferents nivells i de manera progressiva. Així mateix, i amb total certesa, mai no s'han avaluat els treballs fets en equip mitjançant taules de rúbriques que asseguressin un rigor en l'avaluació. Diverses investigacions sobre l'aprenentatge fetes en universitats de prestigi conclouen que l'avaluació és el component que més influeix en l'estudiant (Gibbs i Simpson, 2009, p. 11, citat a Parcerisa, 2014, p. 13). El sistema i les característiques de l'avaluació tenen incidència tant en el grau d'esforç que l'estudiant aplica al seu estudi com en la seva elecció dels continguts. Si és així, sense canvis en els sistemes tradicionals d'avaluació, sembla difícil que puguem ajudar els estudiants de manera significativa perquè millorin els seus processos d'aprenentatge. La constatació d'aquests buits, mancances i fins i tot absències va propiciar el plantejament innovador que ens vàrem proposar en aquest projecte d'innovació docent, concretat en la reflexió, definició, sistematització i implementació

⁵ Grup d'Innovació Docent de la Universitat de Barcelona «Millora de la qualitat docent de la Facultat de Belles Arts» .



posterior de rúbriques d'avaluació de la competència transversal treball en equip en els tres graus de Belles Arts.

Fent referència al concepte d'*innovació*, Blanco Guijarro (2000, en Neirotti i Poggi, 2004, p. 168 i següents) consigna que «el mateix concepte planteja un problema; com també la falta d'un marc teòric prou desenvolupat i compartit que permeti dir què és innovador i què no». Entre les dificultats que es troben per caracteritzar una innovació educativa, Blanco Guijarro consigna que «es tracta d'un concepte altament relatiu, ja que una innovació no és asèptica ni neutra, i està condicionada per posicionaments polítics, socials, culturals i epistemològics, de tal manera que el que és innovador per a una persona o grup, no ho és per a altres». Què és innovador i què no depèn, segons l'autor, de la perspectiva i de les representacions o concepcions dels subjectes involucrats respecte de la societat, la cultura, etc. En el nostre projecte partim del concepte d'*innovació* de Dan E. Inbar (1996, p. 23), el qual el defineix com «la inducció cap a canvis funcionals innovadors». Inbar afirma que innovar «és el tornar a treballar sobre camps d'acció coneguts per aplicar-los a noves circumstàncies, i la creació de noves formes de percebre i apropar-se als problemes». El «camp d'acció conegut», que esmenta l'autor, és la competència transversal treball en equip i les «noves circumstàncies» són el procés d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació per competències dels graus de la Facultat de Belles Arts. Per acabar aquesta introducció, i seguint la definició d'Inbar, compartim que en la innovació «el resultat d'accions preestablertes; s'orienta cap a una adaptació flexible, cap a l'experimentació, i el canvi guiat». Procedim, doncs, al desenvolupament d'aquestes qüestions amb la confiança que doni llum a l'exercici professional dels docents i formadors.

2. Objectius

Com a professors de la Facultat de Belles Arts, entenem la necessitat de generar un projecte de centre que permeti sistematitzar l'adquisició i avaluació de les competències transversals en els graus i màsters impartits a la Facultat de Belles Arts de Barcelona; com a participants en el projecte d'innovació, ens hem proposat col·laborar en la definició d'aquest marc referencial centrant-nos en la CTE.

Per aquest motiu ens hem proposat centrar l'atenció en dos objectius generals:

1. Generar un document de consulta orientat al professorat de les Facultats de Belles Arts de les rúbriques de la CTE aplicada als tres graus de Belles Arts de la Universitat de Barcelona.
2. Comunicar al centre els resultats i proposar les línies directrius del procés d'implantació d'aquesta competència amb la intenció d'involucrar progressivament tot el personal docent de la Facultat, amb l'objectiu d'aplicar sistemàticament barems consensuats, equilibrats i progressius per garantir als estudiants al llarg dels seus estudis de grau l'adquisició de les competències transversals.



Els esforços d'aquest primer bienni s'han orientat, fonamentalment, al primer objectiu general i, per aquesta raó, es van proposar els objectius específics següents:

1. Formar el professorat participant en el projecte amb relació a la dinàmica generada per l'aprenentatge basat en competències, la introducció de les competències transversals i el desenvolupament de la CTE.
2. Definir, caracteritzar i consensuar la definició de la CTE.
3. Elaborar la taula de rúbriques tot establint les metodologies i els criteris més idonis per a la seva avaluació.
4. Constatar-ne l'aplicació i efectivitat fent una prova pilot en diverses assignatures dels tres graus de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona.
5. Analitzar els resultats aconseguits, descriure els resultats i, si escau, fer propostes de millora.

Pel que fa al segon objectiu general, implantació de la CTE en el centre:

1. Proposar al Consell d'Estudis del centre aquest model de rúbrica perquè s'adopti, si així es considera oportú, en la programació sistemàtica dins del pla d'estudis.
2. Proposar i referir els mecanismes per a la implementació de la CTE en el mapa d'assignatures dels graus de Belles Arts.

3. Descripció de l'actuació d'innovació docent

Context d'aplicació

El context d'actuació en el qual es va desenvolupar la innovació és ampli, ja que repercuteix en els tres graus que s'imparteixen a la Facultat de Belles Arts. Gràcies a la idiosincràsia dels membres del grup d'innovació docent, autors d'aquest article, es va poder implementar la prova pilot en assignatures dels tres graus de la Facultat.

Els perfils docents dels participants en el projecte són força diferents i representen, prou significativament, àrees i matèries dels tres graus de la Facultat, que és el que en essència va permetre l'aplicació de la prova pilot.

Aquest aspecte és especialment important per dues raons: per una banda, per involucrar, en un futur, tot el personal docent de la Facultat de Belles Arts en l'aplicació de les rúbriques d'avaluació de competències d'una manera sistemàtica i, per l'altra, per garantir als estudiants que les adquireixen al llarg dels seus estudis de grau i que les avaluen de manera corresponent sota barems consensuats, equilibrats i progressius.

