

**Docència semipresencial:
reflexions per a la seva
implementació a partir
de l'experiència al
Grau en Informació i
Documentació**

Sílvia Argudo Plans

Maite Comalat Navarra

Andreu Sulé Duesa



Quaderns de docència universitària 40

Títol: Docència semipresencial: reflexions per a la seva implementació a partir de l'experiència al Grau en Informació i Documentació

CONSELL DE REDACCIÓ

Directora: Teresa Pagès Costas (cap de la Secció d'Universitat, IDP/ICE, UB, Facultat de Biologia)

Coordinadora: Anna Forés Miravalles (Facultat d'Educació)

Consell de Redacció: Direcció de l'IDP/ICE, UB; Antoni Sans Martín, Facultat d'Educació; Mercè Gracenea Zugarramurdi, Facultat de Farmàcia i Ciències de l'Alimentació; Jaume Fernández Borràs, Facultat de Biologia; Francesc Martínez Olmo, Facultat d'Educació; Max Turull Rubinat, Facultat de Dret; Silvia Argudo Plans, Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals; Xavier Pastor Durán, Facultat de Medicina i Ciències de la Salut; Roser Masip Boladeras, Facultat de Belles Arts; Rosa Sayós Santigosa, Facultat d'Educació; Pilar Aparicio Chueca, Facultat d'Economia i Empresa; M. Teresa Icart Isern, Facultat de Medicina i Ciències de la Salut (Escola d'Infermeria); Juan Antonio Amador, Facultat de Psicologia; Eva González Fernández, IDP/ICE, UB (secretària tècnica) i l'equip de Redacció de l'Editorial OCTAEDRO.

Primera edició: setembre de 2020

Recepció de l'original: 04/12/2019

Acceptació: 29/01/2020

© IDP/ICE, UB, i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

© ICE i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

IDP/ICE, Universitat de Barcelona

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

Aquesta obra està sota la llicència Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons i la Universitat de Barcelona. Podeu reproduir, distribuir o comunicar públicament l'obra només sota els termes d'aquesta llicència. En cada còpia que reproduïu, distribuïu o comuniquieu públicament, hi heu de fer constar l'autor i la institució (IDP/ICE, UB). No podeu fer-ne un ús comercial ni tampoc obres derivades. El text complet de la llicència el podeu trobar a: <http://www.publicacions.ub.es/doi/licencia/resum-noderiv.htm>.

ISBN: 978-84-18348-17-4

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

SUMARI

INTRODUCCIÓ	5
1. CONTEXT	7
1.1. La semipresencialitat a la Universitat de Barcelona	7
1.2. La Facultat de Biblioteconomia i Documentació	9
1.3. El Grau en Informació i Documentació	10
1.4. El perquè de la semipresencialitat al Grau en Informació i Documentació	11
2. CONCEPTUALITZACIÓ DEL MODEL	14
2.1. Algunes qüestions prèvies	14
2.2. Percentatge de presencialitat	15
2.3. Mida dels grups	16
2.4. Grau de normalització	17
2.5. Replantejament d'assignatures	19
2.6. Mecanismes i indicadors d'avaluació de la semipresencialitat	20
2.7. Perfil de l'alumnat	22
2.8. Perfil del professorat	23
3. PLANIFICACIÓ DE LA DOCÈNCIA	26
3.1. L'«aula» virtual	26
3.2. Recursos de suport	28
3.3. Eines per a la comunicació	28
3.4. Eines per a l'autogestió	29
3.5. Eines per a l'autoavaluació	31
3.6. Eines per al seguiment	32
3.7. Sessions presencials	33
3.8. Activitats no presencials	34
3.9. Material docent	35
3.10. Avaluació de l'alumnat	36
4. AVALUACIÓ DELS RESULTATS	39
4.1. Rendiment acadèmic	39
4.2. Satisfacció de l'alumnat	43

4.3. Percepció del professorat.....	48
5. REFLEXIONS FINALS	51
BIBLIOGRAFIA.....	54
ANNEX I. Plantilla de guia de treball del curs 2018-2019.....	57
ANNEX II. Plantilla d'activitat del curs 2012-2013.....	59

INTRODUCCIÓ

Cap a la meitat de la dècada dels 90, amb l'expansió d'internet a partir del protocol «http» que fa possible la web i els navegadors gràfics, té lloc l'inici del desenvolupament de la docència en línia (*online* o *e-learning*). Pocs anys més tard es comença a parlar de docència semipresencial (*blended* o *b-learning*). Els primers anys de la dècada del 2000, ja es poden trobar multitud de publicacions que expliquen experiències dutes a terme, propostes, reflexions i comparacions entre la docència no presencial i la semipresencial.

A Espanya, cap a finals de la primera dècada del 2000, es comencen a dur a terme experiències d'introducció de semipresencialitat a diverses universitats, la major part de les quals es concentren a màsters o postgraus, en assignatures soltes i es presenten en forma de projectes d'innovació.

A la Facultat de Biblioteconomia i Documentació¹ de la Universitat de Barcelona, la primera experiència amb la semipresencialitat s'inicia el curs 2011-2012 amb una prova pilot al Grau en Informació i Documentació,² que després es consolida i s'estén a altres ensenyaments del centre. És a partir d'aquesta experiència que es planteja aquest «quadern», que té per objectiu presentar els aspectes més rellevants del seu disseny inicial, els instruments desenvolupats per dur-la a terme, i una valoració final exposant els punts forts, els punts febles i les limitacions del projecte. Es pretén reflexionar sobre la implementació i sobre els resultats obtinguts, com també valorar l'experiència viscuda al llarg dels anys des d'un punt de vista més qualitatiu. Malgrat partir de l'experiència concreta d'un ensenyament en un centre determinat, s'ha optat per un enfocament que permeti aportar la màxima utilitat possible a totes aquelles persones o organitzacions interessades en posar en marxa la implementació de la docència en format semipresencial en algun ensenyament universitari. Per aquest motiu l'exposició de continguts es fa incidint en aquells factors més rellevants que s'haurien de tenir en compte per tal de garantir l'èxit.

1. Actualment, Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals.
2. Actualment, Grau en Gestió d'Informació i Documentació.

El contingut s'ha estructurat en cinc blocs temàtics. En un primer capítol es presenta el context en el qual es va generar la proposta d'oferir el grau en format semipresencial. L'existència d'aquesta modalitat de docència a la UB, les característiques pròpies de la Facultat i de la titulació, com també de l'entorn laboral i la professió ajuden a entendre el sorgiment de la proposta, els motius i l'adequació de les decisions preses en la conceptualització del model i en la planificació dels aspectes més concrets de docència.

Un segon capítol es centra en la conceptualització de la semipresencialitat entesa a la Facultat, es descriuen i justifiquen les principals decisions preses en relació a aquells aspectes que defineixen i caracteritzen un model de docència semipresencial del tot adaptat a les característiques del centre i del context. Les decisions miren de donar resposta a dubtes i necessitats que sorgeixen i a l'establiment de requisits necessaris per garantir-ne el funcionament des del punt de vista del centre, del docent i de l'alumnat. El tercer capítol presenta les funcions, objectius i característiques del conjunt d'elements i eines principals que es van dissenyar i elaborar per tal d'aconseguir un entorn que facilités i optimitzés al màxim el procés d'ensenyament-aprenentatge en aquesta modalitat. L'últim capítol ofereix la valoració final de la realitat de la implementació i de la seva evolució al llarg dels 8 anys de funcionament des de les perspectives qualitativa i comparativa. Es presenten dades de resultats de rendiment acadèmic i de satisfacció de l'alumnat, com també reflexions aportades pel professorat per diverses vies i canals. Es tanca el capítol amb unes reflexions globals sobre el model i el procés d'implementació.

I. CONTEXT

1.1. La semipresencialitat a la Universitat de Barcelona

A la segona meitat de la primera dècada del 2000, a la UB, igual que pasà a d'altres universitats espanyoles, s'inicien experiències de docència semipresencial en assignatures soltes de llicenciatures (per exemple, a Biologia) i a màsters o postgraus (per exemple, a Psicologia), normalment sota el format de projectes d'innovació docent o com a part de plans de millora interns de centre (per exemple, a Dret).

Experts de la institució, com Antonio Bartolomé, van publicar articles sobre la docència semipresencial des de ben aviat (Bartolomé Pina, 2004), avançant algunes qüestions que després recolliria la primera edició d'una obra considerada bàsica sobre docència semipresencial: *The handbook of blended learning* (Bonk i Graham, 2006).³

Per tal de donar un marc normatiu a aquestes diverses experiències de semipresencialitat a la UB, l'any 2008 el Consell de govern va aprovar un document que ofería unes pautes a seguir i establia algunes qüestions a tenir en compte en cas d'implementar aquest model de docència.⁴

La preparació de la proposta de semipresencialitat del Grau en Informació i Documentació durant el curs 2010-2011 va permetre constatar que alguns aspectes importants no estaven contemplats en la normativa esmentada del 2008 i que, en relació a algunes qüestions, s'entrava en contradicció amb altres normatives o procediments ja regulats. El mateix problema ja havia estat experimentat per alguns centres que van voler encabir els seus projectes en el mateix document (Expósito i Turull, 2014; Boncompte *et al.*, 2013).

3. Existeix una edició amb continguts actualitzats i una mica més extensa publicada per Wiley el 2012.

4. *La docència semipresencial a la UB*: aprovat pel Consell de Govern el 15 de maig de 2008. Universitat de Barcelona. Vicerectorat de Política Docent i Científica (ed.) (Normatives i documents, 10 p.). <<http://www.publicacions.ub.edu/hojear.aspx?fichero=06991.pdf>>

Aquestes mancances van posar en evidència la necessitat de crear una comissió de treball sobre semipresencialitat a la UB el 2012, sota la direcció de la vicerectora de Política Docent, Dra. Teresa Anguera, i amb participació de la Facultat de Biblioteconomia i Documentació, entre d'altres centres que impartien aquest tipus de docència. Un dels resultats de la feina d'aquesta comissió va ser la proposta d'unes directrius, que van ser debatudes en Comissió Acadèmica de Consell de Govern el 13 de juliol del 2012, sense que fossin finalment aprovades. En el moment d'escriure aquest quadern, set anys després, no existeix encara cap proposta alternativa a la normativa del 2008 que doni solució als problemes i buits que aquesta plantejava. Com es comentarà al capítol següent, quan es tracta d'introduir la semipresencialitat de forma completa en una titulació oficial, és del tot imprescindible disposar d'un marc normatiu institucional per poder prendre algunes decisions importants de forma coherent amb els objectius i la visió de la institució, amb la seva política acadèmica i de gestió dels recursos humans.

L'any 2013 es publicaren els resultats d'un estudi sobre la semipresencialitat a les 20 universitats públiques i privades que formen la Xarxa Vives (Simón, Benedí i Blanché, 2013). L'estudi mostrava que l'oferta de titulacions en format semipresencial per al curs 2012-2013 era d'11 graus (un 1,57% del total de graus oferts), 7 d'universitats privades. Només un d'aquests graus era de la UB: el Grau en Informació i Documentació, que s'oferia en aquest format des del curs 2011-2012. A banda d'aquest grau complet, a un 5% del total d'assignatures del conjunt de graus oferts per la UB hi havia docència semipresencial. Quant a estudis de postgrau i màsters (propis i oficials), eren en aquesta modalitat 282 titulacions (10,1% de l'oferta), de les quals 52 eren de la UB (un 11% de l'oferta). Val a dir que alguns dels primers autors a parlar sobre la modalitat semipresencial van arribar a predir un increment d'aquest format de docència en l'educació superior fins arribar a representar el 80% o el 90% de tots els cursos (Young, 2002), la qual cosa no es correspon amb els resultats d'aquest estudi.

1.2. La Facultat de Biblioteconomia i Documentació

La Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona es va crear l'agost de 1999 a partir de la transformació de l'Escola Universitària de Biblioteconomia i Documentació. L'origen del centre, però, es remunta al 1915, quan la Mancomunitat de Catalunya fundà l'Escola Superior de Bibliotecàries, antecedent del centre, que es transforma en facultat i s'integrà definitivament a la UB el 1999.

Des de la seva creació, i durant més de 100 anys, el centre s'ha caracteritzat pel seu tarannà pioner, la seva vocació i tradició principalment centrada en la docència i el seu compromís amb la innovació i la millora. La voluntat d'adaptar-se a l'evolució de l'entorn i preparar els estudiants per poder treballar sempre amb les últimes eines i tècniques de gestió de la informació, afavorint així la seva capacitat d'adaptació constant al canvi, tan necessària en un àmbit professional que treballa amb la informació com a matèria primera, ha estat sempre el motor principal de funcionament del centre. Això s'ha reflectit en la participació constant en proves pilot de la UB relacionades amb temàtiques diverses de l'àmbit docent, com ara l'avaluació continuada o la introducció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES).

Així, per exemple, des de la introducció de la plataforma virtual Moodle a la UB el 2006 en forma pilot, la major part del professorat de la Facultat va començar a experimentar de forma voluntària amb eines, formes de comunicació, metodologies i activitats d'ensenyament-aprenentatge que es consideraven pròpies de la docència semipresencial. La quantitat d'activitat dirigida que l'alumne realitzava de forma no presencial a través del Campus Virtual en diverses assignatures va augmentar ràpidament, igual que la comunicació amb l'alumnat i l'orientació personalitzada a través d'instruments no presencials que, ben aviat, es donaven amb tota naturalitat a gran part d'assignatures de la Diplomatura en Biblioteconomia i Documentació, la Llicenciatura en Documentació i el Màster en Gestió de Continguts Digitals, estudis que en aquell moment s'impartien al centre. Tanmateix, la manca de projecte sistematitzat i ben planificat, amb pautes comunes i directrius clares, i l'esforç de la inclusió d'aquestes eines en un format de docència presencial buscant l'equilibri necessari, feien que la inversió de temps de cada professor per dur a terme aquest aprenentatge i innovació a

títol individual fos molt elevada, no sempre coherent per a l'alumnat de diferents assignatures i, malauradament, no reconeguda des d'un punt de vista institucional.

El caràcter del centre i el seu professorat i l'experiència adquirida amb el Campus Virtual van propiciar i facilitar l'elaboració d'una proposta d'introducció de la docència semipresencial, aprovada en Junta de Facultat el 9 de març de 2011. La proposta pretenia respondre a una demanda detectada i, a més, permetia canalitzar i optimitzar de forma coordinada tot l'esforç i aprenentatge realitzats, per tal d'oferir a l'alumnat un conjunt coherent d'espais o aules virtuals amb assignatures i eines ben planificades, dissenyades com a part d'un context formal i homogeni.

