

Construcció d'una eina per a l'auto-diagnosi de la retroalimentació que fa el tutor en les pràctiques externes en el marc de l'avaluació formativa

Immaculada Armadans Tremolosa
Dep. Psicologia Social
Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona
iarmadans@ub.edu

Angela Castrechini Trotta
Dep. Psicologia Social
Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona
acastrechini@ub.edu

Clara Porrúa García
Dep. Psicologia Social
Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona
claraporrua@ub.edu

Núria Codina Mata
Dep. Psicologia Social
Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona
ncodina@ub.edu

Moises Carmona Montferrer
Dep. Psicologia Social
Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona
mcarmona@ub.edu

Assumpta Aneas Alvarez
Dep. MIDE
Facultat de Pedagogia
Universitat de Barcelona
aaneas@ub.edu

Ruth Vila Baños
Dep. MIDE
Facultat de Pedagogia
Universitat de Barcelona
Ruth_vila@ub.edu

Resum

En el marc de l'espai d'educació superior (EEES) i l'avaluació formativa, aquest treball planteja un procés d'elaboració d'una eina d'autoavaluació de les estratègies emprades per el tutor de pràctiques externes. Seguint els principis del Model de Nicol i MacFairle (2005) i el concepte teòric "*self-regulated-learning*", s'analitza el tipus de retroalimentació del tutor, aportada als estudiants en el nostre context. Els resultats mostren diferents estratègies conscients, algunes d'elles coincidents amb el model teòric. Tot això, permet seguir orientant un procés de millora en l'autoavaluació de la retroalimentació, les bones praxis, així com la construcció activa de l'aprenentatge autònom i significatiu.

Text de la comunicació

En les últimes dues dècades, els canvis en la manera de concebre l'aprenentatge de l'estudiant de l'educació superior, enlloc de caracteritzar-lo com un procés d'adquisició basat en la transmissió docent, s'ha posat l'èmfasi en la participació i construcció activa del coneixement i desenvolupament de competències (Barr i Tagg, 1995; Decorte, 1996; Nicol, 1997; Cano, 2008). A partir d'aquí sorgeix també la necessitat d'avançar en els canvis i en la nova concepció de l'avaluació formativa i la retroalimentació dels docents en el context universitari (Sadler, 1998; Boud, 2000; Yorke, 2003). Si bé, aquests dos processos són vistos com responsabilitat i competència exclusiva dels docents, cada vegada més es tendeix a considerar que els estudiants poden apoderar-se i desenvolupar habilitats d'autoregulació necessàries per a preparar-los per a l'aprenentatge fora de la universitat i la vida (Boud, 2000). I malgrat l'aposta de les nostres universitats, per avançar en la generació de nous models alternatius d'avaluació i en l'augment d'obtenció d'un millor coneixement de la naturalesa de la retroalimentació, a vegades es converteix en una fita quasi inassolible per part d'un professorat sotmès a un fort estrès organitzatiu.

La retroalimentació es considera un component essencial de l'experiència i la pràctica docent capaç d'ajudar a l'estudiant a desenvolupar l'autoregulació i la presa de decisions respecte el seu aprenentatge. En el procés de retroalimentació se'n poden observar diferents tipus com la prescriptiva, informativa, confrontativa, catàrtica, catalítica, de suport (Randall y Thornton, 2005 citat a Insuasty i Zambrano, 2011) sent les més freqüents segons un estudi la

informativa, la de suport i la prescriptiva (Insuasty i Zambrano, 2011). També, és important considerar la influència de la retroalimentació sobre la motivació i les creences, les percepcions d'autoeficàcia (García, 1995) en com els estudiants es senten sobre si mateixos (positiva o negativament), i què i com aprenen (Dweck, 1999). I, un dels espais d'oportunitat es la tutoria de les pràctiques externes on l'estudiant es prepara per a la futura inserció professional. No obstant, aquest espai d'interacció entre el tutor i l'estudiant pot presentar unes determinades característiques en funció del context cultural, les relacions de poder, el tipus de creences sobre els objectius del feed-back i les pre-concepcions del paper que juguen els participants (Hyland, 2006). També, en la praxis de la retroalimentació especialment en el tipus de "feed-back grupal" es poden observar dos tipus de tensions generades per la interacció amb els altres estudiants i/o la pràctica reflexiva sobre un mateix, que caldrà gestionar (Fiona, 2010).