Com hem assenyalat anteriorment, la majoria de les assignatures que s'imparteixen a la Facultat de Belles Arts es desenvolupen en tallers i laboratoris on la formació



practicoinstrumental és molt important. Professors, mestres de taller i alumnes treballen conjuntament als tallers i, des d'aquesta realitat, pensem que competències com la de treball en equip esdevenen cabdals per al bon funcionament del taller i per al futur professional de l'estudiant. Tal com exposen Barracoya i Lasaga (2010):

La labor pedagògica debe encaminarse a que el alumno entienda que trabajar en equipo no es una mera adición de esfuerzos. Ha de fomentarse simultáneamente habilidades como la comunicación interpersonal, la responsabilidad y compromiso con los restantes miembros del equipo, la gestión del tiempo, la confianza y el respeto a la toma de decisiones grupales. Es importante que todos estos aspectos psicosociales se tomen en consideración al evaluar los trabajos en equipo (p. 4).

Per tal de concretar aquest ampli marc d'actuació seguidament es relacionen les assignatures que van ser sotmeses a estudi en les proves pilot.

Taula 1.

Relació de les assignatures sotmeses a estudi en les proves pilot

Assignatura	Grau	Dept.	Tipus	Curs	Crèdits ECTS	Nombre d'alumnes
Expansions de l'Art	BA	Pintura, Dibuix, Escultura, Disseny i Imatge	Obligatòria	4t	6	59
Laboratori de Gravat i Impressió	BA	Pintura	Obligatòria	2n	6	50
Materials i Espais a les Activitats de Conservació i Restauració	CiRBC	Pintura	Obligatòria	2n	6	42
Fotografia	D	Disseny i Imatge	Optativa	3r	6	29
Edició Escultòrica: Fosa en Metall, Vidre, Motlles, Elastòmers i Resines	BA	Escultura	Optativa	3r	6	51

Font: Elaboració dels autors

Metodologia

La metodologia que es va dur a terme en aquest projecte consta de dues etapes consecutives: una primera fase de formació de l'equip de professorat implicat en el projecte i de treball amb la CTE, i una segona d'aplicació per part del professorat del model de rúbriques elaborat en el seu grup classe, és a dir, una part de formació de l'equip i una part d'acció.

La primera fase es va concretar amb diverses sessions mensuals d'orientació i suport per part de la Dra. Rosa Sayós, en les quals es va treballar en la consecució d'una definició



acordada de la competència transversal, per determinar, després, les rúbriques que havien de servir per avaluar-la. En la revisió de la literatura sobre les definicions i categoritzacions del treball en equip, ens acostem a la definició de Baker *et al.* (2005), els quals fan referència a les competències que són essencials per al treball en equip (la comunicació, les capacitats interpersonals com la col·laboració i la resolució de conflictes, la planificació i la presa de decisions en grup i l'adaptabilitat). Tot i així, l'anàlisi d'aspectes característics que fan Cannon-Bowers *et al.* (1995) evidencien les múltiples dimensions de la competència. La complexitat i la diversitat dels equips i els seus contextos, a més, fan difícil acordar-ne una conceptualització i definició (Torrelles *et al.*, 2011).

La segona etapa es va estructurar en quatre fases metodològiques molt diferenciades: la definició de la competència, la definició de la taula de rúbriques, la implementació de les rúbriques en la prova pilot i una darrera fase d'anàlisi dels resultats i de redacció de les propostes de millora per a la confecció definitiva de les rúbriques d'avaluació que es presentaran al Consell d'Estudis.

Cada una d'aquestes fases també va comportar la concreció d'uns estadis metodològics particulars establerts de la manera següent:

Definició de la competència:

- a) Definició individualitzada per part dels diferents participants en el projecte.
- b) Obtenció de paraules clau durant el procés de la posada en comú de les diferents definicions de la competència.
- c) Redacció de la definició consensuada.

Definició de la taula de rúbriques:

- a) Estructuració de la taula pel que fa a tres paràmetres: àmbits de classificació dels indicadors; indicadors d'avaluació i descriptors dels quatre nivells de cada indicador organitzats en tres nivells de domini de la competència, i escales descriptives avaluable.
- b) En la confecció de la taula de rúbriques es van considerar:
 - L'establiment dels indicadors.
 - La classificació dels indicadors per àmbits.
 - La distribució dels indicadors corresponents en cada un dels tres nivells de domini.
 - La definició dels quatre nivells valoratius (1: insuficient, 2: suficient, 3: notable i 4: excel·lent).



La prova pilot de les rúbriques es va estructurar de la manera següent:

Després d'arribar a un consens entre els membres del grup es va procedir a fer la prova pilot en les assignatures establertes en el mapa d'assignatures relacionat abans. Cada professor participant, en funció de les característiques de l'assignatura que imparteix (teòrica/pràctica, nombre d'alumnes, nivell...) va adaptar el quadre de rúbriques elaborat a la fase 2 i va dissenyar un pla d'actuació per incorporar un treball en equip en el programa de curs.

Implementació de les rúbriques en la prova pilot:

Per dur a terme l'experiència es va establir un protocol de funcionament de l'experiència pilot i la seva adaptació a cada nivell i assignatura.

Es va procedir de la manera següent:

- a) Concretant les assignatures en què s'havia de procedir a fer la prova pilot, després d'un consens entre els membres del grup es va determinar que les assignatures establertes en el mapa d'assignatures relacionades abans permetien desenvolupar l'experiència.
- b) Determinant els grups de cada assignatura que hi havien de participar i els semestres en què calia desenvolupar l'experiència. Aquesta decisió la va adoptar cada professor individualment.
- c) Dissenyant l'activitat que calia desenvolupar per a la prova pilot de treball en equip en cada una d'aquestes assignatures. Cada un dels professors va determinar el tipus d'activitat, la durada i la repercussió proporcional sobre la valoració final de l'assignatura.
- d) Adaptant el quadre de rúbriques a cada una d'aquestes activitats de les diferents assignatures. Cada professor va escollir de la taula de rúbriques genèrica dissenyada en aquest projecte els indicadors i les rúbriques corresponents en funció del tipus d'activitat i d'assignatura (teòrica/pràctica, nombre d'alumnes, nivell). Es va acordar utilitzar un barem d'1 a 4, en què l'1 era el valor més baix i el 4 el més alt per puntuar cada descriptor.