Actualment, a la Facultat s'imparteixen altres titulacions de diferent tipologia relacionades amb el món de la informació i aspectes diversos de la seva gestió (graus, doble titulació, màsters propis i universitaris, cursos de postgraus i un programa de doctorat).⁵ A banda del Grau en Informació i Documentació, tres dels cinc màsters universitaris que s'ofereixen són en format semipresencial.

1.3. El Grau en Informació i Documentació

El Grau en Informació i Documentació es va iniciar en el curs 2009-2010, substituint alhora a dues titulacions impartides a la Facultat: la Diplomatura en Biblioteconomia i Documentació i la Llicenciatura en Documentació.

Aquesta titulació prepara professionals experts en la gestió de la informació i la documentació en qualsevol suport, morfologia i format, incloent en aquest concepte ampli de «gestió» tots els processos i tècniques implicats en la creació, processament, cerca, selecció, organització, difusió i ús d'informació.

Es tracta d'un àmbit professional que, igual que ha fet la Facultat com a organisme viu, ha sabut evolucionar amb la transformació de la societat, adaptant-se ràpidament als canvis constants aportats per les

5. <<https://www.ub.edu/portal/web/informacio-mitjans-audiovisuals/estudis>>

tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en relació amb les dades i la informació.⁶

Al Grau en Informació i Documentació es preparen professionals que han de donar un servei, en molts casos, no presencial. En el moment d'elaboració de la proposta de semipresencialitat, en diverses assignatures de l'ensenyament s'explicava als alumnes com treballar en el context no presencial i se'ls ensenyava a utilitzar les eines pròpies d'aquest context laboral. En aquell moment es va pensar que la formació rebuda en el mateix entorn de semipresencialitat per al qual se'ls estava preparant podia contribuir a l'assumpció de les capacitats exigides a un bon professional de la informació en la societat de la informació de forma més fàcil i natural.

Com ja hem comentat, doncs, el curs 2011-2012 es va iniciar oficialment una prova pilot⁷ de dos anys de durada per a la introducció de la docència en format semipresencial en totes les assignatures del grau, amb una implementació planificada curs a curs. Tenint en compte els bons resultats obtinguts, el curs 2013-2014 es van afegir a l'oferta semipresencial les assignatures de 3r curs, ja de manera oficial, després d'un procés de reverificació que contemplava aquest format de docència alternatiu per a totes les assignatures del grau. Actualment, a més, en l'oferta del grau en modalitat presencial gairebé totes les assignatures optatives s'imparteixen de forma exclusiva en format semipresencial.

1.4. El perquè de la semipresencialitat al Grau en Informació i Documentació

L'aparició de la docència semipresencial de forma posterior a la docència no presencial la situa ja des d'un principi com a evolució de la do-

6. Cal recordar que entre el 1994 i el 1995, totes les biblioteques universitàries catalanes ja disposaven de llocs web, a través dels quals oferien informació i serveis d'accés als recursos: Argudo Plans, Sílvia; Núñez, Lluïsa (1997). Les biblioteques universitàries catalanes a la web. *Item: Revista de Biblioteconomia i Documentació*, 20, 6-22. <<http://hdl.handle.net/2445/19012>>

7. Es va optar per aquest format perquè es va pensar que permetria una major flexibilitat per a la modificació i millora curs a curs.

cència totalment en línia, amb possibilitats de millorar-la o resoldre alguns dels problemes detectats atribuïbles a la manca d'interacció física directa entre professor i alumnes. La modalitat semipresencial, doncs, es presenta com un format híbrid, que hauria d'aprofitar les millors possibilitats que ofereix la docència en línia i les característiques més valuoses de la docència presencial (Reay, 2001; Ward i LaBranche, 2003).

La formació universitària planificada en aquest context semipresencial es pot entendre com una adaptació a l'evolució del context social, del qual la universitat no es pot distanciar. Segons diversos autors (Bartolomé Pina, 2004; Bonk i Graham, 2006), també pot contribuir a facilitar l'adquisició de les competències bàsiques en relació a la informació que l'estudiant necessita com a ciutadà, professional o investigador de qualsevol àmbit en la societat actual. Aquests mateixos autors parlen de tres possibles aproximacions o necessitats a les quals pot donar resposta la semipresencialitat: l'aproximació social, que es centra en la necessitat de formació de ciutadans autònoms a la societat de la informació quant a la cerca i l'ús d'informació ja esmentada; una segona aproximació o vessant més pedagògic, que es recolza en les possibilitats de millora del procés d'ensenyament-aprenentatge que aquest format pot oferir i, finalment, una aproximació des de la perspectiva econòmica, relacionada amb el possible estalvi de despesa per a les organitzacions que ofereixen educació (públiques i privades).

Van ser les dues primeres les que van constituir la base de la decisió en el cas del Grau en Informació i Documentació. El vessant més social, coincidia amb la necessària evolució de la cobertura temàtica dels estudis. De fet, podríem dir-ne vessant professional, ja que en aquest cas, no es tracta de formar «ciutadans», sinó professionals especialitzats que formaran i donaran suport als ciutadans de la societat de la informació. Des de la perspectiva pedagògica, les decisions preses en relació a diversos aspectes que es comenten en els dos capítols posteriors, tenen justament aquest objectiu: aprofitar el millor dels dos sistemes, presencial i no presencial, per aconseguir l'optimització del procés i els seus resultats. Val a dir, que les dimensions de la Facultat, el treball habitual amb grups relativament petits d'alumnes, i el suport personalitzat a través del pla d'acció tutorial (PAT) existent al centre des del curs 2005-2006, facilitaven la feina a fer des d'aquest vessant.

Aquestes dues aproximacions calia sumar-les a les dades disponibles que apuntaven a l'existència de prou demanda per part d'alumnat potencial que volia formar-se amb aquesta modalitat. Aquesta demanda condueix a una de les cinc estratègies d'aproximació detectades per l'estudi coordinat per Joan Simón (Simon, Benedí i Blanché, 2013): donar resposta a perfils d'estudiants amb disponibilitat limitada per assistir a les classes diàries. En el cas del grau, a més, se sabia que la mitjana d'edat de l'alumnat era superior a la d'altres titulacions, un aspecte que es pot vincular a una major maduresa i experiència, a obligacions laborals i familiars que dificulten l'assistència a classe i, en bastants casos, a l'existència d'estudis superiors previs. Aquestes característiques, com es comentarà més endavant, s'ajusten al perfil considerat com a «més adequat» per obtenir bons resultats amb docència semipresencial.

2. CONCEPTUALITZACIÓ DEL MODEL

2.1. Algunes qüestions prèvies

Les definicions de semipresencialitat són molt variades i imprecises i les manifestacions pràctiques que pot tenir la seva aplicació també. No n'hi ha dues d'iguals i totes són vàlides. N'hi hauria prou amb dir que es tracta d'un procés d'ensenyament-aprenentatge que integra activitats en línia i activitats presencials. Ara bé, actualment, amb l'ús generalitzat de plataformes que faciliten l'accés a material docent, la realització d'activitats d'aprenentatge i avaluació, i la interacció permanent en línia, es pot dir que qualsevol que combini l'ús d'aquests mitjans amb activitats presencials es pot considerar que fa docència semipresencial.

Wallace i Young (2010), malgrat que en la seva definició semblen plan-tejar les activitats no presencials com a part de la instrucció presencial, hi afegeixen un matís important: la planificació. Entenem que per poder parlar de docència semipresencial, aquesta ha de ser concebuda, dissenyada i planificada de forma completa en aquest format.⁸

Aquesta concepció general del procés d'ensenyament-aprenentatge implica prendre una sèrie de decisions inicials relacionades amb determinades qüestions que constituïran les característiques principals del model de semipresencialitat que es vol implementar, el definiran i diferenci-aran d'altres i permetran, en una segona fase, entrar al nivell de planificació i desenvolupament més detallat. La conceptualització del model és el que garanteix la màxima coherència de l'engranatge de peces que finalment es posaran en moviment de forma simultània, però per separat, sota la direcció de cada professor.

Les principals decisions que cal prendre, i que es comentaran tot seguit, es relacionen (o s'haurien de relacionar) amb la visió, política i

8. Quan els autors diuen «de forma completa» no es refereixen a la seva aplicació a una titulació al complet, sinó al fet que tota la docència (metodologies, activitats i avaluació), ha de ser concebuda i planificada al detall tenint en compte que serà semipresencial, de manera que totes les peces encaixin formant un conjunt coherent.

estratègia acadèmica de les institucions, la legislació i normatives existents, les característiques concretes de centres, disciplines i titulacions, els perfils de professorat i d'alumnat, entre d'altres.

2.2. Percentatge de presencialitat

En relació a les hores de presencialitat que hauria de tenir una titulació semipresencial, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) diu: «El títol que tingui una tercera part o més de la docència a distància es considerarà semipresencial.⁹»

Des d'una perspectiva diferent, les pautes de la UB del 2008 mencionades al capítol anterior exposen: «Un crèdit ECTS es considera semipresencial quan demana una presencialitat de l'estudiant inferior al 30 %».

D'altra banda, amb la implantació de l'EEES, la UB va establir algunes recomanacions sobre la distribució de les hores de dedicació de l'alumnat:

- La dedicació de temps que l'alumne ha d'invertir per a cada crèdit és de 25 hores, amb la qual cosa, una assignatura de 6 crèdits (les més habituals als graus), suposa 150 hores.
- El total d'hores de dedicació es distribueixen a parts iguals en tipus d'activitats: presencials, de treball dirigit i de treball autònom.

És aquest context el que determinà la decisió d'establir que, en el grau semipresencial, només un terç de les hores presencials que recomanava la UB (50) serien en forma d'activitats presencials, els altres dos terços se sumaven a les hores corresponents a les activitats de treball dirigit, tal com mostra la taula 1.

Taula 1. Comparació de la distribució d'hores de dedicació de l'alumne a una assignatura de 6 crèdits segons tipus d'activitats

Presencial	Semipresencial	
Activitats presencials	50	Activitats presencials 16
Treball dirigit	50	Treball dirigit 84
Treball autònom	50	Treball autònom 50
Total d'hores de dedicació	150	Total d'hores de dedicació 150

9. AQU (2016). *Guia per a l'elaboració i verificació de les propostes de titulacions universitàries de grau i màster* (4a ed.). <http://www.aqu.cat/doc/doc_35450717_1.pdf>

Cada semestre s'imparteixen 30 crèdits que, amb poques excepcions, corresponen a cinc assignatures. Per tal d'organitzar les sessions presencials d'acord amb el percentatge de presencialitat establert, el grup de cinc assignatures es va dividir en dos subgrups, segons l'itinerari a temps parcial recomanat que el centre ja havia dissenyat com a resposta a les necessitats del perfil de major edat de part de l'alumnat que s'ha comentat en altres capítols. D'aquesta forma, una setmana s'impartien tres assignatures i la següent les altres dues, de forma alterna.¹⁰ D'aquesta manera, l'estudiant que feia un itinerari complet venia un dia de cada setmana al centre i, el que feia itinerari parcial a causa d'altres obligacions i de menor disponibilitat de temps per als estudis, només havia de venir un dia cada dues setmanes. Així, cada assignatura disposava de quinze dies entre les sessions presencials, durant les quals l'alumne treballava en línia a través del Campus Virtual, però en comunicació i amb interacció constant amb el professor i els companys.

2.3. Mida dels grups

La revisió bibliogràfica realitzada per a la preparació del projecte va permetre identificar que un grup de 25 alumnes era el nombre idoni per poder personalitzar l'atenció, orientació i seguiment en el procés d'aprenentatge més flexible i amb diferents estils i ritmes que permet la modalitat semipresencial. Tots els autors estan d'acord en què els grups han de ser petits i que un dels principals problemes és haver de treballar amb grups grans (Bartolomé Pina, 2004; Capllonch i Castejón, 2007; González i Génova, 2008; Díez Gutiérrez, 2012).

A l'hora de parlar de la mida dels grups, es va considerar que la semipresencialitat ha d'anar acompanyada necessàriament d'un model i concepció de docència innovadora i de qualitat, amb característiques bàsiques com l'ús intensiu de tecnologies i recursos digitals, l'atenció i seguiment personalitzats segons ritmes i estils d'aprenentatge, l'avalu-

10. Les sessions d'assignatures de 1r curs es van establir els divendres a la tarda. Els cursos posteriors, les assignatures de 2n van programar-se en dimarts, les de 3r s'impartien els dijous i les de 4t, els dilluns. D'aquesta manera es mirava de separar al màxim els cursos per tal de facilitar l'assistència als alumnes, tant als que seguien itineraris parcials o cursaven assignatures de diferents cursos, com als que seguien itinerari complet, que només havien de venir un dia a la setmana.

ació continuada i formativa, la retroacció immediata de totes les activitats per facilitar la millora en el procés d'aprenentatge, etc.

En el cas del grau, es va concebre un model de docència semipresencial activa que prioritzés la interacció virtual i constant amb l'alumnat per tal d'evitar un dels inconvenients o desavantatges de la semipresencialitat: el risc d'abandonament. Com destaquen alguns autors (Barcelona, 2009; Graham, 2012) en un entorn semipresencial, l'alumne s'ha de sentir acompanyat en tot moment, ha de sentir al professorat proper; si no se li respon un dubte, no pot seguir fent la feina que està fent i això pot suposar un entrebanc important. Així doncs, el rol de l'instructor és crucial (Schwartz, 2013). Un dels avantatges que es destaquen, en canvi, és la seva flexibilitat envers l'alumnat, que es pot organitzar a la seva manera, en funció de la seva disponibilitat, els seus horaris i la seva agenda, la qual cosa fomenta la responsabilitat en el propi procés d'aprenentatge (Llorente Cejudo, 2009). Això, però, també implica seguiment i atenció personalitzada per part del professor que, aparentment, està disponible a qualsevol hora i des de qualsevol lloc.

Analitzat tot això, es va entendre que el model implicava moltes hores i un gran esforç per part del professorat si es volia fer amb garanties mínimes de qualitat i, per tant, no es podia dur a terme amb grups grans d'alumnes. Finalment, en base als recursos humans disponibles i a les dades d'abandonament aportades per alguns autors i experiències analitzades, es va decidir que els grups se situarien al voltant de 30 alumnes.

