



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

TÍTOL: Moderado de los *focus group*.

Subtítol: Directrices y dinámicas creativas para la monitorización de la calidad pedagógica.

AUTORIA:

Arrausi Valdezate, Juan
Escola de disseny i enginyeria Elisava UVic-UCC
Coordinador Àrea Pedagògica
jjarrausi@elisava.net
Fàbreagas Perucho, Salvador
Escola de disseny i enginyeria Elisava UVic-UCC
Coordinador Àrea Expressión y Representación
sfabregas@elisava.net

1. RESUM:

Los resultados cualitativos son idóneos para diagnosticar, monitorizar y regular el despliegue de los primeros cursos de Grado universitario. Utilizamos los FG como metodología para explicitar la voz del alumnado, de manera inter e intrapersonal, en relación a sus aprendizajes, expectativas y percepciones. Proponemos una simbiosis entre los FG y la NGT. Se aportan métodos propios del entorno del diseño para elicitar aportaciones del alumnado en relación a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. ABSTRACT:

The qualitative results are ideal for diagnosis, monitoring and regulating the deployment of the first courses at the University. We use the FG as a methodology to make the voice of the students explicit, in an inter and intrapersonal way, in relation to their learning, expectations and perceptions. We propose a symbiosis between FG and NGT. Methods typical of the design environment are provided to elicit contributions from students in relation to the quality of the teaching-learning processes.

3. PARAULES CLAU: 4-6

Innovación pedagógica, focus group, dinámicas creativas, métodos de elicitación, visual thinking, monitorización de la calidad.



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

4. KEYWORDS: 4-6

Pedagogical innovation, focus group, creative dynamics, elicitation methods, visual thinking, quality monitoring

5. DESENVOLUPAMENT:

INTRODUCCIÓN

Los procedimientos para auditar los procesos de calidad en el espacio superior de enseñanza son diversos y comunes en muchas Universidades. En nuestro caso, dedicamos varias acciones a monitorizar el despliegue de los estudios de Grado, tendentes a la recogida de evidencias para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A), de la satisfacción del estudiantado y de la idoneidad de los contenidos, las dinámicas y los recursos. Las metodologías que utilizamos para la monitorización son de dos tipos: cualitativas y cuantitativas, las desplegamos mientras el curso está en marcha y a posteriori de haber finalizado el curso académico. Entre los principales, nos servimos de métodos como encuestas, foros de discusión y Focus Group (FG). Las encuestas individuales de satisfacción las realizamos antes de finalizar la asignatura. Las reuniones con las personas delegadas de cada grupo-clase las convocamos dos veces al semestre con la responsable de estudios. Los FG los proponemos mediado el curso académico. Por añadidura, en este curso 2022-23, hemos realizado dos FG demorados; es decir, una vez finalizado el primer curso de Grado, cuando el alumnado está cursando ya su segundo año.

Con la experiencia de los años, nos hemos dado cuenta de las ventajas y limitaciones de cada uno de estos métodos, por lo que ahora hemos enfocado en reforzar aquellos con los que hemos conseguido recabar datos más precisos y significativos. Estos son los FG, donde hemos centrado nuestros esfuerzos en generar dinámicas participativas individuales y grupales que las encuestas y las reuniones de seguimiento no ofrecen.

Las encuestas pueden llegar a un gran número de estudiantes, pero se centran típicamente en visiones personales (Hennik, 2014; Porter, 2013). La mayoría están diseñadas con cuestiones cerradas y no permiten la posibilidad de que se puedan ver o compartir con otras personas. Las encuestas están predeterminadas y llegan en un momento del curso que se acumulan entre asignaturas, lo que causa fatiga, baja participación y respuestas sin la posibilidad de reflexión o argumentación. En ocasiones están diseñadas de manera genérica y desvinculadas de la especificidad de la asignatura, o sin preocuparse por aspectos cognitivos o competenciales (Porter, 2013). Por otra parte, el método del diálogo abierto de las delegadas con la responsable de estudios está condicionado por el atrevimiento para exponer cuestiones comprometidas, la claridad necesaria en la exposición de las ideas de otros alumnos y a los que representan, el rigor en la selección de temas relevantes y el clima de distanciamiento por la diferencia de rango entre los participantes (Lichtman, 2014).

Este paper se centra en mostrar las actividades desarrolladas en 3 FG con alumnado universitario de los primeros cursos del Grado, contextualizados en los ámbitos del diseño y



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

la ingeniería en diseño. En cada FG se trata de poner en común y recoger elementos de valoración sobre el despliegue de los estudios, a través de dinámicas participativas basadas en la autorreflexión y la correflexión. En buena medida, estamos proponiendo una revisión respecto a la dinámica tradicional de los FG para ampliar el espectro de explicitaciones incluyendo la autorreflexión (Filipovych et al., 2020). Pero, asimismo, con la inclusión de técnicas propias del entorno de estudios de diseño¹. Más que un FG tradicional estamos enfocando nuestra aproximación en unir éste al Nominal Group Technique (NGT) (Delbecq, et al., 1975; Stewart y Shamdasani, 2015). Nuestro objetivo es por tanto generar un clima de participación reflexiva e implicada basada en dinámicas motivadoras ajustadas a las participantes del FG, para conseguir escuchar la “voz real del estudiantado” en relación a sus percepciones, inquietudes, empoderamiento y posibilidad de transformación (Mirete et al., 2019; Seale, 2010).