Desenvolupament de l'activitat:

Tot i la diversitat de les proves pilot, els elements que es van mantenir en comú per tal de donar uniformitat i coherència al projecte van ser els següents:

- a) Després de l'inici de l'activitat, el professorat va informar dels objectius d'ensenyament-aprenentatge d'aquella pràctica i del contingut de la competència treball en equip que es proposava treballar.



Bibiana Crespo-Martín, et al. *Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació ...*

- b) Es va presentar i lliurar a l'alumnat la taula de rúbriques i se'n va debatre el significat i pertinença.
- c) Es va exposar a l'alumnat els sistemes d'avaluació que s'aplicarien en aquesta activitat concreta: l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals. L'alumnat participa de l'avaluació de la pràctica valorant, d'una banda, la competència del treball en equip dels membres del seu grup i, de l'altra, el procés mateix desenvolupat per arribar al resultat final del treball en equip objecte de l'activitat
- d) En finalitzar l'activitat cada estudiant va emplenar la taula en què s'autoavaluava a ell mateix i avaluava els seus companys d'equip a partir de la rúbrica adjunta marcant el descriptor més adequat per cada indicador.
- e) Amb aquestes dades el professorat va calcular la mitjana de cada alumne segons la seva pròpia autoavaluació més l'avaluació que li havien fet els companys d'equip.

Anàlisi dels resultats:

Es va elaborar un format d'informe de la prova pilot amb els punts de reflexió següents:

- a) Descripció de l'activitat de treball en equip duta a terme.
- b) Avaluació de les rúbriques i ponderació dins l'assignatura.
- c) Anàlisi dels resultats obtinguts en les taules de rúbriques emplenades per l'alumnat.
- d) Valoració i nivell d'aplicació en el context de l'assignatura i en el context de l'ensenyament.
- e) Possibilitat d'aplicació a altres competències. Possibilitats de millorar. Propostes per agilitzar l'avaluació de competències.

Finalitzades les activitats, cada professor va redactar l'informe de la prova pilot duta a terme. Posteriorment, en les sessions de treball, els membres del grup vam posar en comú l'experiència i els informes elaborats. Dels debats i sessions d'anàlisi es va generar un document amb propostes de millora de la taula de rúbriques i conclusions sobre els punts de reflexió detallats anteriorment que al llarg d'aquest article exposarem.

Desenvolupament de l'actuació: cronograma

El projecte d'innovació docent va tenir una durada de dos cursos acadèmics, els quals van delimitar dues etapes ben diferenciades:

Primera etapa: curs acadèmic 2012-2013 / Formació de professorat i planificació.

- Novembre de 2012 – abril de 2013. Formació prèvia del professorat de Belles Arts per part de formadors de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona.



Bibiana Crespo-Martín, et al. *Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació ...*

- Abril de 2013. Delimitació consensuada del concepte de *treball en equip* i definició de la CTE adaptant-la als graus de la Facultat de Belles Arts.
- Març – maig de 2013. Establiment de les rúbriques.
- Juny de 2013. Planificació dels grups i assignatures que han de participar en l'experiència pilot. Mapa d'assignatures de l'experiència i del disseny de les diferents activitats de treball en equip adaptades a cada assignatura.

Segona etapa: curs acadèmic 2013-2014 / Desenvolupament de l'experiència pilot.

- 1r i 2n semestre. Posada en pràctica de les activitats de treball en equip proposades per cada professor en les seves assignatures corresponents i en el semestre de la seva docència.⁶
- 1r i 2n semestre. Avaluació de les activitats aplicant una taula d'avaluació adaptada a partir de la taula de rúbriques establerta en la primera etapa.
- Final del 1r i 2n semestre. Elaboració d'un informe individual per part de cada professor en què recull la descripció, el procés, l'avaluació i els resultats de la seva pròpia experiència pilot amb el seu grup d'alumnes.
- Juliol de 2014. Posada en comú dels informes individuals amb el grup de professors participants. Anàlisi dels resultats i conclusions de l'experiència pilot.
- Juliol de 2014. Elaboració de la memòria final que recull tots els resultats i conclusions del projecte d'innovació docent.
- Setembre de 2015. Comunicat al Consell d'Estudis de la Facultat de Belles Arts dels resultats i conclusions de l'experiència pilot, amb la finalitat de poder iniciar un procés d'implantació del sistema a diverses assignatures dels estudis de la Facultat.

4. Resultats obtinguts

Relació de resultats obtinguts

S'ha esmentat la inquietud del professorat participant en el projecte al voltant del procés d'implantació dels graus a la Facultat de Belles Arts de Barcelona i, concretament, la convicció sobre la necessitat de formació del professorat com a aspectes determinants en l'elaboració del projecte.

El desenvolupament de la primera fase del projecte ens va permetre constatar la utilitat d'un procés formatiu previ, voluntari i progressiu, per aconseguir aquesta formació, sensibilització i motivació desitjada per part del professorat. Cal destacar que el mateix procés formatiu va implicar un aprenentatge sobre la competència de treball en equip. En

⁶ Vegeu la taula 1.



el nostre cas concret, l'elaboració orientada i consensuada de les tasques, utilitzant metodologies de treball col·laboratiu, ens va permetre observar els fruits del procés formatiu del professorat i la utilitat incipient dels resultats obtinguts.

El primer resultat que podem remarcar, doncs, és el mateix benefici de la formació rebuda per part de formadors especialistes de l'ICE, en una triple vessant: formació i sensibilització en els aspectes generals i motivació respecte del procés específic de la competència tractada.

El marc de treball de formació va posar en evidència aquesta manca de consens sobre el concepte de la CTE, fins i tot en considerar el que cadascú de nosaltres entenien per *treball en equip*. En posar en comú les nostres definicions s'observaren matisos diferents: qüestions com la diferència entre treball en equip i treball col·laboratiu o treball en col·laboració, el repartiment de tasques com a metodologia disfuncional en el que comporta l'essència del treball en equip, desequilibris en la participació, assumpció de lideratge extrem, autoria compartida, etc. Es va fer evident la necessitat d'arribar a un consens en la definició de la CTE i això va permetre entendre la proposta metodològica respecte a aquest punt dins del pla de formació proposat pels formadors.