2.4. Grau de normalització

D'acord amb el que exposa Graham (2012), no és el mateix implementar la modalitat semipresencial en una única assignatura que en tota una titulació, i no és el mateix fer-ho en un postgrau o un màster de 60 crèdits, que en un grau de quatre anys. En aquest cas, es tractava d'introduir aquest format de docència a tot un grau, curs a curs, amb una perspectiva o enfocament global i del tot institucional, a diferència de la perspectiva i gestió individual que pot tenir un professor (o grup de professors) que volen fer-ho a la seva assignatura de forma independent. Aquesta perspectiva institucional i global demanaven un cert

grau de normalització per tal d'assolir i garantir un mínim de coherència, per facilitar la gestió, per donar una imatge d'entorn organitzat, homogeni i proper a l'alumnat, per fer possible l'avaluació de l'experiència a posteriori i, d'aquesta manera, evitar alguns possibles problemes que la bibliografia ja exposava.

Per aquest motiu es va veure la necessitat d'establir mecanismes de coordinació i es va considerar que calia treballar en l'establiment de pautes bàsiques comunes que el professorat implicat havia de conèixer i respectar per treballar de forma coordinada. Per crear un context i entorns adequats que facilitessin la percepció de control i de pertinença al grup, el seguiment i l'autoregulació, i reduir així el risc d'abandonament per pèrdua i sensació d'aïllament (Lim, Morris i Kupritz, 2007; Codina *et al.*, 2018), es va elaborar una llista d'elements obligatoris que havia de contenir cada «aula» d'assignatura del Campus Virtual. Igualment, per a cada unitat o bloc temàtic d'assignatura, es van establir la seva estructura i alguns dels elements imprescindibles. També es van elaborar plantilles de documents amb estils establerts, que seguien els principis bàsics d'accessibilitat i usabilitat, per elaborar diferents tipus de materials docents.

D'aquesta manera, també es donava una imatge uniforme més institucional de la titulació i es garantia als alumnes el mínim d'informació necessària per a dur a terme el treball dirigit entre sessions.

Quant a les sessions presencials i al concepte de docència semipresencial activa, seguint recomanacions de Lim, Morris y Kupritz (2007) i d'acord amb algunes propostes de Graham (2012), es van elaborar pautes per al professorat i es van oferir i debatre exemples del que es podia fer i del que no convenia fer.

Altres elements acordats van ser qüestions de protocol i funcionament com, per exemple, el temps màxim per respondre un dubte o missatge rebut (48 hores), atesa la importància per a l'èxit en aquesta modalitat de docència de la retroacció i l'acompanyament constants de l'estudiant.

Tots aquests elements, resultants de la normalització, es van posar a disposició del professorat a través de la intranet del centre i es descriuen i comenten amb més detall al capítol següent.

2.5. Replantejament d'assignatures

Una de les qüestions que es van posar sobre la taula va ser si totes les assignatures podien impartir-se en aquesta modalitat o si n'hi havia algunes que realment poguessin oferir problemes o resultaven especialment més complicades. Finalment es va decidir que totes es podien fer, excepte les pràctiques i el treball final de grau,¹¹ amb la condició que no es podien replicar tal qual estaven dissenyades per a la docència presencial. Unes assignatures eren més teòriques i altres més aplicades o pràctiques, però totes es podien adaptar al nou model. Calia treballar amb cadascuna i repensar-la del tot des de la perspectiva semipresencial. Els professors havien de revisar les competències, objectius i continguts, per tal d'identificar necessitats i generar idees relacionades amb material docent, activitats d'aprenentatge, eines i activitats d'autoavaluació i d'avaluació formativa i acreditativa, metodologies docents i tècniques a utilitzar per tal d'assolir les mateixes competències i objectius de forma diferent. La revisió s'havia de fer tenint en compte els factors següents:

- L'alumne treballa la major part del temps pel seu compte. Això implica que necessita recursos i activitats que li permetin treballar (analitzar, contrastar, reflexionar i aplicar), juntament amb eines que li facilitin plantejar dubtes, debatre o comunicar-se amb professors i companys, i mecanismes que li permetin comprovar el seu avenç en el procés d'aprenentatge.
- El material docent ha d'estar ben treballat, ha de ser accessible, variat i ha d'explicar-se per si sol al màxim, atès que no hi ha el professor disponible cada dia al seu despatx o a l'aula per aclarir els petits dubtes, eliminar ambigüitats, afegir matisos i posar exemples. Cal elaborar, buscar i seleccionar material i dissenyar activitats aprofitant totes les possibilitats ofertes per la tecnologia i la plataforma virtual.
- No es poden dedicar les sessions presencials a explicar de forma reduïda i condensada el mateix que s'explica en la modalitat presen-

11. En aquestes assignatures el model no és aplicable, ja que no es fa la docència habitual en forma de classes presencials com a les altres, sinó que funcionen a base de tutories, seminaris, etc. que tenen lloc en alguns dies puntuals i prou. En el cas de les pràctiques curriculars obligatòries, a més, es necessita de la presència física de l'estudiant al centre de pràctiques. En aquests dos casos, doncs, es manté el model presencial.

cial, les «classes» han de ser diferents a les que es fan a la mateixa assignatura en modalitat presencial. Les hores de trobada presencial no es poden fer servir per fer classes magistrals i exposar continguts que l'alumne ja ha llegit i treballat pel seu compte amb el material i activitats disponibles (Peñalosa Castro *et al.*, 2010; Coll, Mauri i Onrubia, 2006).¹²

Tot aquest replantejament, implica moltes hores de feina, però és del tot necessari i va aportar alguns beneficis no previstos per a professors i alumnes, que es comentaran en capítols posteriors.

2.6. Mecanismes i indicadors d'avaluació de la semipresencialitat

La docència s'avalua des de diferents perspectives i amb diferents eines. Cal aplicar els indicadors que estableixen les agències avaluadores per poder validar les titulacions en el marc del sistema d'assegurament de la qualitat. La universitat adopta aquests indicadors i desenvolupa eines i procediments de recollida de dades i, si escau, hi afegeix altres indicadors propis. Igualment, els centres poden disposar de les seves eines, procediments o indicadors de mesura i avaluació.

En el cas de la modalitat semipresencial, es va decidir aplicar tots els indicadors i tipus d'avaluació que ja es feien servir per al grau presencial i que, per petició del centre, ja incloïen la satisfacció i utilitat del material i activitats disponibles al Campus Virtual.

Amb l'objectiu d'avaluar l'experiència de forma completa, es va decidir que calia contrastar les dades recollides amb les obtingudes en docència presencial. Per fer aquesta avaluació comparativa es necessita tenir ben identificat i diferenciat el grup d'alumnes de la modalitat semipresencial. Això s'ha de preveure i tenir en compte quan es prenen decisions de gestió, però, a més, les normatives, procediments de gestió i eines de recollida i processament de dades ho han de permetre.¹³

12. Plantejament conceptual similar al de l'actual *Flipped Classroom*.

13. En aquest sentit, tal com es comentarà al capítol d'avaluació, la impossibilitat per a la recollida d'algunes dades a partir d'un determinat moment, ha estat un problema a l'hora de dur a terme l'avaluació de forma completa.

Les principals dades previstes i utilitzades per avaluar els resultats s'agrupen en:

- Dades sobre el perfil dels estudiants que accedeixen a aquesta modalitat (edat, estudis previs iniciats o finalitzats, obligacions laborals, lloc de residència, etc.). Aquestes dades es recullen per dues vies: dades que dona l'alumne de nou accés en el procés de matrícula i dades que es demanen en un formulari des del PAT.
- Dades relatives als resultats de rendiment acadèmic. Es tracta de dades que la mateixa institució extreu de les aplicacions on el professorat introdueix les qualificacions, per al seu posterior processament i consulta, separades també per assignatures i grups.
- Dades de satisfacció amb la tasca docent del professorat i amb les assignatures. Aquestes dades s'obtenen a través de les enquestes que la mateixa UB facilita i que es programen des de cada centre per a les diferents assignatures i grups.

A aquestes dades quantitatives cal sumar-hi una avaluació més qualitativa, fonamentada en informació subjectiva recollida en dos àmbits: informació rellevant que aporten els alumnes amb les trobades amb els seus tutors del PAT i, per altra banda, informació que proporcionen els professors en reunions de coordinació i de valoració cada semestre. Aquesta última qüestió permet avaluar la satisfacció del professorat, aspecte no contemplat inicialment per les eines institucionals de recollida de dades.

A banda de la satisfacció amb el material i les activitats virtuals ja recollida a l'enquesta institucional, en relació als aspectes de caire més tecnològic associats a la docència semipresencial és important avaluar la usabilitat i accessibilitat de materials i espais virtuals, la capacitat i velocitat de connexió, el funcionament de les aplicacions i plataformes utilitzades. Les dades més tècniques no solen ser qüestions que els responsables acadèmics i el professorat d'un centre de la UB puguin recollir en forma d'indicadors de manera sistemàtica i objectiva, però quan es valoren de forma negativa apareixen reflectides a les enquestes de satisfacció, a la bústia de suggeriments i queixes del centre o a través d'incidències detectades pel professorat. Pel que fa a usabilitat i accessibilitat, com ja s'ha dit abans, hi havia pautes clares d'elaboració del material amb l'objectiu de garantir-ne aquestes característiques.

Un altre tipus d'indicadors molt útils per al professorat en el disseny de la docència semipresencial des d'un punt de vista més individual, és el relacionat amb l'àmbit del *learning analytics*. Les dades recollides per la plataforma virtual fan referència a l'ús dels recursos, la realització i finalització d'activitats d'aprenentatge o d'autoavaluació, etc. Actualment, la majoria de plataformes de gestió de docència virtual recullen i permeten consultar aquest tipus de dades per millorar la docència, ja que permeten saber el que funciona i el que no, i conèixer millor com funciona i té lloc el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Malauradament, el curs 2011-2012 això no era possible i, per tant, és un tipus d'avaluació que no es va preveure.

2.7. Perfil de l'alumnat

En fer el disseny inicial del projecte i analitzar el possible destinatari, es va pensar que l'alumnat interessat tindria certes característiques, similars a les que semblaven tenir els estudiants que cursaven estudis no presencials, però amb algunes petites diferències. La bibliografia mostra que la demanda d'aquesta modalitat de docència és molt més accentuada per part d'estudiants amb estudis superiors previs iniciats o complets i edat superior als 25 anys (Ladyshevsky i Taplin, 2013).

Així doncs, s'esperava un alumne de més edat que l'habitual en docència presencial, tot i que cal recordar que el perfil d'alumnat del grau (i diplomatura anterior) ja mostrava una mitjana d'edat superior a la d'altres titulacions. Aquest alumne de més edat tindria, segurament, obligacions laborals i familiars que li dificultaven assistir a classes presencials diàries en una modalitat presencial.

El fet de tenir una edat superior podia implicar, a més, que l'estudiant tingués estudis superiors previs, iniciats o acabats, suposició que es fonamentava, també, en el coneixement que bastants alumnes de la diplomatura anterior al grau tenien ja titulacions anteriors i l'havien cursat com a segona titulació.

Així mateix, es pensava en persones que vivien lluny del centre a les quals els podia suposar un problema el desplaçament diari per assistir a classe. De fet, el cap d'estudis havia rebut peticions d'informació en

aquesta línia que permetien creure que hi havia un interès per aquesta oferta formativa.

A més, se sabia de diplomats que, per actualitzar els seus coneixements o per ascendir de categoria laboral en l'administració pública, necessitaven cursar part dels crèdits del grau per obtenir el nou títol. Aquests diplomats, responent a l'alt grau d'inserció laboral de la titulació, treballen i, per tant, no poden cursar els crèdits del grau en format presencial.

Una característica del perfil previst diferenciava aquest col·lectiu de les persones que podien haver triat una oferta totalment *online* i que es va considerar important: els destinataris de la docència semipresencial, malgrat els impediments per a la presencialitat diària, valoren i necessiten l'atenció i el contacte presencial.

Amb tot això, tenint en compte que el màxim establert era de 30 alumnes, es va valorar la necessitat de fixar alguns criteris de selecció d'aspirants si la demanda era superior. Finalment, no se'n va trobar cap que semblés just, objectiu i prou estable o permanent en el temps, i es va decidir que l'únic criteri (si calia aplicar-ne algun) seria la nota d'accés.

Com es comentarà a l'apartat d'avaluació i d'acord amb la bibliografia analitzada, el perfil de l'alumne destinatari té una gran importància en aquesta modalitat de docència i sembla estar clarament relacionat amb els resultats de rendiment acadèmic i de satisfacció.

2.8. Perfil del professorat

La bibliografia enumera i defineix les característiques i competències que ha de tenir el professorat per impartir docència en relació a les tecnologies, tan lligades a aquesta modalitat de docència. Un dels primers autors a destacar-les és Cebrián de la Serna (2003), però una de les llistes més extenses i completes és l'establerta per Ana Evia i Silvia Pech (2007), que agrupen en set categories una llista de 41 competències del professorat. En realitat, les preguntes i respostes sobre l'adequació i el perfil necessari del professorat es poden estendre a la docència presencial, però és cert que la docència semipresencial pot implicar un ús de la tecnologia

possiblement superior al que exigeix la docència presencial i, a més, és el professorat implicat en aquesta modalitat el que ens interessa.¹⁴

Casamayor (2008) comenta: «Es necesario que el profesorado adquiera competencias tecnológicas e instrumentales, pero también lo es que conozcan cómo esta tecnología les puede ayudar a mejorar su eficacia docente y a contribuir al aprendizaje del alumnado».

És evident que si la major part de la tasca docent es duu a terme a través d'una plataforma virtual i cal dissenyar i configurar activitats que puguin ser realitzades a través de la plataforma, a més d'elaborar material docent digital en diversos formats, es necessita un mínim de domini de la tecnologia i les eines o aplicacions que s'han d'utilitzar. Ara bé, aquests coneixements poden obtenir-se amb una formació adequada i la pràctica diària aporta les habilitats necessàries. Per això és imprescindible, però, la predisposició, el desig i la voluntat de rebre aquesta formació que ha de permetre experimentar, aprendre i millorar amb la modalitat semipresencial, tot sortint de la zona de confort.

Complementàriament a la bona predisposició i a la formació, el suport pedagògic i tecnològic de la institució amb personal especialitzat és molt important per a l'acompanyament diari del professorat. Aquest suport, que hauria de reflectir el reconeixement institucional a una inversió important d'hores i esforços afegits, és un dels reptes o factors de risc més rellevants que enfronten les universitats en relació a la semipresencialitat (Simon, Benedí i Blanché, 2013).