El objetivo final de este escrito es compartir maneras de que el alumnado pueda explicitar sus aprendizajes en relación a sus expectativas, intereses, anhelos y percepciones. Detectar en una sola sesión de un FG todos los elementos que nos permitirían obtener una valoración de cómo se están percibiendo cualitativamente los aprendizajes es complejo, dadas las limitaciones de cualquier método. No obstante, una planificación que tenga en cuenta el perfil de las participantes, la conducción, los instrumentos y el posterior análisis de datos, ayudará a extraer evidencias significativas en tiempo y forma.

DESARROLLO

El FG es un método² cualitativo de puesta en común y recogida de información sobre una serie de cuestiones enfocadas en una temática y objetivos concretos (Carey y Asbury, 2016; Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009; Morgan, 1993; Pacheco y Salazar, 2020). Si bien las entrevistas grupales ya se utilizaron antes de la Segunda Guerra Mundial, no se le dio mucha importancia hasta que se reveló como un método efectivo para realizar estudios de audiencias de radio -durante la Guerra- en los años cuarenta (Morgan, 1993). Desde entonces, se ha utilizado para investigaciones en el campo del marketing y, desde los últimos 25 años, su uso se ha extendido a las campañas políticas. Sobre todo, su uso está muy extendido en el ámbito de las ciencias sociales en las disciplinas de educación, enfermería, psicología y sociología (Carey y Asbury, 2016).

Actualmente, en el ámbito de la educación y la salud los dos medios de recolección de *insights* cualitativos son las entrevistas personales y la observación. Un FG combina ambos

¹ Una publicación que recoge métodos de investigación específicos en el ámbito del diseño es: Hanington, B., y Martin, B. (2019). *Universal methods of design expanded and revised: 125 Ways to research complex problems, develop innovative ideas, and design effective solutions*. Rockport publishers.

² Sobre la cuestión de si un FG es una técnica o un método, Pacheco y Salazar nos argumentan que “La técnica es el conjunto de recursos utilizados para alcanzar un objetivo, mientras que el método es el proceso que se sigue al momento de obtener una meta. En este marco, se considera que el método es más abarcador y la técnica es parte de este método. En el caso concreto de grupos focales, estos serían en realidad una técnica ya que requieren de ciertos lineamientos y recursos para su ejecución.” (2020, p. 193). Sin embargo, en la mayoría de literatura revisada hemos detectado, que se ha consensuado utilizar método para referirse a un FG. Nos sumamos a la denominación de “método” de FG en nuestro paper, por presentar un uso de este término más difundido. No obstante, utilizaremos “técnica” al referirnos a la NGT por traducción directa del inglés.



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

elementos de estos dos métodos de aproximación entrevistando a las participantes en grupos de discusión (Mishra, 2016). En relación a la recogida de feedback en la educación superior, se ha puesto el énfasis en dar sentido a las actuaciones tendentes a la mejora del paradigma de la pedagogía actual (Winstone y Carless, 2019), aproximación donde se sitúa nuestro paper.

Este método también referido como interviews en grupo, o pensamiento grupal (*Groupthink*) “es idóneo para estudios que exploran: actitudes, opiniones y experiencias en grupos y contextos específicos” (Ravitch y Mittenfelner, 2016, p. 167), además de para examinar cómo se desarrollan los conocimientos y las ideas, cómo se construyen y cómo operan dentro de un contexto dado. Es característico que las participantes comenten en relación a las experiencias y los pensamientos de unas y otras, de modo que se produce una indagación grupal. El objetivo es que se generen respuestas construidas en base a las aportaciones intra e interpersonales.

Un FG nos permite recoger información detallada sobre una cuestión específica con un fin determinado con antelación (Hennink, 2014), pero también aporta la posibilidad de que surjan sentimientos, opiniones, experiencias y reacciones entre las participantes (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009). La dinámica necesaria para que el FG sea operativo y nos reporte resultados, debe cumplir una serie de requisitos, que la literatura especializada ya ha tratado ampliamente (Gutiérrez, 2008; Hennik, 2014; Lichtman, 2014; Ravitch y Mittenfelner, 2016; Stewart y Shamdasani, 2015) y que cae fuera de lo abordado por este paper.

Un FG tiene una amplia posibilidad de intervención, desde muy estructurada por parte de la persona moderadora, hasta más libre liderada por las participantes (Lichtman, 2104). Y este estilo de conducción, y no la tipología del grupo de participantes, parece emerger como el principal aspecto que diferenciaría un “Grupo de Discusión” -de dinámica más abierta, flexible y menos directiva-, de un “Focus Group” (Callejo, 2001, p. 17), aunque habitualmente ambos se utilizan para referirse al mismo método pero en diferentes idiomas.