El segon resultat va ser, doncs, consensuar la definició sobre aquesta competència, posant el focus d'atenció en el treball col·laboratiu, en què la interacció entre els membres del grup permet aprofundir en una confiança mútua fonamental i desenvolupar-la, en què els components del grup participen i acorden el tipus de tasca, els objectius i la gestió del projecte, en contraposició al treball cooperatiu, basat fonamentalment en la distribució de tasques diferents per abordar un problema comú, en què la relació entre els membres és puntual.

La definició de CTE que finalment es va convenir entre tot el grup és la següent: «La competència Treball en equip (CTE) es defineix com la capacitat de col·laborar, participar en activitats, organitzar-les i planificar-les, gestionar el temps i resoldre conflictes, amb els altres, per aconseguir amb el màxim èxit possible la consecució d'un projecte comú. També es considera la capacitat de col·laborar en equips multidisciplinaris i en equips multiculturals».

El tercer resultat aconseguit, utilitzant el recurs del debat sobre les aportacions individuals i el consens sobre les propostes dels participants, va ser la taula de rúbriques a la qual dediquem l'apartat següent.⁷

Un quart resultat ha estat l'experiència pilot duta a terme pels professors i els alumnes de cadascuna de les assignatures. D'aquesta activitat se n'han pogut extraure les conclusions que avalen la realització del projecte. Per obtenir les conclusions ha estat imprescindible aquesta fase experimental de treball amb els alumnes, i les aportacions i reflexions que ells mateixos han aportat.

⁷ Es dedica un apartat específic, 4.2. *Rúbriques*, en la taula de rúbriques elaborada amb la intenció de posar en relleu el valor d'aquesta eina per a aquest projecte.

A partir de l'experiència pilot de cada professor s'ha elaborat un informe individual i posteriorment una memòria final de tot el projecte, els resultats de la qual s'han presentat a diferents congressos d'innovació docent. Aquest ha estat el cinquè i darrer resultat, i representa la difusió de l'experiència d'innovació docent. Fins al moment, hem pogut presentar els resultats i les conclusions del nostre projecte en el congrés següent orientat a la recerca i a la innovació docent:

1. X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). Granada (Espanya), 25-28 de juny de 2013.

Pòster: Valle-Martí, J., Figueras-Ferrer, E., Crespo-Martín, B. i Redondo-Arolas, M., (2013) La importancia de aplicar las Competencias transversales Trabajo en Equipo (CTE) y Sostenibilidad (CTS) en los tres grados impartidos en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Resum: Valle-Martí, J., Figueras-Ferrer, E., Crespo-Martín, B. i Redondo-Arolas, M., (2013) La importancia de aplicar la Competencia Transversal de Sostenibilidad (CTS) en los tres grados impartidos en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. A Ramiro-Sánchez, T., i Ramiro, M. T. (comp.) (2013), *Libro de resúmenes de los trabajos aceptados en el X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)* (p. 520). Granada: Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

Consultable: www.ugr.es/~aepc/XFORO/presentacion.html

Rúbriques

Les rúbriques són guies de puntuació que serveixen per avaluar les tasques dels estudiants, descriuen les característiques del que es vol aconseguir a través dels aspectes avaluable i de les escales descriptives de l'avaluació. Aquestes guies en forma de taula faciliten la retroalimentació del procediment d'avaluació.

Amb intenció d'aclarir el concepte de *rúbrica*, Raposo i Martínez (2011) incorporen al seu text les referències de Gil (2007): «una rúbrica puede considerarse como un instrumento en el que se definen criterios de valoración y diferentes estándares que se corresponden con niveles progresivos de ejecución de una tarea»; i Cebrián (2007) «una herramienta válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo».

D'altra banda, Blanco (2008) descriu les rúbriques dient:

[...] son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimientos, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback (p. 171).



Bibiana Crespo-Martín, et al. *Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació ...*

Respecte de l'estructuració de la taula, es va consensuar sotmetent a debat les directrius dels nostres formadors i es van tenir presents dos paràmetres fonamentals: els aspectes avaluable o indicadors, i les escales descriptives d'avaluació o descriptors.

Els primers es van agrupar en cinc àmbits: objectius; organització i planificació; col·laboració, responsabilitat i lideratge; comunicació i resolució de conflictes, i avaluació, de manera que cada àmbit agrupava els indicadors següents:

- *Objectius*: identificació dels objectius del treball en equip; prioritització dels objectius de l'equip i implicació en el seu assoliment; equilibri entre els objectius individuals i col·lectius.
- *Organització i planificació*: participació en el disseny del pla de treball i en la discussió de la metodologia; acceptació de les propostes d'organització de les tasques i de les normes de l'equip; aportació d'idees i estratègies que enriqueixen la planificació de les tasques; distribució i assumptió de rols.
- *Col·laboració, responsabilitat i lideratge*: assistència a reunions; compliment d'obligacions i terminis; aportació de la tasca individual a l'equip; intercanvi d'informació, de recursos i d'idees; assumptió del resultat del treball col·lectiu com a propi; presentació del treball fet per l'equip; capacitat de lideratge.
- *Comunicació i resolució de conflictes*: comunicació clara i efectiva; consideració i respecte envers les opinions dels altres; acceptació dels desacords sense tensions; negociació i resolució de conflictes; afavoriment d'un clima de treball comunicatiu; anàlisi del conflicte.
- *Avaluació*: avaluació del procés de treball; avaluació dels resultats; disseny i aplicació d'estratègies d'avaluació; rendiment de l'equip: relació del procés de treball amb la qualitat dels resultats aconseguits.

Pel que fa als descriptors, es va optar per preveure quatre nivells d'assoliment de cada indicador, que es correspondrien amb els nivells d'insuficient, suficient, notable i excel·lent. Aquests nivells quedaven definits per un descriptor, de manera que cada un dels indicadors quedaven estructurats per la seva valoració en el quadre de descriptors.