Finalment, a les habilitats tecnològiques mencionades cal sumar-hi les competències cognitives, comunicatives i afectives o actitudinals que, actualment, són exigibles i desitjables per a tot el professorat, i que no estan associades exclusivament a l'experimentació, als projectes d'innovació docent o a la tecnologia. L'habilitat per motivar de forma mantinguda en el temps a l'estudiant de modalitat semipresencial és, segurament, una de les més importants, i no se sol donar quan no hi ha predisposició comunicativa i capacitat per a l'empatia.

14. Cal dir que aquesta afirmació és discutible en l'actualitat, en què es fan servir plataformes, aplicacions i recursos digitals i virtuals, també, en docència presencial, però la realitat ha canviat molt des de les publicacions mencionades fins al 2011. Comença a resultar realment difícil (si no impossible) per a qualsevol professor mantenir-se al marge de tot això.

Sortosament, com ja s'ha comentat al capítol de context, a la Facultat gran part del professorat té predisposició a l'autoformació i la formació continuada, i l'experimentació i la innovació docent són habituals. Això, i el convenciment que calia fer aquest pas a la semipresencialitat per acostar-se a la realitat professional, van fer més fàcil la implementació. El projecte va comptar amb professorat motivat, amb ganes d'innovar i de canviar coses, amb coneixements tecnològics suficients i amb una bona disposició a l'hora d'assumir el gran volum de feina que implica tot el replantejament d'assignatures descrit més amunt.

Característiques principals del model de semipresencialitat adoptat:

- **Percentatge de presencialitat:** un terç de les hores presencials pautades per la UB (50) en forma d'activitats presencials, els altres dos terços en activitats de treball dirigit
- **Mida dels grups:** al voltant de 30 alumnes.
- **Grau de normalització:** elements obligatoris a les «aules» d'assignatura del Campus Virtual; plantilles de documents amb estils establerts; pautes per a sessions presencials i elaboració de material docent accessible; pautes d'actuació per al professorat (temps màxim per respondre un dubte o missatge rebut: 48 hores).
- **Replantejament d'assignatures:** adaptació aprofundida al model semipresencial de totes les assignatures del grau, excepte les pràctiques i el treball final de grau, que mantenen les característiques de la modalitat presencial.
- **Mecanismes i indicadors d'avaluació de la semipresencialitat:** aplicació de tots els indicadors i tipus d'avaluació utilitzats per al grau presencial (perfil dels estudiants, rendiment acadèmic, satisfacció amb la tasca docent del professorat i amb les assignatures, etc.); trobades dels alumnes amb els seus tutors del PAT; avaluació de la usabilitat i accessibilitat de materials i espais virtuals; *learning analytics*.
- **Perfil de l'alumnat:** alumnat de més edat que l'habitual en docència presencial; persones amb obligacions laborals; responsabilitats familiars; estudis previs; persones que viuen lluny de la Facultat.
- **Perfil del professorat:** professorat motivat, amb ganes d'innovar i de canviar coses, amb coneixements tecnològics suficients i amb una bona disposició a l'hora d'assumir el gran volum de feina que implica tot el replantejament de les assignatures.

3. PLANIFICACIÓ DE LA DOCÈNCIA

3.1. L'«aula» virtual

Tal com s'ha comentat, la semipresencialitat es defineix per l'existència d'una docència que combina de forma planificada un conjunt de sessions presencials, que tenen lloc de forma periòdica en una aula física, amb l'ús d'una aula virtual, que es converteix en l'espai de comunicació prioritari entre l'alumnat i l'equip docent de l'assignatura. En el cas de la UB, aquesta aula virtual funciona sobre Moodle,¹⁵ una plataforma de distribució lliure amb una àmplia difusió en l'actualitat que la Universitat de Barcelona ha personalitzat per adaptar-la a les necessitats de la comunitat educativa. La universitat ofereix una formació específica per al professorat que s'inicia en el seu ús i un espai d'intercanvi de dubtes per poder introduir canvis en els diferents espais de les assignatures i explotar al màxim el seu rendiment.¹⁶

En docència semipresencial, l'aula virtual és l'espai en què l'alumne desenvolupa la major part del seu procés d'aprenentatge, l'espai en què es troba amb els seus companys i en el qual interactua amb el professorat. A l'aula virtual és on es dona la major part de la interacció entre les persones, s'accedeix als recursos docents i s'hi realitzen les activitats, individuals o de grup. Tot i que només una petita part del procés té lloc en una aula física, aquesta ajuda a l'estudiant a familiaritzar-se ràpidament amb un espai que pot utilitzar amb comoditat i seguretat. Per aconseguir aquesta mateixa sensació de familiaritat a l'aula virtual es van elaborar eines i recomanacions amb l'objectiu de donar una imatge institucional homogènia, estable i coherent del conjunt d'aules i impedir que cada assignatura es convertís en una aula diferent sense cap relació amb les altres. Amb aquesta finalitat, com ja s'ha comen-

15. <<https://moodle.org/>>

16. Aquests recursos i materials de suport al professorat queden recollits en una secció específica de la plataforma (<<http://www.ub.edu/campusvirtual/es/tags-de-les-preguntes-freq%C3%BCents/moodle>>). A més, a la pàgina de Moodle.org, estan disponibles en diversos idiomes altres materials creats per usuaris de la plataforma (<https://docs.moodle.org/all/es/Manuales_de_Moodle>).

tat, es va establir que totes les aules virtuals havien de disposar d'uns elements mínims obligatoris i que tots els materials i activitats havien de mostrar un aspecte similar. D'aquesta manera es reduïa un dels problemes detectats per alguns autors (Lim, Morris i Kupritz, 2007; Barcelona, 2009; Graham, 2012; Codina *et al.*, 2018), la sensació de pèrdua, dispersió i aïllament, reforçant la percepció de pertinença a un grup, i d'acolliment en entrar a un lloc conegut.

The screenshot shows a virtual classroom interface with a main content area and several side panels. The main area is titled 'Tema 2. Informació i fonts d'informació' and contains a calendar for '23 d'octubre - 7 de novembre' and a list of activities. The side panels include 'ATENCIÓ A L'ALUMNAT' with a student profile for 'Sílvia Argudo', 'CERCA ALS FÒRUMS', 'CALENDARI' for 'abril 2019', 'Legenda d'esdeveniments', 'UB ADMINISTRACIÓ', and 'UB GRAD'. The main content area has a left sidebar with 'Informació general' and a right sidebar with 'Edita -' options for each item.

Figura 1. Captura de pantalla de l'aula virtual de l'assignatura Cerca i Ús d'Informació del curs 2018-2019

3.2. Recursos de suport

La plataforma ofereix eines variades per posar a disposició dels alumnes els recursos necessaris per al procés d'ensenyament-aprenentatge, incentivar la seva participació, controlar les seves intervencions i fer el seguiment de les seves interaccions. A continuació es descriuen els materials que es van crear abans de la implantació de la semipresencialitat per facilitar aquest procés a tots els agents, professorat i alumnat, que intervenien en l'experiència. És important recordar que, en el cas dels documents específics, es va establir per a cadascun una estructura i una imatge gràfica que permetia identificar, institucionalment i cròmicament, de manera ràpida i fàcil els documents amb la modalitat dels estudis i que, per descomptat, partien de plantilles que asseguraven l'accessibilitat d'aquests materials.

3.3. Eines per a la comunicació

Un primer element comunicatiu fonamental i estandarditzat fou l'etiqueta amb les dades de contacte del professor. Tot i que només es donaven exemples de com podia crear-se sí que es fixava la informació que havia de contenir: nom del professor, despatx i localització, horari d'atenció, adreça de correu electrònic i telèfon. D'aquesta manera, s'assegurava que l'alumnat tenia accés a aquesta informació de manera permanent i fiable.

Moodle permet generar fòrums per a la comunicació amb i entre els alumnes. Per defecte es genera un fòrum d'avisos i notícies configurat com un tauler d'anuncis, al qual tots els estudiants estan subscriptos automàticament, pensat per a la comunicació unidireccional professor-alumnat. En el cas de la nostra experiència, es va recomanar al professorat donar-li a aquest fòrum un nom estàndard «Fòrum d'avisos del professorat» i crear un segon fòrum en el qual tots els alumnes podien participar per poder compartir notícies, dubtes generals o problemes amb el campus. Aquest fòrum es va proposar que es denominés, de manera única i a totes les assignatures, «Fòrum de dubtes» o «Fòrum d'intercanvi de coneixement». A més, es suggerí que cada tema tingués un fòrum específic de dubtes a través del qual alumnes i

professors podien gestionar totes les preguntes vinculades al bloc de continguts corresponent.

Aquests fòrums eren els mínims recomanats però, per descomptat, no són els únics que el professorat va generar. Fòrums específics, i de característiques diferents, per compartir debats i dubtes sobre lectures o per activitats o propostes didàctiques específiques són altres dels fòrums creats. En aquest sentit, Moodle permet triar entre diferents tipus de fòrums que responen a objectius docents també diferents, que cal definir prèviament per tal de seleccionar l'opció més adequada. Destaquem, per exemple, la utilitat del fòrum de preguntes i respostes que, igual que altres eines (com la base de dades), permet que l'estudiant no pugui veure les aportacions dels companys fins que ha enviat la seva. Això l'obliga a reflexionar i elaborar la seva contribució, pensant quina és l'aportació que pot fer i després contrastar-la i valorar-la respecte al conjunt. D'alguna manera, aquesta valoració li permet compartir els seus coneixements i, alhora, autoavaluar-se.

3.4. Eines per a l'autogestió

La docència semipresencial exigeix un esforç important per part del professorat per crear materials que permetin la gestió del temps als estudiants. Per facilitar la seva organització i la planificació, l'equip docent que va posar en marxa l'experiència que es presenta va dissenyar alguns documents i va mostrar les possibilitats d'algunes de les eines que ofereix Moodle i que permet que els alumnes puguin conèixer quina és la previsió de treball i poder-se així planificar. A continuació, es detallen l'estructura, els continguts i l'ús que es va donar a aquests recursos, eines o documents.

El principal document normalitzat amb aquesta finalitat fou la guia de treball, un document específic de cada assignatura i per a cada tema o bloc temàtic, en el qual es mostra la planificació del tema a través de cinc apartats. El primer i segon fan explícits, normalment, els objectius i els continguts del bloc detallats fins a tres nivells. El tercer apartat inclou el material, les activitats i els instruments de treball, és a dir, bibliografia recomanada i complementària del tema, guions de contin-

guts bàsics creats pel professorat, activitats vinculades al bloc temàtic, instruments de comunicació i eines de participació (fòrums específics, qüestionaris d'avaluació i altres que ofereixen la plataforma i que comentarem a l'apartat següent). El quart apartat especifica les sessions presencials relacionades amb el tema o continguts que correspongui redactats de manera genèrica. Finalment, el cinquè apartat, és un cronograma detallat de totes les lectures, tasques i activitats diverses en l'ordre i indicació del període en què s'haurien de fer, per tal de guiar l'alumnat en la seva planificació. D'aquesta manera, l'alumnat té, en un sol document, recollits tots els materials disponibles i activitats que haurà de realitzar, amb les dates i terminis establerts per a cadascun dels blocs. (Vegeu annex I).

Un altre document complementari, creat específicament des d'algunes assignatures, va ser un cronograma general d'assignatura, en què es recullen les activitats i materials que ja tenen una data fixada i que suposaran una important càrrega de treball per a l'alumne. Normalment, en aquest cronograma s'hi registren les sessions presencials, amb informació sobre el tema a treballar, i les activitats d'avaluació continuada ja previstes al pla docent, tot i que s'hi poden incorporar altres materials i activitats d'aprenentatge (activitats de participació, visites o xerrades) sempre que estiguin ja fixades en el calendari. Aquest document està disponible des de l'inici del curs i, a més de ser útil a l'alumnat perquè li dona informació sobre les activitats que haurà de realitzar al llarg del semestre, també és una manera de reflexionar, per part del professorat, sobre la càrrega de treball de les tasques previstes. Aquest document es va considerar especialment útil en assignatures anuals ja que permetia una visió de conjunt dels dos semestres.

Els calendaris també van resultar instruments clau perquè l'alumnat tingués ordenades les dates de tasques i activitats de diferents assignatures. D'una banda, els alumnes tenien un enllaç directe al calendari de les sessions de grup semipresencial que també és un document accessible a la pàgina web de la Facultat. A més, la plataforma ofereix, des de la barra de la pàgina principal, un calendari de l'assignatura, en el qual s'incorporen, de manera automàtica, les dates límit de les tasques creades al campus i, on es va recomanar al professorat que incorporés altres esdeveniments o dates clau no automatitzades: escrits o proves pròpies, conferències o presentacions d'experts i totes les activitats que

es considerin d'interès especial per als alumnes i que és important que recordin.

3.5. Eines per a l'autoavaluació

La plataforma Moodle ofereix diverses eines que el professorat pot configurar perquè els alumnes puguin conèixer el seu procés d'aprenentatge. Dues de les més utilitzades han estat les consultes i els qüestionaris. Les consultes permeten recollir l'opinió del grup (professorat i alumnat) sobre un tema, plantejant una pregunta i oferint unes quantes respostes entre els participants. Poden servir-nos per conèixer l'opinió del grup sobre una proposta (data de reunió o tema). Els resultats poden ser publicats després d'haver respost els estudiants, després d'una data concreta o poden no publicar-se. La consulta pot ser útil per plantejar una qüestió i que l'alumnat reflexioni sobre un tema, de manera que es pot saber en quin punt es troben els alumnes, també es pot utilitzar per confirmar si els alumnes han entès alguns conceptes o per facilitar la presa de decisions comptant amb l'opinió de l'alumnat.

Moodle també ofereix la possibilitat de fer qüestionaris d'autoavaluació, amb més o menys complexitat (retroacció individualitzada, reordenació de les preguntes...). Els qüestionaris requereixen la creació d'un banc de preguntes que es poden agrupar per temes i que poden ser una molt bona eina perquè els alumnes prenguin consciència del seu procés d'aprenentatge, identifiquin els conceptes menys consolidats i puguin, a través dels materials disponibles, seguir-los treballant.

UNIVERSITAT DE BARCELONA CATALÀ (CA)

Introducció als Sistemes d'Informació i Documentació (S0)

Tauler ▶ Els meus cursos ▶ 1819_ISD_S0 ▶ General ▶ Qüestionari d'autoavaluació sobre sistemes d'informació ▶ Previsualització

Pregunta 1
No s'ha respost encara
Puntuat sobre 1,00
Marca la pregunta
Edita la pregunta

Què és ARCA, Arxíu de Revistes Catalanes Antigues?