Por su parte, la NGT se aproxima desde la intervención inicial de cada participante, en forma escrita, lo que asegura que todas las aportaciones están adecuadamente representadas y proveerá de inputs para las discusiones grupales. En la versión de 1990 del libro *Focus Group Theory and Practice*, Stewart y Shamdasani avanzaban que existía la posibilidad de hacer una simbiosis entre NGT y FG; relevo que tomaron después Varga-Atkins, McIsaac y Willis (2017) cuando enfocaron en la evaluación de los y las estudiantes -aspecto al que se circunscribe nuestro paper. Para estos autores, la técnica de la NGT se ha utilizado durante años con éxito para finalidades educacionales, para la evaluación de los currículums, y ha sido crucial en la aproximación a dinámicas de participación socialmente mediadas y equitativas.

La NGT nació como técnica de la mano de Delbecq y sus colegas en 1975 (como se citó en Varga-Atkins et al., 2017), comprendiendo cinco estadios donde se combinan aproximaciones individuales y en grupo. El primer estadio es conseguir la explicitación escrita de las participantes respondiendo a cuestiones nacidas de la reflexión personal que



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

luego se ponen en común con todo el grupo, después se visualizan, leen y comentan. En fases siguientes, estas aportaciones se reelaboran en grupos para identificar y aunar ítems iguales; se procede a una reagrupación de las aportaciones y se disponen en un ranking. A las participantes se les pide finalmente que seleccionen las de mayor importancia. Esta dinámica, a diferencia de las opiniones versadas en voz alta en los FG típicos, garantiza el consenso de los ítems más relevantes y la suma de aportaciones individuales no mediadas. Por el contrario, nos aparece la limitación de que no se pueden proponer inicialmente muchas preguntas diferentes porque extendería el tiempo y diversificaría excesivamente la finalidad del evento.

Nuestro enfoque teórico, ante una actividad como la de un FG, se circunscribe a la psicología cognitiva en dos procesos: la autorreflexión y la corrección. De acuerdo con Bandura (2006) y sus cuatro propiedades básicas relacionadas con la capacidad de agencia, la cuarta, la de autorreflexión es nuestro primer referente. La capacidad metacognitiva está considerada la característica más diferencial de la agenticidad humana. A este respecto, un individuo es capaz de examinar su funcionamiento y su autosuficiencia y la influencia de estos dos componentes en la solidez de sus concepciones y acciones, lo que le permite realizar ajustes correctores. En nuestra perspectiva, hemos incorporado el término de agencia según el enfoque didáctico de la Enseñanza Orientada a la Acción. Nos alineamos con la definición de agencia entendida como la capacidad para actuar, pero de manera socioculturalmente mediada (Ahearn, 2001). Bajo esta formulación, apoyada en el paradigma sociocultural de Vygotsky, promovemos que el alumnado sea un agente activo en la institución y que participe en la definición de los parámetros de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A).

Por lo tanto, un FG, además de servir para la autorreflexión, es una actividad que fomenta las indagaciones compartidas y la construcción conjunta de valores entre la comunidad, con el sentido de corresponsabilidad. Estas actuaciones nos permiten la validación de las aportaciones de todos los agentes con evidencias correspondientemente sólidas, la adaptación a situaciones sobrevenidas o previsibles y su transferibilidad a mejores condiciones. Es decir, recogemos el sentir individual del alumnado, elaboramos reflexiones compartidas y certificamos la necesidad de contar con sus aportaciones y darles apoyo para ser agentivos (Zavala y Castañeda, 2014).

En relación al marco teórico donde se anclan las dinámicas grupales, nos interesa hacer referencia a uno de los padres fundadores de la psicología social, Kurt Lewin, y sus trabajos de referencia que anticipó la Teoría de Sistemas (Bertalanffy, 1976; Lewin y Lewin, 1948 como se citó en Petit y Liverpool, 2018). La correspondencia de la Teoría de Sistemas en relación a los FG la delimitan con claridad Petit y Liverpool al referirse a que esta “postula la existencia de propiedades emergentes que no derivan de elementos de un sistema, sino de su comportamiento y de la evolución de un sistema; en el caso de grupos de trabajo, su dinámica es distinta de la suma de las dinámicas psicológicas individuales”. (2018, p. 53). En nuestros tres encuentros de FG, la aproximación la enfocamos hacia orientar el discurso grupal y convertirlo en un producto conversacional dialógico (Phoenix et al., 2017). Un FG admite diversas situaciones discursivas, aunque con prioridad las dinámicas se centran en generar situaciones dirigidas (Wooten, 2017). La situación por la que opte la persona



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

moderadora debe ajustarse para cada momento, grupo o contexto en la conducción efectiva del FG. En el diálogo, los protagonistas son el escuchar y el hablar. Si intervenimos como personas moderadoras con la intención de escuchar deberemos callar y ceder el protagonismo de las intervenciones verbales (*utterance*) a las participantes.

Directrices para moderar el FG

En nuestros FG nos hemos guiado de las recomendaciones expuestas por Gutiérrez (2008), donde pauta la manera de dirigir dialógicamente la dinámica de un FG por parte de la persona moderadora (Tabla 1). Por añadidura, el propio autor ordena en 4 las fases de un FG: presentación, consolidación, conducción y cierre (2008, 52).