El model adoptat per estructurar les rúbriques segueix les directrius de Sayós (Sayós, 2013, p. 38), i reflecteix les adoptades també per Casanellas i Solé (Casanellas i Solé, 2012, p. 2-14)). Altres autors com Villa i Poblete proposen directrius similars encara que amb cinc nivells d'assoliment per cada indicador (Villa i Poblete, 2007).

Considerant el procés evolutiu de l'assoliment de les competències dins dels plans d'estudis, es van proposar tres nivells de domini de la competència.

Villa i Poblete (2007) descriuen els tres nivells de domini de la manera següent:

1. Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.
2. Contribuir en la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas,



Bibiana Crespo-Martín, et al. *Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació ...*

el clima interno y la cohesión. 3. Dirigir grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado (p. 244).

- *Primer nivell de domini:* participació de manera activa i responsable en el treball col·lectiu. Mostrar una actitud favorable vers el grup.
- *Segon nivell de domini:* implicació en la consolidació de l'equip. Afavorir la bona comunicació entre els seus components. Contribuir a l'eficàcia del grup.
- *Tercer nivell de domini:* coordinació i direcció d'equips de treball. Ser capaç de vetllar per la integració de tots els membres i contribuir a orientar-los cap a l'assoliment d'índexs de rendiment elevats, tant individuals com en grup.

De tal manera que el conjunt dels indicadors quedava distribuït en funció d'aquests nivells de domini, tal com es pot veure en la taula genèrica definitiva (taula 2).

Taula 2.
Taula de rúbriques elaborada per al projecte.

Primer nivell de domini Participar de manera activa i responsable en el treball col·lectiu / mostrar una actitud favorable vers el grup					
Àmbits	Indicadors	Descriptors			
		1	2	3	4
OBJECTIUS Compartits i comuns. Definició Assumpció Equilibri Consecució	Identificació dels objectius del treball en equip.	No identifica els objectius comuns.	Identifica parcialment els objectius comuns.	Té clars els objectius comuns.	Promou la definició clara dels objectius comuns i procura que els companys els comparteixin.
ORGANITZACIÓ PLANIFICACIÓ Disseny del pla treball Estratègies de funcionament Planificació de les tasques Rols	Participació en el disseny del pla de treball i en la discussió de la metodologia. Acceptació de les propostes d'organització i de les normes de l'equip.	No hi participa. Li costa acceptar les propostes d'organització i les normes de l'equip.	Hi participa poc o ho fa de manera superficial. Accepta l'organització de l'equip sense gaire convicció i qüestiona les normes.	Hi participa adequadament. Accepta l'organització aprovada per l'equip i compleix les normes.	Hi participa amb aportacions rellevants. Assumeix com a pròpies les propostes i les normes de l'equip i fa aportacions de millora.

Bibiana Crespo-Martín, et al. *Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació ...*

COL·LABORACIÓ RESPONSABILITAT AUTOLIDERATGE	Assistència a reunions.	Hi falta molt sovint.	Assisteix a les reunions, però no hi intervé gaire i es mostra poc actiu.	Assisteix a les reunions i s'hi mostra actiu i ben disposat.	Assisteix a les reunions i s'hi mostra actiu i ben disposat. Les seves aportacions són importants.
	Compliment d'obligacions i terminis.	No compleix les seves obligacions.	Compleix parcialment les tasques que té assignades i no respecta gaire els terminis.	Compleix les seves obligacions i fa les tasques dins els terminis establerts.	Compleix les obligacions en els terminis assignats i aconsegueix resultats de qualitat.
COMUNICACIÓ I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES	Comunicació clara i efectiva.	Té serioses dificultats de comunicació. La seva expressió és més aviat pobra i li costa transmetre amb claredat les idees.	Es comunica de manera tímida. Expressa el que pensa, però els seus missatges solen ser poc concrets o confusos.	Té facilitat per comunicar-se. Sap expressar les idees de manera clara i ordenada.	Es comunica amb els altres de manera proactiva i anima els altres membres de l'equip a expressar les seves idees i opinions. És sempre assertiu, valora totes les opinions i és capaç de generar un clima que fa avançar el diàleg.
	Consideració i respecte envers les opinions dels altres.	Escolta poc els altres i sovint està a la defensiva, es mostra agressiu o vol imposar el seu criteri.	Accepta les idees dels altres, però sense interès per saber-ne les motivacions.	Mostra respecte vers els seus interlocutors i s'interessa per escoltar, comprendre i integrar totes les aportacions.	
AVALUACIÓ . Valoració del procés . Valoració del resultat	Avaluació del procés de treball.	No mostra predisposició a reflexionar sobre el procés de treball en equip, en general, i sobre la seva participació, en particular.	Participa sense gaire entusiasme en l'avaluació del procés de treball dut a terme.	Considera que cal reflexionar sobre el procés de treball dut a terme i s'implica activament en la seva avaluació.	S'implica activament en l'avaluació del procés de treball i estimula els altres membres de l'equip a participar-hi.

Bibiana Crespo-Martín, et al. *Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació ...*

	Avaluació dels resultats.	No mostra interès en l'avaluació dels resultats.	Mostra interès en l'avaluació dels resultats, però no s'implica en la manera de portar-la a terme.	Mostra interès en l'avaluació dels resultats i s'implica en la seva planificació.	Mostra interès en l'avaluació dels resultats i fa propostes rellevants sobre estratègies i procediments.
--	---------------------------	--------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Segon nivell de domini					
Implicació en la consolidació de l'equip / afavorir la bona comunicació entre els seus components. Contribuir a l'eficàcia del grup					
Àmbits	Indicadors	Descriptors			
		1	2	3	4
OBJECTIUS Compartits i comuns Definició Assumpció Equilibri Consecució	Priorització dels objectius de l'equip i implicació en el seu assoliment.	No prioritza els objectius de l'equip.	Prioritza els objectius de l'equip però no pren la iniciativa per assolir-los.	Prioritza els objectius de l'equip i en promou l'assoliment.	Es compromet amb els objectius de l'equip i aporta estratègies per conduir l'equip vers el seu assoliment.
ORGANITZACIÓ PLANIFICACIÓ Disseny del pla de treball Estratègies de funcionament Planificació de tasques Rols	Aportació d'idees i estratègies que enriqueixen la planificació de les tasques.	Fa poques aportacions i, en general, són de poca rellevància.	Accepta les idees però aporta poc.	Aporta idees i estratègies que enriqueixen la planificació.	Aporta idees i motiva els altres perquè també n'aportin.
COL·LABORACIÓ RESPONSABILITAT AUTOLIDERATGE	Aportació de la tasca individual a l'equip.	No valora el fet que la tasca individual condicioni la tasca de l'equip.	Encara que accepta que la tasca individual és important per arribar al resultat col·lectiu, no se la prepara.	Assumeix que la tasca individual és fonamental per aconseguir un resultat col·lectiu. Es prepara acceptablement, busca i elabora.	En la seva actuació té present que la tasca individual és imprescindible per assolir un resultat col·lectiu de qualitat i sempre fa aportacions rellevants.

