

INFORME FINAL

Títol del projecte: Inter pares. Formació entre iguals al Grau de Treball Social

Codi del projecte: 2014PID_UB/029

Nom i Cognoms del responsable: Ibarz Gelabert, Jordi

Departament: Història Contemporània

Facultat: Geografia i Història

Correu electrònic: jordi.ibarz@ub.edu

Participants: Ibarz Gelabert, Jordi; Prat Bau, Núria; Vives Riera, Antoni; Yepes Baldó, Montserrat

Facultat on s'ha implementat el projecte: Educació

Ensenyament: Treball Social

Resum:

La valoració entre iguals té una llarga trajectòria en el si de la educació universitària (Topping, 2003; van den Berg, 2006; Nulty, 2010; Gielen, 2011). La nostra actuació pretén experimentar el procediment de la valoració entre iguals per tal de millorar la qualitat dels resultats obtinguts per part de l'alumnat. Seguint els criteris habituals en la valoració dels articles presentats en les revistes acadèmiques, volem introduir el sistema de valoració entre iguals per tal d'aconseguir una millora en alguns dels treballs i exercicis que es demanen a l'alumnat en el si de dues assignatures de Treball Social. La majoria d'iniciatives desplegadas en l'avaluació entre iguals estan orientades a l'avaluació i qualificació dels aprenentatges. En el nostre cas, la intencionalitat de la proposta s'encamina a la dimensió formativa de l'aprenentatge, sense que tingui incidència en una puntuació específica sobre els exercicis realitzats, tan pel que fa al rol de l'estudiant revisor com en el revisat. Aquesta orientació formativa que donem en el nostre projecte constitueix la seva principal novetat. A la vegada aquesta és una iniciativa pionera en els estudis de treball social i implica la col·laboració entre diferents assignatures.

Paraules clau:

formació entre iguals, aprenentatge entre iguals

1. Introducció

Aquesta innovació pretén introduir els procediments de l'avaluació per parelles que es fa servir de forma habitual en les publicacions de caire científic en alguna de les tasques d'aprenentatge que desenvolupa el nostre alumnat.

2. Actuació d'innovació docent

a) Context d'aplicació

La innovació ha estat aplicada en dues assignatures del Grau de Treball Social: Història Social Contemporània i Comunicació i Documentació.

La innovació es va aplicar en el segon semestre, que és el període de docència d'aquestes dues assignatures, i això es feu en el curs 2013-2014.

b) Objectius

Els objectius concrets de la innovació es concentren en:

- a) Millorar els outputs avaluatius en les assignatures en el que es aplicat
- b) Tractar de superar la dificultat existent entre l'alumnat a emetre judicis entre iguals
- c) Reforçar el caràcter cooperatiu en les tasques a realitzar en equip

c) Metodologia i desenvolupament de l'acció

La metodologia i desenvolupament de l'acció, tal i com estava previst en el projecte, ha presentat algunes diferències en les dues assignatures en les que s'ha aplicat pel que fa al tipus de tasques d'aprenentatge sobre el que era aplicat.

En el cas de l'assignatura d'Història Social Contemporània s'ha aplicat sobre la redacció de les conclusions del treball de curs, que és una activitat de grup realitzada entre 4 o 5 persones.

A principi del semestre s'ha informat a l'alumnat de quin era el treball de curs a realitzar (adjuntem la guia del treball de curs, Doc. 1) i més concretament sobre com s'havien de redactar les conclusions d'aquest treball mitjançant el procediment inspirat en l'avaluació per parelles. D'això darrer també s'ha fet una guia per l'estudiant específica (Doc. 2). En aquestes

