

**UVIC**

L'AVALUACIÓ FORMATIVA  
A LA UNIVERSITAT  
DES DE LA PERSPECTIVA  
DOCENT: VISIONS  
I EXPERIÈNCIES A  
LA UNIVERSITAT DE VIC

Gemma Boluda i Viñuales (coord.)



**UVIC**

L'AVALUACIÓ FORMATIVA  
A LA UNIVERSITAT  
DES DE LA PERSPECTIVA  
DOCENT: VISIONS  
I EXPERIÈNCIES A  
LA UNIVERSITAT DE VIC

Gemma Boluda i Viñuales (coord.)

Primera edició: desembre 2013

© Dels textos, els autors respectius

© D'aquesta edició: CIFE-Universitat de Vic

Servei de publicacions de la Universitat de Vic

Carrer de la Sagrada Família, 7. 08500 Vic

Telèfon 93 886 12 22. Fax 93 889 10 63

Disseny: Eumogràfic

ISBN: 978-84-941644-5-3

Aquesta publicació ha estat finançada per la Universitat de Vic en el marc del Pla d'Ajuts a la Qualitat i la Innovació Docent de la UVic, convocatòria AQUID 2011, que abastava el període 2011-2013.

## ÍNDEX

### **BLOC I: APROXIMACIÓ TEÒRICA A L'AVALUACIÓ FORMATIVA**

#### **INTRODUCCIÓ**

---

11 Joan Arumí i Prat

#### **DE QUÈ PARLEM QUAN ENS REFERIM A L'AVALUACIÓ FORMATIVA?**

---

13 Gemma Boluda i Viñuales

#### **QUÈ HA DE SABER L'ESTUDIANT DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA**

---

16 Gemma Torres i Cladera

#### **PROCESSOS PSICOLÒGICS DE L'ESTUDIANT EN L'AVALUACIÓ FORMATIVA**

---

19 Gil Pla i Campàs

#### **TRENCANT TÒPICS, EL PRIMER PAS CAP A L'AVALUACIÓ FORMATIVA**

---

26 Joan Arumí i Prat

#### **INSTRUMENTS I PROCEDIMENTS D'AVALUACIÓ.**

---

30 Eduard Ramírez i Banzo

#### **ALGUNES IDEES I PROPOSTES PER INTRODUIR L'AVALUACIÓ FORMATIVA A LES ASSIGNATURES**

---

34 Albert Juncà i Pujol

#### **CREENCES I VISIONS ACTUALS DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA**

---

39 Núria Martínez i Molist

### **BLOC II: EXEMPLES PRÀCTICS D'AVALUACIÓ FORMATIVA EN DIFERENTS ASSIGNATURES DE MEP I CAFE**

#### **EL CAS DE L'ASSIGNATURA PROJECTES ESCOLARS D'EDUCACIÓ FÍSICA**

---

42 Albert Juncà i Pujol

#### **EL CAS DE L'ASSIGNATURA APRENTATGE I DESENVOLUPAMENT MOTOR**

---

48 Gil Pla i Campàs

#### **EL CAS DE L'ASSIGNATURA ESPORTS INDIVIDUALS III. NATACIÓ**

---

55 Eduard Ramírez i Banzo

#### **EL CAS DE L'ASSIGNATURA COMPETÈNCIES BÀSIQUES EN EL MEDI AQUÀTIC**

---

59 Gemma Boluda i Viñuales



No és un tòpic dir que la preocupació per la innovació i la millora docent és una sòlida realitat a la UVic. De fet, dir-ho és verbalitzar una obvietat. Però precisament la llarga trajectòria que aquesta Universitat pot presentar en aquest camp des dels inicis de l'Escola Universitària de Mestres d'Osona, ja fa 36 anys, converteix l'obvietat en un fet destacable. La present publicació s'ha de situar com un pas més d'aquest camí.

S'hi suma, a més, el fet que sigui la primera publicació de resultats d'un dels Grups d'Innovació que treballen a la UVic. Aquesta iniciativa dels Grups, sorgida alhora de l'impuls del Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE) i de l'interès del professorat per la innovació docent, articula de manera natural la tendència a la millora de l'activitat docent a través de l'acció directa, quotidiana i a peu d'aula.

Les universitats d'avui es troben, com gairebé sempre al llarg de la història, molt exigides sobre les expectatives de futur de la societat a la qual serveixen. Això les obliga a esforçar-se permanentment en la millora docent com a fórmula de posicionar-se i de complir amb el seu objectiu formatiu. La UVic no n'és, naturalment, cap excepció. La feina del Grup d'Innovació en Avaluació Formativa, els fruits de la qual es difonen amb aquesta publicació, és especialment rellevant perquè se centra en l'avaluació: la decisiva cruïlla on conflueixen tots els diferents aspectes que conformen l'activitat docent.

El Model de Formació de la Universitat de Vic posa èmfasi en l'avaluació com a motor de l'activitat docent i discent. D'aquí la gran importància que tenen els presents treballs per a aquesta Institució, que els acull com una important aportació a la seva ja esmentada trajectòria i se'n felicita intensament.

**Pere Quer**

Vicerector d'Ordenació Acadèmica i Professorat



## La innovació docent a la UVic: algunes notes de context

La trajectòria d'innovació docent a la Universitat de Vic al llarg dels darrers anys ha vingut marcada bàsicament per tres esdeveniments que, dins d'un mateix període de temps, es complementen entre ells. I si bé tots tenen relació amb el context general i comú a totes les universitats, en el nostre cas els dos darrers tenen una significativa rellevància dins dels estudis universitaris a la UVic.

Vull referir-me, en primer lloc, al que ja fa uns anys va començar essent l'horitzó i que a hores d'ara ja és el context de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) que, amb el Pla Bolonya, ha anat definint els nous estudis de grau i enquadrant el canvi organitzatiu i metodològic a les nostres universitats. Aquest esdeveniment ha estat comú a totes les universitats europees i s'ha convertit per a totes elles en el teló de fons de l'escenari acadèmic i formatiu actual.

El segon esdeveniment se singularitza en el cas de la Universitat de Vic amb la creació del Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE), presentat oficialment el 25 de gener de 2008. D'aquesta manera, des de la seva creació, i sempre en coordinació amb la Comissió d'Innovació Docent (CID) i treballant de la mà del Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica i Professorat (VOAP), ha anat promovent la creació i consolidació de diferents grups d'innovació, els CIFE-GI, amb l'objectiu de disposar d'un fòrum de reflexió, de debat i de pràctica en relació a la docència universitària. Juntament amb això, també s'han anat planificant les diferents activitats de formació permanent del professorat al llarg dels diferents cursos i amb una clara adequació a les necessitats del moment, així com les Jornades d'Intercanvi de Bones Pràctiques (JIBP) i les Jornades d'Innovació Docent (JID), totes dues amb caràcter anual. I amb tot plegat s'ha donat forma, de manera gradual, al que avui dia coneixem com a *Pla de Formació Permanent del Professorat de la UVic (PFPPU-Vic)*.

I, finalment, un tercer esdeveniment ha marcat significativament la trajectòria de la innovació docent a la UVic, el *Pla d'Ajuts a la Qualitat i a la Innovació Docent (AQUID)* de la UVic, a través del qual, amb la voluntat de promoure projectes sobre innovació, qualitat i millora de la docència a les diferents titulacions, des de l'any 2011 es convoquen diversos ajuts a iniciatives del professorat amb la finalitat que es desenvolupin al llarg de dos cursos acadèmics. A data d'avui, setembre del 2013, es pot certificar que ja hi ha quinze projectes endegats, cinc dels quals ja han conclòs i estan a punt per compartir els resultats amb tota la comunitat universitària.

La publicació que teniu a les mans és una mostra de la bona feina que, pas a pas, el professorat de la nostra universitat està fent en matèria d'innovació docent. Us fem avinent la nostra satisfacció compartint el resultat d'un dels projectes de la primera convocatòria d'aquests ajuts, la de l'AQUID 2011. De ben segur que de les aportacions, reflexions, consideracions i conclusions a què arriben els autors, en podrem treure un bon profit per a la nostra docència.

Antoni Portell i Llorca,  
Director del CIFE





# **BLOC I:**

## **APROXIMACIÓ TEÒRICA A L'AVALUACIÓ FORMATIVA**



## INTRODUCCIÓ

---

Joan Arumí i Prat

El llibre que presentem a continuació s'ha pogut realitzar gràcies a l'obtenció d'un ajut AQUID. Els ajuts AQUID, que convoca la Universitat de Vic a través del Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE), s'inclouen dins del Pla d'Ajuts a la Qualitat i a la Innovació Docent (AQUID) amb la voluntat de promoure projectes sobre innovació, qualitat i millora de la docència en les titulacions de la Universitat de Vic.

L'ajut AQUID va ser concedit per un projecte d'innovació i millora de l'ensenyament-aprenentatge amb el títol: *Estratègies d'avaluació formativa de les competències en el grau de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport (CAFE) i Mestre d'Educació Primària (MEP). Coordinació del professorat per establir estratègies d'avaluació de competències conjuntes en els graus de CAFE i MEP*. Així doncs, durant els cursos 2011-2012 i 2012-2013 el grup de professors que signem aquest llibre hem estat treballant en el tema de l'avaluació formativa. Paral·lelament, alguns d'aquests professors també formàvem part del Grup d'Innovació en Avaluació Formativa (GIAF) de la Universitat de Vic.

Els dos anys de feina de l'ajut han culminat en dos moments. El primer any va finalitzar amb la celebració del VII Congrés Nacional d'Avaluació Formativa en Docència Universitària. Aquest congrés es va celebrar a la Universitat de Vic durant els dies 5, 6 i 7 de setembre de 2012 i va comptar amb la presència de destacats experts en avaluació formativa a la Universitat. Aquest congrés s'organitza anualment gràcies a la col·laboració de la Red Nacional de Evaluación Formativa, de la qual diversos professors de la Universitat de Vic formem part.

El segon moment important dins el marc de l'ajut AQUID és el que ara presentem, la confecció d'aquest llibre. Durant el curs 2012-2013 hem preparat aquest document amb un doble objectiu: establir un marc de referència que ens ajudi a comprendre el concepte d'avaluació formativa i mostrar les pràctiques d'avaluació formativa que desenvolupem en els graus de MEP i de CAFE.

Podem assegurar que l'ajut AQUID ens va empènyer a portar el projecte endavant, però el que realment ens mou és la inquietud per fer una avaluació més centrada en l'estudiant. Una avaluació que acompanyi l'alumne en el procés d'aprenentatge, allunyada d'una avaluació tradicional que només busca un producte final.

El llibre es divideix en dues parts. A la primera, diferents professors fan una aproximació teòrica a l'avaluació formativa i proposen i recomanen sistemes, instruments i actituds per tal que els professors l'afrontin i la implantin en les seves assignatures. La segona part consta d'exemples pràctics d'avaluació formativa en diferents assignatures dels graus de MEP i CAFE.

En el primer capítol del llibre, i per anar concretant conceptes, la professora Gemma Boluda defineix què s'entén per avaluació formativa. La participació de l'alumnat en els processos d'avaluació formativa es veu com un principi fonamental si volem posar en pràctica aquest tipus d'avaluació.

La professora Gemma Torres aclareix el concepte de sistema d'avaluació i en detalla les vies més utilitzades per l'avaluació formativa. La coavaluació, l'autoavaluació o l'avaluació compartida han de ser procediments utilitzats en l'avaluació formativa. També és de gran importància l'aclariment que fa entre els elements que entren en l'avaluació i el que s'entén per qualificació.

L'avaluació formativa és una activitat d'ordre cognitiu que implica mobilitzar un ampli ventall d'habilitats psicològiques. Des d'aquesta perspectiva analitza l'avaluació formativa el professor Gil Pla, que proposa exercicis per tal que el professorat lligui de forma coherent les competències a treballar, els instruments d'avaluació i els processos psicològics.

El professor Joan Arumí trenca tòpics respecte a l'avaluació formativa i proposa, com a primer pas per passar d'una avaluació tradicional a una avaluació centrada en l'estudiant, la valentia del professor per afrontar-la.

Els instruments d'avaluació han d'estar integrats en el procés d'aprenentatge i han d'oferir la possibilitat de millorar i anar graduant l'aprenentatge dels estudiants. El professor Eduard Ramírez presenta una relació de possibles instruments utilitzats en una assignatura i les competències que s'hi poden relacionar.

Per què s'ha d'avaluar? Quins aspectes positius té l'avaluació formativa? Què es pot recomanar a un professor que vol introduir l'avaluació formativa a les seves assignatures? Aquestes són preguntes que respon el professor Albert Juncà en el seu capítol.

Finalment, en l'últim capítol de la primera part, la professora Núria Martínez exposa les creences i les visions de l'avaluació formativa lligades a la incorporació de les universitats a l'Espai Europeu i a la introducció de les competències en els graus universitaris.

Pel que fa als exemples pràctics de la segona part del llibre, els professors Albert Juncà, Eduard Ramírez, Gemma Boluda i Gil Pla exposen exemples d'avaluació formativa amb els sistemes utilitzats i els instruments aplicats. Els exemples són uns bons referents per a qui s'anima a introduir l'avaluació formativa a les seves classes.

## DE QUÈ PARLEM QUAN ENS REFERIM A L'AVALUACIÓ FORMATIVA?

---

Gemma Boluda i Viñuales

### INTRODUCCIÓ

Compartim la idea de Castillo (2002:26) que l'avaluació és la que ha d'expressar amb fets significatius que avaluar no és sotmetre els alumnes cada cert temps a un examen per adjudicar-los una nota que els informi del nivell assolit, sinó una actitud d'observació, de recollida de dades i d'anàlisi que permeti al professorat, i a la resta de persones implicades en el procés, percebre com més aviat millor les capacitats dels alumnes i les disfuncions de l'acció educativa. Aquesta avaluació, seguint Álvarez Méndez (2012:149), és la que ajuda els estudiants a aprendre més i millor (amb més sentit, de forma reflexiva i comprensiva, en oferir-los una informació adequada dels continguts d'aprenentatge) i la que ajuda els professors a ensenyar millor (coneixen els obstacles a superar, estimulen, acompanyen i garanteixen la comprensió). És aquesta utilització de l'avaluació com a estratègia per millorar i afavorir els aprenentatges la que López Pastor (2012:119) destaca per sobre de la que simplement en certifica l'èxit o el fracàs.

Per a Álvarez Méndez (2001:12), només quan assegurem l'aprenentatge podem assegurar l'avaluació, la bona avaluació que forma, convertida ella mateixa en mitjà d'aprenentatge i en expressió de sabers. És només en aquests casos quan podem parlar amb propietat d'avaluació formativa. Morales (2009), citant Mowl (1996), considera que els alumnes haurien d'aprendre a través de l'avaluació, en comptes d'aprendre per ser avaluats.

Per a Palacios i López-Pastor (2013), l'avaluació orientada a l'aprenentatge es caracteritza per desenvolupar tasques d'avaluació autèntiques i ajustades als propòsits, implicar l'alumnat en el procés d'avaluació i aportar retroalimentació a l'alumnat amb possibilitats de millora i aprenentatge.

### AVALUACIÓ FORMATIVA

L'EEES se centra en una avaluació que busca l'aprenentatge dels alumnes. Seguint això, Buscà, F., Cladellas, L.; Calvo, J.; Martín, M.; Padrós, M. i Capllonch, M. (2011:139) consideren que els docents universitaris han de ser capaços d'implementar i aplicar sistemes d'avaluació formatius, i donar opcions perquè l'alumnat participi activament en el procés. Només així aconseguirem l'aprenentatge en profunditat que la universitat del s. XXI desitja promoure.

Per a Grau i Gómez (2010:23), l'autèntica avaluació educativa ha de ser sempre una avaluació formativa. És l'avaluació que es du a terme al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge i a través d'ella es va constatant la validesa de tots els components del procés respecte a l'assoliment dels objectius que es pretenen.

