

## BONES PRÀCTIQUES D'INNOVACIÓ DOCENT

### 1. Títol

Eina d'autoavaluació i avaluació entre iguals per a l'autoregulació de l'aprenentatge dels estudiants en contextos de treballs en col·laboració

### 2. Universitat / Facultat

Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

### 3. Equip de treball / Contacte

Georgeta Ion, [Georgeta.ion@uab.cat](mailto:Georgeta.ion@uab.cat)

Aleix Barrera

José Luis Muñoz

Angelina Sánchez

Anna Diaz<sup>1</sup>

### 4. Resum

Es presenta una pauta que permet millorar l'avaluació dels treballs grupals i l'autoregulació dels aprenentatge dels alumnes universitaris mitjançant l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals del procés grupal. La pauta permet al professorat fer una avaluació més ètica, personalitzant i individualitzant l'avaluació de cadascun dels membres del grup, i a l'alumnat, reflexionar sobre la qualitat i la quantitat de la seva contribució, tenir una visió més clara del seu propi procés d'aprenentatge i desenvolupar les competències intrapersonals i interpersonals.

---

<sup>1</sup> La pauta que es presenta s'ha desenvolupat en el marc del projecte Millorar l'avaluació individualitzada dels projectes grupals mitjançant estratègies d'avaluació entre iguals i *feedback*, finançat en la convocatòria Projectes de suport a la innovació docent 2017 de l'Oficina de Qualitat Docent de la UAB i coordinat per Aleix Barrera Corominas i Georgeta Ion.

Membres de l'equip del projecte: Ingrid Agud Morell, Rosalina Alcalde Campos, Carme Armengol Asparó, Aleix Barrera-Corominas, Alexis Borràs Izquierdo, Immaculada Buñuel Azor, Diego Castro Ceacero, Anna Díaz Vicario, Maria del Mar Duran Bellonch, Hernar González Fernández, Georgeta Ion, Lourdes Marzo Ruiz, Cristina Mercader Juan, José Luis Muñoz, Maria Orta Trepas, Mònica Parera Garcia, Cristina Pérez- Maldonado, David Rodríguez Gómez, Esther Salat Llorente i Angelina Sánchez Martín, amb la col·laboració de Txell Zolle-Valero.

La pauta es pot administrar al començament del procés de treball grupal per ajudar els alumnes a conèixer els criteris d'avaluació, durant, per fer una avaluació de seguiment, i al final, per acompanyar la nota del treball.

## **5. Desenvolupament**

### **a. Introducció**

Les metodologies de treball en grup són àmpliament acceptades per part dels docents universitaris com una eina eficaç d'ensenyament-aprenentatge. Si bé hi ha nombrosos avantatges en aquest plantejament docent des del punt de vista de l'aprenentatge i del desenvolupament de competències específiques i transversals, l'avaluació dels treballs en grup suposa un repte, tant per als docents com per als estudiants mateixos (Barfield, 2003). La pràctica docent disposa de moltes evidències que demostren que el treball en grup beneficia l'aprenentatge col·laboratiu i les competències de comunicació, el treball en equip i el compromís dels i les estudiants (Hannaford, 2017), però durant el procés d'avaluació pot causar-los ansietat si no hi contribueixen tots amb el mateix esforç.

La construcció de tasques en equip que promoguin l'aprenentatge diferenciat però col·laboratiu representa un repte en si mateix. Molts docents plantegen activitats de treball en equip als estudiants en considerar els avantatges que suposen per al seu desenvolupament personal i professional, i sovint obvien altres qüestions, com ara si els grups estan formats pel professorat o bé pels estudiants, les implicacions associades amb el fracàs del grup, la preparació prèvia dels estudiants per al treball en equip i la planificació d'estratègies de gestió dels membres del grup (Maiden & Perry, 2011; Vik, 2001). Conscients de la complexitat del procés d'avaluació, en molts casos es tendeix a evitar l'avaluació mateixa del treball grupal i s'acaba avaluant únicament el producte resultant. Tanmateix, el treball en equip continua utilitzant-se com a estratègia d'ensenyament-aprenentatge. Això, sovint, mena a contradiccions i a processos d'avaluació poc fiables (Perry, 2010), sobretot quan l'elaboració del projecte implica un treball autònom significatiu per part del grup d'estudiants, on és difícil d'identificar quina ha estat l'aportació de cadascun. Aquestes situacions comporten, en molts casos, el fet d'aplicar mecanismes d'avaluació i valoració dirigides al producte resultant de l'esforç grupal i a assignar la mateixa qualificació a tots els membres del grup (Dyrud, 2001; Strong & Anderson, 1998).