guies s'ha explicat quin era el procediment de treball a desenvolupar per part de l'alumnat. Més endavant, ja avançat el curs, hem dedicat part d'una sessió de classe a l'aula per explicar les característiques de l'avaluació per parelles, situant algun exemple, i per explicar la guia que estava penjada al campus virtual. Fen servir un processador de textos i a través del sistema de control de canvis totes les membres de cada grup participaven en la redacció de les conclusions. Així hi havia una persona que redactava un esborrany de les conclusions, dues o tres –segons les dimensions del grup- feien de revisores i una darrera s'encarregava de fer d'editora, validant els canvis que considerava convenients. El sistema permetia retornar els textos als seus creadors una o més vegades durant el procés de revisió però això no era imprescindible. El treball de curs s'havia de lliurar al final del semestre i no ha existit la possibilitat de realitzar un retorn respecte els resultats de la innovació, més enllà de la pròpia nota d'avaluació. En tot cas, també a final de curs vam preparar unes enquestes anònimes d'avaluació de l'activitat per part de l'alumnat (adjuntem model d'entrevista, Doc. 3). Aquestes enquestes s'han aplicat a 2 dels 4 grups de l'assignatura. Un era un grup de matí i l'altra de tarda.

En el cas de l'assignatura Comunicació i Documentació la innovació s'ha aplicat sobre un treball individual que consistia en el comentari a una notícia de premsa. Sobre aquest exercici s'ha elaborat una guia per l'alumne (Doc. 4). Tots els alumnes de l'assignatura han actuat com a redactors d'un comentari i com a correctors del comentari d'una altra persona.

En aquest cas una part de l'activitat es realitzava a l'aula i una altra a fora de l'aula. Les alumnes havien d'escollir una notícia entre 5 opcions que eren proporcionades per les professores. En la data de realització de l'activitat cada alumna portava el seu comentari escrit i es fixava la persona que havia de fer el comentari. La sessió començava amb la lectura del text del company/a. Seguidament es conversava amb l'autor o autora per transmetre-li que els hi ha suggerit la lectura, amb la possibilitat de plantejar dubtes o demanar qualsevol ampliació. Es feia l'anàlisi en profunditat del text. La persona correctora disposava d'una guia amb les indicacions pertinents sobre com s'havia de fer la correcció (Doc. 5). Fen servir un processador de textos i a través del sistema de control de canvis, la persona revisora assenyalava les idees rellevants, feia les crítiques pertinents i, de manera breu, realitzava una anàlisi en profunditat del text. En el retorn de la revisora no només s'atenia a aspectes formals, sinó també calia realitzar una síntesi dels continguts del comentari. Seguidament, l'autor/a del text revisat llegia les aportacions fetes i demanava aclariments, si s'esqueia al revisor. L'autor/a decidia quins comentaris, reflexions o esmenes incorporava en el text final a lliurar. Aquesta part de

l'exercici es feia fora de l'aula com a treball personal de l'alumne. Per acabar es presentava el text final acompanyat del text on hi havia les correccions realitzades per la revisora.

d) Recursos i suports emprats

En totes dues assignatures hem elaborat una guia específica per a l'estudiant en la que es donaven les orientacions adequades sobre quin havia de ser el procediment en la realització i la posterior correcció de l'exercici realitzat per alguna altra companya del grup o parella de treball. També hem establert alguns criteris mínims en la revisió del contingut text, i finalment sobre quins aspectes formals calia incidir en la correcció. Les indicacions sobre el procediment de l'exercici i criteris en la tasca de correcció s'han materialitzat en un sol document a l'assignatura d'Història Social Contemporània, i en dos a Comunicació i Documentació.

Quan hem aplicat la innovació a Comunicació i Documentació, ha calgut disposar d'ordinadors a l'aula. Per aquest motiu cal que l'activitat es faci a una aula d'informàtica, o que les alumnes portin els seus propis ordinadors portàtils. És suficient amb un ordinador per cada dos persones.

En el cas de l'aplicació a Història Social, un altre recurs utilitzat ha estat l'enquesta realitzada per tal de l'alumnat pogués avaluar l'activitat. Aquestes enquestes tenien una part de respostes quantitatives i una altra de respostes qualitatives.

3. Resultats i conclusions

a) Resultats.