Per a López, Monjas, Manrique, Barba, González (2008:464) i López Pastor i altres (2009:35) l'avaluació formativa és el procés d'avaluació que té com objectiu millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Serveix perquè l'alumne aprengui més (i/o corregeixi les seves errades) i perquè el professor aprengui a treballar millor (a perfeccionar la seva pràctica docent). La finalitat principal, doncs, no és qualificar l'alumne, sinó disposar d'informació que permeti saber com ajudar l'alumne a millorar i aprendre més..., i que serveixi alhora perquè els professors aprenguem a fer el nostre treball cada cop millor.

Giné (2004:12) incideix que per complir una funció formativa, l'avaluació hauria de servir per prendre decisions que ajudin l'alumnat a aconseguir determinats objectius que no han assolit, i per ajudar els qui els han assolit a progressar més en el seu aprenentatge.

Per a López i altres (2006:104), una de les qüestions bàsiques de l'avaluació formativa és entendre l'avaluació com activitat crítica d'aprenentatge. Això significa que l'avaluació ha d'ajudar a prendre consciència dels punts forts i febles d'un treball, d'una proposta, d'una pràctica educativa; però, sobretot, ha d'informar de com millorar-la o, almenys, ajudar a prendre decisions per intentar millorar-la. És aquest element formal d'aportar informació (*feedback*) durant el procés per millorar els resultats finals el que per a Morales (2009) fa que puguem parlar d'avaluació formativa. Per a l'autor, si el que busquem és l'excel·lència, haurem de prendre'n seriosament la informació de retorn donada a temps als alumnes. Aquesta informació, segueix l'autor, ha de ser més específica, de forma que l'alumne s'adoni de què està bé i de què està malament i com es pot millorar.

## PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT

Per a Buscà, F.; Cladellas, L.; Calvo, J.; Martín, M.; Padrós, M.; Capllonch, M. (2011:138) i Bretones (2008), la participació de l'alumnat en el marc de l'avaluació formativa se sol concretar a l'entorn de sistemes que contemplin la coavaluació (o avaluació entre parells), l'autoavaluació (o regulació del propi procés d'aprenentatge) i l'avaluació compartida o participativa (diàleg que estableixen professor i alumnat per qualificar els aprenentatges assolits).

López Pastor (2012:119) defensa la importància de fer participar l'alumne en l'avaluació, tant perquè suposa una millora en els seus aprenentatges i competències, com perquè l'implica en el seu procés de formació i el fa participi de la presa de decisions. L'autor considera que la implicació de l'alumnat en els processos d'avaluació del seu aprenentatge hauria de ser una eina bàsica de treball quan es pretén desenvolupar l'autonomia de l'alumnat i la capacitat de gestionar el seu propi aprenentatge.

## RESUMINT, L'AVALUACIÓ, PERQUÈ SIGUI FORMATIVA:

- Ha d'estimular una actitud d'**observació, de recollida de dades i d'anàlisi**.
- Ha de permetre **percebre l'abans possible**, les capacitats dels alumnes i les disfuncions de l'acció educativa.
- **Ha d'ajudar els estudiants a aprendre més i millor** (amb més sentit, de forma reflexiva i comprensiva, en oferir-los una informació adequada i explicativa dels continguts d'aprenentatge).
- **Ha d'ajudar els professors a ensenyar millor**.
- **Ha de dur-se a terme** al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge.
- **Ha de millorar els processos d'ensenyament - aprenentatge**.
- La **finalitat principal**, doncs, **no ha de ser qualificar l'alumne**
- **Ha de servir per prendre decisions** que ajudin l'alumnat a aconseguir determinats objectius que no han assolit, i per ajudar els qui els han assolit a progressar més en el seu aprenentatge.
- **Ha d'aportar informació (*feedback*) durant el procés per millorar els resultats finals**.
- Ha de fer **participar l'alumne** en l'avaluació, tant perquè suposa una millora en els seus aprenentatges i competències, com perquè ajuda a implicar-lo en el seu procés de formació i la seva participació en la presa de decisions.

## BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, J. A. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. In B. Jarauta, & F. Imbernón (Eds.), *Pensando en el futuro de la educación. una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139-158). Barcelona: Graó.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Buscà, F.; Cladellas, L.; Calvo, J.; Martín, M.; Padrós, M. & Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 39(2), 137-148.
- Buscà, F.; Cladellas, L.; Calvo, J.; Martín, M.; Padrós, M. & Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 2(39), 137-148.
- Castillo, S. (2002). Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. *Compromisos de la Evaluación Educativa*,
- Giné, N. (2004). La evaluación sumativa. *Aula de Innovación Educativa*, (136), 12-17.
- Grau, S. & Gómez, C. (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje. Dins S. Grau, & C. Gómez (Eds.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 17-32). Alacant: Marfil.
- López, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- López, V. M. (2006). *La Evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J., & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- Morales, P. (2009). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Palacios, A., & López, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, (361).



## QUÈ HA DE SABER L'ESTUDIANT DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA

---

Gemma Torres i Cladera

### INTRODUCCIÓ

Quan s'aposta per una avaluació formativa cal que els implicats en el procés coneguin des del principi quins conceptes i continguts se'n deriven. Així, en aquest apartat es descriuran els principals elements que cal tenir en compte en una avaluació formativa des d'una visió pràctica i assequible a l'estudiant.

Aquest document articula conceptes referents a l'avaluació formativa amb exemples d'assignatures realitzades durant el curs escolar 2012-2013, concretament en la carrera de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport, amb alumnes de quart curs de Grau a la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic.

### CONCEPTES I EXPERIÈNCIES VICULADES AMB L'AVALUACIÓ FORMATIVA

Els termes que s'expliquen en aquest apartat pretenen assegurar i aclarir els elements que molt sovint es confonen i que són necessaris integrar en qualsevol procés d'avaluació formativa.

Tota *avaluació formativa* porta implícits un conjunt d'elements o sistemes d'avaluació la principal finalitat dels quals és la millora de l'aprenentatge de l'alumnat i el funcionament del procés d'ensenyament i aprenentatge. Efectivament, els *sistemes d'avaluació* són aspectes necessaris per promoure l'aprenentatge. Per exemple, seran sistemes d'avaluació la informació o *feedback* durant el procés entre professora i estudiant a partir de tutories; la possibilitat de millora de l'estudiant en períodes de recuperacions de les activitats pendents per refer; l'autoavaluació de les pròpies pràctiques; l'avaluació compartida entre estudiants d'un projecte de treball i la reflexió personal després de les intervencions pràctiques en els centres.

La utilització de sistemes d'avaluació com la coavaluació o avaluació entre iguals, l'autoavaluació o avaluació del propi procés d'aprenentatge i l'avaluació compartida o dialogada que es concreta en el diàleg entre professor/a i alumnat per qualificar els aprenentatges aconseguits, són vies molt esteses en l'avaluació formativa (López, 2012).

La *coavaluació* és la modalitat d'avaluació en la qual la valoració del treball efectuat la fan els mateixos estudiants. Permet una informació immediata, ja que cada estudiant avalua als seus companys a partir d'uns criteris d'avaluació coneguts.

L'*autoavaluació* és la modalitat d'avaluació en la qual la valoració del treball la fa el mateix estudiant, el qual analitza i reflexiona sobre els seus processos d'aprenentatge per procedir a la seva estimació, de manera que el mateix individu actua com a avaluador i avaluat.

L'*avaluació compartida o dialogada* és aquella modalitat d'avaluació en la qual la valoració del treball es fa a partir d'un diàleg entre professora i estudiant per qualificar els aprenentatges assolits. Així, la qualificació dels aprenentatges podrà ser d'autoqualificació o de qualificació dialogada.

L'*autoqualificació* és la modalitat d'avaluació en què l'estudiant es posa la qualificació que creu que es mereix, de manera raonada i en funció dels criteris establerts prèviament. La *qualificació dialogada* és la modalitat d'avaluació en què apareixen processos de diàleg entre professora i estudiant sobre l'autoqualificació realitzada, la qualificació que la professora considera i la decisió comuna que es pren (López, 2009).

Parlo de *criteris d'avaluació* quan vull expressar el tipus i grau d'aprenentatge que s'espera que hagin obtingut els estudiants en un moment determinat, respecte a algun objecte concret de les capacitats/competències

indicades en els objectius de la matèria. Així, per exemple, a l'itinerari d'Educació en l'assignatura "Activitats coreogràfiques amb suport musical", el criteri d'avaluació és: elaborar, portar a la pràctica i avaluar diferents activitats amb suport musical.

El concepte *requisits d'avaluació* es concreta en aquells elements o condicions que donen possibilitats a l'estudiant d'optar per una avaluació formativa. No formen part de la qualificació ni han de suposar un percentatge de la qualificació. Són aspectes previs que acorda l'estudiant amb el professor sobre la condició de treballar amb un procés d'avaluació formatiu. Continuant amb l'assignatura "Activitats coreogràfiques amb suport musical", un requisit d'avaluació és assistir a un 70% de les sessions. Si l'estudiant no compleix aquesta condició, no es pot acollir a la via formativa de l'assignatura. A més a més, si es decideix que el criteri d'avaluació és "elaborar i posar en pràctica diferents tasques en educació física amb base coreogràfica i musical de manera grupal i respectant les pautes bàsiques del seu disseny i desenvolupament", caldrà superar una prova pràctica com a *procediment d'avaluació*, amb un *percentatge de qualificació* del 20% de la nota final i és plantejarà a partir de la modalitat avaluativa d'autoavaluació i l'escala descriptiva serà l'*instrument d'avaluació* que es dissenyarà i pactarà entre els propis estudiants i la professora.

En la taula següent relaciono tots els elements de l'avaluació formativa en l'assignatura "Activitats coreogràfiques amb suport musical", del Grau de CAFE i en l'itinerari d'Educació:

| CRITERIS D'AVALUACIÓ   | REQUISITS D'AVALUACIÓ  | PROCEDIMENTS O INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ  | INSTRUMENTS DE QUALIFICACIÓ O PERCENTATGE DE QUALIFICACIÓ | TÈCNIQUES D'AVALUACIÓ |
|--|--|---|---|-----------------------|
| Elaborar i posar en pràctica diferents tasques en educació física amb base coreogràfica i musical de manera grupal i respectant les pautes bàsiques del seu disseny i desenvolupament. | 70% d'assistència a totes les sessions pràctiques i realització d'activitats pràctiques en grup. | Posada en pràctica d'unes activitats coreogràfiques amb base musical davant del grup i explicació de la proposta. | 30% de la nota final. Amb el disseny d'una rúbrica.       | Coavaluació.          |

Taula 1. Assignatura "Activitats coreogràfiques amb suport musical". Curs 2012-2013

La taula següent planteja altres propostes per cada un dels elements que configuren l'avaluació formativa. El fet de conèixer cada un d'aquests elements dóna a l'avaluació formativa transparència en les formes de comunicar els ensenyaments i aprenentatges:

| CRITERIS D'AVUACIÓ   | REQUISITS D'AVUACIÓ  | PROCEDIMENTS O INSTRUMENTS D'AVUACIÓ                          | INSTRUMENTS DE QUALIFICACIÓ O PERCENTATGE DE QUALIFICACIÓ        | TÈCNQUES D'AVUACIÓ      |
|--|--|---|--|-------------------------|
| Planificar i posar en pràctica diferents tasques en educació física de manera autònoma i respectant les pautes bàsiques del seu disseny i desenvolupament. | 80% d'assistència.   | Treball escrit en grup.                                       | 20% de la nota final. La rúbrica és una escala descriptiva.      | Autoavaluació.          |
| Buscar informació referent als diferents elements curriculars i dissenyar un PowerPoint a compartir amb els diferents companys.                            | Realització d'activitats: projectes, pràctiques, recerca bibliogràfica, lectures, treball en grup. | Prova escrita individualment.                                 | 20% de la nota final. La rúbrica és una escala de classificació. | Coavaluació.            |
|  | Entrega de documentació proposats.   | Posada en pràctica d'unes activitats en grup.                 | 30% de la nota final. Llista de control.                         | Autoqualificació.       |
|  | Correccions d'activitats amb el un temps determinat.   | Elaboració d'una exposició oral a partir de material digital. | 20% de la nota final. Escala descriptiva.                        | Qualificació dialogada. |

Taula 2. Assignatura "Activitats coreogràfiques amb suport musical". Curs 2012-2013

## CONCLUSIÓ

L'estudiant ha de conèixer les condicions i aspectes clau de l'avaluació formativa per participar i implicar-se en el propi procés d'ensenyament-aprenentatge. L'estudiant podrà prendre decisions i millorar els aprenentatges si la informació que li arriba és coherent amb el procés d'avaluació proposat.

## BIBLIOGRAFIA

- López, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society and Education*, 4(1), 117-130.

## PROCESSOS PSICOLÒGICS DE L'ESTUDIANT EN L'AVALUACIÓ FORMATIVA

---

Gil Pla i Campàs

### INTRODUCCIÓ

Aquest capítol es proposa la “difícil” tasca d’analitzar quina és l’activitat cognitiva que l’avaluació formativa posa en joc. Per fer-ho, girarà a l’entorn de la pregunta següent:

*Quins són els processos psicològics bàsics que mobilitzen els i les estudiants avaluats de manera formativa?*

I la plantejarem com una tasca “difícil” perquè afrontem el repte de fer-ho des de la voluntat d’aportar algunes idees de caire més teòric, que ordenin el pensament del professorat, i algunes altres de caire pràctic que permetin copsar-ho des de les necessitats de l’avaluació formativa i de la concreció de l’escenari d’ensenyament-aprenentatge.

Per fer-ho possible, al llarg de tot el document s’aniran plantejant diversos *exercicis* que en forma de preguntes convidaran el lector a prendre consciència i a reflexionar sobre allò que hom fa com a docent/aprenent en els processos d’avaluació. Esperem que aquesta estratègia faciliti la comprensió i el debat intern de qui reflexiona sobre els sistemes d’avaluació i, de manera particular, de qui vol aprofundir en l’avaluació formativa des d’un enfocament més ampli.

### PRESENCIA COGNITIVA DE L'ALUMNAT

Un bon punt de partida per respondre a la pregunta que guia aquest capítol el trobaríem en la clàssica Taxonomia de Bloom (Krathwohl; Bloom & Masia, 1956) que descriu i ordena les diverses habilitats cognitives, afectives i psicomotores que poden ser avaluades en l’educació. En relació a les habilitats o aprenentatges cognitius, que són els primordials en l’avaluació universitària, Bloom identifica els següents:

1. Recordar
2. Entendre
3. Aplicar
4. Analitzar
5. Avaluar
6. Crear

Aquesta conjunt de processos cognitius es mostren com una categorització de processos psicològics d’ordre jeràrquic. Això significa que només es pot accedir a una categoria d’activitat psicològica quan s’ha assolit el procés de pensament d’ordre inferior. Per tant, les diferents categories impliquen una gradació que, al seu torn, implica una maduresa i una complexitat creixents en cadascun dels nivells d’activitat psicològica.

Amb la classificació de Bloom doncs, ens situem en un escenari on els processos psicològics lligats a l’avaluació es mostren gradualment complexos. Partint d’aquest paradigma han aparegut propostes d’indicadors d’avaluació que segueixen aquesta tendència. De forma més simple i específicament orientada a la universitat, Sanz (2010) ordena les competències cognitives en tres nivells de complexitat:

1. Nivell baix: sentir, percebre o prestar atenció.
2. Nivell mig: aprendre, memoritzar o comunicar.
3. Nivell alt: raonar, crear, decidir o resoldre problemes.

Aquests tres nivells de complexitat també són interpretats de forma jeràrquica, per la qual cosa les competències superiors s'assoliran en la mesura que les inferiors estiguin desenvolupades.

### *EXERCICI 1*

Enumera i descriu totes les tasques d'avaluació que utilitzes en una assignatura. Classifical-les en funció del procés psicològic que ha involucrat a l'alumnat. I respon-te:

- Quins tipus de processos psicològics promouen els instruments d'avaluació que utilitzo?
- Quin és el valor de cada nota obtinguda en relació al conjunt de l'assignatura?
- Consideres que els instruments d'avaluació utilitzats són coherents amb el tipus de presència psicològica que promou l'assignatura?

Reflexions que se'n deriven:

- Reflexiona sobre quins tipus de processos psicològics promouen.
- Reflexiona sobre si aquestes processos psicològics es corresponen amb el tipus d'activitat docent que desenvolupa l'alumnat dia a dia.