Trieu-ne una:

- a. És un dipòsit cooperatiu de preservació digital impulsat per la Biblioteca de Catalunya amb el suport del CBUC
- b. És un dipòsit cooperatiu de preservació digital impulsat per la Biblioteca de Catalunya amb el suport de la Subdirecció de Biblioteques de la Generalitat de Catalunya
- c. És un dipòsit cooperatiu de preservació digital impulsat pel CBUC amb el suport de la Biblioteca de Catalunya
- d. És un dipòsit cooperatiu de preservació digital impulsat per la Biblioteca de Catalunya i el CBUC

Pregunta 2
No s'ha respost encara
Puntuat sobre 1,00
Marca la pregunta
Edita la pregunta

Què són les Comissions de Lectura Pública? Qui les crea?

Trieu-ne una:

- a. Són òrgans assessors i consultors creats per la biblioteca
- b. Són òrgans assessors i consultors creats pel municipi
- c. Són òrgans executius creats pel Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya
- d. Són un servei de la biblioteca pública

Pregunta 3
No s'ha respost encara
Puntuat sobre 1,00
Marca la pregunta
Edita la pregunta

Existeix un únic catàleg de Lectura Pública, tal com determina la Llei?

Trieu-ne una:

- a. Sí, hi ha un únic catàleg mantingut per la Generalitat
- b. Sí, hi ha un únic catàleg mantingut per la Diputació de Barcelona
- c. No, cada biblioteca té el seu catàleg
- d. No, hi ha dos catàlegs, un mantingut per la Generalitat i un altre mantingut per la Diputació de Barcelona

Figura 2. Qüestionari d'autoavaluació de l'assignatura Introducció als Sistemes d'Informació i Documentació del curs 2018-2019

3.6. Eines per al seguiment

La plataforma permet incloure, per a cadascun dels recursos, una opció de completació que facilita que el professorat i els alumnes controlin la realització de lectures i activitats. Aquesta eina de seguiment permet configurar paràmetres diferents per a cada objecte d'aprenentatge (material o activitat), de manera que es pot triar si és l'alumne qui marca manualment la finalització d'una lectura o activitat, o bé queda marcada automàticament en complir-se uns requisits que el professor estableix (visualització en una data concreta, retroacció amb qualificació a una tasca o tramesa d'algun fitxer). Malauradament, aquesta eina no

existia en el moment d'implantar la semipresencialitat al grau, però actualment es considera molt útil.

Un altre mecanisme de seguiment que es va establir va ser l'obligatorietat de realitzar dues tutories acadèmiques durant el semestre. Això permetia al professorat conèixer el procés d'aprenentatge de l'alumne, el seu perfil, problemes o impediments, facilitats, dificultats, etc. D'aquesta manera, es duïen a terme l'acompanyament, l'atenció i suport personalitzats que la bibliografia ja esmentada considera del tot necessaris per evitar l'abandonament que genera la sensació d'aïllament i de manca de pertinença a un grup.

3.7. Sessions presencials

Les sessions presencials són de 90 minuts, cada quinze dies, i no s'entenen com a una sessió resum dels continguts treballats entre les sessions, que el professor ha anat orientant a través d'activitats o lectures guiades. Tenen entitat pròpia i responen als objectius fixats a la planificació de l'assignatura i, per tant, poden ser significativament diferents segons els objectius: sessions teòriques per tractar aspectes d'un nivell alt de complexitat que es considera que no poden resoldre's únicament amb treball individual i a distància de l'alumne; sessions pràctiques basades en exercicis per aplicar conceptes treballats en els dies previs que poden requerir una aula d'informàtica; sessions combinades de teories i debat a partir de lectures o d'anàlisi prèvia o d'altres possibilitats que poden ser tan diverses com l'experiència del professorat permeti i el tipus de continguts a treballar requereixin.

En aquest punt és important destacar la necessitat que l'alumnat s'impliqui i faci el seguiment de les activitats imprescindibles per poder aprofitar amb èxit aquestes sessions. En aquest cas, doncs, el paper del professor motivant l'alumnat i acompanyant-lo en aquest procés és fonamental.

Seguint aquesta idea, a les instruccions que es facilitaven al professorat quan s'incorporava a la docència semipresencial, es destacava que les sessions presencials no s'haurien de dedicar a fer classes magistrals de forma comprimida, explicant tot el que l'estudiant podia llegir pel seu

compte o el que podia veure en un vídeo d'una classe magistral penjada prèviament, sinó que s'havien d'aprofitar les sessions per fer coses que els alumnes no podien fer sols pel seu compte: treballs en grup, correcció i discussió col·lectiva de pràctiques, aclariment de dubtes, avaluació presencial, etc.

3.8. Activitats no presencials

Les activitats no presencials poden respondre a objectius molt diversos i, per tant, també ho és el seu contingut: lectura guiada de la bibliografia recomanada, activitat vinculada amb una visita, reflexió i anàlisi d'un procés tècnic realitzat, d'unes pàgines web visitades, visionat de vídeos, realització de tutorials interactius, realització d'exercicis individuals o en grup a través de diferents tipus de tasques que permet la plataforma, des de wikis a bases de dades passant per altres com la utilització del xat per simular situacions laborals reals (una entrevista de referència a través del xat, per exemple).

Sí que es recomanava fixar la seva estructura i donar una informació mínima per afavorir l'organització i el compliment de les tasques per part de l'alumnat. La plantilla creada incloïa, seguint aquests criteris, els elements següents:

- Identificació: numeració i títol de l'activitat, assignatura, tema vinculat i professorat.
- Presentació i objectius: explicació dels objectius, del que caldria treballar i aconseguir amb la pràctica o activitat.
- Enunciat: descripció del contingut i la metodologia, el que cal fer.
- Recursos docents: descripció dels recursos i materials que cal utilitzar per fer l'activitat, què cal haver llegit o fet abans, etc., com també indicació del sistema establert per resoldre els dubtes (fòrum, *mail*, tutoria, etc.).
- Criteris d'avaluació: explicació de les condicions generals relacionades amb la realització: individual o de grup, si és avaluable o no; percentatge de nota en la nota final; obligatorietat o no de fer-la i les conseqüències de no presentar-la o no aprovar-la; i llista de criteris que es tindran en compte i es valoraran en la puntuació.

- Forma de lliurament: descripció del que han d'obtenir o de lliurar finalment (fitxers, tasca en línia, notes personals per a un debat presencial, una aportació al fòrum, etc.), qüestions formals (quantitat de fitxers, de quin tipus o formats, etc.), com ho han de fer i quan.
- Retroacció: descripció de la forma de correcció que hi haurà; si es farà un comentari a classe o a través del fòrum, si es penjarà solució escrita o no, si no hi ha cap correcció, correcció entre iguals, etc.
- Dates clau: dates clau relacionades que hi pugui haver, com a mínim, data màxima de lliurament i data de màxima de publicació de qualificacions; es poden afegir altres elements com, per exemple, la data de correcció, si aquesta és col·lectiva en sessió presencial...

Una altra de les recomanacions que es feia al professorat quan s'incorporava a la docència semipresencial anava orientada a les activitats que calia dissenyar. En aquest sentit, és important, i així es va concebre des del principi, pensar en activitats d'aprenentatge, activitats formatives, sense cap funció acreditativa, per treballar amb coneixements, habilitats i actituds, aplicar el que hagin llegit i plantejar dubtes. Les activitats també havien de servir per substituir les pràctiques, preguntes directes, debats o exercicis d'aplicació que es fan normalment a classe amb docència presencial. (Vegeu annex II).

3.9. Material docent

L'equip que inicià l'experiència també va elaborar un document de treball intern amb l'objectiu d'ajudar al professorat a entendre el tipus de material que calia crear o referenciar i la utilitat que havia de tenir. En aquestes pautes, per exemple, es recomana no crear «apuntes» del professor, ja que la idea no és que l'alumne es conformi amb el que li digui el professorat i s'ho aprengui per a un examen, sinó que generi coneixement per si mateix a partir de visions diferents. Per això és important oferir-li lectures i materials diversos per llegir, analitzar, contrastar i reflexionar i, al mateix temps, dissenyar activitats, no per demostrar el que sap i obtenir una nota, sinó per ajudar-lo a entendre, qüestionar i aplicar el que ha pogut llegir.

En el mateix document es proposa que els materials docents que s'incorporin al campus siguin diversos: guions d'idees o conceptes clau, que

ajuden a l'alumnat a identificar aquells elements fonamentals sobre els quals haurà de buscar més informació; glossaris amb definicions bàsiques; bibliografia (a text complet o amb la referència al catàleg), vídeos, tutorials, aportacions a blogs, articles, etc., per tal que l'alumne pugui ampliar coneixements; notícies per debatre sobre algun esdeveniment relacionat; qüestionaris d'autoavaluació, entre d'altres...

Es va recomanar que tots els materials elaborats pel professorat tinguessin llicència *creative commons* i que, seguint les plantilles i recomanacions proposades, respectessin els aspectes bàsics d'accessibilitat. També es van proporcionar pautes perquè l'organització del material dins de l'assignatura afavorís la usabilitat a través d'etiquetes que facilitessin l'accés a materials de característiques diferents a través d'apartats ben diferenciats (lectures, activitats, avaluació...).

3.10. Avaluació de l'alumnat

El sistema d'avaluació de cadascuna de les assignatures quedava fixat a través del pla docent, un document aprovat en diferents òrgans del centre que és únic per a tots els grups d'una mateixa assignatura. En el cas de la modalitat semipresencial semblava evident que calia establir unes condicions específiques detallades en diferents apartats dels plans docents, en especial el d'avaluació.

Es va considerar la necessitat d'acreditar els coneixements i habilitats adquirits per l'alumnat de manera individualitzada i fiable, especialment en cas d'alumnes que no assistien o participaven de forma activa a les sessions presencials i dels quals se'n pogués tenir un menor coneixement. També es va entendre especialment rellevant per als casos en què l'alumne triés el sistema d'avaluació única. Això va fer que en les recomanacions al professorat, pel que fa a la redacció dels plans docents de les assignatures, es destaqués la necessitat de fer una avaluació acreditativa presencial. Aquesta avaluació podia tenir, lògicament, característiques ben diferents, tal i com es pot llegir a la informació publicada al web de l'ensenyament en modalitat semipresencial:

Per tal d'acreditar els coneixements i competències assolits al llarg del semestre, cada assignatura dissenya unes sessions finals presenci-

als d'avaluació en el període establert per a l'avaluació final. Aquestes sessions poden consistir en exàmens o exercicis escrits, presentacions orals, entrevistes amb el professor, etc. Poden ser individuals, per grups o de tot el grup classe.¹⁷

A més, tot i que no es va establir que hagués de ser així en un inici, en la majoria d'assignatures d'aquesta modalitat, tenint en compte el perfil de l'alumnat, s'atorgà un percentatge significatiu, entre un 10 % i un 30 % de la nota final, a la participació en activitats voluntàries no acreditatives: participació en fòrums, realització d'exercicis diversos o assistència a les sessions presencials. Igual que en el cas de les assignatures amb docència presencial, tots aquests elements i característiques del sistema d'avaluació han de fer-se públics abans de la matrícula. Això s'assoleix mitjançant una versió del pla docent de cada assignatura adaptada al grup semipresencial. Aquesta versió adaptada s'aprova en Consell d'estudis i està disponible per a la seva consulta a la pàgina web del centre¹⁸ i a l'aula virtual de cada assignatura.

La figura 3 mostra el calendari de treball seguit a l'hora de definir, dissenyar i implementar el model de semipresencialitat descrit.

17. Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals. «Característiques de la docència semipresencial: Avaluació continuada». En el Grau en Gestió d'Informació i Documentació Digital (GIDD). <<https://www.ub.edu/portal/web/informacio-mitjans-audiovisuals/grau/-/ensenyament/detallEnsenyament/5956077/13>>

18. Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals. «Plans docents (modalitat semipresencial)». En el Grau en Gestió d'Informació i Documentació Digital (GIDD). <<https://www.ub.edu/portal/web/informacio-mitjans-audiovisuals/grau/-/ensenyament/detallEnsenyament/5956077/41>>

Revisió bibliogràfica.	setembre – desembre 2010
Definició del model; formació de grup de treball i elaboració de proposta inicial amb justificació, model i calendari de treball.	gener - febrer 2011
Concreció de model i planificació, identificació de material comú necessari i definició de característiques i pautes d'aula virtual, material, sessions, activitats i avaluació.	març 2011
Reunions entre grup de treball i professorat assignat, creació d'espai de proves i assignatura tipus al Campus Virtual; inici d'elaboració de material comú per a l'alumnat i el professorat.	abril 2011
Elaboració de material d'assignatures de primer semestre del primer curs; finalització d'elaboració de material comú; gestió de la difusió de l'opció semipresencial i de disponibilitat de material informatiu per a preinscripció i matrícula.	maig - juny 2011
Finalització de preparació de material d'assignatures de primer semestre; creació d'aules al Campus Virtual i inici d'elaboració del material docent d'assignatures de segon semestre del primer curs.	juliol 2011
Reunions d'últimes concrecions amb professorat i amb tutors de PAT del grup semipresencial, abans de l'inici de la docència.	setembre 2011
Continuació d'elaboració de material d'assignatures i aules de segon semestre.	setembre - desembre 2011
Reunions amb professorat d'assignatures de primer i segon semestre del primer curs per valorar i realitzar reajustaments necessaris per al segon semestre.	desembre - gener 2012
Valoració amb professorat de primer curs i proposta de modificacions amb vista a la implementació de segon curs el setembre de 2012.	maig - juny 2012
Valoració amb professorat i proposta de modificacions amb vista a la implementació de tercer curs el setembre de 2013. Tramitació de modificació de la memòria del grau per poder continuar amb el model semipresencial més enllà de la prova pilot	maig - juny 2013
Integració de la valoració de la semipresencialitat en òrgans corresponents (Consell d'estudis i Comissió Acadèmica de Facultat).	maig - juny 2014
Implementació de quart i últim curs.	setembre 2014

Figura 3. Calendari de treball per a la implementació de la modalitat semipresencial.

4. AVALUACIÓ DELS RESULTATS

4.1. Rendiment acadèmic

A l'hora de valorar els resultats de rendiment acadèmic es fan servir les dades extretes de les aplicacions informàtiques en què queden registrats aquests resultats, juntament amb les anàlisis i valoracions que en fa el consell d'estudis de la titulació.