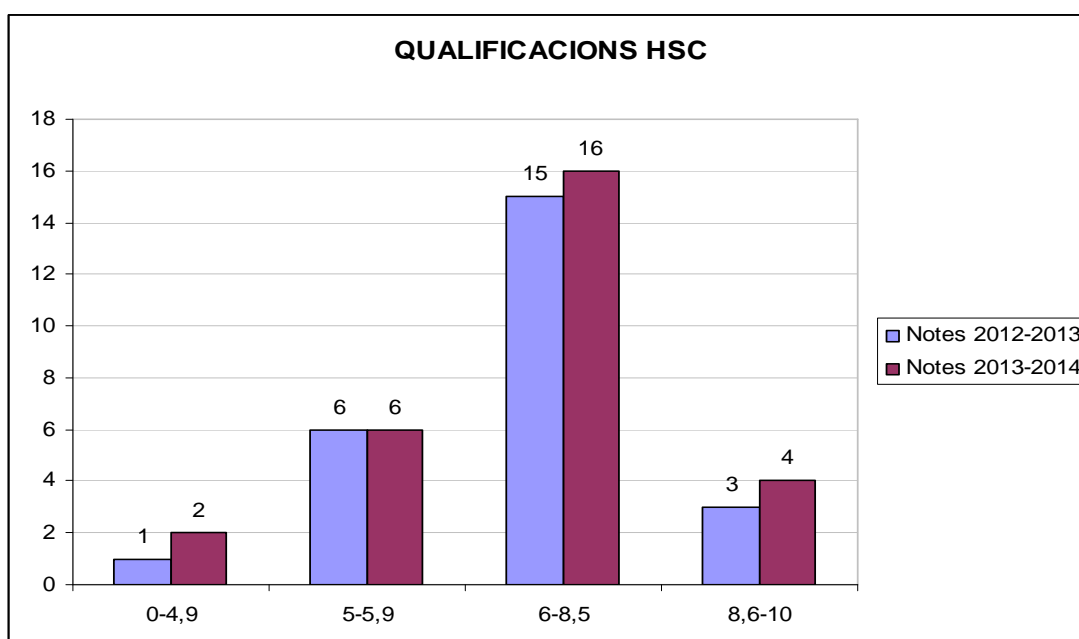
Per començar, el propi fet de concretar documentalment quins havien de ser els procediments en la realització de l'activitat i els criteris de correcció dels respectius exercicis ja es pot considerar un resultat positiu. Això es degut a que la redacció de les corresponents guies permeten aclarir a l'alumnat quins són els criteris que se li estan reclamant per poder valorar positivament les activitats objecte de la innovació. Per altra banda, això no tant sols te utilitat davant l'alumnat, si no per a nosaltres mateixos, ja que permet aclarir i determinar de forma molt específica quins són els nostres objectius i els resultats que pretenem aconseguir.

En el nostre projecte havíem definit tres objectius concrets de l'activitat que hem relacionat en l'apartat anterior.

Objectiu a)

Pel que fa al primer objectiu, el de millorar la qualitat dels outputs avaluatius que es demanen durant el curs, no hem obtingut uns resultats clarament significatius de millora. Així doncs, si consideren aquest aspecte en termes de les qualificacions obtingudes per l'alumnat en els diferents exercicis on ha estat aplicada la proposta de millora no hi ha canvis gaire significatius. Així, les notes dels dos exercicis on s'ha aplicat el procediment en aquest curs el 2013-2014, les hem comparat amb les del curs 2012-2013.

En el cas d'Història Social Contemporània mostrem els resultats en la taula següent:



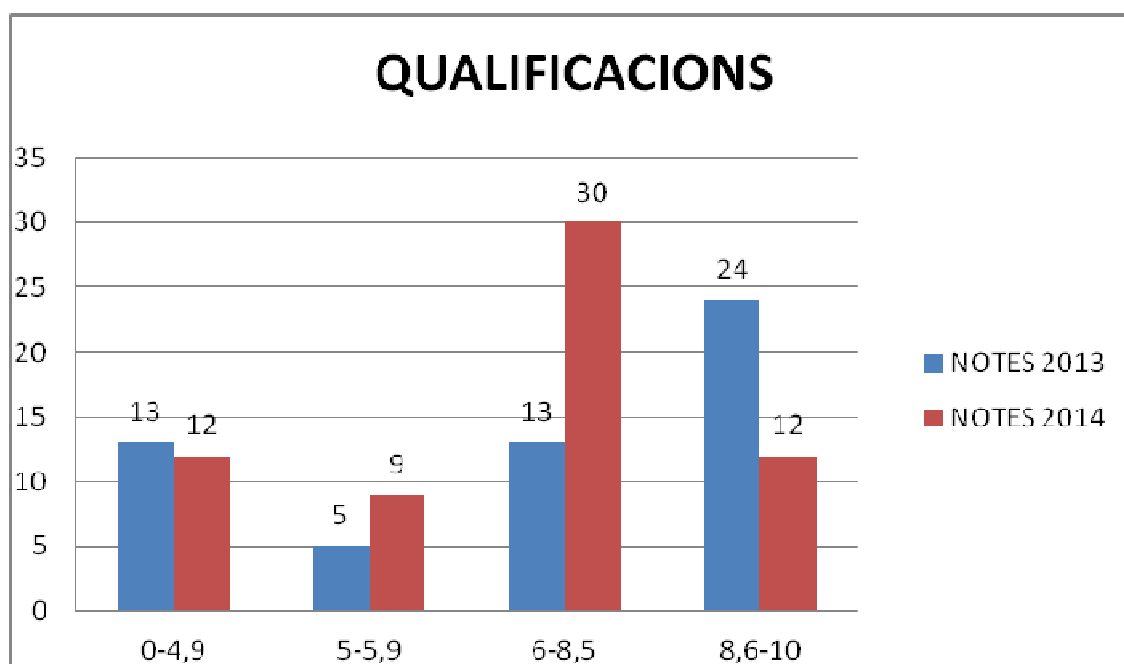
N 2012-2013 = 25

N 2013-2014 = 28

Com es fa evident en la gràfica, no s'aprecien canvis significatius en les qualificacions del treball de curs d'un any per l'altre.

Un resultat similar és l'obtingut a l'assignatura de Comunicació i Documentació. Hem fet una anàlisi comparativa dels resultats de l'aplicació de la proposta a partir de considerar les qualificacions obtingudes per l'alumnat en aquest mateix tipus d'activitat, "anàlisi d'un article d'actualitat". Així, quan es realitzava sense introduir la proposta d'avaluació per parelles el curs 2012-2013 i ara a 2014 quan hem aplicat aquesta proposta de millora de tipus procedimental abans del lliurament definitiu, no mostren diferències molt grans.

Un resum dels resultats el tenim en la gràfica següent:



N 2013= 56

N 2014= 64

En resum, les qualificacions obtingudes mostren com aquesta metodologia no ha ajudat a augmentar el nombre d'aprovat, que es manté de forma similar en els dos cursos 2013-14 i 2012-13. Tampoc milloren les qualificacions altes, que demostren un domini de la competència un 50% més baix respecte el curs anterior. En tot cas, sí es percep en aquesta assignatura una millora en les qualificacions mitjanes entre el 5 i el 8,5 que al 2014 van suposar un increment

superior al 50%. Així, aquest tipus de procediment ha contribuït a millorar el nivell mitjà de la classe, però no mostra resultats positius en els extrems (augment d'aprovats, i notes d'excel·lència). En el cas de les notes d'excel·lència, on hem pogut observar una reducció, considerem que no es pot establir relació amb la metodologia aplicada. És possible que, alguns anys, tenim estudiants que parteixen d'uns nivells de competència elevats a priori i que és això allò que fa esbiaixar algun dels resultats.