Tasca 1: Anàlisi dels processos psicològics involucrats en l'avaluació d'una assignatura.

## LES COMPETÈNCIES EN L'AVALUACIÓ

Per altra banda, en el context de l'EEES ja no parlem d'aprenentatges o d'habilitats, sinó que ens referim a la idea de *competència* com a objecte d'avaluació. Les competències les podem entendre com aquell conjunt de sabers, habilitats i actituds que s'aprenen i es posen en joc en la vida quotidiana o professional i que permeten desenvolupar-se en cadascun d'aquests àmbits (Cano, 2008). Tenen, doncs, un caràcter aplicat que implica una formació basada en l'acció<sup>1</sup>.

Hi ha consens a considerar les competències com a conquestes globals que ens permeten adaptar-nos als nous entorns, tant de la vida quotidiana com de la feina, i que van més enllà dels sabers i de les habilitats. Així doncs, tot i que poden ser habilitats professionals molt apreciades, tenir molt saber o treballar de manera molt metòdica, per exemple, no són competències en si mateixes i, per tant, no haurien de ser utilitzades com l'objecte d'avaluació. Per contra, sí que les podem considerar com a objectes d'avaluació si aquestes competències es troben emmarcades per les capacitats professionals o personals que implica el conjunt de la competència que demanda el saber o el treball metòdic. És per això que en la formació universitària trobem

1. Recomanem un aprofundiment en la noció de competència amb els reptes dels escenaris educatius actuals a partir d'Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries". A *OECD Education Working Papers*, n. 41, OECD Publishing.

competències *generals*, que tendeixen a estar lligades a l'àmbit del desenvolupament personal; i d'altres anomenades *específiques*, lligades a les competències dels entorns laborals en què s'estudia.

L'avaluació per competències tendeix a fer-se en entorns aplicats o complexos, ja que és en aquests contextos on es posa en joc tot el conjunt de la competència. És per això que fer un estudi de cas, debatre al voltant d'un tema, jugar un partit, redactar una notícia, analitzar un vídeo, desenvolupar i executar un projecte, són exemples de pràctiques d'avaluació que impliquen accions lligades als verbs de rang superior de la categorització de Bloom com: analitzar, avaluar, crear.

Tanmateix, avaluar per competències també implica posar en joc molts aspectes no estrictament lligats a l'especificitat del contingut, però sí rellevants en la manifestació de la competència. Per exemple, redactar bé, treballar en equip, ser ordenat en el treball individual, respectar els terminis de les tasques, etc. Poden ser indicadors d'avaluació que no tenen cap connexió directa –en molts casos– amb el contingut d'avaluació, però que l'avaluador tindrà en compte perquè poden formar part de la complexitat de l'assoliment de qual-sevol competència donada.

En resum, doncs, la competència s'ha d'entendre com un punt d'arribada ampli on conflueixen una gran quantitat d'aspectes tant personals com professionals, tant personals com acadèmics.

#### *EXERCICI 2*

Aïlla els verbs d'acció que descriuen les competències de l'assignatura que vols analitzar.

Fes una graella intentant ordenar i correspondre: el verb, amb el procés psicològic que promou el verb (si és que no es correspon amb cap de les classificacions citades anteriorment) i el procés psicològic dels instruments d'avaluació.

- Es corresponen els processos psicològics implicats en els instruments d'avaluació amb els verbs d'acció de la competència?
- En cas que no, imagina nous instruments d'avaluació per a l'assignatura que permetin elaborar una taula coherent en si mateixa.
- En cas que sí, bravo!

Reflexions que se'n deriven:

- Reflexiona sobre si la teva avaluació és coherent amb allò pretès inicialment amb l'assignatura.
- Reflexiona sobre si cal modificar l'assignatura (o la proposta d'avaluació de l'assignatura).

Tasca 2: Anàlisi de la relació entre les competències de l'assignatura i els processos psicològics que s'avaluen.

## LA PRESENCIA COGNITIVA EN LOS INSTRUMENTOS D'AVLUACIÓ

Una vegada hem conegut els dominis cognitius i la noció de competència com a objecte d'avaluació primordial, és hora de centrar-nos en les eines que tenim a disposició per avaluar. Si bé som conscients que la noció d'instrument i tècnica d'avaluació no sempre s'han entès de la mateixa manera pels diversos autors que ho han estudiat, prendrem el concepte d'*instrument d'avaluació* com la idea que descriu aquelles eines, tècniques o estratègies que permeten a l'avaluador/a de registrar la qualitat de l'aprenentatge de l'aprenent/a i de valorar-lo si és el cas.

Arribats a aquest punt, ens sembla interessant relacionar les diverses formes d'avaluació, o instruments d'avaluació que utilitzem, amb els diversos dominis cognitius que aquests impliquen. Una bona forma de fer-ho pot ser elaborar una taula que relacioni els instruments i els dominis cognitius. D'aquesta manera hem pres com a referència el model jeràrquic del desenvolupament cognitiu, com suggereixen les classificacions de Bloom (Krathwohl; Bloom & Masia, 1956) i de Sanz (2010), i hem relacionat un i altre models d'acord amb els tipus d'objectius. I finalment, per facilitar la connexió del domini amb l'instrument, també hem creat una columna que descriu a quin tipus d'habilitats es refereixen els verbs de presència cognitiva:

| DOMINI SEGONS BLOOM | DOMINI SEGONS SANZ DE ACEDO                            | HABILITATS                  | POSSIBLES INSTRUMENTS D'AVLUACIÓ   |
|---------------------|--|-----------------------------|--|
| Recordar, entendre  | Nivell 2: aprendre, memoritzar o comunicar.            | Lligades al saber           | Exàmens (obert, tipus test, orals), registre anecdòtic, exercicis...                             |
| Aplicar, analitzar  |  | Lligades a la comprensió    | Assajos, portafolis, examen pràctic, resolució de problemes, anàlisi de casos, debats, diaris... |
| Avaluar, crear      | Nivell 3: raonar, crear, decidir o resoldre problemes. | Lligades a la implementació | Elaboració de projectes, participació en projectes...  |

Taula 3: Instruments/tècniques d'avaluació i presència cognitiva de l'alumne/a.

D'aquesta manera, tal com vol mostrar aquesta taula, per a cadascuna de les formes de presència cognitiva del subjecte hi ha diversos instruments preferents d'avaluació. Notem que, alhora, podran ser aprofundides en els diversos exemples que aniran sorgint en aquesta guia.

En aquest sentit volem afirmar explícitament que les propostes d'instruments o tècniques d'avaluació que s'exemplifiquen a la taula no reuneixen tots els matisos que poden tenir i, per tant, la seva ubicació en un nivell o altre és relativa a un bon conjunt de variables que hem obviat. La classificació vol servir a tall d'exemple i li correspondria a cadascú concretar quin nivell cognitiu es correspon amb els seus instruments d'avaluació.

### EXERCICI 3

Elabora aquesta mateixa taula concretant els instruments d'avaluació que utilitzes i ubicant-los en els dominis psicològics que li pertocuen. Fet això, pregunta't:

- Els instruments d'avaluació que utilitzo reuneixen les característiques d'una avaluació formativa?
- En cas que no, proposa modificacions als instruments perquè s'adeqüin als principis de l'avaluació formativa.
- En cas que sí, bravo!

Tasca 4: Anàlisi dels instruments d'avaluació i dels processos psicològics que posa en joc.

## ELS NOUS ESCENARIS FORMATIUS A LA UNIVERSITAT

La perspectiva jeràrquica de la proposta taxonòmica de Bloom i que també es mostra en Sanz de Acedo (2010), és objecte de debat en la mesura que l'accés progressiu als dominis cognitius no sembla ser una realitat tan evident. El debat o dubte que es planteja és el següent (i et convidem a aportar-hi la teva experiència com a aprenent i docent):

*És només possible avaluar i/o crear quan s'han adquirit les capacitats de recordar, entendre, aplicar i així successivament i en aquest ordre?*

La mateixa força que empeny als canvis que l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior està promovent sobre la universitat d'aquí, és també el motor que està empenyent l'emergència de concepcions formatives a la universitat que promouen la implementació d'estratègies formatives renovades centrades en l'alumnat i orientades a l'aprenentatge contextualitzat i globalitzat.

Un exemple de metodologia d'ensenyament que s'orienta cap aquí i que cada cop és més freqüent a la universitat, la trobem en l'Aprenentatge Basat en Problemes (ABP). L'ABP és una metodologia que pretén ajudar l'estudiant a desenvolupar un coneixement flexible, a desenvolupar competències lligades a la resolució de problemes, a col·laborar i a fer-ho en el marc d'un aprenentatge autodirigit i empès per la motivació intrínseca (Escribano & Del Valle, 2008). Doncs bé, aquesta metodologia docent implica totes les formes de presència cognitiva abans descrites en el procés d'aprenentatge. Per tant, doncs, si el pensament estigués estructurat en dominis cognitius organitzats de forma jeràrquica, no serien possibles metodologies d'ensenyament com aquestes.

Per altra banda, amb l'arribada del segle XXI i els seus nous escenaris socials i econòmics, producte també dels canvis que les tecnologies estan provocant en els entorns laborals i socials, ha aparegut un moviment que pretén redefinir els objectius de l'educació i que s'anomena les *Habilitats del segle XXI –21st Century Skills*. Aquest moviment considera que cal reorientar les competències cap a la innovació i l'autoaprenentatge, cap a l'alfabetitzador digital producte d'un món digitalitzat i cap a l'aprenentatge d'habilitats per a tota la vida –*lifelong skills*– (Trilling & Fadel, 2009). Aquestes habilitats es desenvolupen mitjançant metodologies docents que promouen el pensament crític, la resolució de problemes, la bona comunicació, la bona col·laboració i l'alfabetització digital –entre altres característiques.

El debat que volem suggerir esmentant tant l'ABP com el moviment *21st Century Skills* és si es pot ensenyar a la universitat utilitzant instruments d'avaluació on la presència cognitiva de l'alumne/a està lligada únicament al saber. O si en el procés d'avaluació formativa hem d'organitzar l'aplicació d'instruments ordenats de manera jeràrquica. Si el funcionament cognitiu es desenvolupa d'aquesta manera, en els primers cursos dels graus universitaris no es podrien desenvolupar les competències d'ordre superior com crear o avaluar. Aquest aspecte sembla contradir el fet que les competències que desenvolupen les assignatures no tenen una gradació com aquesta classificació pot suggerir. Igualment, aquesta gradació dels dominis cognitius també pot insinuar que hi ha unes capacitats més importants que altres o que alguns dominis bàsics, en la classificació que estem utilitzant, com recordar i entendre es converteixen en requisits d'aptitud professional.



#### *EXERCICI 4*

Selecciona els instruments d'avaluació que impliquin els dominis cognitius de crear i avaluar. Una vegada seleccionats:

- En primer lloc reflexiona si aquest instrument apareix contextualitzat i globalitzat.
- En cas que no, proposa modificacions a l'instrument perquè probablement no impliqui creació ni avaluació.
- En cas que sí, bravo!

Ara bé, encara pots anar un pas més enllà: extreu de l'instrument aquelles parts o seccions que poden servir d'indicadors per avaluar d'altres nivells de presència cognitiva. I ara, pots reflexionar sobre si l'avaluació formativa i els instruments que utilitzes responen a aquestes preguntes:

- Quin percentatge del valor d'aprenentatge dones a cadascun dels diferents nivells de presència cognitiva?
- Són coherents, aquests percentatges i valors, amb els interessos de les competències?

Tasca 5: Anàlisi dels processos cognitius d'avaluar i crear en relació als instruments.

Diversos són els temes que hem volgut posar de manifest en aquest capítol. En primer lloc hem volgut exposar que l'avaluació formativa és una activitat d'ordre cognitiu que implica mobilitzar un ampli ventall d'habilitats psicològiques, i que l'avaluació formativa ha d'estar al servei de les competències que s'avaluen. És per això que, siguin quines siguin les estratègies d'avaluació, cal que el triangle competències, instruments i processos psicològics sigui coherent en el seu conjunt.

També hem volgut posar de manifest que si pretenem avaluar de manera formativa cal que la implicació de l'alumnat en l'avaluació de la seva pròpia activitat per a aprendre, impliqui processos psicològics complexos. En la mesura que l'estudiant s'observa a si mateix mentre aprèn, participa de la correcció de les seves tasques, avalua els resultats de la seva pròpia activitat i, en una última instància, reconstrueix el seu procés formatiu en funció d'algunes accions d'aprenentatge –accions, totes elles, acompanyades i consensuades amb el professorat. Podem afirmar que es mobilitzen totes les habilitats cognitives, en tots els seus nivells, si és que n'hi ha.

I finalment, en la mesura que els instruments d'avaluació mobilitzen la presència cognitiva de l'alumnat, el text vol posar de manifest la necessitat de reflexionar sobre la implementació d'instruments d'avaluació apropiats per a l'avaluació formativa i per a les estratègies d'avaluació en general. Moltes són les formes d'avaluar que podem trobar i que de fet utilitzem, però és possible que no totes en permetin avaluar d'una manera formativa ni totes s'ajustin a les necessitats i al tipus de presència cognitiva que pretenem avaluar.

## BIBLIOGRAFIA

- Cano, E. (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior". A *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, n. 12.
- Escribano, A. & Del Valle, A. (Coords.) (2008). *Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Krathwohl, R.; Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1956) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain*. Nova York: Longmans, Green.
- Sanz, M.C. (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Joan Arumí i Prat

### INTRODUCCIÓ

L'objectiu d'aquest capítol és reflexionar sobre suposats tòpics del professorat relacionats amb el sistema d'avaluació. Aquests tòpics van ser tema de debat de les taules rodones que es van desenvolupar durant el VII Congrés Nacional d'Avaluació Formativa en Docència Universitària celebrat a la Universitat de Vic els dies 5, 6 i 7 de setembre de 2012. Uns tòpics instaurats que cal trencar si el professorat vol optar per una avaluació formativa.

I el més necessari per apropar-nos a una avaluació formativa, una avaluació més centrada en l'aprenentatge de l'estudiant, és estar motivat per trencar amb una avaluació tradicional. Motivació i valentia per fugir de la comoditat i llançar-se a jugar amb la incertesa que comporta fer partícips els estudiants de l'avaluació.

Per exemplificar i introduir aquest primer pas de trencament d'una avaluació tradicional cap a una avaluació formativa presento un fragment d'un capítol del llibre *L'avaluació i la qualificació a la Universitat*, de la professora Martín (2011:287)<sup>2</sup> on exposa, en format narratiu, com va viure aquest primer trencament:

*(...) Avui comença el primer semestre del nou curs i, com sempre, sense poder fer res per impedir-ho, avui em sento un any més vella. Per norma, començar un curs nou sempre m'altera el son, però aquest any s'ha descontrolat. Literalment, no he pogut aclucar l'ull en tota la nit. (...) I és que des que vaig acabar el curs el juny, he decidit deixar de parlar sobre els beneficis educatius de l'autoavaluació en les meves classes de didàctica per passar a experimentar-los en la meua pell.*

Així doncs, posant-nos a la pell d'aquesta professora, el primer i més necessari és la valentia per afrontar processos d'avaluació formativa i poder trencar així amb els tòpics que exposo a continuació.

#### 1. "A l'inici del curs ja informo els estudiants de com avaluaré l'assignatura. N'estan ben informats."

Que el professor o professora informi a l'inici de curs de com s'avaluarà l'assignatura és només el primer pas. Un procés d'avaluació formativa és més complex. En aquest procés hi intervenen diferents sistemes i diferents instruments. Degut a aquesta complexitat, l'explicació de l'avaluació ha d'anar paral·lela al procés del pla de treball de l'assignatura. En les classes el professorat ha d'anar explicant com s'avaluaran els continguts que estan treballant i de quina manera.

La informació d'una avaluació formativa és molta i complexa i, per tant, s'ha d'ajustar la quantitat i la qualitat de la informació al temps i al procés de l'assignatura per tal que els estudiants la puguin assumir. L'estudiant primer ha de saber com serà avaluat d'aquella part de continguts que el professorat està donant com i seguirà, pas per pas, aquesta avaluació.