Nicol i Macfarlane (2006) proposen un model teòric que es basa en la idea que la retroalimentació ha d'enfortir la capacitat dels estudiants per autoregular el seu propi acompliment i contribuir a la seva capacitat per aprendre a llarg termini. D'acord amb aquests autors un bon feedback durant el procés de tutorització aporta una millora en el procés d'aprenentatge i els autors resumeixen en set principis relacionats amb la bona pràctica al donar feed-back a l'estudiant.

La retroalimentació constitueix doncs un element clau en l'aprenentatge que sol estar associat al feedback que l'alumnat rep dins dels entorns educatius. No obstant això, se li ha prestat poca atenció al seu paper en entorns fora de l'aula, és a dir durant la realització de les pràctiques. Afirmen Insuasty i Zambrano (2011) que és a través de la retroalimentació sistemàtica i formativa oferta per part de l'assessor de pràctica com el practicant pot ser apoderat com un professional reflexiu, autònom i autocrític, conscient de les seves fortaleses i debilitats, i capaç d'adoptar les decisions més convenientes i informades enfront dels diferents reptes i problemàtiques que li correspongui afrontar en l'exercici de la seva missió.

En aquest sentit, l'objectiu del present estudi és proposar i analitzar la idoneïtat del model de Nicole i Macfarlane (2006) per generar un instrument que faciliti la tutorització del practicum. D'aquesta manera s'inicia un procés de desenvolupament d'una eina que permetrà al tutor de les pràctiques externes fer una autoavaluació crítica de la seva retroalimentació. Tanmateix, els objectius específics més enllà de l'anàlisi de la retroalimentació són,

- Facilitar als docents la millora en la retroalimentació, generant així mateix un procés de desenvolupament i millora docent.
- Fomentar que el personal docent sigui conscient dels elements que tindrien que estar presents en la retroalimentació que dona als estudiants.

Mètode

Participants

Es va comptar amb la col·laboració de tutors de pràctiques externes de màsters i del grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona. L'elecció dels participants es va basar en un mostreig no probabilístic, en el qual es van tenir en compte els professionals de fàcil accés i que representaven tant el món de la Psicologia com el de la Pedagogia. Per fer la tria dels tutors es va decidir que tinguessin, com a mínim, un any d'experiència exercint aquest rol. Com a resultat d'aquest procés, es va conformar una mostra de 10 tutors repartits de la següent forma: 6 de l'ensenyament de Psicologia i 4 del de Pedagogia.

Procediment

Es parteix del model teòric de Nicol i Macfarlane (2006) per crear un document destinat a recavar informació procedent de la mostra seleccionada i relacionada amb les estratègies que el tutor utilitza quan dóna feedback als seus alumnes de màster. Les característiques i finalitats d'aquest document són les següents:

Eina per la recollida d'informació: en aquest document, presentat en forma de taula, apareixen redactats els set principis del model teòric utilitzat i les seves definicions. La finalitat d'aquest document es va focalitzar en saber si els tutors posen en pràctica els set principis, i saber en quin grau els fan servir. Així mateix, es pretén recollir les estratègies que utilitzen en aquesta mateixa pràctica docent, vinculant-les amb el principi al que faci referència i ordenant-les segons el grau d'importància que li donen en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. El disseny d'aquest document es va finalitzar amb la creació d'un apartat per fer observacions.

Un cop fet aquesta eina de recollida d'informació es va iniciar el contacte amb els tutors seleccionats. El contacte amb aquests i el grup de treball es va realitzar per mitjà del correu electrònic per ser considerat més operatiu i utilitzat per altres investigadors (Hagen et al., 2008). Un cop fet el primer contacte amb ells, se'ls va informar sobre l'estudi i se'ls va demanar la seva col·laboració. Posteriorment, es va fer l'enviament del document i de les instruccions per realitzar correctament la tasca.

Per acabar, es va fer una anàlisi del contingut dels 10 documents omplerts. El resultat d'aquesta anàlisi es presenta a continuació.