No obstant, al marge d'aquests resultats quantitius en terme de qualificacions de l'alumnat, podem valorar també els resultats en termes qualitatius. Així, en el cas de l'assignatura de Comunicació i Documentació s'ha observat una millora significativa entre la primera redacció del text i el text que es lliura definitivament després de la revisió. La immensa majoria d'alumnes han acceptat les correccions i incorporant els comentaris realitzats per les persones correctores, reconeixent la pròpia possibilitat de millora que tenia el seu comentari inicial.

Per altra banda, de l'enquesta facilitada a l'alumnat de l'assignatura Història Social Contemporània després de fer l'activitat per conèixer la valoració d'aquest procediment podem obtenir informació interessant. Un resum dels resultats de l'enquesta el podem veure al Doc. 6. Així hem constatat com el procediment ha resultat una novetat per l'alumnat, que molt majoritàriament no l'havien emprat amb anterioritat, fins a un 94%. La resta han afirmat que treballaven amb un procediment similar però sense formalitzar. Pel altra banda, i el que resulta més interessant, és que fins un 66% consideren que el procediment ha de millorar el seu resultat acadèmic. En aquest sentit, la percepció de l'alumnat indica que sí que millora la qualitat del seu treball, amb independència de la qualificació que aquest hagi obtingut. Algunes de les respostes de les enquestes situaven explícitament que la utilització de correctors millorava significativament la qualitat del treball.

Objectiu b)

És el d'ajudar a superar la tradicional recança a emetre judicis entre iguals per part de l'alumnat. Pot avaluar-se en primer lloc amb el fet de que l'experiència en ser obligatòria per a tothom, a excepció dels pocs casos d'alumnes que havien sol·licitat avaluació única, l'alumnat ha participat en l'avaluació de les seves companyes.

Malgrat això, l'escassa tradició existent en el nostre context educatiu, i possiblement també en el nostre context cultural, respecte la pertinença i la necessitat de rebre crítiques del nostre treball, i alhora de fer-ne al dels altres, constitueix encara un obstacle molt fort per poder assolir els nostres objectius al respecte. Alguns alumnes han assenyalat en l'enquesta

realitzada com un dels elements negatius de l'activitat precisament les dificultats en assumir aquesta mena d'accions. Assenyalant també l'assumpció de responsabilitats que això significa: "he hagut de carregar amb la responsabilitat del treball" com a editora d'aquest.

Aquest objectiu presenta encara dificultats emocionals molt fortes que han de ser considerades en qualsevol revisió que haguem de fer al respecte aquest procediment de revisió per parelles.

Objectiu c)

Era i és reforçar les bases col·laboratives pel domini de la competència del treball en equip. És en aquest apartat on sembla que els resultats han estat més positius. En concret, això s'ha posat en evidència més clarament en el cas de l'assignatura d'Història Social Contemporània ja que és en aquesta on el procediment estava implementat en la realització d'un treball en grup.

Les evidències al respecte les hem obtingut, sobre tot, a partir de les preguntes més qualitatives que hi havia a l'enquesta. En concret les que anaven de la 4 a la 7:

4.- Quina ha estat la conclusió principal (respecte els continguts) que has obtingut en el cas particular del treball de curs sobre el país que has treballat?.

5.- Quin ha estat l'element més negatiu d'aquest procediment de treball?.

6.- Quin ha estat l'element més positiu d'aquest procediment de treball?.

7.- Creus que es podria introduir alguna millora? En cas afirmatiu, digues quina, si us plau.

Hem decidit no tabular els resultats d'aquestes respostes ja que bona part de les aportacions dels alumnes han resultat no vàlides respecte els nostres objectius, atès que molts alumnes les han contestat sobre tot en relació al conjunt del treball de grup i no específicament sobre el procediment que ara estem valorant. Per tant, només hem emprat aquelles aportacions directament relacionades amb el projecte, tenint en compte, sobre tot, aquelles que en qüestionaven el resultat o les que li donaven valor. El paper del procediment millorar el domini de la competència de treball en equip és un dels aspectes que més comunament s'han assenyalats com elements positius del procediment.