Valero (2004:10) utilitza la metàfora ciclista del Tour de França per explicar quins són els principals canvis per tal de dissenyar programes docents centrats en l'aprenentatge. Un d'aquets canvis és assignar data de realització de cada activitat i document:

*Cada etapa del Tour de Francia tiene asignados un día y una hora a la que hay que estar en la línea de salida. Si un corredor no está allí entonces está fuera de la carrera. Ningún corredor puede decir: "Ya haré la etapa del Turmalet otro día, que hoy no me apetece".*

---

2. A: Sicilia Camacho (2011)

El paral·lelisme amb el Tour de França el trobo encertat. En el pla de treball de l'assignatura s'ha d'indicar la sortida, el desenvolupament i el final de les activitats a realitzar. Tal com passa en el desenvolupament d'una cursa, el ciclista es pot endarrerir o pot anar al capdavant, amb les activitats dels estudiants passa el mateix, poden anar més lents o més ràpids. Al final, però, hi ha d'haver la meta, el lliurament d'un producte, la realització d'una activitat que doni un resultat.

Per als estudiants agafar aquesta dinàmica d'una avaluació tant present a l'assignatura i amb diferents sistemes i instruments no és fàcil, i per això el mateix autor dona consells:

*Es importante tener una cierta flexibilidad en las fechas de entrega, especialmente al principio, hasta que los alumnos comprenden que la cosa va en serio.*

En tot cas queda clar que l'avaluació és present al llarg de tot el procés de l'assignatura (o del Tour de França), que l'avaluació es realitza per etapes que tenen lligam entre elles (hi donen una classificació final), i que cal una informació permanent del professor cap als seus estudiants per guiar el procés d'avaluació.

## **2. “Interactuo poc amb els meus estudiants. Crec que em dona més autoritat per avaluar-los”**

Difícilment podrem fer un bon procés d'avaluació sense una bona interacció professor-estudiant, sense un bon clima a l'aula. Un professor que s'allunya dels seus estudiants n'allunya també els continguts i la significativitat i la funcionalitat. Una interacció propera amb una correcció individualitzada i una interacció constant en el temps permet seguir el procés de l'estudiant i dona més autoritat al professorat. Una interacció que es concreta amb la informació que va de l'alumne al professor i que retorna a l'estudiant en forma de *feed-backs*. Si aquesta interacció ha estat rica i intensa, sovint els processos d'avaluació formativa acaben amb una avaluació compartida, on professor i alumne parlen i debaten sobre la qualificació final.

Ureña, Valles i Ruíz (2009:114)<sup>3</sup> expliquen la importància de motivar l'estudiant per a l'avaluació i de les relacions entre professor-alumne, entre el professor i la matèria i entre l'alumne i la matèria:

*La relación alumno-profesor es una cuestión tan sencilla como que difícilmente un profesor será el origen de las motivaciones de sus alumnos si él no es un apasionado de su enseñanza, alguien que siente placer en comunicar y estar en contacto con sus alumnos. En temas de evaluación, el profesor debe dar seguridad y confianza al alumno (confianza recíproca) para que los instrumentos y actividades de evaluación compartida se den eficazmente.*

El professorat que vulgui aplicar sistemes d'avaluació formativa ha de promoure un clima adequat de treball que faciliti la participació, l'esperit crític, l'honestetat, la relació, el respecte i tots aquells valors d'un espai de convivència democràtica.

## **3. “Ni m'agrada ni en sé, d'avaluar. A més, és molt difícil”**

Prados (2011:153)<sup>4</sup> explica que un bon dia va fer el canvi d'una avaluació tradicional a una avaluació més formativa:

*Mi quebacer de profesora aplicando métodos, fichas, test, exámenes, trabajos de grupo... donde pintaba la reproducción, la medición, la exactitud como forma de aprender y de evaluar... todo ello llegaba a su fin. Fundamentalmente porque veía insatisfacciones en el alumnado y en mí, porque había luchas por decimales en la calificación, porque todo lo que leía el alumnado era fiel reflejo de lo que yo misma decía en clase, porque lo único que percibía de ellos y ellas era “hacer las cosas bien para quedar bien” (el engaño como base del aprendizaje)...*

---

3. A: López Pastor (2009)

4. A: Sicília Camacho (2011)

A molts professors i professores no ens han ensenyat a avaluar i reproduïm el que ens van fer a nosaltres. D'avaluar de forma formativa se'n pot aprendre, però requereix la força per traspasar fronteres desconegudes i això vol dir saber jugar amb la incertesa i fugir de la comoditat. I el més senzill i còmode per al professorat és posar exàmens únics i finals, no donar pistes del què es preguntarà ni com es corregirà, i posar un dia de revisió de l'examen complicat per tal que els estudiants no puguin venir a la revisió. Això és senzill, això és comoditat, això és no prioritzar l'aprenentatge dels alumnes.

Així doncs, avaluar d'una altra forma fugint d'aquesta comoditat és possible. Si et dediques a la docència és una obligació formar-te per a una avaluació que se centri en l'estudiant perquè representa el respecte que tens cap als estudiants. Aquests dediquen hores de treball a les assignatures i respectar-los representa anar més enllà d'una qualificació que sovint no saben d'on ve. Implica un retorn d'informació del treball realitzat pels estudiants i, alhora, assumir que són estudiants en un procés d'aprenentatge, que poden equivocar-se, que poden assumir errors i que poden refer-los. Per a tot això cal estar motivat, cal que t'agradi avaluar.

No qüestionaré del tòpic que l'avaluació és molt difícil. Certament una avaluació formativa implica una actitud i un domini d'aspectes tècnics que no la fan gens senzilla.

#### 4. “No tinc temps per avaluar i a més tinc grups molt nombrosos”

Valero (2004:9) segueix amb la metàfora del Tour i exemplifica que per a un bon programa centrat en l'aprenentatge de l'alumne cal el control del temps de les activitats dels alumnes:

*Los organizadores del Tour de Francia tienen una buena estimación del tiempo que durará cada etapa (deben tenerla para informar a las televisiones de todo el mundo que quieren retransmitir los últimos kilómetros). Naturalmente, algunos corredores tardarán menos que otros (de eso se trata), pero es posible hacer un cálculo bastante ajustado del tiempo medio que estarán los corredores sobre la bicicleta a lo largo de las tres semanas de carrera.*

*Cada actividad de nuestro programa debe tener una estimación del tiempo que deberá dedicar el estudiante, y el profesor debe contrastar esa estimación con datos del tiempo real de dedicación y, para obtener esos datos, no hay más remedio que preguntar a los alumnos.*

Els professors han de fer el mateix per la seva activitat avaluadora. L'avaluació es reparteix al llarg de tot el procés. El temps dedicat per part del professorat s'ha de distribuir al llarg de tot el semestre i per tant cal planificar-lo. Aquest temps ha de ser constant i no cal que es centri tot en el període final de l'assignatura. Fins i tot el volum important d'avaluació es pot concentrar en la meitat final del procés de l'assignatura. Si és així, què fem al final de l'assignatura? Què hi fem a les classes quan ja hem fet proves setmanes abans? L'avaluació formativa dona veu als estudiants, es poden utilitzar estratègies d'autoavaluació i de coavaluació. Fer participar els estudiants de la seva avaluació per tal que aprenguin a ser crítics, a comparar treballs més ben fets dels seus companys i companyes, a posar en dubte els criteris d'avaluació i qualificació del professorat. En fi, moltes activitats que tanquin el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'assignatura.

#### 5. “Què és això de les competències i com les avaluo?”

De ben segur que aquest no és un tòpic, sinó el desconeixement d'un concepte que ha aparegut no fa massa temps en el món de la docència. Les competències inclouen actituds, coneixements i procediments que s'interrelacionen i que s'apliquen en una determinada situació. El professorat de l'assignatura ha de donar coneixements per ser apresos, ha d'observar procediments en els seus estudiants i ha de reconèixer una determinada actitud positiva. Aquests tres elements s'han d'avaluar en una situació significativa, real, útil per l'estudiant. Zabala i Arnau (2007:209) ho expliquen així:

*Dado que las competencias están constituidas por uno o más contenidos de cada uno de sus tres componentes básicos, es decir, de los contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales, es necesario identificar los indicadores de logro para cada uno de ellos, pero integrados o que se puedan integrar en la competencia correspondiente.*

És complex incloure els tres tipus de continguts en l'assignatura: quina dificultat per relligar-los tots, avaluar-los i que al final surti una nota. Aquest fet comporta que s'hagin d'utilitzar diferents instruments per avaluar una competència. Castejón, Capllonch, González i López Pastor (2009:66)<sup>5</sup> expliquen de la importància d'escollir uns bons instruments d'avaluació:

*La mayoría de las veces, los instrumentos que se emplean en la evaluación muestran una inclinación por un tipo de aprendizaje. Por tanto, aunque de partida pueda parecer que los instrumentos son neutros, su utilización trata de demostrar un tipo de enseñanza y aprendizaje, reflejado en la metodología y las finalidades educativas.*

Els instruments escollits s'han de complementar entre ells i en bona mesura simular el context on s'hi concreten les competències professionals. Aquestes competències professionals comporten coneixements, procediments i actituds i els instruments escollits pel professor per avaluar-les les han d'incloure. Escollir instruments que els avaluin a tots és imprescindible per la qualitat de l'avaluació formativa.

## **BIBLIOGRAFIA**

López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Sicilia Camacho, Á. (2011). *La evaluación y calificación en la universidad: Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas*. Barcelona: Hipatia.

Valero-Garcia, M. (2004). "Cómo nos ayuda el tour de francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje?". *Revista Novática*, (170), 42-48.

Zabala, A.& Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas claves*. Barcelona: Graó.

---

5. A: López Pastor (2009)

## INSTRUMENTS I PROCEDIMENTS D'AVALUACIÓ.

---

Eduard Ramírez i Banzo

Fent una petita retrospectiva sobre el propi procés de canvi cap al concepte d'avaluació formativa i, de forma associada, als instruments utilitzats i la seva finalitat, m'adono que he fet camí. Camí que inicio precisament coincidint amb la implantació del procés de convergència europea (i amb ella dels nous graus), donades les exigències tant epistemològiques com metodològiques que l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) ha fet emergir cap a la nova concepció i, sobretot, finalitat, de les pràctiques d'avaluació a les aules de la universitat (Dochy, Segers i Dierick, 2002). A grans trets, i coincidint amb Buscà, Rivera i Trigueros (2012) aquests canvis s'han caracteritzat per passar d'un paradigma centrat en la figura del docent a un altre de centrat en l'alumnat; per anar més enllà del resultat i la qualificació final centrant l'atenció en la contribució de l'assoliment de competències per part de l'alumnat durant el procés d'aprenentatge; i, finalment, per convertir els instruments d'avaluació utilitzats i dissenyar-ne de nous per tal de poder donar resposta de forma formativa i sobretot contínua, als entrebancs que els alumnes es puguin trobar durant el procés d'aprenentatge d'una assignatura. Canvis que m'han portat a tenir major capacitat com a docent per poder adaptar, gràcies al *feedback* que proporciona l'avaluació formativa, el procés d'ensenyament a les necessitats d'aprenentatge i als progressos que mostra l'alumnat. D'aquesta manera, i d'acord amb Ballester et al. (2000), es poden preveure els mals resultats d'aprenentatge de l'alumnat, o, dit d'una altra manera, es poden millorar. Tan important és, doncs, l'avaluació per a l'aprenentatge, com ho és per a l'activitat docent. Així que l'hem de considerar i integrar com un recurs per a la millora de la qualitat del procés d'ensenyament i dels aprenentatges (Zabala, 2009).

Som-hi doncs! El primer canvi estructural que vaig aplicar va ser la utilització de diferents instruments d'avaluació durant el procés de l'assignatura i no pas només al final, per tal de poder obtenir evidències del procés d'aprenentatge dels alumnes i poder-los guiar millor. Cap dels instruments que utilitzava fins aleshores, però, em garantien que estava contribuint al desenvolupament de les competències que m'havia compromès des de l'assignatura. És a dir que, engegat per obtenir la qualificació final i passar comptes amb l'alumnat, desatenia de forma considerable la participació en el mateix procés que comptabilitzava només en un "ha assistit" o bé "no ha assistit". En aquest sentit, l'adaptació dels instruments d'avaluació de manera que em permetessin avaluar per a l'aprenentatge els mateixos processos i en relació a l'assoliment d'unes competències, va passar a complementar la seva funció sumativa, que, d'altra banda, em permet certificar els aprenentatges exigits.

De l'examen final a les diferents activitats d'avaluació integrades en el procés d'aprenentatge. Cap a una aproximació avaluativa que promou l'avaluació per a l'aprenentatge (Villardón, 2006).

Els instruments d'avaluació que utilitzava no estaven ni integrats en el procés d'aprenentatge ni tampoc pretenien oferir la possibilitat de millorar i/o graduar l'aprenentatge dels estudiants. Em servien per situar-los en una escala de valoració final.

Tal com diu López (2009) l'instrument és el mitjà a través del qual recollim informació i registrem aquelles dades que ens han de servir per emetre una valoració. En aquest sentit, tradicionalment l'examen escrit ha estat l'instrument que més hem utilitzat. Però ens hem preguntat quin tipus de dades ens permet recollir aquest instrument com a professors? I com afronta la utilització d'aquest instrument l'alumne? I al desenvolupament de quines competències contribueix?

Des de la perspectiva d'avaluació formativa que estem tractant en aquest document, l'instrument, a més a més de confirmar el nivell d'aprenentatge de l'alumne, ha de possibilitar-li l'aportació d'un *feedback* i esdevenir fidel testimoni del procés d'adquisició de diferents competències per part de l'alumnat. I, és clar, per al professor significa la possibilitat de poder adaptar la seva acció pedagògica d'acord als progressos i els problemes dels alumnes durant el procés d'aprenentatge (Allal, 1980).

Per aproximar l'avaluació dels continguts al de les competències cal que els instruments que utilitzem impliquin diferents aspectes: coneixement (conceptes), comprensió, expressió, reflexió, crítica i aplicació (procediments). Tot en un entorn de compromís, responsabilitat i presa de consciència de les limitacions i possibilitats (actituds). Fet que ens remet a considerar els següents elements com a essencials: el context, l'estudiant, l'autenticitat de l'activitat i els indicadors (Villardón, 2006).

En aquest sentit em costaria imaginar un sol instrument que ens permeti aproximar-nos a tants indicadors. De manera que la varietat en la seva utilització ens permetrà ampliar el ventall de possibilitats de desenvolupament per part del nostre alumnat.

A continuació es presenta, a tall d'exemple, una relació entre possibles instruments utilitzats en una assignatura i les competències que s'hi poden relacionar en base a la classificació dels instruments que proposa López (2009), segons el predomini de l'expressió escrita (exàmens, treballs escrits, pòster, informes, recensions, diari, quaderns de camp, memòries...), instruments amb predomini de l'expressió oral (exposició, debats, grups de discussió, i finalment, instruments amb predomini de l'expressió pràctica (saber fer en un cas pràctic):

| INSTRUMENT  | COMPETÈNCIA  |
|---|--|
| Treball escrit en grup  | Treball en equip<br>Capacitat de cerca i gestió de la informació<br>Capacitat d'anàlisi i síntesi<br>Comunicativa                          |
| Prova escrita individualment  | Anàlisi i síntesi  |
| Editatge d'un DVD en equip que reflecteixi el propi procés d'aprenentatge en relació a la pràctica (individual o en grup) | Autonomia i iniciativa personal<br>Observació, anàlisi, contrast i síntesi<br>Motivació per la qualitat<br>Creativitat<br>Treball en equip |

Taula 1. Instruments d'avaluació i competència.

## PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT EN EL PROCÉS D'AVALUACIÓ

Un cop tenim clar que per arribar a *tocar* diferents competències cal utilitzar diferents instruments, tornem-nos a centrar en el paper formatiu que aquests han de tenir i permeteu-me que enfoqui l'aprenentatge social com al factor diferencial del mateix procés.