Bibiana Crespo-Martín, et al. *Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació ...*

	Intercanvi d'informació, de recursos i d'idees.	No es mostra disposat a compartir informació, recursos ni idees.	Mostra reticències a compartir.	Mostra una actitud favorable a compartir.	Comparteix activament i sistemàticament.
	Assumpció del resultat del treball col·lectiu com a propi.	No assumeix els resultats de l'equip com a propis, qüestiona el resultat del treball i es nega a defensar-lo.	Assumeix els resultats de l'equip com a propis però li costa defensar-los globalment.	Es mostra disposat a defensar el resultat del treball col·lectiu.	Es compromet amb el resultat col·lectiu i el defensa amb satisfacció.
COMUNICACIÓ I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES	Acceptació dels desacords sense tensions.	Reacciona negativament davant els desacords, els exagera, s'enfada i complica la seva resolució.	S'inhibeix davant el conflicte. Es mostra reticent a acceptar opinions divergents i li costa reconduir els desacords.	No defuig el conflicte i davant dels desacords procura que es dialogui per arribar a un consens.	Valora positivament el conflicte, perquè considera que l'expressió de les diferències cohesionaria i és un motor de canvi que fa avançar l'equip.
	Negociació i resolució de conflictes.	No mostra voluntat d'intervenir i negociar per resoldre conflictes.	Intenta negociar i resoldre els conflictes de l'equip sense èxit.	S'implica a resoldre els conflictes de l'equip utilitzant el diàleg i les habilitats interpersonals	Desenvolupa perfectament el rol de mediador i sap utilitzar arguments raonats que faciliten la resolució consensuada del conflicte.
AVALUACIÓ	Disseny i aplicació d'estratègies d'avaluació.	No participa en el disseny i aplicació d'estratègies d'avaluació.	Hi participa poc i sense gaire entusiasme.	Col·labora en l'elaboració i aplicació de procediments i instruments d'avaluació.	S'implica activament en el disseny de procediments d'avaluació i els aplica de manera ajustada, tant per autoavaluar-se, com per avaluar el procés i els resultats.

Bibiana Crespo-Martín, et al. *Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació ...*

Tercer nivell de domini					
Coordinar i dirigir equips de treball					
Ser capaç de vetllar per la integració de tots els membres i contribuir a orientar-los vers l'assoliment d'índexs de rendiment elevats, tant individuals com en grup					
Àmbits	Indicadors	Descriptors			
		1	2	3	4
OBJECTIUS Compartits i comuns Definició Assumpció Equilibri Consecució	Equilibri entre els objectius individuals i col·lectius.	No troba l'equilibri entre els objectius personals i els de l'equip i mostra una actitud poc favorable a cercar-lo. Prevalen els objectius individuals.	Té algunes dificultats a l'hora de trobar l'equilibri entre objectius individuals i col·lectius. Li costa integrar els seus propis objectius amb els de l'equip.	Troba l'equilibri entre objectius individuals i col·lectius. Integra els objectius personals amb els de l'equip.	Promou estratègies per potenciar que l'equip trobi l'equilibri entre els objectius individuals i els col·lectius.
		ORGANITZACIÓ PLANIFICACIÓ Disseny del pla de treball Estratègies de funcionament Planificació de les tasques Rols	Distribució i assumpció de rols.	No es mostra disposat a assumir cap rol específic.	Es mostra disposat a assumir alguns rols, en funció de les seves capacitats i expectatives.
COL·LABORACIÓ RESPONSABILITAT AUTOLIDERATGE	Presentació del treball fet per l'equip. Capacitat d'autolideratge dins el grup.	S'inhibeix a l'hora de presentar els resultats del treball fet en equip; li costa d'assumir el valor del pensament col·lectiu enfront de l'individual.	Presenta els resultats del treball col·lectiu, assumint-lo com a propi.	Assumeix el treball de l'equip com a propi i el valora positivament. Està disposat a explicar-lo i defensar-lo, si cal.	Procura que el treball de l'equip destaquï per la seva qualitat. En remarca l'enriquiment que comporta tant per al producte final com per al desenvolupament personal.
		No pren cap iniciativa per motivar, cohesionar ni estimular els membres de l'equip.	Només assumeix l'autolideratge en aspectes secundaris.	Lidera l'equip adequadament.	Mostra una habilitat especial per autoliderar, compartir la responsabilitat i conduir l'equip a resultats de qualitat.

Bibiana Crespo-Martín, et al. *Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació ...*

COMUNICACIÓ I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES	Afavoriment d'un clima de treball comunicatiu.	Sovint les seves intervencions entorpeixen la comunicació de l'equip.	No valora prou les aportacions dels altres i manté una actitud de distanciament que no afavoreix el clima de comunicació entre els membres de l'equip.	És receptiu a totes les aportacions, respecta les idees dels altres i manté una actitud que afavoreix el clima de diàleg.	Estimula, valora i agraeix les aportacions dels altres, integra les seves idees i crea un clima de treball que cohesiona el grup i el fa avançar cap a l'elaboració de significats compartits.
	Anàlisi del conflicte.	No analitza els diferents elements que hi ha implicats en el conflicte. Només li interessa trobar-hi una sortida ràpida.	Analitza el conflicte, però li costa adonar-se de les dimensions cognitives i emocionals que hi ha implicades.	Analitza com s'ha originat el conflicte i detecta els diferents elements que hi han intervingut.	Sap analitzar i comprendre amb exactitud el paper que les diferents emocions, representacions i conductes han tingut en el conflicte.
AVALUACIÓ	Rendiment de l'equip: relació del procés de treball amb la qualitat dels resultats aconseguits.	No relaciona el procés de treball amb la qualitat dels resultats aconseguits.	Tot i que intenta analitzar-ho, no acaba de comprendre de quina manera el procés de treball ha condicionat la qualitat dels resultats aconseguits.	Analitza el procés de treball seguit, en detecta els punts febles i els punts forts i s'adona de la influència que han tingut sobre els resultats.	Analitza el procés de treball seguit, en detecta els punts febles i els punts forts, i fa propostes de millora per a futures actuacions de l'equip.