Tabla 1

Indicaciones a la persona moderadora para orientar el diálogo en los FG

Acciones	Directrices y orientaciones
Intervenir con la intención de escuchar	<ul style="list-style-type: none">- Evitar acotar e imponer los temas hasta el punto de que no puedan ser abordados o descartados por las participantes.- Evitar enfocar insidiosamente a que las participantes hablen disciplinada y eficientemente sobre los intereses de la persona moderadora.- Evitar discutir las opiniones y argumentaciones manifestadas por las personas convocadas, especialmente cuando parecen incoherentes o descontextualizadas para la persona moderadora.- Evitar justificar o autorizar puntos de vista de algunas participantes, privilegiando ciertas voces más expertas o preferidas.- Evitar limitar las contestaciones con respuestas escuetas, para que el diálogo sea de suficiente amplitud y precisión.- Evitar requerir aportaciones, experiencias o ideas más allá de las propias vivencias o intereses de las participantes.- Evitar comentar a título particular de la persona moderadora aspectos tratados a lo largo de la conversación.
Intervenir con la intención de hacer hablar	<ul style="list-style-type: none">- Pedir ampliar y completar conceptos o contextos referidos a lo largo de la actividad.- Estimular las situaciones de digresión animando a tratar temas colaterales de interés para las participantes.- Facilitar el ritmo, cadencia y tiempo necesarios para tratar los temas con suficiente detalle.- Promover la idea de que todo lo conversado importa y todo se vuelve significativo para los objetivos de la persona moderadora.- Ser riguroso y literal a la hora de reproducir total o parcialmente las aportaciones.

Nota: Adaptado de Gutiérrez, 2008 (pp. 23-29).



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

En gran parte, el poder de un FG para recoger la información necesaria y un diagnóstico ajustado en torno a una situación, reside en la espontaneidad y en la sinergia de la dinámica producida por el propio grupo. Conseguir una buena dinámica va a depender del arte que despliegue la persona moderadora con sus actitudes y aptitudes (Stewart y Shamdasani 2015). En un FG, además de la persona moderadora y las participantes, actúan una serie de elementos y condicionantes que median en la recogida óptima del feedback deseado. La selección de la dinámica, el clima, el espacio, los instrumentos y las actividades propuestas son merecedoras de una atención específica. Si bien no todas las tratamos en nuestro paper –el clima y el espacio no los abordamos.

Contexto universitario de los Grados

El contexto en el que se desarrollan estos FG es en relación a la monitorización del despliegue de los nuevos grados: el Grado en Diseño e Innovación (GDISI) y el Grado en Ingeniería de diseño Industrial (GEDI). En nuestra Facultad de Diseño e Ingeniería Elisava, se promueven acciones y actividades para garantizar la calidad de la docencia, la mejora constante de los procesos de E-A y del bienestar de la comunidad y de las personas. Estas actuaciones se generan por orden de la Dirección del Centro y se regulan por las directrices de la Dirección Académica de los estudios de Grado. Están monitorizadas por la responsable de Estudios. Se aplica con las actuaciones de la Coordinación y con la asesoría del Área Pedagógica. En nuestro centro, entendemos todas las actuaciones en materia de mejora e innovación como un todo sistémico. Esta actuación, por tanto, forma parte del programa de seguimiento de calidad docente e innovación; lo que implica que también repercute sobre dos departamentos más: el de Ordenación Académica y Calidad, y el de Calidad y Bienestar.

Diseño y actividades de los 3 FG

En estos 3 FG la participación fue voluntaria, anonimizada y con consentimiento de las participantes. Las opiniones restaron confidenciales. Se pidió que cumplimentasen un formulario de consentimiento informado. Previo a la realización del FG se les envió una invitación donde constaban los ámbitos sobre los que se establecería la reflexión individual y conjunta. En el primer FG lanzamos una encuesta previa donde las participantes debían responder a 10 preguntas.

En la Tabla 2 comparamos los 3 FG en relación a sus características, datos, morfología y dinámicas utilizadas. El primer FG lo realizamos con el 1er año académico en marcha, mientras que los 2 siguientes fueron demorados. La utilidad de un FG, como actividad de control demorado, nos permite complementar los indicadores de si estamos logrando un despliegue óptimo del programa pedagógico en el Grado. Por añadidura, se establece un elemento de comparación con otros cursos académicos previos, que revela si estamos atendiendo a las demandas realizadas en el pasado y, por tanto, si evolucionamos positivamente. También nos dan datos de si hay una alineación y continuidad entre los contenidos de un curso al siguiente.



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

Tabla 2

Despliegue de los 3 FG

Datos	FG-1	FG-2	FG-3
Fechas	25/03/2021	27/10/2022	15/11/2022
Participantes	18	12	9
Estudios	Grado en Diseño (GDIS)	Grado en Diseño e Innovación (GDISI)	Grado en Ingeniería de Diseño Industrial (GEDI)
Ubicación temporal	Con el curso en marcha. Alumnado de 1º GDIS comenta sobre 1º	Demorado. Alumnado de 2º GDISI comenta sobre 1º	Demorado. Alumnado de 2º GEDI comenta sobre 1º
Técnicas	<i>Visual Thinking / 1>2>3 / Desirability letter</i>	<i>The love letter & the breakup letter / 1>2>3 / Visual metaphors / Desirability letter</i>	<i>The love tweet & the breakup tweet / 1>2>3 / Card sorting / Target diagram / Desirability letter</i>

Elaborada por los autores

Técnicas

En este apartado exponemos la relación de las técnicas que hemos utilizado en los 3 FG. Las hemos ordenado respecto al momento de utilización idóneo durante el FG (Eppler, 2006). Algunas de estas técnicas se conciben por la comunidad de práctica del ámbito del diseño como métodos, pero no hemos querido entrar a discutir esta catalogación.