Aproximant-me en la visió de Coll et al. (1993), em posiciono per una visió d'avaluació formativa centrada en la importància de la interacció entre alumnes a l'aula i l'aprenentatge en petits grups de treball com a recurs per fer més efectiu el seu rendiment acadèmic i la socialització. Aquesta visió dels processos d'ensenyança i aprenentatge es fonamenta en les teories i models d'inspiració cognitiva i constructivista.

Identificant-me per tant en el punt de vista d'un model interpretatiu i crític, considero que fer partícips



els alumnes de l'avaluació implica d'entrada, canviar el model metodològic de l'ensenyança, passant d'una ensenyança centrada en el professor a una altra de centrada en l'alumne. Per tant, essent conscient d'aquest canvi i considerant el procés d'aprenentatge participatiu per part de l'alumnat, l'avaluació també hauria de ser participativa (Bretones, 2002). Els estudiants haurien de ser agents actius de l'avaluació, tant en el procés didàctic com en els resultats dels seus aprenentatges. D'aquesta manera podrem comprovar com els alumnes es motiven alhora que l'avaluació constitueix una experiència d'aprenentatge en si mateixa tot desenvolupant en els alumnes la capacitat de reflexió crítica, responsabilitat i autonomia.

Les formes d'avaluació participativa les podem concretar en *autoavaluació* (seguiment del procés i resultats d'aprenentatge d'un mateix), *coavaluació* (seguiment i avaluació entre companys/es) i *avaluació compartida* (professor-alumnes).

La participació de l'alumnat en l'avaluació també s'hauria de contemplar de forma gradual entre els diferents cursos on se situen les assignatures dels graus. De manera que si als primers cursos es fixen en els altres i poden contrastar aprenentatges, als darrers cursos han de ser capaços fins i tot de poder dissenyar els instruments d'avaluació d'una assignatura. Per això serà imprescindible un clima d'aprenentatge adequat basat en la confiança, el respecte i la cooperació entre els companys de classe.

I el més important en aquest apartat: si els alumnes han de participar en els processos d'avaluació, també han de participar en l'elaboració i disseny dels instruments. Els hi hem d'acostar, que els puguin tocar. No s'hi val que els dissenyem nosaltres i que els apliquin ells. En aquest sentit, també haurien de participar en aquest procés de planificació dels instruments, així com dels criteris d'avaluació que contemplin.

## L'AVALUACIÓ EN L'ALTRE. UN PAS ENDAVANT

Aprendre dels errors dels altres per millorar el propi procés. Aquesta és la projecció posterior. Posterior al canvi, que es reflecteix en el meu propi procés d'aprenentatge en aquesta parcel·la. En aquest sentit, els mateixos alumnes s'autoavaluen i avaluen el treball dels companys de forma formativa, és a dir, durant el procés.

Tot plegat, bo i acceptant que aquest procés de canvi no ha estat fàcil (com tot procés d'aprenentatge), penso que ha aportat un seguit de beneficis que he pogut observar en els mateixos alumnes. Beneficis de tipus intel·lectual (major capacitat crítica i autonomia), afectiu (major motivació i autoresponsabilitat) i de tipus professional (major transferència a poder-ho aplicar després a les aules si ho han viscut a la pròpia pell). Tanmateix, afavoreix processos de socialització i integració en equips de treball (Bretones, 2008).

## BIBLIOGRAFIA

- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. 11 (*Infancia y Aprendizaje*), 5-35.
- Ballester, M., Córdoba, I., Moreno, I., Batlloso, J., Giner, T., Sbert. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Bretones, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. 65 (*KIKIRIKI: Cooperación Educativa*), 6-15.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de educación superior en su evaluación. 347 (*Revista de Educación*), 181-202.

- Buscà, F.; Rivera, E. & Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. 43 (*Temps d'Educació*), 167-184.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Dochy, F.; Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una nueva era de evaluación. 2 (*Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*), 12-31.
- López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. [null] 24 (*Educatio siglo XXI*), 57-76.
- Zabala, A. (2009). Metodologia per a l'ensenyament de les competències. 359 (*Guix*), 42-48.

## ALGUNES IDEES I PROPOSTES PER INTRODUIR L'AVALUACIÓ FORMATIVA A LES ASSIGNATURES

---

Albert Juncà i Pujol

Introduir l'avaluació formativa a les nostres assignatures es pot fer de moltes maneres. Tanmateix, incorporar-la plenament i de cop i volta a una assignatura no és senzill. La voluntat de fer-ho es pot transformar ràpidament en fortes resistències i finalment en inacció si hom entreveu que l'empresa és complexa i li ha de suposar massa canvis i incerteses.

Aquest capítol té com a objectiu acompanyar el professorat en el procés de fer seu aquest tipus d'avaluació; i que un cop fet el pas li resulti pràcticament impossible concebre la seva assignatura sense la presència continuada de l'avaluació formativa.

Per tal de procurar ser exitós en aquesta contesa les següents pàgines s'estructuren de manera poc convencional. Així, una primera pregunta sobre l'avaluació va seguida de l'exposició d'uns quants aspectes positius ja constatats i contrastats de l'avaluació formativa, que acaba culminant amb l'exposició d'un seguit d'estratègies i suggeriments per implementar l'avaluació tot venent les possibles pors o resistències que puguin acompanyar el procés.

### LA PREGUNTA

L'avaluació formativa respon a la pregunta "Per què s'ha d'avaluar?" tot dient "Per tal d'ajudar els estudiants en el seu procés d'aprenentatge" (Jorba, Sanmartí, 1994, p.18). Aquesta resposta es complementa amb la idea que allò que és essencial en el procés de formació dels alumnes és que els ajudem a dotar-se de capacitat de regulació en relació al seu propi aprenentatge. L'avaluació formativa contribueix a aquesta regulació perquè facilita indicadors d'aprenentatge constants a l'alumnat. En aquest sentit, Bain (2006, p.46) recull a la seva obra *El que fan els millors professors d'universitat* una recerca duta a terme per Richard Light a Harvard en la qual les classes més ben valorades pels alumnes presentaven "alta exigència [...] però amb moltes oportunitats de revisar i millorar el seu treball abans de rebre una nota".

Aquesta pregunta també admet una altra resposta que complementa la primera i que en aquest cas afecta directament el professor. Així, s'ha d'avaluar perquè el professor ha de conèixer en tot moment els progressos i les dificultats d'aprenentatge dels seus alumnes i poder, així, adequar les seves estratègies didàctiques a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat. Ambdós aspectes, la regulació de l'alumnat i el coneixement del seu procés per part del professor, fan que no només es millorin els processos, sinó també els resultats de l'aprenentatge (Casanova, 1998).

De tot plegat se'n deriva que l'element *formal* (que fa que l'avaluació sigui precisament *formativa*) es troba en el fet que s'aporta informació (*feedback*) des de diferents agents durant el procés formatiu per tal de millorar els resultats finals (Morales Vallejo, 2010). Dit d'una altra manera, si volem que els alumnes entenguin de veritat alguna cosa important no s'ha d'esperar el dia de l'examen per preguntar-ho i verificar si de veritat ho han entès (Butler, Phillmann i Smart, 2001).

### ALGUNS ASPECTES POSITIVS DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA

Aquest punt pretén mostrar alguns dels aspectes positius que l'avaluació formativa integrada dins del procés d'ensenyament-aprenentatge pot aportar a les assignatures, al professorat i a l'alumnat que la faci servir. Tanmateix, cal tenir present que totes aquestes possibilitats parteixen de la premissa que les tasques d'avaluació plantejades són plenament coherents amb els objectius d'aprenentatge de l'assignatura.

Un dels aspectes més interessants de les tasques formatives és que orienten l'alumne sobre com i què ha d'estudiar, i sobre quines són les característiques esperades de les seves respostes a les accions formatives que se li plantegen. Si aquesta informació no arriba a l'alumne, el més usual és que aquest opti per la vella i coneguda fórmula de l'estudi merament memorístic.

Optar per l'avaluació formativa permet a l'alumnat saber què i quin és el nivell que se n'espera. Així, l'avaluació formativa freqüent suposa proporcionar facilitats a l'aprenentatge de l'alumnat i això, al seu torn, permet elevar el nivell d'exigència vers aquest aprenentatge tant en relació a la qualitat com a la complexitat de les tasques que li són proposades.

En relació a aquests dos primers punts cal dir que a totes les aules hi ha alumnes que sense gaire o gens d'ajuda per part del professor ja detecten què és allò que s'espera d'ells, o què és allò important o allò que demanarà el professor. Ara bé, això no passa amb tot l'alumnat. I en aquest punt l'avaluació formativa s'ha mostrat molt eficient a l'hora d'augmentar i millorar de manera apreciable el rendiment de tots els alumnes; també aquells que solen presentar més dificultats a l'hora d'aprehendre aquests aspectes.

L'avaluació formativa també sol tenir conseqüències positives en la motivació dels alumnes. El clima de l'aula sol ser millor. I això és perquè l'alumne percep que el professor l'acompanya, que cerca també el seu èxit i que vol ajudar-lo a corregir els seus errors quan encara és possible fer-ho sense l'estrès d'una única prova definitiva i imminent.

El fet que a les sessions de classe, indirectament o directa, s'hi facin avaluacions formatives fa que l'alumnat les percebi més necessàries i al mateix temps més útils. En aquest sentit, s'ha constatat que l'alumnat tendeix a assistir més a classe quan percep que hi rebrà una informació útil (Dolnicar, 2005). I això té com a conseqüència la disminució del nombre de fracassos en aquella assignatura i al mateix temps, encara que sembli contradictori, n'eleva la dificultat per superar-la si es falta a classe perquè l'augment de la dificultat i de l'exigència que comporta són més difícils d'assolir si no s'és present activament a classe.

L'avaluació formativa (reprent la segona resposta a la pregunta inicial d'aquest capítol) també permet al professor conèixer si allò que fem fer als nostres alumnes és eficaç i si el ritme que els proposem és adequat. En definitiva, ens permet ajustar la nostra proposta d'ensenyament per tal de millorar-la tot beneficiant els nostres alumnes (Yorke, 2003).

## ESTRATÈGIES, EINES I SUGGERIMENTS

Tot i que sovint es presenta així, no hi ha instruments d'avaluació específics per fer avaluacions finals o sumatives i instruments d'avaluació formativa. Així, "[...] les diferents modalitats d'avaluació es distingeixen bàsicament pels objectius que persegueixen més que no pels instruments que fan servir" (Jorba, Sanmartí, 1994, p. 19). Tant els exàmens convencionals com altres tasques utilitzades per avaluar, segons com s'utilitzin, també poden ser instruments d'avaluació formativa. La seva eficàcia en relació a l'avaluació formativa dependrà de les seves finalitats, dels seus usos i, sobretot, de la qualitat i l'oportunitat del *feedback* que se'ls associï (Morales Vallejo, 2010).

Un primer pas molt recomanable per introduir l'avaluació formativa a les nostres assignatures consisteix a fer un petit inventari de totes les tasques i instruments d'avaluació emprats en una assignatura. D'aquests, segurament uns quants ja serveixen per aportar informació a l'estudiant per tal que pugui regular millor el seu aprenentatge. Aquests, o bé no caldrà tocar-los o necessitaran petites modificacions per tal d'amplificar-ne la seva utilitat formativa. En relació als instruments i tasques que no permetin fer avaluació formativa caldrà veure i qüestionar-se quina és la seva utilitat per tal de mantenir-los o bé canviar-los per altres que sí que ho permetin.

Hi ha moltes maneres de dur a terme avaluació formativa de manera continuada. I a més, moltes d'aquestes actuacions no tenen per què suposar un augment de la càrrega de feina per al docent.

És important que la por a la correcció no faci que no proposem aquestes activitats (pel temps que ens pugui comportar corregir-les) que poden ser molt rendibles de cara a l'aprenentatge dels alumnes, per això convé veure procediments ràpids i senzills: alguns tan senzills com no corregir. (Morales Vallejo, 2010: 23).

Així, les avaluacions poden tenir qualificació o no tenir-ne; es pot optar perquè la nota sigui en relació a la participació de l'alumne (la realització de la tasca) o a la qualitat de la seva tasca. A més, el pes de la nota en relació a la nota final pot anar de molt pes a gens. Perquè, de fet, la motivació última d'aquesta avaluació és corregir errors a temps, ensenyar a estudiar i donar pautes per l'autoregulació de l'alumne.

En relació a la càrrega de feina del professor també cal tenir en compte que hi ha moltes maneres de fer que tasques individuals acabin convertint-se en tasques grupals (fet que estalvia correccions al professor alhora que permet millorar la qualitat dels treballs); i això sense comptar que l'autoavaluació o l'avaluació entre iguals pot ser emprada en molts casos fent que siguin els mateixos alumnes els que avaluïn i facin *feedbacks* de les seves pròpies tasques. En aquest sentit, Jorba i Sanmartí (1994) situen l'autoregulació per part de l'estudiant i la regulació a partir de les interaccions entre l'alumnat com a pilars fonamentals de la regulació contínua dels aprenentatges. Els mateixos autors, a més, manifesten que:

Les activitats d'avaluació mútua per parelles o en grup són molt interessants. En aquest sentit, s'ha observat que és més fàcil que l'alumne detecti errors i encerts en les produccions d'altres alumnes que no pas en les seves. I per comparació li permet reconèixer en quins aspectes hauria de millorar. (p. 221).

A continuació s'exposen algunes estratègies d'avaluació i algunes suggerències en relació a l'actuació del professor per tal d'implementar l'avaluació formativa:

### **Preguntes orals llançades a classe**

- El professor fa bones preguntes que incideixen en allò que creu que és important conèixer i, sobretot, entendre per part de l'alumne. Normalment solen ser espontànies, però el professor pot haver-hi pensat prèviament, les pot haver enunciat abans de la classe...
- Les preguntes poden ser molt breus o molt complexes. I la manera de respondre-hi també pot ser molt diversa.
- S'ha de pensar per què es fan aquestes preguntes (per corregir errors a temps, per deixar clar el que és important, per estimular la reflexió, etc.). L'objectiu final de tota pregunta formativa hauria de ser facilitar un estudi i un aprenentatge de qualitat.
- Els alumnes s'han d'adonar d'aquestes bones preguntes per tal que les prenguin en consideració. Pot ser molt útil explicitar per què es fan aquestes preguntes.
- Les qüestions fetes al mig de la classe tenen, a més, un efecte col·lateral beneficiós: s'aconsegueix que l'atenció a les explicacions augmenti i la classe esdevingui funcionalment més útil (Biggs, 2006).
- A banda de la pregunta "espontània" llançada en qualsevol moment de la sessió, també hi ha moltes tècniques que permeten llançar i recollir aquestes preguntes. Des de l'*one minute paper*, que solen ser proves finals pensades per al final de la sessió i en les quals es pot demanar "què és el que més t'ha interessat d'aquesta classe i què és el que encara t'ha quedat confús i necessita ser explicat una mica més?"; fins als *quizzes*, tests objectius molt breus que permeten fer un sondeig ràpid sobre l'estat de l'aprenentatge de l'alumnat. Aquests

tests poden incloure preguntes que obliguin l'alumnat a reflexionar. Solen ser exercicis d'autoavaluació que haurien de poder originar aclariments o explicacions addicionals. Aquests tests haurien d'estar pensats per tal d'incentivar les intervencions dels alumnes, ja sigui perquè posen en joc els seus coneixements, com perquè poden preguntar els seus dubtes. El *10" essay*, 10 minuts d'assaig al final de les sessions és també una altra manera d'aprofitar aquest temps de final de la sessió que sol tenir poc valor (els alumnes estan cansats, ja pensen a marxar, recullen les coses...). L'assaig final, en canvi, permet repassar i posar en joc allò treballat i explicat durant la sessió. I "obliga" l'alumnat a estar més atent i actiu durant la sessió.