Per motius d'espai i d'objectius d'aquesta publicació es prenen com a referència les dades de tres moments puntuals: 2011-2012 (primer any d'implantació, amb només assignatures de 1r curs), 2014-2015 (primer any amb els quatre cursos implementats en modalitat semipresencial) i 2017-2018 (darrer any del qual s'han pogut obtenir dades d'enquestes de satisfacció de l'alumnat ja valorades i disponibles).

Cal, a més, tenir en compte altres qüestions:

- Excepte per a l'any 2011-2012, no s'inclouen les dades dels grups presencials del torn de tarda, que ja que havia gairebé desaparegut abans de 2014-2015.
- No s'inclouen les dades corresponents a assignatures optatives de 3r i 4t curs perquè, ja des d'abans de 2014-2015, la major part d'aquestes assignatures van passar a oferir-se exclusivament en format semipresencial. Això fa que no sigui possible diferenciar entre alumnes de les dues modalitats.
- No s'inclouen dades de TFG ni de pràctiques, atès que, per les seves particularitats, no quedaven incloses en la modalitat semipresencial i són avaluades amb eines diferents la resta d'assignatures, aspecte que fa impossible la comparació de resultats.

En primer lloc es valoren els resultats obtinguts pel grup semipresencial en els quatre cursos del grau (anys 2014-2015 i 2017-2018). Seguidament, es fa una anàlisi comparativa amb els resultats dels grups amb docència presencial que inclou l'any 2011-2012 (només amb assignatures de 1r curs).

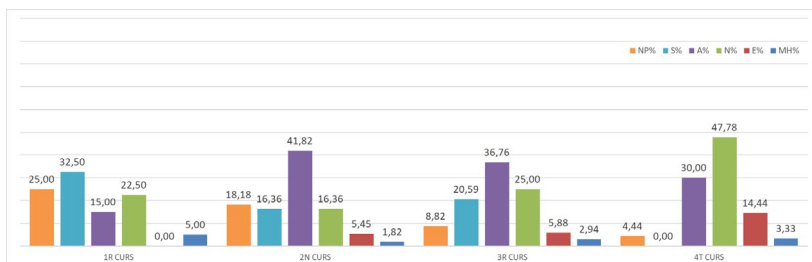


Figura 4. Comparativa per cursos del rendiment acadèmic de la modalitat semipresencial 2014-2015.

Nota: NP = No presentat; S = Suspens; A = Aprovat; N = Notable; E = Excel·lent; MH = Màtricula d'honor.

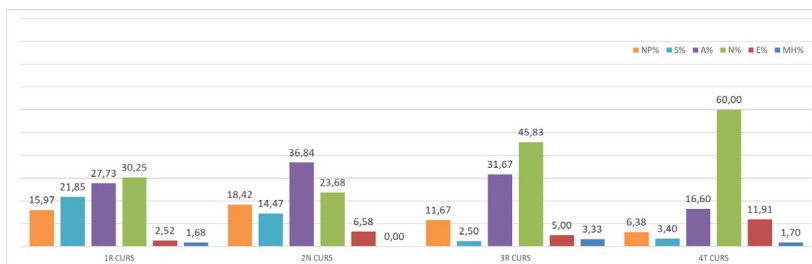


Figura 5. Comparativa per cursos del rendiment acadèmic de la modalitat semipresencial 2017-2018.

Nota: NP = No presentat; S = Suspens; A = Aprovat; N = Notable; E = Excel·lent; MH = Màtricula d'honor.

Aquestes figures permeten destacar:

- El percentatge d'alumnes que no superen el curs (NP + S) disminueix a mesura que avancen els estudis (per exemple, l'any 2017-2018 va passar d'un 37,82 % el 1r curs a un 9,79 % el 4t curs).
- El percentatge d'alumnes NP es manté en taxes força altes els dos primers cursos (per exemple, l'any 2014-2015 va ser d'un 25 % i un 18,18 %, respectivament), començant a disminuir el 3r curs, per assolir el nivell més baix el 4t curs (únicament un 4,44 % l'any 2014-2015).
- Pel que fa a les qualificacions que superen el curs (A, N, E i MH), es constata que a mesura que avança el grau augmenten els percentatges N i E en detriment dels A, especialment en el 4t curs. Per exemple, el 4t curs de 2014-2015 els A van suposar el 30%; els N, un

47,78 %; els E, un 14,44 % i les MH, un 3,33 % (quan el 1r curs només n'eren un 0,98 %). Xifres semblants es donen l'any 2017-2018.

La comparativa del rendiment acadèmic de la modalitat semipresencial amb el de la modalitat presencial també permet extreure interessants conclusions. En primer lloc, les dades obtingudes el primer any d'implantació del 1r curs de la modalitat semipresencial (2011-2012) evidencien alguns resultats destacats per la bibliografia com a característiques d'aquesta modalitat i que s'han esmentat als apartats previs. Com es pot veure a la figura 6, el rendiment acadèmic dels alumnes de la modalitat semipresencial és superior al dels alumnes del mateix curs en modalitat presencial. Tot i que el nombre de no presentats és molt similar, el percentatge d'alumnes que superen les assignatures és superior (80,2 %) al del presencial (63,8 %). També són significatives les diferències pel que fa al nombre de suspesos i, especialment, de notables i excel·lents.¹⁹

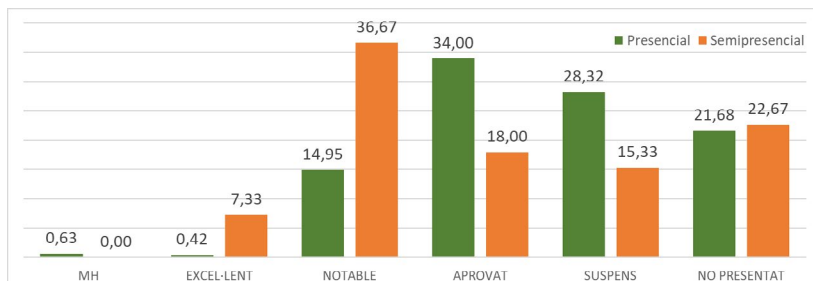


Figura 6. Comparativa per modalitats del rendiment acadèmic 2011-2012.

Nota: Escala de valoració numèrica: de 0 a 10.

Els resultats de l'alumnat del grup semipresencial permeten veure una tendència al notable, a diferència del rendiment dels grups presencials, més propers a l'aprovat. Aquest rendiment acadèmic superior pot estar relacionat amb el perfil d'entrada que permet identificar un alumnat més madur (més edat), amb certs hàbits d'organització i responsabilitat ja adquirits (experiència laboral), i amb una base formativa i de cultura general més consistent (estudis previs).

19. Les dades i l'anàlisi es recullen de l'Informe final del projecte de millora i innovació docent, convocatòria 2012, accessible a: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/47805>.

Si estenem la comparativa entre modalitats als anys en què ja s'impartien els quatre cursos (2014-2015 i 2017-2018) obtenim les dades recollides en les figures 7 i 8, que permeten veure com les diferències entre el rendiment acadèmic dels alumnes de les dues modalitats es va equilibrant a mesura que l'alumnat avança els seus estudis.

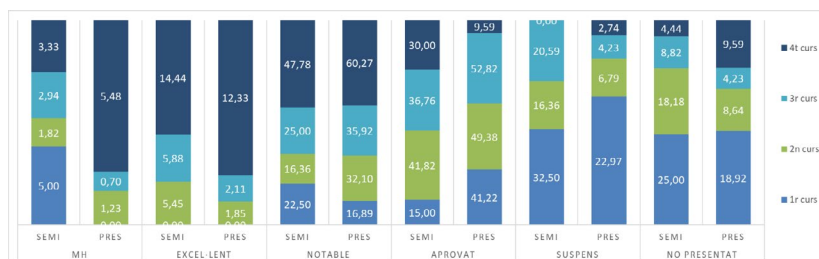


Figura 7. Comparativa per modalitats i cursos del rendiment acadèmic 2014-2015. Nota: Escala de valoració numèrica: de 0 a 10.

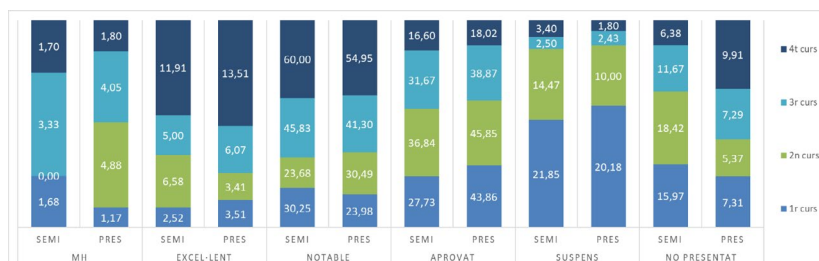


Figura 8. Comparativa per modalitats i cursos del rendiment acadèmic 2017-18. Nota: Escala de valoració numèrica: de 0 a 10.

Les figures anteriors permeten observar el següent:

- En el 1r curs, el percentatge d'alumnes que superen el curs i el percentatge d'Aprovats són significativament superiors a la modalitat presencial que a semipresencial (per exemple, l'any 2014-2015 van superar el curs el 58,11 % del grup presencial en front del 42,5 % de semipresencial i els qualificats amb A suposaren el 41,22 % i el 15 %, respectivament). En coherència amb aquestes dades, el percentatge d'alumnes de NP és molt superior a la modalitat semipresencial (per exemple, el 15,97 % en front del 7,31 % l'any 2017-2018).
- En el 2n curs, es manté la diferència entre modalitats pel que fa al percentatge d'alumnes que superen el curs, per exemple, el 67,11 %

en la modalitat semipresencial en front del 84,63 % en la presencial l'any 2017-2018, i també es manté la significativa diferència de NP, el 18,18 % en la modalitat semipresencial en front del 8,64 % en la presencial l'any 2014-2015.

- En el 3r curs, la diferència entre alumnes que superen el curs és molt menor, gairebé insignificant (per exemple, el 85,83 % en la modalitat semipresencial en front del 90,28 % en la modalitat presencial l'any 2017-2018) i també es redueix la diferència entre alumnes NP (per exemple, el 8,82 % en la modalitat semipresencial en front del 4,23 % en la presencial l'any 2014-2015).
- Finalment, en el 4t curs, els percentatges d'alumnes que superen el curs s'equiparen (per exemple, el 90,21 % en la modalitat semipresencial en front del 88,29 % en la modalitat presencial l'any 2017-2018) i s'inverteixen els percentatges dels alumnes NP (per exemple, el 4,44 % en la modalitat semipresencial en front del 9,59 % en la presencial l'any 2014-2015).

En conclusió, podem veure que el nombre d'alumnes que superen el curs és més gran en la modalitat presencial que en la semipresencial en els dos primers cursos del grau (amb més de 16 punts de diferència), mentre que als dos darrers aquestes diferències són poc significatives (per sota de 5 punts). Aquesta evolució és visible també en el nombre de NP, superior en el grup semipresencial als primers cursos (amb 8,5 i 9,5 punts de diferència respectivament), mentre que a 3r i 4t curs aquesta diferència es redueix (4,5 a 3r curs) o es capgira (5 punts inferior a semipresencial).

4.2. Satisfacció de l'alumnat

L'eina principal per valorar la satisfacció de l'alumnat i poder-la contrastar amb la dels grups de docència presencial són les enquestes institucionals de la UB sobre l'acció docent del professorat i sobre les assignatures. Per fer una valoració amb perspectiva global, es tenen en compte, només, els resultats de la pregunta inicial de l'enquesta sobre les assignatures: «Estàs satisfet amb l'assignatura?». També s'han fet servir, però, dades obtingudes amb altres mecanismes de recollida d'informació qualitativa.

Igual que en el cas del rendiment acadèmic, es prenen com a referència els anys 2011-2012, 2014-2015 i 2017-2018 i s'exclouen el torn de tarda a partir del 2014-2015, les assignatures optatives, les pràctiques i el TFG.

La figura següent mostra l'evolució de la satisfacció dels alumnes dels grups semipresencials en tres moments: 2011-2012 (únicament amb assignatures de 1r curs) i els altres dos anys que es prenen com a referència (2014-2015 i 2017-2018). En aquesta figura es pot veure com el 2011-2012 la satisfacció és molt alta per a les assignatures de 1r i després, a mesura que s'avancen cursos, la satisfacció disminueix. Aquest fet pot estar relacionat amb la incorporació d'alumnes de perfil diferent a causa de l'obertura dels grups a alumnes repetidors de la modalitat presencial (i, potser també, de professors menys motivats o menys convençuts).

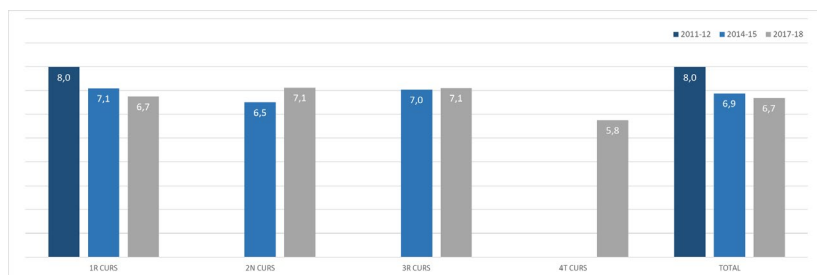


Figura 9. Comparativa per cursos i anys de la satisfacció de l'alumnat.
Nota: Escala de valoració numèrica: de 0 a 10.

Si analitzem les figures 10, 11 i 12 que recullen les dades de satisfacció dels alumnes de les dues modalitats de docència podem observar l'evolució de la satisfacció de l'alumnat dels grups semipresencials.

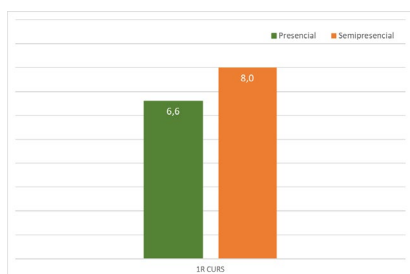


Figura 10. Comparativa per modalitats de la satisfacció de l'alumnat 2011-2012 (només 1r curs implantat).

Nota: Escala de valoració numèrica: de 0 a 10.

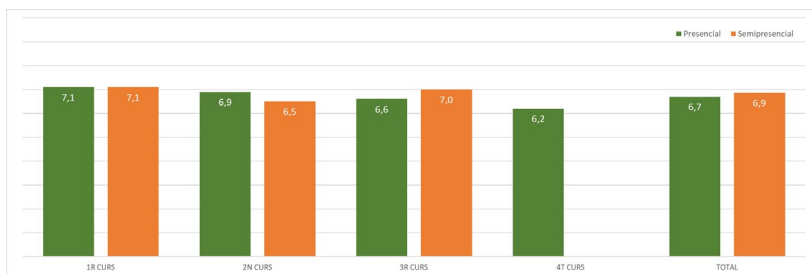


Figura 11. Comparativa per modalitats i cursos de la satisfacció de l'alumnat 2014-2015.