Font: Elaboració dels autors

5. Conclusions

En aquest apartat agrupem les conclusions amb relació als dos aspectes predominants del projecte: per una banda, el conjunt de conclusions derivades del procés seguit en l'elaboració de la taula de rúbriques i en l'experiència pilot i, per l'altra, les conclusions orientades a fomentar la implantació de la CTE a tots els ensenyaments del centre. Per tal de contextualitzar adequadament les conclusions que exposarem a continuació, cal assenyalar que la implementació de les taules de rúbriques, i en especial els indicadors i descriptors que les conformen, són un instrument d'avaluació de la competència molt adequat però de caràcter



qualitatiu i no quantitatiu. Per aquest motiu, els resultats obtinguts en l'avaluació ofereixen aproximacions, i no veritats absolutes, ja que es tracta d'un instrument avaluador fruit de les interpretacions del professorat i amb elements de subjectivitat. És per aquesta mateixa naturalesa qualitativa que creiem en la necessitat de deixar obert el procés de validació d'indicadors cap a la millora continuada d'acord amb criteris d'utilitat, perdurabilitat, fiabilitat i viabilitat.

Respecte a les del primer grup, les conclusions sobre el desenvolupament i els resultats del projecte destaquem les següents:

En primer lloc, cal dir que el desenvolupament del projecte ha evidenciat com es reforça el treball en col·laboració dels equips docents que s'hi impliquen, cosa que enforteix la cohesió dels membres i en potencia els resultats. Aquest treball en equip ha facilitat la comprensió d'alguns aspectes metodològics del treball en equip, dels valors implícits i de les dificultats d'exercir i aplicar la CTE, en conseqüència, han pogut exercir de facilitadors en les activitats proposades a l'alumnat per treballar la competència.

Pel que fa a l'alumnat, amb les activitats dutes a terme en les proves pilot també s'ha observat, malgrat la diversitat, com es genera una dinàmica interessant, generalment positiva, de cohesió del grup d'estudiants. S'ha pogut apreciar que fomenta el compromís i la responsabilitat dels membres de l'equip i del grup respecte del col·lectiu classe. D'altra banda, també s'ha constatat que els grups poc compromesos amb el seu projecte o amb l'equip de treball són poc eficaços en el decurs de la pràctica —quant a resultat en producció de treball— i acostumen a ser poc autocrítics.

L'experiència pilot d'aplicar l'avaluació de la CTE a partir de la taula esmentada de rúbriques ha estat considerada satisfactòria o relativament satisfactòria pel conjunt dels professors participants en el projecte. L'alumnat, majoritàriament, ha valorat positivament incloure les activitats relatives a la CTE dins del pla docent de les assignatures de l'experiència pilot, encara que en algun cas això s'ha interpretat com una sobrecàrrega a la mateixa assignatura.

Respecte al procediment emprat en l'experiència, s'ha observat el benefici que comporta aclarir a l'inici del curs el significat de *treball en equip* consensuant una única accepció basada en el concepte de *treball col·laboratiu*. La finalitat d'aquesta activitat preparatòria és la d'evitar interpretacions que puguin devaluar la competència amb un desenvolupament exclusiu de tasques cooperatives com, per exemple, el repartiment tradicional de la tasca comuna.

Amb relació a l'activitat avaluadora, hem pogut comprovar la importància de l'adequació prèvia del nivell d'avaluació de la competència, escollint aquells apartats de la taula de rúbriques que s'adeqüen millor a la capacitat del grup o classe, i coincidim amb altres autors que la participació de l'alumnat en l'activitat avaluadora de les competències és necessària i formativa. En l'experiència hem pogut veure que l'alumnat hi respon força bé, i que la seva participació permet observar aspectes de l'avaluació sobre el treball en equip difícilment perceptibles des de la posició del professorat.

Respecte de les conclusions orientades a la implantació de la CTE en el centre exposem algunes de les reflexions que poden donar peu a les línies directrius del procés d'implantació:



El desenvolupament de la fase del projecte orientada a la formació del professorat participant ens va permetre constatar la necessitat de formar, sensibilitzar i implicar el professorat en el procés d'implantació del sistema d'avaluació per competències. La tasca coordinada pel professorat de l'ICE ha estat efectiva i, en conseqüència, entenem que per aconseguir una formació general per al professorat del centre caldrà una implicació institucional més gran (Sayós, Amador i Pagès, 2012, p. 95) liderada per la UB.

Per treballar amb competències resulta imprescindible coordinar el professorat i desenvolupar un procés laboriós basat en el treball en equip. Per aconseguir-ho és imprescindible motivar el professorat formant-lo, fomentant-ne la implicació i incentivant-lo reconeixent-li la tasca duta a terme. La manca d'un lideratge institucional estructurat i sòlid en la formació, motivació i dotació de recursos ens mantindrà en una situació deficitària i incongruent.

Creiem que és necessari establir un procediment de centre per anar introduint i consolidant el sistema d'avaluació de les competències. La Secció d'Universitat de l'ICE ofereix un model de procediment per incorporar les competències transversals (Sayós, Amador i Pagès, 2012, p. 93) i altres autors també proposen models semblants amb algunes variacions (Solé i Medir, 2012, p. 26) (Solé, 2013, p. 5). L'elaboració d'aquest procediment i el seguiment de la seva aplicació és una responsabilitat, en el cas de la Facultat de Belles Arts, que passa necessàriament pel Consell d'Estudis (Villa i Poblete, 2011, p. 158).