El projecte en el qual s'emmarca la pauta que es presenta a continuació es fonamenta en la necessitat d'assegurar **una avaluació més individualitzada** si el mètode de treball escollit pel professorat és el treball en equip. La revisió bibliogràfica feta assenyala que, per a avaluar el treball en equip d'una manera més justa, s'han utilitzat diverses estratègies, que indiquem tot seguit:

- El professorat limita l'èmfasi de les notes grupals, de manera que disminueixen el percentatge de la nota grupal en el pes total de notes de l'assignatura, amb implicacions negatives per al desenvolupament de competències com són el treball en equip, la responsabilitat i la implicació (Barrera, Castro, Duran & Ion, 2016).
- El professorat complementa l'avaluació dels resultats del treball en grup amb treballs o exàmens individuals.
- El professorat divideix la tasca del grup entre individus i assigna algunes notes –o totes les notes– a cada membre segons la tasca duta a terme (Lejk & Wyvill, 2002).
- El professorat matisa la nota del grup per a cada individu a partir del coneixement que té de cada membre (Gibbs, 2010).
- El grup matisa la nota de cada membre del grup de companys i companyes prenent com a base el seu coneixement intern sobre aquestes persones (Barrera, Castro, Duran i Ion, 2016).

#### **b. Objectius**

A partir d'aquests antecedents sobre el tema, a continuació es presenta una eina per a avaluar el procés mitjançant el qual s'ha desenvolupat la tasca grupal, tenint en compte la manera en què cada membre del grup ha contribuït al producte final generat.

#### **c. Metodologia**

Segons la revisió de la literatura sobre estratègies d'avaluació del treball en equip i els instruments per a dur-la a terme (Chica, 2011; Fabra, 1999; Falchikov, 2006; Freeman, 1995; Goldfinch, 1994; Jiménez, 2006; Morales Vallejo, 2008; Viles, Zárraga-Rodríguez i Jaca, 2013), s'han identificat les dimensions i els indicadors del treball en equip que cal

avaluar. En aquest sentit, la pauta dissenyada comprèn 21 indicadors agrupats en 6 dimensions, que concreten les següents principals variables del procés grupal<sup>2</sup>:

- 1) Implicació i participació
- 2) Acceptació i acompliment de les tasques i dels objectius
- 3) Responsabilitat i compromís (assistència i puntualitat)
- 4) Contribució a l'ambient de treball
- 5) Anàlisi i contribució a la tasca
- 6) Comunicació

La pauta està dissenyada per a ser utilitzada amb una doble finalitat: d'una banda, com a instrument d'*autoavaluació* (l'estudiant valora la seva pròpia contribució en el treball grupal) i, de l'altra, com a instrument d'*avaluació entre iguals* (totes les persones d'un grup valoren la contribució dels seus companys al treball grupal). A partir d'una escala del tipus Likert de 0 a 3 (on el 0 equival al menor grau d'acord i 3, al major), es demana als i les estudiants que formen part d'un equip de treball que avaluin cadascun dels indicadors de la pauta en relació amb el treball grupal.

Alhora, la pauta dissenyada permet que el grup gestioni l'avaluació dels indicadors o bé *d'una manera individual*, quan tots els membres del grup valoren individualment cada un dels seus companys, o bé *en grup* –si així ho creuen convenient–, quan tots els membres del grup acorden la puntuació per a cada un dels companys.

#### **d. Avaluació i resultats**

Posteriorment a l'ús de la pauta d'avaluació per part dels estudiants, es va aplicar un instrument de recerca que pretenia obtenir informació sobre com consideraven que l'aplicació de la pauta d'avaluació havia influït en l'aprenentatge col·laboratiu, en la seva concepció sobre l'avaluació, en aspectes vinculats a les dinàmiques grupals i en aspectes intrapersonals.

A grans trets, els resultats mostren que la participació en l'avaluació a partir de la pauta desenvolupada els va ajudar a comprendre millor i a interioritzar els criteris d'avaluació, els va fer més conscients de la importància de l'avaluació i els va ajudar a desenvolupar habilitats relacionades amb l'avaluació.