The love letter & the breakup letter (Tweets). Se pide al alumnado que escriba de manera personal una carta o unos tweets dicotómicos, sobre lo que le ha parecido bien y mal durante el tiempo de tránsito por 1er curso de Grado. Son útiles al inicio o al final del FG para recoger las actividades autorreflexivas (Stamper, 2020).

Card sorting. Se trata de que en post-its se escriban 3 palabras clave para definir la experiencia personal en 1er curso. Luego se comparan con los del resto de participantes y se ordenan por similitud y por familias de conceptos.

1>2>3. Las opiniones individuales versadas en la carta/tweets de amor-odio se contrastan por parejas y se observan las coincidencias y las diferencias. Le sigue un nuevo intento de unificar criterios entre subgrupos de tres participantes, donde se seleccionan las aportaciones más significativas y las comunes. Se categorizan las observaciones según las dimensiones propuestas por la persona moderadora y se valoran por el índice de importancia. Se finaliza con un ranking consensuado entre las tres participantes.

Visual Thinking. Se ha definido tradicionalmente como la combinación de herramientas, procesos e ideas que utilizan los diseñadores para resolver problemas. Utilizamos dibujos sencillos para explicitar de manera visual ideas, conceptos, flujo de procesos y relaciones complejas (Saroghi et al. 2019). La persona moderadora dibuja en la pizarra conceptos que tienen que ver con las temáticas a desarrollar en el FG. Dado que las participantes son mayoritariamente alumnado con un perfil visual entienden y participan en la interpretación, aportando elementos que la persona moderadora dibuja esquemáticamente.



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

Visual metaphors. Una metàfora visual es una representació creativa de un concepte, persona, lloc, cosa o idea a través d'una imatge que utilitza la analogia o la associació. Prové del grup de figures retòriques utilitzades en el camp de la creativitat, la comunicació i la publicitat. La metàfora visual és, per tant, un recurs que permet de manera ràpida i senzilla fer comprensible una idea mitjançant una imatge estereotipada. La persona moderadora dibuixa a la pissarra elements que els participants han d'associar a conceptes, per rescatar les opinions que amb paraules no han pogut explicar.

Target diagram. És un artefacte que simula una diana-radar a gran escala, perquè les persones participants en el FG interactuen enganxant les seves aportacions en forma de paraules clau. Quanto més al centre de la diana més importància donen a les seves contribucions. Entre totes les participants es produeix un diàleg per procedir a la classificació, amb el que es reequilibren pensaments anteriors, després es visualitza conjuntament i es comenten els resultats obtinguts.

Desirability letter (Carta als Reis Mags). Són aportacions escrites en format de carta per recollir informació qualitativa (Stamper, 2020). Se demana a subgrups de 3-4 persones que escrivin una "carta als Reis Mags" on establezcan peticions per al nou curs dirigit a totes les dimensions de la temàtica del FG. També és útil la carta com a element de ventilació emocional ja que permet focalitzar en els desitjos no complerts dels participants.

En aquests FG hem dissenyat l'activitat per una hora i mitja de durada. Les fases del FG s'han dividit així:

Tabla 3

Fases del FG

Fase	Actividad	Actores	Dinámicas
1	Autorreflexión escrita individual (Intrapersonal) / Encuesta previa de 10 preguntas	Participantes	<i>The love letter & the breakup letter / encuesta</i>
2	Puesta en común de aquellos aspectos más relevantes (ordenar por coincidencia en los mismos ítems y por la intensidad con que han sido expresados)	Participantes + personas moderadoras	<i>1>2>3 / Card sorting / Visual Thinking</i>
3	Recopilación de los ítems según sean positivos o negativos. Inducción a las participantes a que sigan expresando, matizando y jerarquizando sus aportaciones	Personas moderadoras	<i>Target diagram</i>
4	Diálogo aportando aclaraciones sobre cuestiones o incidencias que han supuesto incertidumbre, o que se diseñaron con una intención diferente a la que se han percibido.	Participantes + personas moderadoras	Diálogo interpersonal



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

5	Revisión de lo que se ha traído a 2º desde 1er curso; maleta de: herramientas, dinámicas y recuerdos	Participantes	<i>Visual Metaphors</i>
6	Aportaciones abiertas, sugerencias de mejora y comentarios de valoración final	Participantes	<i>Desirability letter</i>
7	Valoraciones de la actividad, propuestas para el seguimiento y la implementación de cambios. Agradecimientos y cierre.	Participantes + personas moderadoras	Diálogo interpersonal

Elaborada por los autores

Planificación de los objetivos de los FG

En la monitorización del despliegue de los Grados nos interesaba específicamente enfocar en aspectos pedagógicos, inicialmente en las fases de detección, análisis, diagnóstico y evaluación, para el posterior diseño de acciones e intervenciones para la mejora de la calidad docente de nuestra facultad. A este respecto, en la Tabla 4 se evidencian los objetivos del FG en relación a las preguntas consensuadas que nos formulamos desde la Dirección de los estudios de Grado, la Coordinación de curso y el Área pedagógica:

Tabla 4

Cuestiones para abordar los objetivos del FG

Ámbito	Cuestión
Curricular	¿Estamos cubriendo las necesidades educativas de nuestro alumnado en relación a la adecuación de su perfil de desarrollo personal y profesional?
Competencial	¿Estamos mediando positivamente en el desarrollo de las capacidades y competencias de nuestro alumnado?
E-A	¿Son pertinentes los métodos, aproximaciones y dinámicas de E-A que utilizamos en cada asignatura para el desarrollo del perfil curricular global del alumnado?
Psicopedagogía	¿Tenemos en consideración la organización, estructura y bienestar de nuestro alumnado en relación a los aspectos psicopedagógicos?
Coordinación	¿Están bien interconectados todos los agentes que participan en el ámbito docente: enseñanza, servicios, departamentos, áreas, coordinación y administración?
Logística	¿Detectamos, anticipamos y damos respuesta a las necesidades reales, no cubiertas, de los servicios requeridos por el alumnado?
Personal y bienestar	¿El desarrollo formativo personal está reforzado por los planes de acción tutorial, atención a la diversidad, acogida y pertenencia a la comunidad?
Proposicional	¿Qué propuestas de mejora podemos recoger de nuestro alumnado para el progreso de la calidad docente y el bienestar?
Implementación	¿Habrá eficiencia en el logro de la implementación de las aportaciones del alumnado incluyendo los costos estructurales, económicos, sociales y emocionales?

Elaborada por los autores



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

Planificación de las preguntas elaboradas para las participantes

La Tabla 5 es la guía de uso interno establecida por las personas moderadoras del FG para orientar las posibles preguntas y guiar los comentarios, debate y puesta en común con las asistentes al FG. Diez preguntas de esta Tabla 5 se enviaron en encuesta previa a las participantes en el primer FG.

Tabla 5

Cuestiones a plantear a las participantes en el FG

Dimensión	Cuestiones para incentivar el diálogo inter e intrapersonal
Contenidos de asignaturas (Visual Metaphor: Maleta de herramientas y conceptos)	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué asignatura ha cumplido/superado mis expectativas sobre lo que esperaba que sería y lo que ha sido realmente? - ¿He echado en falta algún contenido o alguna asignatura que me hubiese gustado haberme encontrado en 1º?* - ¿Qué asignatura he percibido que estaba perfectamente articulada en su plan de trabajo, ejercicios, seguimiento, evaluación, etc.?* - ¿En qué asignatura he percibido que los bloques temáticos estaban bien coordinados y se respetaba la programación inicial? - ¿He percibido que los contenidos de diferentes asignaturas eran complementarios unos con otros y ayudaban a mi entendimiento del conjunto de lo que es primer curso?*
Metodologías docentes y dinámicas de E-A (Visual Metaphor: Maleta de dinámicas)	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué asignatura he entendido mejor desde el principio, por su claridad de planteamiento, dinámica y objetivos? - ¿Qué dinámica de asignatura ha supuesto un reto, porque ha exprimido mis posibilidades y me ha hecho llegar más lejos?* - ¿Qué percepción tengo de lo que he madurado en mi perfil académico y como persona después de 1º de Elisava? <i>Del 1-5 (siendo 1 nada y 5 mucho)*</i> - ¿Qué tipo de competencias creo que he desarrollado mejor después de 1º? 1) Conceptuales (teoría, conocimientos, “el saber”); 2) Instrumentales (herramientas manuales y digitales, aprender haciendo, procesos, métodos, “el saber hacer”) y/o, 3) Actitudinales (implicación personal, hábitos de trabajo, participación en equipos, regulación del tiempo, “el saber ser y estar como persona”)
Organizativas, estructurales y de bienestar (Visual Metaphor: Maleta de recuerdos)	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Las cargas de trabajo han sido regulares y bien establecidas dentro de cada asignatura y entre las diferentes asignaturas del semestre?* - ¿Los espacios materiales de Elisava, aulas, salas comunes, talleres, biblioteca, etc. me resultan cómodos y ayudan a mis aprendizajes y a sentirme bien?* - ¿Me han resultado beneficiosas las actividades extra-académicas: conferencias, visitas, salidas, etc.? - ¿Me he sentido acogido por todo el personal de Elisava (PDI y servicios)? - ¿Me siento parte de la comunidad Elisava?* - ¿Han sido escuchadas mis sugerencias, opiniones, voz y voto en relación a cómo se enseña y cómo se evalúa? - ¿Puedo dar mi opinión y siento que es escuchada? y ¿Compruebo que luego se pone en práctica?