Nota: Escala de valoració numèrica: de 0 a 10.

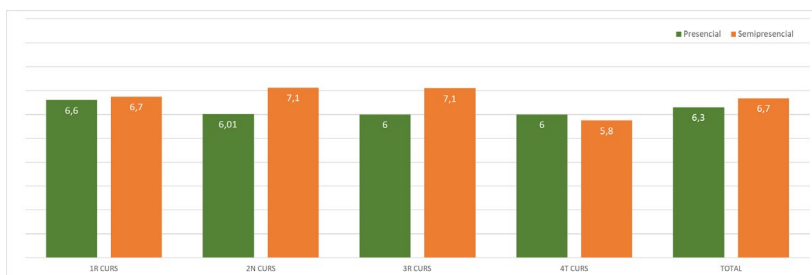


Figura 12. Comparativa per modalitats i cursos de la satisfacció de l'alumnat 2017-2018.

Nota: Escala de valoració numèrica: de 0 a 10.

El primer que destaca és l'alta satisfacció dels alumnes de 1r curs de l'any 2011-2012 que mostra la figura 10 que, com ja s'ha vist abans en relació a la figura 9, després es normalitza. Un possible motiu podria ser que aquest primer grup d'alumnes estaven esperant l'opció semipresencial feia temps, i la motivació i la il·lusió amb què van entomar els estudis era realment «palpable». Les figures 11 i 12 mostren una tendència a l'alça, ja que, mentre que l'any 2014-2015 els resultats són molt similars, l'any 2017-2018 la satisfacció dels alumnes de modalitat semipresencial és més alta, especialment en el 2n i 3r curs, amb l'única excepció del 4t curs. La manca de dades en el 4t curs de 2014-2015 s'explica perquè la major part de l'alumnat del grup semipresencial feia un itinerari lent i, per tant, aquest any van ser pocs els estudiants que es van matricular en el darrer curs.

A l'hora d'interpretar aquesta alça cal tenir en compte diversos elements. Per un costat, si partim de la base que sembla haver-hi una re-

lació directa entre resultats de rendiment i de satisfacció i el perfil de l'alumnat, tal com exposen diversos autors (Argudo Plans *et al.*, 2012; Simon, Benedí i Blanché, 2013; Kaleta, Skibba i Joosten, 2007; So i Brush, 2008), és important considerar que els grups semipresencials que han respost les enquestes de satisfacció analitzades inclouen ja alumnes repetidors d'assignatures cursades en format presencial, malgrat que la proporció és baixa en relació als altres, especialment a 1r curs. Una altra variable a tenir en compte en el mateix sentit és que a partir de 3r curs una part dels alumnes del grau matriculen algunes assignatures en format presencial i altres en format semipresencial per motius diversos, sovint relacionats amb la inserció laboral o les pràctiques no curriculars en l'àmbit estudis. Per tot això, cal tenir present que els resultats, tot i insinuar una major satisfacció per part dels grups semipresencials des d'una perspectiva global, no pertanyen a grups «purs» sinó que inclouen altres perfils i, per tant, no permeten extreure conclusions del tot definitives.

És important tenir en compte algunes variables que poden motivar la presència de biaixos en tots els resultats mostrats fins ara:

- Professorat: quan els diferents grups, presencial i semipresencial, d'una assignatura tenen professors diferents, les valoracions de la satisfacció no són fàcilment comparables, ja que es valora la tasca docent del professor i, habitualment, hi ha correspondència entre la satisfacció amb el professor i la satisfacció amb l'assignatura, malgrat que siguin coses diferents.
- Perfil de l'alumnat: l'estudiant madur, de més edat, amb experiència laboral i amb estudis superiors iniciats o finalitzats, valora la seva satisfacció de forma molt diferent a com ho fan els estudiants de 18 anys. La gran majoria d'aquests últims no tenen cap experiència, no poden relacionar el que van descobrint amb la vida laboral i les situacions viscudes; no poden, tampoc, comparar-ho amb altres experiències de formació superior prèvies. Un perfil més madur i de major edat dona una valoració més reflexiva i fonamentada, que pot ser millor o pitjor que una valoració més instintiva i emocional, però que sens dubte és diferent.
- Resultats de rendiment: en treballar amb avaluació continuada, quan l'estudiant emplena les enquestes de satisfacció ja disposa d'una certa orientació de com li ha anat el curs i quins resultats ob-

tindrà. Aquest factor de percepció genera una actitud i predisposició que influeix en la valoració que fa l'alumne, ja que si no té la percepció d'obtenir bons resultats no se sent satisfet. D'aquesta manera, es pot relacionar la major satisfacció dels alumnes semipresencials amb el seu millor rendiment acadèmic, és a dir, a millor percepció de qualificacions major grau de satisfacció. De fet, a l'anàlisi presentada en el CIDUI amb les primeres dades disponibles de 2011-2012 (Argudo Plans *et al.*, 2012), la comparació de resultats de satisfacció dels diferents grups d'una assignatura amb el mateix professor per a grups presencials i semipresencials mostrava, de forma molt clara, una major satisfacció de l'alumnat en el grup semipresencial (a banda de donar-se una major participació en les enquestes). Això podria reforçar la hipòtesi ja comentada de la relació entre resultats de rendiment i satisfacció amb el perfil de l'estudiant, ja que el primer grup estava format exclusivament per alumnat amb el perfil previst.

Altres fonts de recollida de dades de satisfacció de l'alumnat són les tutories (que poden tenir lloc en el context del pla d'acció tutorial) i la pròpia percepció del professorat a l'aula o en la seva interacció en tutories acadèmiques i de seguiment amb els alumnes, expressada en reunions de professorat. També són importants les sessions específiques d'informació i intercanvi entre alumnes de grups semipresencials i de grups presencials, com la que es va organitzar al centre l'11 de febrer de 2015. En aquesta sessió, els alumnes que estaven cursant assignatures en format semipresencial van valorar de forma especialment positiva i útil les eines i alguns aspectes del model definit i la planificació dissenyada: la guia de treball de cada unitat amb el cronograma orientatiu final, els qüestionaris i eines d'autoavaluació, els calendaris i les tutories de seguiment, plantejades de manera que permetin prendre consciència del propi ritme, problemes i buits que cal treballar i acabar d'ajustar.

A finals de 2014-2015, després d'uns primers anys d'experiència i considerant el model prou assentat, es va mirar de recollir l'opinió de l'alumnat sobre les eines utilitzades pel professorat que consideressin especialment útils i destacables com a bones pràctiques en el seu aprenentatge. Això es va fer a través d'un correu personalitzat que plantejava de manera molt oberta l'interès per recollir eines, materials, etc. que els haguessin anat bé per fer el seguiment d'assignatures. Pel que fa als

recursos de suport, els alumnes valoraven de forma positiva la varietat d'eines que el professorat utilitzava i en destacaven algunes com a molt útils i interessants per a l'aprenentatge i la comunicació, com els fòrums i els glossaris, entre d'altres. Van valorar molt positivament les eines per al seguiment i l'autoavaluació, com qüestionaris o *checklists*,²⁰ però van qualificar com a «imprescindible» la guia de treball d'unitat temàtica amb el cronograma final orientatiu. També feien algunes recomanacions, moltes d'elles relacionades amb la millora de la usabilitat del Campus Virtual (que els materials s'obrissin en pestanyes noves per no perdre la pàgina de context de l'assignatura, mantenir una estructura similar i homogènia a cadascun dels temes de l'assignatura per ajudar a identificar el contingut i trobar allò que buscaven de manera ràpida, identificant clarament lectures i activitats, o dividir els temes per subtemes quan eren extensos, per facilitar la navegació i la comprovació d'actualitzacions,²¹ etc.). Algunes de les recomanacions que van fer els alumnes eren qüestions que ja estava previst aplicar, com ara respondre els missatges en un temps màxim de 48 hores, donar el *feedback* necessari, o participar de forma activa i incentivar la comunicació i aportació als fòrums.

4.3. Percepció del professorat

Tot i que el professorat és, com ja hem comentat, un agent imprescindible per a l'èxit d'un projecte d'aquestes característiques, tenim poques evidències de la seva percepció ja que la institució, malgrat tenir implantat el sistema de recollida d'opinió de l'alumnat, no fa enquestes periòdiques al professorat que haurien de complementar la informació recollida per part de l'alumnat. Per obtenir aquesta informació, s'han consultat, d'una banda, les actes dels consells d'estudis on s'ha debatut el procés d'implantació de la modalitat semipresencial i s'han analitzat les respostes a una enquesta específica realitzada pel cap d'estudis per conèixer l'opinió del professorat.

20. Les eines de seguiment de la compleció de versions actuals de Moodle també faciliten aquest auto-seguiment automàtic del que es va fer, però potser no els fa tan conscients com haver de pensar, comprovar i marcar en una llista el que han fet i el que no.

21. En aquest sentit, Moodle ofereix opcions com «mostrar una pàgina per tema», mostrar activitat recent o novetats al blog lateral, que poden ajudar.

Les opinions del professorat recollides a través dels debats dels consells d'estudis que es duen a terme periòdicament, es mantenen en la línia d'algunes de les afirmacions que s'han evidenciat en apartats anteriors. El professorat constata, per exemple, la distorsió que suposa la incorporació als grups semipresencials d'alumnes que repeteixen assignatures i que no s'adapten a la dinàmica establerta en aquesta modalitat. En el consell del 26 de novembre de 2014, per exemple, quan s'analitzen els resultats de rendiment, una de les explicacions que s'addueix per explicar la davallada al grup semipresencial és que «els alumnes de presencial que repeteixen assignatura la matriculen a semipresencial i no entenen el que comporta aquesta modalitat quant a treball personal». Una opinió compartida per alumnes i professors del consell d'estudis que «coincideixen en la poca comprensió per part de l'alumnat sobre el funcionament de la modalitat semipresencial». Aquesta incomprensió suposa poca implicació i compromís, actitud que els porta a no fer les activitats d'aprenentatge que es proposen i que, indirectament, distorsionen les sessions presencials que el professorat ha dissenyat, per exemple, tenint en compte aquestes activitats o la lectura dels materials docents o de la bibliografia que està disponible al campus.

Per completar i contrastar aquestes opinions, des de l'ensenyament el gener de 2015 es va dur a terme una breu enquesta al professorat que impartia per primera vegada assignatures en modalitat semipresencial. L'enquesta, amb sis preguntes obertes, va ser resposta pel 75 % del professorat implicat (sis de les vuit persones implicades) i tenia com a objectiu obtenir informació sobre els aspectes següents: satisfacció sobre l'experiència; estratègies aplicades que han estat una bona pràctica; detecció de mancances pel que fa als recursos i, finalment, punts forts i punts febles de la modalitat. De les respostes obtingudes es poden extreure alguns resultats que, en general, reforcen la percepció rebuda per altres vies. D'una banda, el professorat es mostra satisfet amb la modalitat, tot i que reconeix que l'actitud de l'alumnat és fonamental per obtenir uns bons resultats i que és important el canvi d'actitud i d'hàbits, també entre el professorat. D'altra banda, es destaca la necessitat de crear un ritme de treball constant, amb activitats setmanals que permetin que l'alumne es mantingui connectat a l'assignatura, tot i que el seguiment és desigual i s'afirma que l'alumnat que treballa és qui millor segueix aquesta dinàmica. Un professor afirma: «L'alumne

que té interès i ganes, es llegeix el material, prepara els qüestionaris, fa els exercicis preparatoris... i la classe és molt més profitosa». I també: «Els alumnes –almenys els que no són de debò de semi, com era el cas de les assignatures optatives d'aquest curs com la meva– no tenen consciència del que vol dir una assignatura semipresencial, i van a classe a escoltar, sense haver preparat res. En la meva assignatura era molt millor el resultat de les dues alumnes de semi que de la resta».²²

22. Quant aquest professor parla d'alumnes «semi» i els diferencia dels altres en una assignatura impartida en modalitat semipresencial, està fent referència al perfil d'alumne propi del grup semipresencial «pur», i establint una diferència clara amb alumnes que no ho són i que cursen aquella assignatura en aquest format perquè no s'ofereix de forma presencial (com és el cas d'optatives de 3r i 4t curs ja esmentat en capítols anteriors).

5. REFLEXIONS FINALS

En els capítols previs hem presentat quines són les principals qüestions que cal valorar a l'hora de definir el model conceptual de semipresencialitat que es vol implantar i hem comentat quines decisions s'han de prendre i quines es van prendre en el Grau en Informació i Documentació de la UB (capítol 2). A més, hem concretat aquest model entrant en un nivell més específic, descrivint les principals eines i recursos desenvolupats per poder dur a terme la docència en aquesta modalitat d'acord amb el model dissenyat i amb objectius de qualitat (capítol 3). En aquesta última part volem fer unes reflexions al voltant d'aquestes qüestions inicials per tal de complementar l'avaluació de resultats presentada en el darrer capítol (capítol 4).

En primer lloc, valorem com a encertades les decisions preses al voltant del **percentatge, distribució i agrupament de les sessions presencials**. El nombre de sessions establert en un dia de la setmana amb periodicitat quinzenal s'ha demostrat suficient i encertat, tenint en compte que en casos excepcionals s'ha afegit alguna sessió en dimecres per tal de compensar la coincidència de festius que poden reduir la presència. El replantejament de les assignatures, els canvis metodològics i el disseny d'activitats d'aprenentatge s'han anat ajustant per aconseguir una bona distribució de les hores de dedicació totals. L'agrupament per assignatures d'acord amb els itineraris parcials també ha funcionat bé i s'ha mantingut en el temps, confirmant la previsió d'un perfil d'alumne madur, amb obligacions laborals i potser familiars que opta majoritàriament per itineraris més lents.²³

Quant a la **mida màxima dels grups**, establerta en 30 alumnes, es considera encertada en relació al volum de feina que suposa per al professorat la interacció en línia constant amb el grup classe, juntament amb l'atenció i seguiment personalitzats. Al llarg dels anys, però, aquesta

23. Segons dades recollides pel PAT de nou accés del grup semipresencial: curs 2011-2012, itinerari parcial un 64,29%; curs 2014-2015, itinerari parcial un 81,82%; curs 2017-2018, itinerari parcial un 78,6%. En els tres cursos de referència, treballaven a temps complet entre el 80% i el 85% dels matriculats de nou accés.

limitació s'ha mostrat innecessària, atès que només l'any 2011-2012 es va arribar a aquest nombre màxim d'alumnes de nou accés.