- La manera de respondre aquestes preguntes pot ser diversa. Des de respostes a classe davant de tot el grup, fins a respostes individuals i escrites que permetin a l'alumne percebre's com a subjecte responsable de la seva pròpia resposta. La casuística en aquests casos és molt àmplia: es poden recollir les respostes signades, es poden corregir amb o sense nota i comentar els resultats el dia següent, es poden emprar fòrums per compartir i comentar les respostes, o bé emprar papers a classe que circulin i es comentin entre diferents alumnes i que acabin sent exposats en veu alta per després ser debatuts en petits grups...
- Per a la implantació d'aquest tipus de tasques pot ser molt útil tenir en compte les conclusions de l'estudi de Drabick, Weisberg, Paul i Bubier (2007) en les que s'assenyala que cinc minuts escrivint a cada sessió sobre una pregunta de l'assignatura provoquen millors resultats que cinc minuts pensant (només) sobre aquesta mateixa qüestió.
- A més, aquest tipus de tasques poden servir per altres objectius paral·lels: fer preguntes molt senzilles per reforçar la seva autoeficàcia i els sentiments de la pròpia capacitat; o bé fer-les molt reptadores, desafiantes per tal d'estimular el pensament i la creativitat dels alumnes... (Bandura, 2002).

### Treballs en petits grups a classe

Tasques grupals fetes per parelles o grups de tres tal com estan asseguts a classe i de curta durada. En aquestes tasques els alumnes poden comentar un tema, concretar les seves dificultats de comprensió, respondre junts unes quantes preguntes, resoldre un problema o un cas, corregir en comú els seus propis exercicis o revisar també en comú les correccions fetes pel professor, etc. També es pot convidar els alumnes a pensar la resposta a una pregunta, o a escollir (i justificar) una resposta entre les diverses que ofereix el professor. Un exemple d'això podria consistir a fer que els alumnes discuteixin en petits grups sobre un tema i que després un representant de cada grup exposi el que el seu grup ha dit; presentar possibles respostes a una pregunta i que els alumnes votin quina és la resposta correcta; demanar als alumnes que responguin una qüestió i després demanar que alguns la llegeixin en veu alta...

### Exàmens i treballs "convencionals"

Aquests dos instruments es poden convertir, fàcilment, en instruments formatius solament incorporant-hi *feedback* a l'alumne i oportunitats de canvi i millora de les seves respostes. Així, es pot fer que els exàmens sempre tinguin un retorn amb comentaris sobre els èxits i els aspectes millorables; i també es pot proporcionar a l'alumnat l'oportunitat de revisar i millorar les seves respostes a posteriori. En el cas dels treballs, es poden establir terminis de lliurament parcials on la feina feta es contrasti amb la d'altres companys, amb models d'excel·lència d'altres anys, amb *feedback* directe del professor, amb l'opció de validar-los mitjançant graelles amb rúbriques auto i coavaluatives, etc.

### Ús de les TIC

El professor que vulgui incorporar o millorar l'avaluació formativa en la seva pràctica docent cal que consideri les potencialitats que les TIC li ofereixen en aquest procés. A banda de l'estalvi de temps, esforços i

recursos econòmics que poden suposar, les TIC permeten elaborar documents col·laboratius entre alumnes, permeten conèixer i compartir les tasques que fan altres companys, permeten tenir a l'abast de manera molt senzilla models de bones pràctiques, qüestionaris autoavaluatius, espais de debat oberts sense limitacions d'espai i temps... Les TIC, en definitiva, poden constituir-se en unes grans facilitadores del procés d'avaluació formativa.

Per tal de dur a terme alguna d'aquestes actuacions, tant a dins com a fora de l'horari lectiu, és interessant que el professor vagi pensat i preparant les preguntes d'avaluació durant el curs:

Això ens obligarà, als professors, a concretar més els resultats esperats de l'aprenentatge (habilitats, competències que han d'adquirir, capacitat crítica, com han de manifestar la comprensió, etc.) sense haver d'esperar els exàmens finals. (Morales Vallejo, 2010, p. 25).

Aquestes preguntes-típus han de poder-se mostrar als alumnes durant el decurs de l'assignatura, i al mateix temps s'han de poder mostrar les maneres de respondre-hi que les han d'acompanyar.

Finalment, i ja a mode de conclusió, i potser també com a darrer element encoratjador per al professorat, cal dir que una de les habilitats professionals del docent que cada vegada pren més importància és la de ser capaç d'estructurar una bona avaluació i, concretament, d'emprar l'avaluació formativa al mateix temps que s'és capaç d'especificar els resultats que s'esperen dels alumnes. En aquest sentit, Vallejo (2010, p. 25) ressalta que:

ja hi ha diferents autors que parlen obertament de la *professionalitat del docent* (*scholarship of teaching*, Yorke, 2001) en termes d'avaluació formativa, així com de la professionalitat específica del professor com a avaluador de l'aprenentatge en l'ensenyament superior (*scholarship of assessment*, Rust, 2007).

Tinguem-ho present, i potser ens acabarà d'ajudar a fer el pas en aquesta singladura *formativa*.

## BIBLIOGRAFIA

- Jorba, J.; Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Bain, K. (2006). *El que fan els millors professor universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company, 5<sup>a</sup> ed.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Butler, A.; Phillmann, K. & Smart, L. (2001). Active learning within a lecture: assessing the impact of short, In-class writing exercises. *Teaching of Psychology*. Vol. 28, n. 4, 257-259.
- Casanova, M. A. (1998), "Función formativa de la Evaluación", en *La Evaluación educativa. Escuelabásica*, México, SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, pp. 81-85.
- Dolnicar, S. (2005). Should We Still Lecture or Just Post Examination Questions on the Web?: The nature of the shift towards pragmatism in undergraduate lecture attendance. *Quality in Higher Education*, Jul 2005, Vol. 11 Issue 2, pp. 103-115.
- Drabick, D.; Weisberg, R.; Paul, L.; Bubier, J. (2007). Keeping it short and sweet: Brief, ungraded writing assignments facilitate learning. *Teaching of Psychology*, Vol. 34, n. 3, 172-175.
- Morales Vallejo, P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2a edició. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 33-90. (consultat a partir de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>)
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45: 477-501.

## CREENCES I VISIONS ACTUALS DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA

---

Núria Martínez i Molist

Tal com hem anat comentant en els capítols anteriors, la incorporació de les universitats a l'Espai Europeu d'Estudis Superiors ha obligat a modificar i adequar els seus ensenyaments, inclòs el concepte d'adquisició de competències per part de l'alumnat.

Això ha fet que els professors hagin hagut d'adaptar molts aspectes de les seves programacions i formes de treballar per tal de desenvolupar en els alumnes aquestes competències. Com hem anat veient, l'avaluació és una part molt important d'aquestes pràctiques docents que s'han hagut d'adaptar a les noves demandes.

Al llarg del llibre s'han analitzat diferents aspectes de l'avaluació, concretament de l'avaluació formativa, donant una visió que va de la definició i explicació d'aquelles idees més generals sobre aquest terme, passant pels processos psicològics que es desenvolupen i les creences i vivències que poden tenir els docents en l'aplicació d'aquest tipus d'avaluació. I per últim, concretant alguns exemples d'avaluació formativa en assignatures de Grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

Aquest capítol pretén recollir les principals conclusions extretes:

Es defineix l'avaluació formativa com un procés en el qual l'alumne ha de continuar aprenent, regulant els seus propis aprenentatges a partir del *feedback* per potenciar un aprenentatge més significatiu i funcional.

Per tant, l'adopció d'aquesta nova cultura avaluadora ha de permetre al professor poder observar i valorar les possibles dificultats i necessitats dels alumnes en tot moment, per poder prendre decisions sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge i aportar *feedback* per poder-lo millorar, oferint a l'alumne un clima positiu dins l'aula en el qual se senti còmode i motivat.

També li ha de permetre utilitzar noves metodologies i formes d'actuar que impliquin acompanyament continu del professor, utilització dels coneixements, pràctica en entorns reals i complexos i cooperació i treball en grup per tal de desenvolupar habilitats que li seran útils al llarg de la vida.

D'altra banda, l'avaluació formativa ha de permetre a l'alumne prendre decisions sobre el procés d'avaluació, fent-lo conscient del que s'espera d'ell en cada moment del procés d'ensenyament-aprenentatge i de fins on ha d'arribar.

Això farà que la utilització d'aquest tipus d'avaluació impliqui en molts casos la percepció de la pèrdua d'autoritat del professor davant dels alumnes pel fet que aquests interactuen, decideixen i comparteixen aquesta tasca amb ell, i això en alguns casos pot comportar-li inseguretat o incomoditat, ja que sempre ha desenvolupat aquest procés sota el seu criteri, moltes vegades de manera oculta o no massa clara.

El més fàcil per als professors és utilitzar un sistema d'avaluació tradicional, al qual ja estan acostumats i dominen a la perfecció i els alumnes, a més, ho poden entendre fàcilment perquè és el que han viscut sempre. En l'avaluació formativa, en canvi, s'han de detallar les informacions sobre l'avaluació de forma progressiva al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge perquè l'alumne assimili el funcionament i el que se li demana i així pugui anar regulant el seu aprenentatge i millorant els resultats.

A més, sovint s'interpreta que és necessari destinar molt de temps a les correccions de tantes tasques i treballs continus que es demanen en un procés com aquest, però s'ha de procurar fer una bona planificació que permeti moments en què els alumnes valorin, corregeixin i detectin els propis errors i els dels altres utilitzant estratègies d'autoavaluació, coavaluació...



La dificultat d'avaluar competències (que inclouen actituds, coneixements i procediments) en una determinada situació real i haver-ho d'entrelligar tot amb la utilització d'instruments diferents que es complementin entre ells per poder-les valorar, en moltes ocasions pot saturar o confondre alumnes i professor; no obstant això, una correcta especificació i una clara planificació de l'aplicació de cada instrument en el moment adequat possibilitarà analitzar el nivell d'aprenentatge, corregir els errors i per tant millorar, sempre i quan els instruments que s'utilitzin impliquin: coneixement, comprensió, expressió, reflexió, crítica i aplicació, i tot això, en un entorn de compromís, responsabilitat i presa de consciència de les limitacions i possibilitats.

A més, han de possibilitar la participació de l'alumne, no només en l'estructuració de l'avaluació (elecció i creació d'instruments, definició de criteris d'avaluació...), sinó també adoptant el paper d'avaluador. Per aquest motiu, és necessari que quan el professor vulgui crear un instrument d'avaluació pensi en el context on s'haurà d'aplicar, amb el nivell i característiques de l'alumnat, amb el que es vol avaluar, en el moment en que es vol fer i amb la funcionalitat i utilitat d'aquesta activitat d'avaluació en si.

Tenint en compte aquest seguit d'idees, es proposen alguns suggeriments per introduir l'avaluació formativa en les assignatures:

- No cal crear nous instruments d'avaluació, només cal adaptar-los, ja que segons com s'utilitzin, quines finalitats tinguin i la qualitat del *feedback* que ofereixin poden ser útils per portar a terme una avaluació formativa.
- Podem proposar tasques grupals als alumnes; activitats en les quals s'autoavaluïn, s'avaluïn entre iguals i de forma dialogada amb el professor. Així, la correcció d'aquestes tasques no suposarà una sobrecàrrega per al professor i facilitarà el *feedback* a l'alumne.
- Fer preguntes orals llançades a classe amb un objectiu clar, que prenguin consciència dels continguts importants i que això faciliti el seu estudi i un aprenentatge de qualitat.
- Proposar tasques en petit grup de curta durada, durant les quals hagin de discutir sobre un tema, resoldre un cas, respondre preguntes...
- Portar a terme exàmens i treballs convencionals, incorporant-hi *feedback* i oportunitats perquè l'alumne pugui millorar les seves respostes, contrastant la seva feina amb la dels companys/es i models d'excel·lència.
- Ús de les TIC, dins l'horari lectiu o fora, ofereix facilitats en el procés d'avaluació formativa ja que permet elaborar documents compartits, conèixer i compartir tasques d'altres companys, tenir a l'abast models de bones pràctiques, qüestionaris autoavaluatius, espais de debat oberts...

I es mostren alguns exemples d'aplicació real de l'avaluació formativa en assignatures del Grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, concretament en les assignatures *Projectes escolars d'educació física; Aprenentatge i desenvolupament motor; Esports individuals III-Natació; i Competències bàsiques en el medi aquàtic*. En els quatre casos s'explica l'assignatura i la metodologia de treball, l'estructuració i valor de les tasques i activitats d'avaluació i la seva temporalització, els instruments utilitzats, les consideracions sobre els resultats obtinguts en aquesta proposta i les percepcions que n'han tingut els alumnes després d'haver-la viscut.

Després d'haver analitzat i estudiat diferents visions i aspectes de l'avaluació formativa i d'haver-los aplicat obtenint-ne uns resultats satisfactoris, us animem a adaptar aquestes idees a la vostra tasca docent, sabent que és un repte difícil que es pot anar millorant al llarg dels anys i que de ben segur us aportarà enriquiment personal i professional.

**BLOC II:**  
**EXEMPLES PRÀCTICS**  
**D'AVALUACIÓ FORMATIVA**  
**EN DIFERENTS ASSIGNATURES**  
**DE MEP I CAFE**

## EL CAS DE L'ASSIGNATURA PROJECTES ESCOLARS D'EDUCACIÓ FÍSICA

---

Albert Juncà i Pujol

L'assignatura *Projectes escolars d'educació física* ha estat pensada per tal de ser avaluada a partir d'una proposta d'avaluació formativa. Aquest fet afecta tant l'estructura de l'assignatura com les tasques que s'hi han anat plantejant. A continuació s'exposa l'assignatura, la seva proposta d'avaluació i algunes consideracions presents i futures que tenen la intenció d'afavorir el debat i la reflexió al voltant de la concreció de l'avaluació formativa a les nostres assignatures.

### CONTEXT DE LA PROPOSTA

L'assignatura està situada al quart curs del Grau de Mestre d'Educació Primària de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes (FETCH) de la Universitat de Vic (UVic). És una assignatura optativa de l'itinerari de l'especialització d'Educació Física. El nombre d'alumnes que cursen l'assignatura és de 40, i es troben repartits en dos grups de 20, el grup de matí i el grup de tarda.

### LA PROPOSTA D'AVALUACIÓ FORMATIVA

L'assignatura té com a objectiu més destacat “elaborar, analitzar i avaluar projectes d'EF interdisciplinars”. Mentre que les principals competències a assolir són “tenir habilitats per treballar i comunicar-se en un equip interdisciplinar”, “saber aplicar els coneixements teòrics a la pràctica” i “ser capaç de reflexionar i avaluar els propis processos d'aprenentatge i la pròpia pràctica”.

Un dels elements clau del plantejament de l'assignatura i conseqüentment de la seva avaluació formativa és l'ús del campus virtual de la UVic. El campus virtual permet que tots, alumnat i professor, puguin mostrar i compartir amb la resta de la classe les seves produccions. Així, mentre l'alumnat hi exposa en moments concrets l'evolució del seu treball i tots poden observar-lo, agafar-ne els aspectes més interessants, comentar les mancances o els aspectes més destacats que hi troben; també el professor pot saber en tot moment el procés dels seus alumnes. A més, el professor també pot situar al campus documents amb exemples de bones pràctiques dels diferents exercicis encomanats, permetent així que l'alumnat també pugui conèixer l'abast i les limitacions del seu treball i noves maneres de poder-lo millorar. L'ús del campus, a més de ser una manera de poder avaluar l'aprenentatge de tothom, també permet ser una eina per crear i compartir coneixement.

L'assignatura s'avalua i s'estructura a partir de diferents tasques. Aquestes, però, es poden dividir en tres grups: la tasca principal, el conjunt de tasques complementàries i la prova de tancament. Tal com es pot veure a la figura 1, les tasques es troben repartides al llarg de l'assignatura de tal manera que permetin reforçar l'elaboració de la tasca principal des del primer dia de l'assignatura.

*Elaboració d'un projecte educatiu* és la tasca principal de l'assignatura. I al voltant d'aquesta tasca es vehicula tota la proposta d'avaluació formativa. La tasca consisteix a crear, en grups de 4 alumnes, un projecte educatiu relacionat amb l'educació física que tingui com a context d'implantació un dels centres de pràctiques on l'alumnat du a terme les seves pràctiques del mateix curs. Aquest projecte ha d'estar relacionat amb altres àrees i pot estar obert a altres espais fora del context de l'escola (el barri, la ciutat, les zones verdes i l'entorn natural, la piscina, les colònies...).