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

- | | |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Genéricas y sugerencias | <ul style="list-style-type: none">- ¿En qué porcentaje me ha costado adaptarme al entorno universitario de Elisava? <i>Del 1-5 (siendo 1 nada y 5 mucho)*</i>- ¿De qué asignatura tengo ahora mejor recuerdo, tomándola en general?- ¿Me ha supuesto dispersión, falta de ritmo, desorganización, etc. que las asignaturas sean semestrales en lugar de trimestrales?- ¿Qué es lo que más me ha costado aprender del entorno universitario de Elisava? Espacios, horarios, dinámicas de trabajo en el aula, dinámicas de mis deberes, perfil de profesorado, gestión académica, campus virtual, plataforma Microsoft Teams, etc.- ¿Qué propones mejorar si tuvieses que hacer 1º otra vez?: infraestructuras, atención personal, dinámicas docentes, perfil de profesorado, nivel de carga de trabajo, actividades extraacadémicas, uso de los talleres- ¿Estoy contento con mis compañeros de clase, a nivel social, cooperativo, de su perfil, de su actitud, etc.?- ¿Qué recomendación/advertencia les darías al alumnado que ha entrado ahora de 1º. Pros y Cons de 1º de Elisava?* |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Las preguntas con * se enviaron a las participantes en la encuesta previa del primer FG.

CONCLUSIONES

Dentro de nuestro ámbito del diseño y la ingeniería en diseño, no hemos encontrado en la literatura revisada suficientes orientaciones sobre instrumentos específicos que puedan ayudar a mejorar las situaciones dialógicas. De ahí que nuestra propuesta de utilizar métodos adaptados del ámbito del diseño o propios de este, nos haya permitido generar un clima propicio para que las participantes en el FG se expresen individualmente, y el conjunto del grupo genere una indagación de calidad. Consideramos que estos métodos son perfectamente extrapolables a otros entornos, áreas de conocimiento y ámbitos competenciales donde premie la creatividad, las dinámicas experienciales y la innovación. Desde nuestra apuesta por una aproximación participativa pretendemos conseguir además del feedback del estudiantado, atender a sus propuestas y hacerles sentir que escuchamos su voz. Aquí reside nuestra idea de pertenencia y de mejora del bienestar, en el aspecto específico de que el alumnado pueda aportar opiniones y sugerencias -en qué medida estas son escuchadas y la comprobación de que tienen repercusión o se ponen en práctica. Con este paper creemos haber aportado unas dinámicas de aproximación experienciales desde un enfoque socio constructivista, donde premia la auto y la co-reflexión, el diálogo inter e intrapersonal para favorecer la construcción de significados conjuntos. Como complemento a esta orientación hemos pautado unos métodos y dinámicas ajustadas al perfil de alumnado. Así, pretendemos recibir feedback enriquecido que aporta evidencias para la mejora de la calidad docente y la innovación.

Más que solamente diseñar un FG tradicional, hemos incluido la técnica del Nominal Group Technique (NGT) para generar situaciones de autorreflexión y de indagación grupal. Con ello, podríamos plantear una nueva denominación: Nominal & Group Focus (NFG). Igualmente, consideramos que hemos prolongado las coordenadas de un FG ordinario,

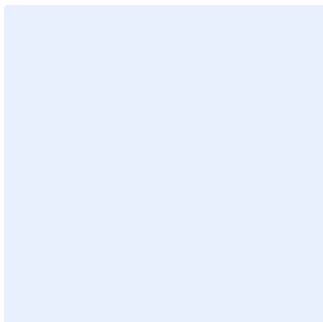


MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

ampliando las capacidades autorreflexivas y la representación de aspectos para el bienestar individual y de la comunidad.

En relación a las limitaciones, hemos detectado que la elección de las participantes en los FG puede condicionar la deriva de las aportaciones, a pesar de que en el diseño del FG hayamos apostado porque participen perfiles lo más diversos posibles. Al final, depende de qué personas quieran participar, dado el carácter voluntario y abierto de la convocatoria. El perfil de alumnado que normalmente participa es el de aquellos que quieren aportar, que quieren dejar sentir su voz, y encuentran en los FG el medio apto para poder hacerlo. Por añadidura, como las participantes suponen alrededor del 10% del total, este número reducido de aportaciones limita la generalización de resultados sobre el sentir del grupo-clase. Otro elemento restrictivo es la modalidad de apertura-cierre de aportaciones limitadas al tiempo que dura el FG, con lo que sumarizar e interpretar se hace dificultoso. Por todo ello, el FG no se debe tomar como la panacea para investigar una problemática, sino como un elemento más para añadir a otros métodos cualitativos en la recolección de datos, impresiones y evidencias para la monitorización de la calidad de los procesos de E-A. Con este paper confiamos haber contribuido con orientaciones para las personas moderadoras, indicando pautas, aportando instrumentos y mostrando dinámicas que les permitan diseñar acciones más participativas y recabar aspectos cualitativos de mayor enjundia de entre las participantes en los FG. La pretensión no es, en ningún caso, condicionar el uso específico de estos recursos o instrumentos, sino la de abrir un horizonte para que cada persona moderadora apueste por ensayarlos en contextos específicos situándolos en su entorno.