Amb relació a la CTE, una vegada feta l'experiència pilot del nostre projecte i comunicats els resultats, seguint el procediment esmentat anteriorment, proposem articular la CTE en els diferents graus de la nostra Facultat, és a dir, definir *l'itinerari competencial o mapa d'assignatures* de la CTE (Villa i Poblete, 2011, p. 158). I donar suport a aquest itinerari amb la figura del *coordinador de CTE* (Solé, 2013, p. 6) i el repositori corresponent per registrar els resultats d'avaluació de la competència en l'expedient de l'alumne.

<Referències bibliogràfiques>

Baker, D. P. et al. (2005). The all teamwork framework. En Murray, T. S., Clermont, Y. i Binkley, M. (Ed.), *International adult literacy survey. Measuring adult literacy and life skills: new frameworks for assessment* (pp. 229-272). Ottawa: Ministry of Industry.

Barraycoa Martínez, J. i Lasaga Millet, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, 111, 66-70. Recuperat de: <http://www.ucm.es/info/vivatca/numeros/n111/Articulos111.pdf>

Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Prieto, L. (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje, estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro, ICE-UB.

Cabrera Lanzo, N. i Martínez Olmo, F. (2010). L'avaluació de les competències transversals a l'ensenyament universitari. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (1), 17-28. doi: 10.1344/reire2010.3.1312.

Cannon-Bowers, J., Tannenbaum, S. I., Salas, E. et al. (1995). Defining team competences and establishing team training requirements. En Guzzo, R. i Salas, E. (Ed.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 330-380). San Francisco: Jossey-Bass.

Casanellas, M. i Solé, M., (2012). La competencia transversal de trabajo en equipo. Instrumentos para su implementación y evaluación. En *UOC. III Jornades sobre Docència del Dret i Tecnologies de la Informació i la Comunicació*. Barcelona: UOC. Recuperat de: http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/3.4.casanellas-montserrat-y-sole-marina.pdf

Cebrián, M. (2007). Buenas prácticas en el uso del e-portafolio y e-rubrica. En Cid, A., Raposo, M. i Pérez, A. (Coord.), *El practicum: buenas prácticas en el espacio europeo de educación superior* (pp. 67-87). Santiago de Compostel·la: Tórculo.

De Miguel, M. (Coord.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias*. Oviedo: MEC i Universidad de Oviedo.

Gibbs, G. i Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.

Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 83-106.

Inbar, D. E. (1996). *Planning for innovation in education*. París, Unesco: International Institute for Educational Planning.

Imbernon Muñoz, F. i Medina Moya, J. L. (2005). Metodología participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat. *Quaderns de Docència Universitària*, 4 (4). Barcelona: ICE-UB.

Neirotti, N. i Poggi, M. (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Buenos Aires: IIPPEE-UNESCO.

Parcerisa, A. (Coord.) (2014). *Experiencias de evaluación continuada en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.

Raposo, M. i Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación Universitaria*, 4 (4), 19-28. doi: 10.4067/S0718-50062011000400004

Sayós, R. (Coord.) (2013). *Las competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona. Orientaciones para su desarrollo*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.

Sayós, R., Amador, J. A., i Pagès, T. (2012). Estrategias para desarrollar y evaluar las competencias transversales en las titulaciones de grado. En *IX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). Santiago de Compostela (España). FECIES 2012* (pp. 91-96). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

Solé Català, M. (Coord.) (2011). *Treball en equip. Indicacions per al desenvolupament i avaluació de la competència genèrica al grau de Gestió i Administració Pública*. Dipòsit digital



Bibiana Crespo-Martín, et al. *Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació ...*

UB, col·lecció OMADO (Objectes i MAterials DOcents). Recuperat de: <http://hdl.handle.net/2445/16222>

Solé Català, M. (Coord.) (2013). Disseny, aplicació i valoració d'instruments per avaluar la competència de treball en equip. *Revista de Educación y Derecho*, 7. Recuperat de: <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/viewFile/5868/7629>

Solé, M. i Medir, L. (2012). Construint instruments per a l'avaluació de la competència transversal de treball en equip. En *La universidad: una institución de la sociedad*, VII CIDUI (Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació). Recuperat de: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/viewFile/392/386>

Torrelles, C. et al. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y Categorización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 329-344. Recuperat de: <http://hdl.handle.net/10481/23174>

Universitat de Barcelona, Vicerectorat de Política Docent (2008). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, col·lecció RIDOC (Recursos d'Informació per a la Docència). Recuperat de: <http://hdl.handle.net/2445/2941>

Valle, J., Figueras, E., Crespo, B., i Redondo, M. (2013). La importancia de aplicar las competencias transversales Trabajo en Equipo (CTE) y sostenibilidad (CTS) en los tres grados impartidos en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. En Ramiro-Sánchez, T. i Ramiro, M. T. (Comp.), *Libro de resúmenes de los trabajos aceptados en el X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)* (p. 520). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Recuperat de: <http://www.ugr.es/~aepc/XFORO/LIBRORESUMENESXFORO.pdf>

Villa, A. i Poblete, M. (2007). *El aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero. Recuperat de: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_Basado_en_Competencias.pdf

Villa, A. i Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de Pedagogía. Número monográfico. Educación y competencias*, 63 (1), 147-170.



<Agraïments>

Per a la formació dels membres de l'equip i el seguiment de la implementació de la prova pilot hem rebut assessorament de l'ICE de la Universitat de Barcelona dins el Programa de Millora de la Innovació Docent, curs 2013-2014. Els formadors van ser Juan Antonio Amador i Rosa Sayós. Sota la supervisió i col·laboració de Rosa Sayós, s'ha elaborat la taula de rúbriques de la competència transversal treball en equip que presentem en el projecte, per la qual cosa li expressem el nostre agraïment. Agraïm, també, la participació dels alumnes que van formar part de la prova pilot.

Copyright © 2016. Aquesta obra està subjecta a una llicència de Creative Commons mitjançant la qual qualsevol explotació de l'obra haurà de reconèixer els autors de la mateixa, citats a la referència recomanada que apareix a l'inici del document.