Tal com s'ha exposat en alguns dels capítols anteriors, una tasca no és necessàriament per ella mateixa formativa, sinó que això depèn en bona part de la manera com es desenvolupa. És per això que l'elaboració del projecte no ha seguit la proposta “tradicional” de recollir i avaluar la tasca els darrers dies de classe i un cop

el projecte ja estava del tot definit; sinó que la mateixa tasca del projecte presentava diferents moments i situacions d'avaluació que permetien l'aprenentatge i al mateix temps l'avaluació en relació al propi projecte i als projectes dels altres grups.

| Inici assignatura        |   |  |  |  |  |  | Final assignatura   |                     |                       |  |                    |
|--------------------------|---|--|--|--|--|--|---------------------|---------------------|-----------------------|--|--------------------|
| TASQUES DE L'ASSIGNATURA | Tasca 1. Elaboració d'un projecte                               |  |  |  |  |  |                     |                     |                       |  | SETMANA DE REVISIÓ |
|                          | Tasca 2. Lectures, bibliografia, webgrafia, altres projectes... |  |  |  |  |  |                     |                     |                       |  |                    |
|                          | Tasca 3. Què és i què ha de tenir un bon projecte               |  |  |  |  |  |                     |                     |                       |  |                    |
|                          | Tasca 4. La veu de l'experiència                                |  |  |  |  |  |                     |                     |                       |  |                    |
|                          | Tasca 5. Assaig temàtica específica projecte                    |  |  |  |  |  |                     |                     |                       |  |                    |
|                          | Tasca 6. Graella d'avaluació dels projectes                     |  |  |  |  |  |                     |                     |                       |  |                    |
|                          |   |  |  |  |  |  | Tasca 7. Tast Proj. |                     |                       |  |                    |
|                          |   |  |  |  |  |  |                     | Tasca 8. Proj-Fòrum |                       |  |                    |
|                          |   |  |  |  |  |  |                     |                     | Tasca 9. Av. Indiv. P |  |                    |
|                          |   |  |  |  |  |  |                     |                     | Tasca 10. Prova       |  |                    |

Taula 1: Tasques d'avaluació de l'assignatura, distribució temporal i moments d'avaluació (X).

Les altres tasques de l'assignatura (les anomenades complementàries) es troben situades en diferents moments de l'assignatura. Aquestes tasques aborden aspectes concrets dels projectes, i tenen com a propòsit, a més de servir per assolir les diferents competències de l'assignatura, revertir en l'elaboració d'un projecte més elaborat, més complet. La majoria d'aquestes tasques tenen diferents moments de valoració. Així, no es tracta de lliurar-les el dia acordat i rebre una nota, sinó que al llarg de l'assignatura, de diferents maneres, es presenten parts de la tasca o la tasca completa i se'n rep un tipus de *feedback* (de característiques diferents segons la tasca i el moment) que permet a l'alumnat (i també al professor) conèixer la qualitat de la tasca i obtenir alhora eines per tal de millorar-la. A continuació s'exposen algunes d'aquestes altres tasques així com les seves intencions i característiques d'avaluació.

- **Bibliografia, lectures, projectes, webgrafia.** Durant l'assignatura el professor, i també els alumnes, posen a disposició de tot l'alumnat diferents documents que uns i altres creguin interessants per millorar l'aprenentatge en relació als projectes escolars. Així, cada punt del tema té, d'entrada, una bibliografia específica que es treballa a classe i s'aplica en alguna de les tasques de l'assignatura. A més, bona part de les tasques de l'assignatura tenen com a punt a valorar l'aportació i el lligam de "nova bibliografia" pertinent. A banda d'això, l'assignatura compta amb una etiqueta a la xarxa social Twitter (#mepuvic) en la qual tothom pot penjar-hi enllaços, comentaris i tota mena d'informació de profit relacionada amb l'assignatura. Aquesta tasca transversal es troba present al llarg de tota l'assignatura.

- **Què és i què ha de tenir un "bon" projecte?** Per grups l'alumnat ha d'elaborar un document breu que reculli els aspectes principals que tot projecte hauria d'acomplir. Per fer-ho disposa de bibliografia específica aportada pel professor i, a més, se li demana que n'aporti de nova i pertinent. Aquest document es comparteix amb la resta d'alumnat via campus virtual i és la base d'una sessió conjunta del grup-classe per debatre aquesta qüestió. Aquest document i la seva posada en comú també constitueix el punt d'inici per a l'elaboració de la graella d'avaluació dels projectes.

· **Graella d'avaluació dels projectes.** En grups de 3-4 l'alumnat ha d'elaborar (i justificar) prenent com a base els documents de la tasca *Què és i què ha de tenir un "bon" projecte?* una proposta d'avaluació dels projectes que es duran a terme a l'assignatura. Al voltant de l'elaboració de la graella es desenvolupen diferents exercicis. Així, un cop presentada la primera proposta de graella, aquesta és avaluada críticament pel grup de tarda de l'assignatura (o pel de matí si es tracta de la graella del grup de tarda) i es retorna als seus autors. Aquesta avaluació té nota (la posa el professor) però és només sobre la valoració del grup avaluador. D'aquesta manera, els informes de millora de les diferents propostes d'avaluació solen ser més ben elaborats i, consegüentment, més profitosos pel grup que ha fet la proposta d'avaluació.

Les valoracions de l'informe, així com les idees extretes d'altres propostes d'avaluació (totes les propostes i valoracions es poden consultar al campus virtual), poden ser incorporades a la proposta de cada grup. Finalment, cada grup torna a lliurar la seva proposta millorada d'avaluació dels projectes. I un cop fet això, cada grup-classe escull la millor proposta i, si s'escau, s'acaba de perfilar entre tots. Aquesta proposta definitiva serà l'eina que tant el professor com l'alumnat haurà de tenir en compte a l'hora d'acabar de realitzar el seu projecte, perquè serà l'instrument amb el qual es durà a terme l'avaluació de la tasca principal de l'assignatura.

· **La veu de l'experiència.** Sota aquest títol hi ha la tasca de presentar "críticament" i de manera oral a la resta de la classe un projecte escolar. Per fer-ho, prèviament cada alumne ha d'entrevistar dos mestres (un dels quals, com a mínim, ha de ser d'educació física) que hagin tingut relació amb projectes escolars, i n'ha de recollir l'experiència. Així, l'alumne ha de passar pel seu sedàs les informacions que els mestres li hagin exposat (projectes, problemàtiques, encerts, consells...) i les ha de convertir en informació útil per la resta de la classe.

· **Assaig sobre una temàtica específica dels projectes.** Cada alumne ha d'elaborar en el decurs dels primers dos terços de l'assignatura una petita recerca sobre un aspecte concret dels projectes. La tasca es lliura via campus virtual per tal que tothom hi pugui tenir accés i així extreure'n ensenyaments que puguin ser aplicats al seu projecte. Les temàtiques dels assaigs són diverses i es trien en funció dels interessos de cada alumne. Tanmateix, el professor també suggereix algunes temàtiques (com s'escull un projecte, qui el tria, l'avaluació dels projectes, els principals esculls per tirar-lo endavant...). La tasca té dos moments de *feedback*. En el primer, cada alumne exposa la seva temàtica i les principals línies de reflexió que ha trobat. Aquesta sessió permet que la resta d'alumnes suggereixin idees sobre l'enfocament de la temàtica i fonts útils per al seu desenvolupament. En el darrer, amb l'assaig ja lliurat, l'alumne rep el comentari dels companys i el comentari i la nota del professor. En relació a aquesta tasca, cal dir que a la tasca principal de l'assignatura (l'elaboració d'un projecte) es té en compte l'ús pertinent dels assaigs dels companys.

· **Tast dels projectes.** Cada grup ha de preparar una sessió de classe per tal de presentar el seu projecte. En el decurs d'aquesta sessió la resta del grup-classe ha de poder conèixer els objectius del projecte, així com participar d'una concreció en forma de minisessió pràctica d'alguna sessió o característica genèrica del projecte. Cada alumne participant a la sessió tast dels seus companys ha d'elaborar un breu document (màxim d'una pàgina) sobre els aspectes més destacables o millorables del projecte dels companys i de la seva posada en escena. Aquest full li servirà de "tiquet d'entrada" a la següent tasca: el *projecte-fòrum*.

· **Projecte-fòrum.** Al tram final de l'assignatura, i un cop efectuats tots els "tasts dels projectes", es dediquen dues sessions a posar-los en comú. Aquesta tasca està pensada per compartir, debatre i millorar el projecte presentat pels companys. Amb les aportacions de tots els que han participat al tast i que vénen al projecte-fòrum havent reflexionat sobre el projecte dels companys via "tiquet d'entrada", cada grup rep diferents *feedbacks* que poden incorporar al seu projecte.

· **Informe de millora d'un projecte.** Amb tots els projectes ja lliurats, cada alumne, a partir de la graella d'avaluació dels projectes exposada anteriorment, fa un informe de millora d'un projecte dels companys. Aques-

ta avaluació és retornada (via campus virtual) a cada grup. I això permet la realització de la darrera tasca de l'assignatura: l'*examen o prova escrita de tancament*.

La darrera tasca de l'assignatura és l'*examen o prova escrita de tancament*. Cada alumne, individualment i davant de l'ordinador amb connexió a internet, i amb tots els seus apunts, ha de procurar respondre críticament les valoracions dels tres o quatre informes de millora dels companys sobre el seu projecte. A la prova es valora especialment que les argumentacions favorables o desfavorables a les consideracions aparegudes als informes tinguin una base acadèmica (i que es basin en la bibliografia i els coneixements treballats en el decurs de l'assignatura). A més d'això, cada alumne ha d'incloure a la prova la seva pròpia avaluació "crítica" del seu projecte, tot destacant-ne i valorant-ne de manera argumentada els punts forts i febles.

## LA NOTA DE L'ASSIGNATURA

Les diferents tasques i exercicis de l'assignatura tenen un pes diferent en la configuració de la nota final de l'assignatura (vegeu fig 2). Sobre la tasca principal, l'elaboració del projecte, recau el 40% de la nota final. Aquesta nota parteix de la qualificació que fa del treball el professor, però acaba sent ponderada pel conjunt de notes del grup que fa el projecte. Així, cada membre del grup s'autoavalua i també avalua els companys en relació a la seva feina, implicació i característiques de treball en equip de cadascun d'ells.

Formant part d'una altra nota, els lliuraments parcials del projecte són part del percentatge d'Assistència i Participació (AiP). Així, donant pes a aquests altres lliuraments es pretén augmentar la qualitat de les tasques que al seu torn han de servir per proporcionar millors *feedbacks* a tot l'alumnat i revertir en un millor projecte.

Les tasques agrupades a AiP suposen també el 40% de la nota final. Per tal d'optar a aquesta nota cal assistir i participar a classe en gairebé totes les sessions, especialment en aquelles on s'hagi de debatre, compartir o elaborar tasques concretes. D'aquesta manera, l'assistència sense haver fet la tasca prèvia (o si s'escau, sense fer la tasca del dia a classe) o l'elaboració de la tasca sense participar en la seva presentació i discussió no permet la nota màxima d'aquest apartat. L'assaig individual (15%) també forma part d'aquest grup de tasques.

- El projecte (40%).
- Tasques complementàries -Assistència i participació- (40%):
  - \* Lliuraments previs i tasques relacionades amb el projecte (25%)
    - ◆ Què és i què ha de tenir un bon projecte?
    - ◆ La veu de l'experiència
    - ◆ Graella d'avaluació
    - ◆ Informe de millora
    - ◆ Lliurament esborrany del projecte
    - ◆ Sessió tast
    - ◆ Projecte-fòrum
  - \* Assaig (15%)
- Prova de tancament (20%)

Taula 2: Tasques d'avaluació i percentatge de la nota final de l'assignatura.

Finalment, la prova individual final de tancament suposa el 20% de la nota de l'assignatura.

Per tal d'aprovar l'assignatura s'ha d'acomplir la condició *sine qua non* d'aprovar, un cop ponderat, el projecte (treure un cinc), i arribar amb la suma de les altres notes conjuntament amb la del projecte també al cinc.

## ALGUNES CONSIDERACIONS SOBRE LA PROPOSTA D'AVALUACIÓ

La implementació d'aquesta proposta ha presentat i presenta alguns punts que cal tenir en compte. A continuació se n'assenyalen i se'n comenten alguns.

En primer lloc, i per encoratjar a tothom a dissenyar avaluacions d'aquests tipus, voldria assenyalar que el producte final en forma de treballs i tasques dels alumnes ha estat molt interessant. De fet, en general és molt millor que el que s'obté proposant un tipus d'avaluació més tradicional. Això té una repercussió directa amb la satisfacció de l'alumnat, amb el nombre d'aprovat i amb les notes que s'obtenen a l'assignatura. Així, si l'alumnat segueix l'assignatura sol aprovar-la i amb bona nota. En paraules de dos alumnes:

(...) m'agradaria destacar l'opció que proporciona l'avaluació formativa de "refer" o de "seguir construint" els treballs de l'assignatura. Ens hem trobat amb assignatures que únicament demanen treballs, els corregeixen i te'ls tornen amb una nota o una altra. Però, donades aquestes circumstàncies jo em pregunto si aprenem o no, és a dir, si allò que ens han marcat com a no correcte ho podem modificar o no. A l'assignatura *Projectes escolars* no ha estat així, ja que els treballs que ens demanaven no eren entregats sense una revisió a l'aula o sense haver comentat abans amb els companys i companyes de classe la feina feta. Crec que aquest és un punt molt positiu a favor de l'avaluació formativa, és a dir, permetre que els i les alumnes puguin refer o modificar la seva feina a partir de les observacions donades pels companys i companyes o el professorat.

L'assignatura ens permet en moltes situacions traspasar el paper d'alumne universitari i passar a actuar com a mestres. Aquest fet fa que en totes les tasques sempre puguis tenir un moment de reflexió, posada en comú i millora de tot allò que vas treballant. (...) Trobo molt important que el paper del professor de la universitat posi aquesta confiança en les opinions dels futurs mestres, ja que amb aquest "traspàs de poders" momentani de poder opinar, valorar i avaluar els diferents treballs es farà des d'un punt de vista de crítica constructiva i sempre per millorar i aprendre tots junts dels errors, i sobretot, dels encerts de tots els companys de classe.

Ara bé, aquell alumnat que per les raons que sigui esperava fer exclusivament un bon treball o un bon examen de tancament, o bé que no assisteix ni participa a les sessions té molt més difícil poder-la aprovar. En aquest mateix sentit, al professor que imparteix l'assignatura treballar d'aquesta manera li permet gaudir-ne més i tenir més oportunitats d'aprendre, també, de les aportacions dels alumnes. A tall d'exemple, tant els projectes presentats com els assaigs solen constituir una font de nous aprenentatges molt destacada.

En relació a aspectes més concrets de l'avaluació, caldria apuntar d'entrada que el fet que moltes de les tasques de l'assignatura presentin respostes obertes ha provocat que alguns dels estudiants manifestessin incomoditat o inseguretat a l'hora d'elaborar les seves propostes. La pregunta "això, ben bé, com s'ha de fer?", o "com sé si això està bé?", ha aparegut a l'inici de l'assignatura. Tanmateix, a mesura que l'estudiant anava veient el funcionament de l'assignatura i copsava la manera d'obtenir aquesta informació (a partir de bibliografia, de productes dels altres companys, de posades en comú, de *feedbacks* del professor, de graelles d'avaluació...) aquestes inquietuds han anat desapareixent. Tot i això, crec que caldria tenir més cura en aquest punt, i proporcionar més estructures de bastida que disminuïssin aquest neguit inicial d'alguns alumnes. Aquest altre alumne ho exposa de manera semblant:

Els *feedbacks* que es realitzen en l'avaluació formativa són els que permeten l'aprenentatge dels alumnes (...). Per tant, crec que és imprescindible partir d'una guia (la del professorat) que permeti afrontar les situacions noves amb més seguretat. També és important la idea de "bastida" relacionada amb l'aprenentatge que defensen alguns pedagogs o psicòlegs de renom o la idea de constructivisme, ja que d'aquesta manera els i les alumnes van compartint els seus dubtes i comentaris amb el professorat, i tenen l'oportunitat d'adequar la feina que se'ls demana.