---

<sup>2</sup> La pauta està disponible al Dipòsit digital de la UAB: <https://ddd.uab.cat/record/196345>

Així mateix, els estudiants valoren positivament la utilització de la pauta per a millorar l'aprenentatge col·laboratiu, aspecte que vinculen per damunt de tot a la formació prèvia que el professorat ha fet sobre l'ús de la pauta.

Els resultats també posen de manifest que la participació en l'experiència ha tingut efectes positius en les relacions personals, sobretot en allò relatiu a millorar la implicació i el compromís dels estudiants en les tasques grupals, així com les relacions gràcies a una major coneixença dels membres del grup. Per últim, en relació als aspectes intrapersonals, cal destacar el fet que els estudiants que han participat en l'experiència no identifiquen que el fet d'avaluar els companys els hagi suposat unes situacions d'ansietat.

#### **e. Impacte / Sostenibilitat**

L'ús de la pauta ha propiciat, principalment, una millora en els processos d'autoregulació del mateix aprenentatge dels estudiants i, alhora, ha possibilitat una major col·laboració entre les persones que formen part d'un grup i treballen en equip. En aquest sentit, ha contribuït a fomentar el procés gradual que implica el desenvolupament de la competència transversal del treball en equip, ja que l'ús d'aquest instrument promou, per si mateix, una major implicació dels i les estudiants en el procés d'avaluació dels seus aprenentatges en coresponsabilitzar-los del procés de desenvolupament dels seus treballs.

A més, la pauta ha permès donar més significació al treball en equip, en conscienciar-los els i les estudiants de les tasques necessàries per al bon desenvolupament del treball grupal i de la necessitat d'abordar-les amb més col·laboració per tal d'aconseguir uns treballs més equilibrats i amb més visió de conjunt.

D'aquesta manera, pot concloure's que la pauta dissenyada possibilita, a grans trets, una avaluació més intersubjectiva i participativa, fet que contribueix novament a fer que els estudiants esdevinguin protagonistes actius del seu aprenentatge. Això permet progressar cap a una cultura de treball en equip més sostenible i justa per a totes les parts implicades, la qual cosa s'espera que tingui implicacions positives directes per al seu futur professional.

**f. Línies futures / Noves oportunitats**

El treball desenvolupat ens fa possible establir diverses línies de futur que, al mateix temps, obren noves oportunitats de continuar aprofundint en el marc de l'avaluació entre iguals i en l'autoregulació dels aprenentatges de l'estudiant universitari. Algunes de les més destacades són aquestes:

- Identificar els factors que incideixen positivament en els processos d'autoregulació dels aprenentatges de l'estudiant universitari.
- Dissenyar i aplicar estratègies d'avaluació per tal d'afavorir l'autoregulació dels aprenentatges de l'estudiant universitari.
- Analitzar l'impacte que tenen les estratègies d'avaluació per a l'autoregulació dels aprenentatges en l'estudiant universitari.
- Promoure el debat i la reflexió docent sobre les possibilitats i les limitacions d'articular una avaluació formativa al servei de l'autoregulació dels aprenentatges.

**g. Conclusió**

L'aplicació de l'eina dissenyada ha evidenciat la millora de l'avaluació dels treballs grupals que fan els estudiants universitaris i, alhora, ha permès promoure l'autoregulació dels seus propis processos d'aprenentatge. Particularment, els estudiants han pogut prendre més consciència de la seva mateixa contribució en els subgrups d'iguals dels quals formaven part per a treballar en col·laboració. La pauta els ha convidat a fer una reflexió en dimensions diverses (implicació, compromís, acompliment, ambient, aportació i comunicació), tant pel que fa al seu aprenentatge com pel que respecta a les aportacions dels seus iguals. L'autoregulació de l'aprenentatge ha sorgit en el moment en què els estudiants han trobat respostes a qüestions com aquestes: «què m'ha exigint la tasca?», «per què cal fer una tasca determinada?», «què n'he pogut aprendre?», «quin esforç he hagut de dedicar-hi?», «què han fet els meus companys?», «quins processos han seguit els meus companys per a resoldre la tasca?» o «he avançat adequadament?», entre d'altres. No obstant això, la manca de participació dels estudiants en aquest tipus d'avaluació més democràtica i justa requereix que es continuïn implementant eines similars a la que s'ha plantejat i que vagin acompanyades de la formació necessària per a uns òptims ús i servei.

Per la seva part, el professorat que ha participat en l'experiència aplicant-hi l'eina ha estat capaç de portar a terme una avaluació més individualitzada i personalitzada de tots i cadascun dels membres que configuraven els grups de treball d'estudiants.