Resultats

Quines són les estratègies més emprades pels professors en el procés de tutorització dels alumnes del pràctiques externes seguint el model de Nicol i McFarlane (2006)?

Principi 1: Ajudar a aclarir què és un bon acompliment

- Definir i revisar contínuament els objectius i cronograma del treball de l'alumnat
- Justificar el seu interès.
- Encarregar la lectura individual del document de pautes sobre les normes i els criteris que té el Màster i clarificar dubtes.
- Posar exemples d'evidències, mostrar bones pràctiques, supervisar i suggerir alternatives per part meua i per part dels companys, relacionar cada tema amb els objectius de les pràctiques, vincular alguns aspectes amb les finalitats i algunes competències esperades.
- Calendaritzar tutories

Principi 2: Facilitar el desenvolupament de l'autoavaluació en l'aprenentatge

- Promoure l'autoavaluació a través de la pràctica reflexiva (seminaris, diari reflexiu, síntesis reflexiva, DAFO dels seus esborranys), de conèixer que fan els altres estudiants/grups i de compartir el seu treball.

Principi 3: Proporcionar informació d'alta qualitat als estudiants sobre el seu aprenentatge

- Demanar a l'alumne un seguit de tasques (elaborar resum, índex, objectius, esborranys d'apartats, etc.) que permetin portar a terme després la valoració amb el propi alumne.

- Fer les observacions de cada entrega de tasques amb comentaris precisos en tots aquells aspectes relatius als criteris d'avaluació.
- Facilitar la comunicació, sent constant i ràpid online i presencialment amb la calendarització de les tutories. El temps de resposta es important.

Principi 4: Fomenta el diàleg entre el tutor i l'estudiant, així com entre els companys, sobre l'aprenentatge

- Mantenir una relació continuada amb l'estudiant; revisar els materials que aportant i fer-los sempre un feedback en el moment oportú.
- Donar confiança progressiva, fent valoracions constructives de les diferents aportacions, afavorint un bon clima, de distensió, i confortabilitat.
- Potenciant el diàleg entre iguals: Fer reunions amb els diferents alumnes tutoritzats, programant varies sessions, per presentar els propis treballs, dubtes i dificultats de manera que puguin rebre els comentaris i suggeriments per part de la resta.

Principi 5: Estimula una motivació i autoestima positives

- Realitzar un seguiment constant per tal d'acompanyar a l'alumnat en el seu procés.
- Apuntar o reconèixer la feina feta, el progrés fet i els aspectes ben assolits
- Plantejar els aspectes negatius com a reptes per tal de fomentar la motivació de l'alumne, proposant orientacions concretes per fer millor la tasca.

Principi 6: Proporciona oportunitats per escurçar la distància entre el rendiment actual i el desitjat.

- Planificar amb els estudiants diferents nivells d'esborranys (1r esborrany, 2n esborrany, versió final) de cada apartat del treball.
- Explicitar el grau a assolir, tant abans com després a l'entrega, en cada tutoria.