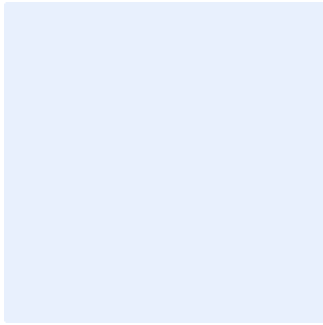
5.1. FIGURA O IMATGE 1



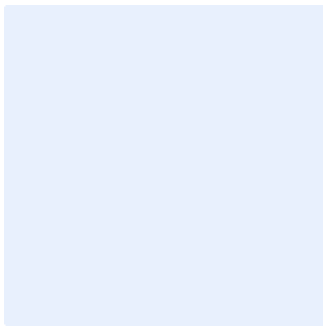


MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

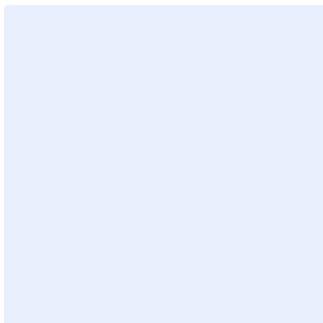
5.2. FIGURA O IMATGE 2



5.3. FIGURA O IMATGE 3



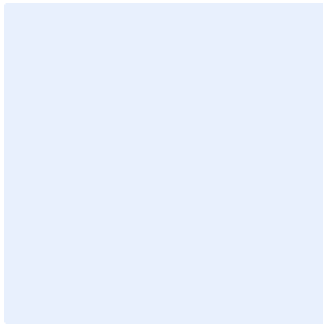
5.4. FIGURA O IMATGE 4



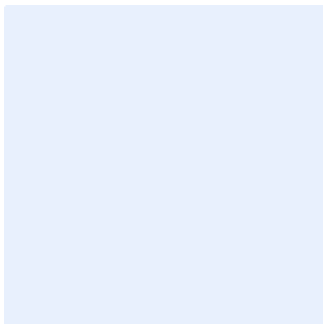
5.5. FIGURA O IMATGE 5



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES



5.6. FIGURA O IMATGE 6



6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

<https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/references/>

- Ahearn, L.M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- Carey, M. A., y Asbury, J. E. (2016). *Focus group research*. Routledge.
- Delbecq, A., Van de Ven, A., y Gustafson, D. (1975). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group & Delphi processes*. Scott Foresman.
- Eppler, M. J. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information visualization*, 5(3), 202-210. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ivs.9500131>
- Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F.I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>
- Filipovych, V.; Polenkova, M.; Leshchenko, M.; Demyanenko, Y. y Yemets, N. (2022). Impact of a group reflexivity on intellectual competence formation of students. *Apuntes Universitarios*, 12(4), 181-196. <https://doi.org/10.17162/au.v12i4.1241>
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. CIS Centro de Investigaciones Sociológicas.



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

- Hennink, M. (2014). *Focus Group discussions, understanding qualitative Research*. Oxford University Press.
- Lichtman, M. (2014). *Qualitative Research in Education*. SAGE publications.
- Mishra, L. (2016). Focus group discussion in qualitative research. *TechnoLearn: An International Journal of Educational Technology*, 6(1), 1-5.
<https://doi.org/10.5958/2249-5223.2016.00001.2>
- Mirete, A.; Alcaraz, S.; Caballero, C. y Arnaiz, P. (2019). Diseño y validación de un instrumento para escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas especializadas. *Publicaciones*, 49(3), 79–117. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11405>
- Morgan, D. L. (1993). *The focus group guidebook*. SAGE publications.
- Pacheco, F. y Salazar, V. (2020). Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.
<https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Petit, B. C., y Liverpool, R. C. (2018). Grupos de trabajo, grupos focales y efectividad grupal en los procesos de autoestudio y mejora continua de la IES. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 20(1), 51-68. ISSN 0187-7690, ISSN-e 1665-756X,
- Porter, J. (2013). Be careful how you ask! Using focus groups & nominal group technique to explore the barriers to learning. *International Journal of Research & Method in Education*, 36, 33–51. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.675554>
- Phoenix, C., Orr, N. y Griffin, M. (2017). Bringing socio-narratology and visual methods to focus group research. En R. S. Barbour y D. L. Morgan (Eds.). *A New Era in Focus Group Research. Challenges, Innovation and Practice*. (pp. 325-345). Palgrave Macmillan.
- Ravitch, S.; y Mittenfelner, N. (2016). *Qualitative Research. Bridging the Conceptual, Theoretical and Methodological*. SAGE publications.
- Sarooghi, H., Sunny, S., Hornsby, J., y Fernhaber, S. (2019). Design thinking and entrepreneurship education: Where are we, and what are the possibilities? *Journal of Small Business Management* (57), 78-93. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12541>
- Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36, 995-1015.
<https://doi.org/10.1080/01411920903342038>
- Stamper, C. (2020). Letter Writing: Life in Letters—A Method of Qualitative Inquiry. En: Ward, J. y Shortt, H. (eds). *Using Arts-based Research Methods. Creative Approaches for Researching Business, Organisation and Humanities*. Cham.
- Stewart, D. y Shamdasani, P. (2015). *Focus Group. Theory and Practice*. SAGE publications.
- Varga-Atkins, T.; Mclsaac, J. y Willis, I. (2017). Focus Group meets Nominal Group Technique: an effective combination for student evaluation? *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 289-300, <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1058721>
- Winstone, N., y Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.



MILLORA DE LES EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: TRANSFORMACIÓ I REPTES

- Wooten, J. (2017). Performance-Based Focus Groups. En R. S. Barbour y D. L. Morgan (Eds.). *A New Era in Focus Group Research. Challenges, Innovation and Practice*. (pp. 251-275). Palgrave Macmillan.
- Zavala, M.A.; Berbena y Castañeda, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo, *Magister*, 26, 2, 98-104, [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70024-6).