Aquest fet ha apropiat i ajustat millor l'avaluació tant als resultats com als processos, per la qual cosa, i fins a cert punt, aquesta avaluació s'ha mostrat més real i autèntica, atès que no ha quedat limitada a la simple valoració d'un producte resultant. Igualment, el professorat ha constatat que l'eina beneficia l'autoregulació dels aprenentatges dels estudiants, ja que els situa en el centre del procés formatiu.

Les informacions que es deriven de l'aplicació de l'eina han ajudat a comprendre determinats situacions i comportaments, però també a trobar respostes a algunes problemàtiques de la realitat i a establir estratègies formatives per a orientar el progrés dels estudiants en els seus processos d'aprenentatge. Això enllaça directament amb una avaluació que té una doble finalitat formativa i formadora molt clara, perquè s'obre a una veritable participació dels estudiants i no es redueix a identificar dificultats, sinó que també ajuda a comprendre'n les causes i contribueix a prendre decisions; o sigui, que es fixa realment en allò que s'esdevé i en allò que desitjarien que passés.

## 6. Referències bibliogràfiques (segons normativa APA)

- BARFIELD R. L. (2003). «*Students' perceptions of and satisfaction with group grades and the group experience in the college classroom*». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (4), p. 355-370. DOI: 10.1080/0260293032000066191.
- BARRERA, A.; CASTRO, D.; DURAN, M. M.; ION, G. (2016). «*Fomentando la participación de los estudiantes en su proceso formativo: una experiencia de trabajo por casos prácticos y evaluación entre iguales*», en N. Cabrera & R.M. Mayordomo (ed.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*, p. 61-80. Barcelona: LMI.
- CHICA, E. (2011). «*Una propuesta de evaluación para el Trabajo en grupo mediante rúbrica*». *Escuela Abierta*, 14, p. 67-81.
- DYRUD, M. (2001). «*Group Projects and Peer Review*». *Business Communication Quarterly*, 64 (4), p. 106-112.
- FABRA, M. L. (1999). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- FALCHIKOV, N. (2006). «*Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment*». *Innovations in Education & Training International*, 32 (2), p. 175-187.
- FREEMAN, M. (1995). «*Peer Assessment by Groups of Group Work*». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20 (3), p. 289-300.

GIBBS, G. (2010). «*The Assessment of Group Work: Lessons from the Literature*». *Assessment Standards Knowledge Exchange*, Brookes University. Recuperat de [https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2425/Assessing\\_Group\\_Work\\_Gibbs.pdf](https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2425/Assessing_Group_Work_Gibbs.pdf).

GOLDFINCH, J. (1994). «*Further Developments in Peer Assessment of Group Projects*». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19 (1), p. 29-35.

HANNAFORD, L. (2017). «*Motivation in group assessment: a phenomenological approach to post-graduate group assessment*». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42 (5), p. 823-836. DOI: 10.1080/02602938.2016.1195787.

JIMÉNEZ, G. (2006). «*Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa*». *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (5), p. 1-14.

LEJK, M.; WYVILL, M. (2002). «*Peer assessment of contributions to a group project: student attitudes to holistic and category-based approaches*». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (6), p. 569-577.

MAIDEN, B.; PERRY, B. (2010). «*Dealing with free-riders in assessed group work: results from a study at a UK university*». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), p. 451-464.

MORALES VALLEJO, P. (2008). «*Estrategias para evaluar y calificar el producto del equipo: cómo diferenciar las calificaciones individuales*», en L. Prieto Navarro (coord.), «*La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*», p. 151-169. Barcelona: Octaedro.

PERRY, B. (2010). «*Exploring academic misconduct: Some insights into student behavior*». *Active Learning in Higher Education*, 11 (2), p. 97-108.

STRONG, J. T.; ANDERSON, R. E. (1998). «*Free-Riding in Group Projects: Control Mechanisms and Preliminary Data*». *Journal of Marketing Education*, 12, 61-7.

VIK, G. N. (2001). «*Doing More to Teach Teamwork than Telling Students to Sink or Swim*». *Business Communication Quarterly*, 64 (4), p. 112-9.

VILES DIEZ, E., ZÁRRAGA-RODRÍGUEZ, M.; JACA GARCÍA, C. (2013). «*Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes*». *Intangible Capital*, 9 (1), p. 281-304.