Principi 7: Proporciona informació als professors per millorar les tutories

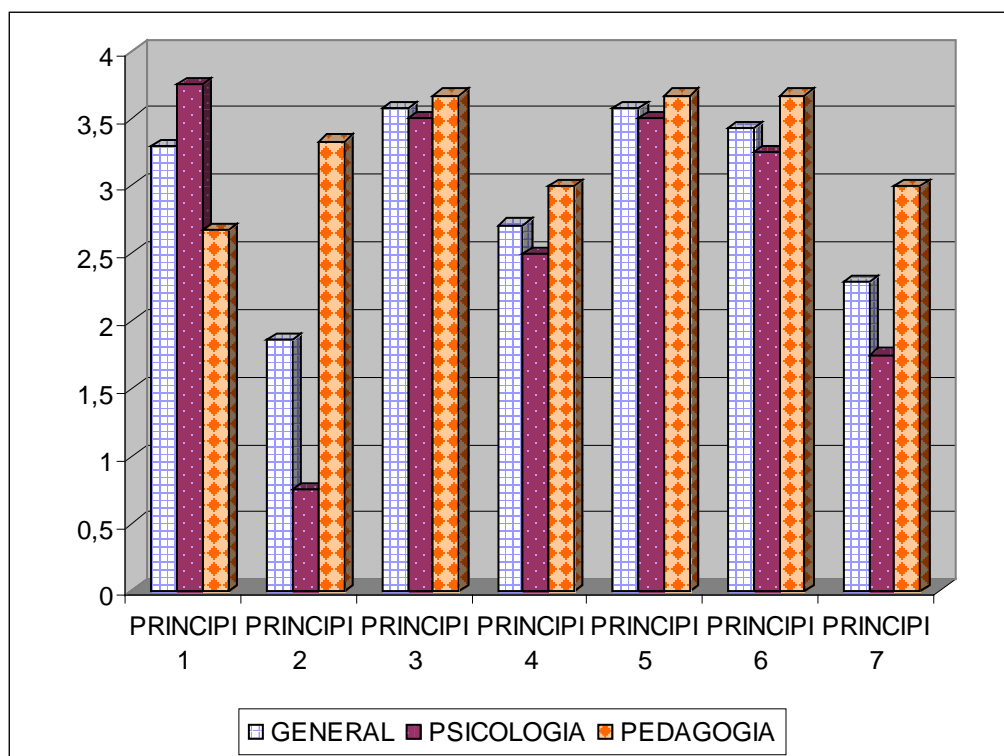
- Fer que els alumnes escriguin què han après, què han de millorar, en quins aspectes els han enriquit la tutorització i el feedback i en quins no.
- És important que arribi l'avaluació al professor.

Quines estratègies els professors li donen més importància en el procés de tutorització?

En general, les estratègies a les quals es dona més importància són aquelles emmarcades en els principis 1, 3, 5 i 6, tal com es reflecteix en el gràfic 1¹. En concret es valora molt per part dels tutors ajudar a aclarir a l'alumne què és un bon acompliment, proporcionant informació de qualitat sobre el seu aprenentatge i donant oportunitats per escurçar la distància entre el rendiment actual i el desitjat. En aquest procés, estimular la motivació i l'autoestima es reconeixen com fonamentals.

Per altre banda, les estratègies a les que es dona menys valor són les que pertanyen als principis 2, 4 i 7, és a dir, les quals tenen a veure amb l'element d'avaluació. Això inclou tant l'autoavaluació dels estudiants, com l'avaluació dels professors per millorar les tutories.

¹ Les puntuacions d'importància van de 0 a 4.



Gràfic 1. Mitjana de la importància que es dóna als principis per part de tots els participants i segons la facultat

Si analitzem aquestes dades segons la facultat en la que els tutors exerceixen la seva tasca, veiem que la tendència és força coincident, tot i mostrar algunes diferències, tal com es veu al gràfic 1. Concretament, al màster de psicologia es dóna més importància al primer principi sobre l'aclariment del que és un bon acompliment, en relació al que manifesten els seus companys del grau de pedagogia. En canvi al grau de pedagogia, els tutors de les pràctiques externes valoren més que a psicologia la resta de principis; especialment la diferència és més gran pel que fa al segon i el setè principis, sobre l'autoavaluació en l'aprenentatge i la informació als professors per millorar les tutories.

Quin és el grau de coincidència entre les estratègies aportades pels tutors i les especificades en el model teòric?

En línies generals s'observa un alt grau de coincidència entre les estratègies aportades pels tutors i les assenyalades pel model teòric. No obstant això, en l'anàlitzar el tipus d'estratègies utilitzades, s'observen dues dades interessants: una té a veure amb la naturalesa de les estratègies i l'altra té a veure amb la seva classificació.

En relació al primer d'ells s'observa que els tutors no assenyalen estratègies simples, sinó més aviat estratègies complexes en el sentit que inclouen diverses accions que refereixen a diferents tipus de principis alhora.

Exemple (extret del Principi 3):

“L'alumne sempre ha de presentar un document escrit on mostra el treball en curs i jo li retorno amb comentaris específics sobre el paper presentat (miro el document

uns dies abans individualment). Els comentaris posen de relleu sempre la relació entre el que avança l'alumne i l'argument central de la seva proposta" (P_4).