També es considera un encert la **normalització institucional** establerta per a la documentació i materials desenvolupats, acompanyats de la creació d'eines i recursos adequats. Se segueixen utilitzant les plantilles i les indicacions per a l'elaboració del material docent, actualitzades i, algunes d'elles, simplificades els últims anys. La valoració de l'alumnat quant al disseny i elaboració dels materials normalitzats i obligatoris posa de manifest la seva utilitat a l'hora de treballar amb el Campus Virtual pel seu compte, com també per planificar-se i gestionar l'encaix entre feina i temps disponible de forma adequada. Tot i així, alguns comentaris d'estudiants plantegen la conveniència de fer una anàlisi més acurada dels materials que es penjen i oferir al professorat formació per a la creació de materials especialment interessant per a aquest perfil d'alumnat, com vídeos i altres recursos docents de tipus interactius.

Pel que fa al **perfil de l'alumnat**, com ja s'ha esmentat, les primeres anàlisis i resultats publicats (Argudo Plans *et al.*, 2012), mostren que inicialment es corresponia al que s'havia previst. Malgrat això, passats dos o tres anys, en reduir-se el volum de matriculació i amb la voluntat de facilitar el seguiment d'assignatures sense solapaments d'horaris als alumnes repetidors, es van obrir els grups i aquest perfil es començà a desdibuixar. Aquest fet no es va preveure en el disseny i ha suposat, per una banda, certa distorsió en el normal funcionament de les assignatures, especialment quant a activitats d'aprenentatge no puntuables que es fan en línia; i, per l'altra, un inconvenient relacionat amb els mecanismes i indicadors establerts per a l'avaluació de la docència semipresencial.

D'acord amb el que s'ha exposat al capítol anterior, una valoració qualitativa basada en la percepció, anàlisi i opinió del professorat i expressada en diferents reunions sembla confirmar les relacions entre el perfil d'alumne semipresencial i uns millors resultats de rendiment acadèmic i de satisfacció de l'alumnat, tal com apuntaven les primeres anàlisis i la bibliografia revisada. Tanmateix, la barreja de perfils en els grups semipresencials amb alumnes repetidors de la modalitat presencial o alumnes que es passen a semipresencial per qüestions laborals no ha fet possible recollir prou evidències quantitatives i objectives estricta-

ment desagregades, que haguessin permès aportar conclusions més argumentades en aquest sentit.

En aquest sentit, valorar els resultats d'aquesta modalitat de docència en comparació amb la presencial en base, únicament, a la diferència del perfil de l'alumnat tampoc no es pot considerar una avaluació real de la docència semipresencial en si mateixa, atès que, si varia el perfil, els resultats relacionats amb rendiment acadèmic, satisfacció d'alumnat i percepció del professorat també són diferents, sigui quina sigui la modalitat triada.

En conclusió, considerem que en el disseny d'un model de docència semipresencial és imprescindible definir un model clar i amb límits precisos; planificar, dissenyar i desenvolupar metodologies, eines i recursos que responguin a un perfil d'estudiant previst a partir de dades disponibles. Finalment, però no menys important, cal preveure què es voldrà i necessitarà avaluar realment en funció dels objectius de la implementació i els destinataris, per poder garantir la disponibilitat de les dades, eines i condicions que permetran dur a terme aquesta avaluació en un futur.

En el cas del Grau en Informació i Documentació, amb les dades disponibles i havent estat, a més, protagonistes de l'experiència, valorem de forma molt positiva la feina feta i els resultats obtinguts, tot i que, considerem que cal revisar i re-formular el disseny de l'avaluació per tal que permeti obtenir informació objectiva i útil per a la millora contínua.

BIBLIOGRAFIA

- Argudo Plans, S., Sulé, A., Franganillo, J., Mañà, T. i Rubió, A. (2012). Introducción de la semipresencialidad en el Grado de Información y Documentación: evolucionando con la sociedad. En: *Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. <<http://hdl.handle.net/2445/45083>>
- Barcelona, R. J. (2009). Pressing the online learning advantage: commitment, content, and community. *Journal of Continuing Higher Education*, 57 (3), 193-197. <<https://doi.org/10.1080/07377360903262218>>
- Bartolomé Pina, A. (2004). *Blended learning*. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61237>>
- Boncompte, M., Castañer, A., Marín Solano, J., Navas, J. i Núñez, M. (2013). Els grups GEI com experiència docent orientada a estudiants repetidors: el cas de Matemàtiques I en Economia. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 5, 110-118. <<http://hdl.handle.net/2445/41812>>
- Bonk Curtis, J. i Graham, Charles R. (eds.) (2006). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Capllonch Bujosa, M. i Castejón Oliva, F. J. (2007). La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 8 (3), 168-187. <https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_capllonch_castejon.pdf>
- Casamayor, G. (coord.) (2008). *La formación on-line: una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Graó.
- Cebrián de la Serna, M. (2003). Dimensiones pedagógicas del uso de tecnologías de la comunicación e información en la enseñanza universitaria. En: Cebrián de la Serna, M. (coord.). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria* (pp. 37-46). Madrid: Narcea.
- Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J. V. i Gonzalez-Conde, J. (2018). Relations between student procrastination and teaching styles: autonomy-supportive and controlling. *Frontiers in Psychology*, 9, 809. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00809>>
- Coll, C., Mauri, T. i Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problemas mediante el aprendizaje colaborativo. *RUSC. Revista de Universi-*

- dad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2), 29-41. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78030210>>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 358, 175-196. <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c84b3cb4-6fd8-4827-aa55-d31577119404/re35809.pdf>>
- Evia, A. i Pech, S. J. (2007). Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 8 (2), 86-99. <https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_evia_pech.pdf>
- Expósito Gómez, E. i Turull Rubinat, M. (eds.) (2014). *Experiencias de docencia semipresencial en el título de Derecho: planteamientos, casos docentes, rendimiento académico, valoraciones y propuestas de futuro*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- González Martín, M. R. i Génova Fuster, G. (2008). Innovación docente a la luz de Bolonia: trabajo en equipo y revisiones cruzados para convertir al alumno en protagonista de su proceso de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 9 (1), 126-141.
- Graham, C.R. (2012). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. En: Bonk, C. J. i Graham, C. R. (eds.). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer.
- Kaleta, R., Skibba, K. i Joosten, T. (2007). Discovering, designing, and delivering hybrid courses. En: Piccionao, A. C. i Dzuiban, C. D. (eds.). *Blended learning: research perspectives* (pp. 111-143). Needham, MA: The Sloan Consortium.
- Ladyshevsky, R. i Taplin, R. (2013). Factors influencing mode of study preferences in post-graduate business students. *The International Journal of Management Education*, 11 (1), 34-43. <<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.12.001>>
- Lim, D. H., Morris, M. L. i Kupritz, V. W. (2007). Online vs. blended learning: differences in instructional outcomes and learner satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11 (2), 27-42. <<https://eric.ed.gov/?id=EJ842695>>
- Llorente Cejudo, M. (2009). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*. Barcelona: Davinci Continental.
- Peñalosa Castro, E.; García Hernández, C.; Martínez Romero, R. i Rojas Bravo, G. (2010). Modelo estratégico de comunicación educativa

- para entornos mixtos de aprendizaje: estudio piloto. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 43-55. <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22630>>
- Reay, J. (2001). Blended learning: a fusion for the future. *Knowledge Management Review*, 4 (3), 1-6.
- Simón Pallissé, J.; Benedí, C. i Blanché i Vergés, C. (2013). *La semipresencialidad como respuesta a los nuevos retos de la universidad: la visión de las universidades de la Xarxa Vives*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Schwartz, M. [2013?]. *Online learning*. (Prepared by Michelle Schwartz, Research Associate, for the Learning & Teaching Office). <<https://www.ryerson.ca/content/dam/learning-teaching/teaching-resources/teach-a-course/introduction-online-learning.pdf>>
- So, H.-J. i Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51 (1), 318-336. <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.009>>
- Young, J. R. (2002). «Hybrid» teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education*, 48 (28), A33-A34.
- Wallace, L. i Young, J. (2010). Implementing blended learning: policy implications for universities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13 (4), 1-12. <https://www.researchgate.net/publication/267373307_Implementing_Blended_Learning_Policy_Implications_for_Universities>
- Ward, J. i LaBranche, G. A. (2003). Blended learning: the convergence of e-learning and meetings. *Franchising World*, 35 (4), 22-23.

ANNEX I.

PLANTILLA DE GUIA DE TREBALL DEL CURS 2018-2019



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat de Biblioteconomia i Documentació
<http://www.ub.edu/biblio>

Grau d'Informació i Documentació
Curs 2018-2019

GUIA DE TREBALL

Assignatura: [nom assignatura]

Tema: [número i títol del tema]

Professorat: [nom del professor/a]

Objectius / resultats d'aprenentatge

- [llista dels objectius del tema, el que l'alumne ha de saber i saber fer un cop hagi treballat tot el tema]
-

Continguts

1. [títol del tema]
 - 1.1 [desplegament de tots els punts específics fins el nivell de què es disposi]
 - 1.1.1

Material, activitats i instruments de treball

- Fòrum de dubtes de la unitat 1
- Material de lectura i anàlisi
 - [llista de material que l'alumne ha de llegir i/o examinar, articles, material creat pel professor, exemples... Llegiu les instruccions de creació de material del professor i les pautes sobre material docent]
 -
- Activitats



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es>

1



- o [llista de totes les activitats previstes per ajudar-lo a assentar els continguts i reflexionar a partir del material: pràctiques, participació en fòrums, activitats d'autoavaluació, tasques per lliurar... Cal indicar les activitats que són obligatòries de lliurar i que es tenen en compte en l'avaluació i la nota final]

o

Sessions presencials relacionades

Hi haurà [x] sessions presencials:

- [llista de sessions presencials que s'hi dedicaran, amb breu descripció del que es farà a cadascuna]

Cronograma orientatiu de treball

Accions	Temps
[llista de lectures i activitats en l'ordre en què s'haurien de fer, incloses les sessions presencials]	[setmana o període en què s'haurien de fer]

[afegiu tantes files com necessiteu]



ANNEX II. PLANTILLA D'ACTIVITAT DEL CURS 2012-2013



Universitat de Barcelona

Facultat de Biblioteconomia i Documentació
<http://www.ub.edu/biblio>

Grau d'Informació i Documentació
Curs 2012-2013

ACTIVITAT [NUMERACIÓ]. [TÍTOL DE L'ACTIVITAT]

Assignatura: [nom de l'assignatura]

Tema/s: [número i títol del tema o temes amb què es relaciona]

Professorat: [nom del professor/a]

Presentació i objectius

[explicació dels objectius, del que caldria treballar i aconseguir amb la pràctica o activitat]

Enunciat

[descripció del contingut i la metodologia, el que cal fer]

Recursos docents

[descripció dels recursos i materials que cal utilitzar per fer l'activitat, què cal haver llegit o fet abans, etc., com també indicació del sistema establert per resoldre els dubtes (fòrum, mail, tutoria, etc.)]

Criteris d'avaluació

[explicació de les condicions generals relacionades amb la realització: individual o de grup, si és avaluable o no; percentatge de nota en la nota final, obligatorietat o no de fer-la i les conseqüències de no presentar-la o no aprovar-la i llista de criteris que es tindran en compte i es valoraran en la puntuació]



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es>

1

Forma de lliurament

[descripció del que han d'obtenir o de lliurar finalment, fitxers, tasca en línia, notes personals per a un debat presencial, una aportació al fòrum, etc., quants fitxers, de quin tipus o formats, com ho han de fer i quan]

Retroacció

[descripció de la forma de correcció que hi haurà: si es farà un comentari a classe, a través del fòrum, si es penjarà solució escrita o no, si no hi ha cap correcció, correcció entre iguals, etc.]

Dates clau

[dates clau relacionades que hi pugui haver, com a mínim, data màxima de lliurament i data de màxima de publicació de qualificacions, es poden afegir altres coses com per exemple la data de correcció si es fa col·lectiva en sessió presencial...]



NORMES PER A LA PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A LA COL·LECCIÓ

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Normas_presenta.pdf

NORMES PER ALS COL·LABORADORS

http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas_pres.pdf

EXTENSIÓ

Les propostes del Quadern no podran excedir **l'extensió de 50 pàgines (en Word)**, uns 105.000 caràcters, espais, referències, quadres, gràfiques i notes incloses.

PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

Els textos han d'incloure, en format electrònic, un **resum** d'unes deu línies i tres paraules clau, no incloses al títol. Igualment han de contenir el **títol**, un **abstract** i tres **keywords** en anglès.

Per a les **formes de citar i referències bibliogràfiques** han de remetre's a les utilitzades en aquest *Quadern*.

AVALUACIÓ

L'acceptació d'originals es regeix pel **sistema d'avaluació externa per pars**.

Els originals són llegits, en primer lloc, pel **Consell de Redacció**, que valora l'adequació del text a les línies i objectius dels *Quaderns* i si compleix els requisits formals i els mínims de contingut científic exigits.

Els originals són sotmesos, en segon lloc, a **l'avaluació de dos experts**, especialistes en la temàtica de la qual tracta l'original i l'àmbit disciplinari corresponent. Els autors reben els comentaris i suggeriments dels avaluadors i la valoració final amb les esmenes i canvis que cal fer, si és el cas, abans de ser acceptat per a la seva publicació.

Si els canvis exigits són significatius o afecten bona part del text, el nou original és sotmès a l'avaluació de dos experts externs i d'un membre del Consell de Redacció. El procés es duu a terme com a «doble cec».

Revisors

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona inicià fa uns anys la publicació dels **QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA** amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes relacionats amb la docència superior que facilitessin la seva formació, l'intercanvi d'experiències i la difusió de «bones pràctiques» docents. Amb aquests *Quaderns* pretenem estar atents als temes nous i emergents en l'actual conjuntura universitària, per tal de donar a conèixer i difondre iniciatives innovadores en el camp de la docència universitària, que responguin a les línies següents:

- Propostes de marcs de referència rigorosos i generals que ajudin a clarificar conceptes clau.
- Estratègies docents i bones pràctiques de planificació, metodologia i avaluació de l'ensenyament-aprenentatge, desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos.
- Tècniques i tàctiques, de marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.