Així s'ha destacat que ha permès en alguns cassos incrementar la complicitat grupal, que al estar molt pautada la divisió de tasques ha permès que tothom del grup s'hi impliqués o en un sentit semblant, que es fessin molt evidents els cassos en els que algú no s'implicava prou en la tasca grupal. "Nos ha enseñado una forma nueva de trabajo y obligó a que todos los

participantes del grupo se involucren activamente". S'ha destacat que ha servit per que es fes de forma efectiva un repartiment del treball entre els diferents membres del grup. Un bon nombre de crítiques han assenyalat una certa asimetria en el repartiment de tasques final, de forma que la persona que treballava com a redactora de les conclusions tenia més feina que les revisores o l'editora. En general el procediment ha permès incrementar la coordinació del grup. El procediment també ha servit per implicar a tots els membres del grup en els resultats finals del treball, com tothom tenia que participar a les conclusions "ha implicat que tots els integrants del grup estiguessin 100% informats de tots i cada un dels apartats del treball".

Altres consideracions.

Ens ha preocupat especialment avaluar quina dedicació significava l'aplicació d'aquest procediment. Considerem que si volem que una millora tingui èxit ha de ser percebuda com quelcom positiu per qui la d'emprar, i en aquest aspecte el temps utilitzat és un element crític per determinar-ne la seva validesa. En aquest sentit l'enquesta realitzada ens informa que el 82% dels alumnes que consideraven que havien millorat els seus resultats acadèmics, consideraven també que el temps emprat estava justificat en relació a la millora acadèmica obtinguda. A més, del total dels alumnes que havien emprat el procediment, a un 41% no li havia ocupat més temps del previst, i entre aquells que si que els hi havia ocupat més temps, només a un 43% els hi havia ocupat més de tres hores de feina, prop d'un terç de la classe. Així doncs, en conjunt, considerem que el procediment no és especialment oneros en temps. Malgrat això, en l'enquesta hi ha alguns alumnes que plantegen com un element negatiu la dedicació superior en temps que ha implicat el procediment. En tot cas, qualsevol dificultat en aquest sentit es pot solucionar modificant adequadament el corresponent Pla Docent.

Algunes crítiques negatives per part de l'alumnat s'han dirigit a la dificultat de fer servir l'eina de corrector en el processador de textos. Això es pot solucionar fàcilment dedicat un poc de temps a la formació específica al respecte. En un sentit similar les dificultats a la hora de coordinar quin processador de text es fa servir en comú.

b) Conclusions.

El procediment constitueix realment una innovació en el repertori d'eines i procediment dels que l'alumnat disposa per a realitzar un treball acadèmic de qualitat.

L'avaluació per parelles ha estat percebut significativament com un instrument per millorar la qualitat dels resultats acadèmics per part de l'alumnat que l'ha emprat, i aquest diagnosi es compartida pel professorat que ha implementat aquest procediment en la seva activitat docent.

El nivell de satisfacció del procediment per part de l'alumnat ha estat força elevat.

No es un procediment que tingui uns alts costos pel que fa a la quantitat de temps que requereix per ser aplicat en les activitats acadèmiques. Malgrat això, el petit increment de temps que s'hagi d'utilitzar en l'activitat s'ha de considerar com un problema per l'alumnat. Això té fàcil solució modificant en el sentit adequat el Pla Docent de les assignatures on s'apliqui aquest procediment.

No és un procediment que d'entrada hagi servit per millorar significativament l'avaluació dels treballs on s'ha aplicat.

Allí on manifesta unes potencialitats més grans és en el treball grupal al garantir la participació de tots els membres del grup en les tasques comunes aconseguint una implicació de tots els membres del grup en el treball col·lectiu, així com millorar en el repartiment equitatiu de les tasques a realitzar per cada membre del grup i en definitiva al incrementar la cohesió interna de cada grup.

4. Referències bibliogràfiques.

Gielen, S., Dochy, F., & Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137–155.

Nulty, D. D. (2011). Peer and self-assessment in the first year of university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 493–507.

Topping, K. (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. In M. Segers, F. Dachy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (pp. 55–87). Newyork, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.

Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 341–356.