Els resultats de l'estudi mostren que els tutors de les pràctiques externes en el marc de l'avaluació formativa i en el context de l'educació superior utilitzen moltes de les estratègies de retroalimentació, considerades segons el model de Nicol i McFarlane (2006) i els seus principis indicadors de bones praxis.

En relació a la segona dada observada, la inclusió de les estratègies en els diferents principis en alguns casos no s'ajusta a l'exposat en el model teòric. És a dir, hi ha estratègies situades pels tutors, per exemple en el primer principi, que en el model teòric es situen en un altre principi. Per tant, la inclusió d'una estratègia en un determinat principi no coincideix amb la classificació exposada en el model teòric.

Conclusions

Com es va explicitar en la introducció, el propòsit del present estudi era proposar i analitzar la idoneïtat del model de Nicole i Macfarlane (2006) per generar un instrument que faciliti la tutorització de les pràctiques externes. Sens dubte el model proposat per aquests autors recull un important nombre de principis considerats com fonamentals en el procés de tutorització, tan per psicologia com per pedagogia. La operativa que fan amb els autors facilita la generació d'un instrument que duu als professors a reflexionar sobre la seva praxi en la tutoria amb els estudiants.

No obstant això, l'estudi aquí presentat constitueix una primera aproximació exploratòria a la utilitat del model. Per a generar un instrument que faciliti la tutoria, es fa necessari analitzar amb un major nivell de detall les estratègies recollides i determinar quines d'elles poden ajudar als estudiants a aprendre de forma significativa. Així com aprofundir en les possibles diferències entre les dues facultats, atenent la cultura pedagògica de cada realitat. També, en futurs estudis cal posar atenció a l'especificat del nostre context cultural universitari en la que com s'ha vist també podria explicar el tipus de resultats que obtenim.

Bibliografia

Barr, R. B. I Tagg, J. (1995) A New Paradigm for Undergraduate Education, *Change*, 27(6), 13-25.

Insuasty, E.A. i Zambrano, L.C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos*, No. 24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, pp. 73-85.

Boud, D. (2000) Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society, *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

Cano, E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación de profesorado*.

DeCorte, E. (1996) New perspectives on learning and teaching in higher education, in: A. Burgen (Ed) *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century* (London, Jessica Kingsley Publishers).

Dweck, C. (1999) *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development* (Philadelphia: Psychology Press).

Fiona, C. (2010). Causes of tensión in post-observation feed-back in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher education*, 26, 466-472.

Garcia, T. (1995) The role of motivational strategies in self-regulated learning, in: P. R. Pintrich (Ed) *Understanding self-regulated learning* (San Francisco, Jossey-Bass).

Hagen, N. A., Stiles, C., Nekolaichuk, C., Biondo, P., Carlson, L. E., Fisher, K. y Fainsinger, R. (2008). The Alberta Breakthrough Pain Assessment Tool for Cancer Patients: A validation study using a Delphi process and patient think-aloud interviews. *Journal of Pain and Symptom Management*, 35(2), 136-152.

Hyland, F. i Lo, M. (2006). Examining Interaction in the Teaching Practicum: Issues of Language, Power and Control. *Mentoring and Tutoring*, 14 (2) 163-186.

Nicol, D.J. (1997) *Research on Learning and Higher Education Teaching*, UCoSDA Briefing Paper 45 (Sheffield, Universities and Colleges Staff Development Agency).

Nicol, D.J. i MacFarlane, D. (2006a). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Nicol, D.J. & Milligan, C. (2006b). Rethinking technology-supported assessment in terms of the seven principles of good feedback practice. In C. Bryan and K. Clegg (Eds), *Innovative Assessment in Higher Education*, Taylor and Francis Group Ltd, London.

Sadler, D.R. (1998) Formative assessment: revisiting the territory, *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.

Yorke, M (2003) Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice, *Higher Education*, 45(4), 477-501.

Qüestions i/o consideracions per al debat

La generació d'una eina per fomentar l'aprenentatge autoregulat, com pot ajudar al creixement professional dels docents?

L'ús d'aquesta eina per part del tutor com reverteix en l'autoaprenentatge dels estudiants?

Quines estratègies hauria de fer servir el tutor quan dona el seu feedback als seus alumnes per tal d'ajudar-los a aprendre de forma significativa?



Girona, Juliol de 2013