També, el fet que algunes tasques impliquessin la necessitat de mobilitzar i relacionar diferents coneixements, molts dels quals apresos en altres assignatures, feia que l'alumne mostrés alguna resistència a l'hora d'emprendre la tasca. Li suposava "més feina" o més esforç. Sobretot si ho comparava amb una tasca tancada, concreta i emmarcada únicament en una única assignatura. Per exemple, en la tasca d'entrevistar diferents mestres, més d'un alumne demanava tenir un guió d'enquesta ja fet i proporcionat pel professor. En el context de l'assignatura això tenia poc sentit, però era evident que si hagués estat així l'alumnat s'estalviava haver d'elaborar-ne una. En aquest sentit, m'atreviria a dir que la resistència a aquest esforç extra també s'ha pogut vèncer en la major part dels casos quan l'estudiant ha anat veient que l'aprenentatge que obtenia compensava aquest esforç. Un alumne ho exposava d'aquesta manera:

L'avaluació formativa ens ha permès seguir el fil de la classe a tots i cadascun dels alumnes, ja que a l'haver de portar feina preparada des de casa, a la sessió de treball dirigit ens obligava a mirar tots els conceptes fets fins llavors per tenir-ho tot a punt. Així, un cop a classe podíem compartir i comentar la nostra feina amb la de tot el grup-classe i l'aportació del professor. Per tant, gràcies a l'enriquiment general que ens aportaven les diverses opinions a l'aula podíem modificar i adequar els treballs el màxim possible.

Un altre dels punts més sensibles a l'hora de dur a terme aquesta proposta d'avaluació rau en aquelles tasques que demanen a l'alumne una avaluació dels seus companys. Per experiència en altres assignatures, en les quals la nota que l'alumne posava al company li revertia directament, la proposta acabada d'exposar només contemplava aquesta situació en la valoració del treball de grup. En la resta de tasques, el que el company rebia dels altres alumnes era un informe amb o sense nota (de caràcter merament informatiu) que no tenia incidència en la seva nota. En canvi, qui sí que tenia nota era l'alumne que feia l'informe. I això, al mateix temps, provocava que la tasca de retorn (de *feedback*) del company forçosament fos de més qualitat i, conseqüentment, més profitosa per a qui la rebia.

Com a consell a l'hora de proposar una avaluació d'aquest tipus aconsellaria al professor que la vulgui dur a terme que la tingui planificada cert temps abans d'iniciar l'assignatura. Això és perquè, per tal que funcioni correctament, caldria que l'alumnat conegués de bon principi tot el que se li demanarà i la temporització d'aquestes demandes. D'aquesta manera, a banda de poder-se planificar més bé la feina i tenir més clars els objectius i requeriments de l'assignatura, s'afavoreix la seva regulació, i també és més probable que es faci seva la proposta.

Per concloure aquest punt, i amb aquest exemple d'aplicació, diria que la falta d'entrenament de l'alumnat (i també del professor que basteix la proposta) a l'hora de treballar d'aquesta manera és un dels principals obstacles per dur a terme aquestes avaluacions. Ara bé, això significa que aquest impediment és clarament resoluble. Només es tracta de continuar-hi insistint, de millorar les propostes que es facin i de procurar que cada vegada siguin més les assignatures que emprin aquesta manera d'avaluar.



Gil Pla i Campàs

### INTRODUCCIÓ

El present capítol pretén mostrar alguns aspectes de l'avaluació d'una assignatura que té la voluntat d'orientar-se de manera formativa. Aquesta assignatura en cap cas pretén ser un exemple de bona pràctica, perquè en certs aspectes fa aigües per tot arreu, sinó tan sols una forma d'ordenar el pensament al voltant d'una de les assignatures que desenvolupa a la universitat i tal vegada, també, una manera de compartir estratègies i decisions didàctiques que s'hi han posat en joc; problemes que han produït i qüestionaments didàctics que fan emergir. De fet, el procés continua i, com al llarg d'aquests dos anys que ha durat la beca, diverses són les accions d'avaluació amb vocació formativa que es modificaran, s'implementaran o es trauran.

### CONTEXT DE LA PROPOSTA

L'assignatura de la qual analitzarem l'avaluació és *Aprentatge i Desenvolupament Motor* (ADM) i està situada en el 1r curs del Grau de CAFE. És una assignatura de Formació Bàsica integrada a la matèria de Psicologia dels graus en Ciències Ciències Socials i Jurídiques. Aquest punt de partida determina una assignatura de caire general i al seu torn integrada en els primers estadis de la formació universitària. Les competències que treballa són les següents. Competències genèriques:

- Capacitat d'anàlisi i síntesi.
- Capacitat de recerca i gestió de la informació.
- Capacitat per a l'aprenentatge autònom.

Competències específiques

- Conèixer i interpretar els fonaments i les manifestacions bàsiques que determinen el desenvolupament de la motricitat humana.
- Conèixer, pronosticar i avaluar els factors històrics, psicològics, socials i culturals que afavoreixen o dificulten la pràctica de l'activitat física i l'esport.

### METODOLOGIA DE TREBALL

L'assignatura té com a finalitats últimes ajudar l'alumne a conèixer com aprenen les persones tot allò de caràcter motor; quins efectes té sobre el desenvolupament general de l'individu i com intervenir sobre aquest procés de desenvolupament i aprenentatge de manera positiva.

Per això es plantegen dos grans reptes didàctics:

- a) Aprendre els conceptes teòrics lligats a aquestes finalitats.
- b) Aplicar aquest aprenentatge mitjançant la millora de les pràctiques professionals d'alguns dels companys i companyes de l'aula.

El primer objectiu respon a la voluntat que cadascun dels i les alumnes desenvolupi les competències especí-

fiques de l'assignatura, que com es pot observar, s'orienten de manera conceptual i que abracen els diferents nivells de la presència cognitiva que exposa Bloom –dels més bàsics: recordar i entendre; al més elaborat: avaluar– que hem descrit en capítols anteriors. Igualment, aquest primer objectiu també vol col·laborar en alguns aspectes en la capacitat de recerca i gestió de la informació i en l'aprenentatge autònom.

El segon objectiu sorgeix d'un treball en grup reduït –de 4 a 6 alumnes– que han de desenvolupar al llarg de l'assignatura. El treball està concebut com un assessorament i implica que un dels membres del grup és observat i analitzat en vídeo en la seva pràctica professional com a entrenador d'un grup/equip d'esportistes en formació i ajudat en la incorporació dels aprenentatges desenvolupats al llarg de l'assignatura. Aquesta gran tasca s'organitza en paral·lel amb l'aparició dels continguts de l'assignatura i es temporitza d'acord amb una sèrie de processos que són els següents:

- Enregistrament en vídeo d'una sessió (TT1).
- Anàlisi de cadascun dels membres del grup de la sessió (TT2).
- Anàlisi col·lectiva d'aquesta sessió i acord dels punts forts i punts de millora de l'exercici professional de l'observat (TT3).

La seqüència d'aquestes tres tasques, tasques que les anomenem TT, es desenvolupa per tres vegades al llarg del curs i en cadascun d'aquests cicles s'incorporen nous sabers exposats/llegits de manera conceptual. Al final del procés, i a les darreries del curs, els grups elaboren un vídeo-resum (TT10) dels avenços fets i fan una exposició i defensa (TT11) pública a l'aula dels resultats obtinguts. Cal especificar aquí que ja a l'inici de curs, hi ha descrit en el pla de treball els terminis i la temporització de cadascuna de les tasques.

## EL SISTEMA D'AVUACIÓ DE L'ASSIGNATURA

Seguint l'estructura que es proposa des de la Universitat de Vic per avaluar les assignatures en format de crèdit europeu, l'assignatura s'avalua en dos grans blocs que es corresponen, igualment, amb els dos grans objectius de l'assignatura:

- a) Avaluació de resultat per l'objectiu a). 50% de la nota final.
- b) Avaluació de procés per l'objectiu b). 50% de la nota final.

Efectivament, l'avaluació de resultat es correspon amb l'objectiu a) esmentat anteriorment i fa referència directa a les competències específiques de l'assignatura. En aquest punt volem explicitar que les competències específiques de l'assignatura només es poden assolir en aquesta assignatura i, per tant, el criteri general utilitzat és que han de ser considerades com allò imprescindible d'assolir i, per tant, són el *resultat* del pas de l'estudiant per l'assignatura.

Per altra banda, l'avaluació de procés ve determinada per tot el treball en grup que elabora l'alumnat i que té com a objectiu fonamental assessorar la pràctica professional d'entrenament esportiu d'alguns dels companys o companyes de classe. En primer lloc cal considerar que aquesta tasca està concebuda i s'orienta fonamentalment a desenvolupar les competències específiques de l'assignatura des d'un treball amb caràcter transversal. És per això que, a la vegada, mitjançant la seva execució, també es desenvolupa i s'afavoreix l'accés a les competències transversals. El caràcter del treball fa que la diferència de rols que es donen en el context didàctic –observat i observador– i la dimensió aplicada dels aprenentatges que aquí es mobilitza –considerant que són alumnat de 1r curs de carrera– ens va fer considerar que aquesta activitat havia de ser considerada una tasca de suport a les competències específiques i, en cap cas, com les competències específiques. És per aquesta raó que l'avaluació de tot aquest bloc es considera el *procés*.

Concretant en percentatges i instruments d'avaluació, l'avaluació s'estructura de la següent manera.

El 50% corresponent a l'avaluació de resultat s'obté de dos exàmens que es fan al llarg del curs i que són corregits pel professor de l'assignatura (heteroavaluació). Assolir les competències específiques de l'assignatura implica haver d'aprovar els dos exàmens que tant un com altre podem ser avaluats de nou en les setmanes de recuperació. En ambdós casos és el professor qui avalua i posa nota al resultat obtingut:

- Bloc de continguts sobre aspectes d'*Aprenentatge Motor*, 30% de la nota final.
- Bloc de continguts de *Desenvolupament Motor*, 20%.

Per la seva banda, l'avaluació de procés és més elaborada ja que implica més activitats d'avaluació i més agents avaluadors. Aquest 50% de la nota final que s'obté del resultat es distribueix de la següent manera:

- El professor avalua individualment cada estudiant. N'ha registrat diversos aspectes: assistència a les reunions, qualitat de les aportacions a les reunions, aportacions/participació/assistència a l'aula, revisió de la presentació en els terminis establerts de les tasques individuals i participació en la defensa del treball. Aquest procés –heteroavaluació del procés– representa un 20% de la nota final.
- Els companys i companyes de grup s'avaluen entre ells. A cegues cada estudiant avalua els companys de grup i els atribueix una quantitat numèrica –del 0% al 100%– del treball realitzat durant l'assignatura en el grup. Es fa mitjançant una rúbrica que avalua els següents valors: participació, lideratge, responsabilitat individual, visió de conjunt i actitud davant del procés. Cada estudiant obté un percentatge del treball que pot superar el 100% i que actua com a valor de correcció –sobre valors d'1– de l'heteroavaluació del procés. És a dir, un estudiant que hagi obtingut un 8 en l'heteroavaluació pot obtenir 10 punts si els companys consideren que ha aportat al treball de grup un 125% –factor de correcció 1,25– de la quantitat/qualitat del treball. Aquesta part és la *coavaluació* i l'estudiant n'obté un 20% de la nota final.<sup>6</sup>
- Per últim, l'estudiant s'avalua a si mateix. En aquest cas avalua la percepció de la seva pròpia participació en el transcurs de l'assignatura. Ho fa mitjançant una rúbrica que avalua diversos valors lligats a l'autonomia, a la responsabilitat individual i col·lectiva del treball realitzat, a la percepció d'aprenentatge o d'honestedat en el procés. L'estudiant es posa una nota que va de l'1 al 10 i aquesta representa directament un 10% de la nota final de l'assignatura. Aquest és el procés d'*autoavaluació*.

Una vegada descrits a grans trets els “què” i “com” de l'avaluació de l'assignatura, és el moment d'analitzar els “perquè” formatius de les decisions preses al voltant de l'assignatura. I ho farem seguint el mateix ordre en què hem anat descrivint l'avaluació, fent èmfasi en els instruments d'avaluació i tenint per referència les característiques de l'avaluació formativa i que ha descrit Boluda en aquest mateix llibre.

## L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN L'AVALUACIÓ DE RESULTAT

Com ja hem exposat, el resultat s'avalua mitjançant exàmens escrits. L'examen sempre consisteix en l'anàlisi d'un vídeo d'una experiència lligada als continguts d'ADM. Aquests exàmens es donen en les següents condicions:

---

6. Probablement caldrien moltes més precisions al voltant del procediment de registre de les avaluacions, d'implicacions didàctiques o de repercussions educatives al voltant d'aquest procediment. En sóc conscient. Ara bé, el present capítol no vol centrar l'atenció sobre aquest aspectes sinó en d'altres. No obstant això, és un dels punts calents d'aquesta assignatura i de moltes d'altres segurament i que podria ser analitzat amb més profunditat en un altre escenari.

- Abans de l'examen, l'alumnat disposa d'unes instruccions de com serà i de la rúbrica que s'utilitzarà exactament per a avaluar-lo.
- Abans de l'examen, s'han fet anàlisis a l'aula de vídeos de manera informal.
- Una vegada finalitzat i corregit l'examen, l'alumnat disposa de l'avaluació de cadascun dels ítems de la rúbrica.
- I es dedica una sessió a analitzar l'examen, a analitzar-lo des d'un punt de vista conceptual, a comentar-ne els resultats i a descriure la utilització de la rúbrica.
- Finalment hi ha un segon dia destinat a tutories individuals al voltant dels resultats obtinguts a l'examen.

Aquest procediment vol reunir diverses consideracions formatives de l'avaluació. En primer lloc vol ser un procés obert on l'alumne sap el què es trobarà –rúbrica i format de l'examen– i on pot conèixer amb exactitud els resultats obtinguts –resultat de la rúbrica i tutoria individualitzada.

El primer dels dos exàmens es dona al voltant de la 8a setmana, de manera que cada alumne rep una informació immediata de com s'està desenvolupant en l'assignatura i l'adverteix de possibles casos de desvinculació de l'assignatura que poden ser recuperats. Certament, el primer examen funciona com una balança que ajuda l'estudiant a copsar l'assignatura, a copsar el seu nivell i a adaptar-se al context.

Per tant, doncs, respon a la voluntat de **percebre com més aviat millor** les capacitats de l'alumne. Ajuda els estudiants a **aprendre millor** perquè coneixen molt ràpidament i amb molta informació els resultats del seu treball a l'aula, aporta **informació durant el procés** des de les primeres setmanes. I fa **partícip a l'estudiant** en la mesura que disposa de molta informació tant abans com després de l'examen per entendre el sentit del resultat obtingut.

## L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN L'AVALUACIÓ DE PROCÉS

### I. HETEROAVALUACIÓ

El sentit de l'heteroavaluació és qualificar el pas de l'estudiant per l'assignatura. No s'avaluen conceptes pròpiament, sinó l'esforç per participar, l'esforç per utilitzar-los i la manera de fer-ho al llarg de l'assignatura, i se li avalua el rigor i l'esforç del treball. Per fer-ho s'utilitza el percentatge d'assistències a l'aula, la data de presentació de les tasques individuals –si segueixen o no els terminis establerts–, el registre de les tutories de grup i la percepció del professor al voltant de la quantitat i la qualitat de la participació a l'aula i la seva actitud en el dia a dia.

L'instrument utilitzat, doncs, és quelcom semblant a una taula amb el registre de cadascuna d'aquestes dades específiques i el diari de les sessions de tutoria. La nota que en sorgeix és, clarament i sense matisos –així es pot afirmar–, una nota molt subjectiva ja que implica creuar dades numèriques amb impressions d'aula i comentaris escrits en forma de diari de camp.<sup>7</sup>

Aquesta avaluació respon a la voluntat d'**observar i recollir dades** del treball de l'estudiant. Fer tutories en grup des de la 3a o 4a setmana ajuda a **percebre ràpidament les capacitats** de cada estudiant. I ajuda també l'estudiant a **aprendre de manera reflexiva, explicativa i aplicada** els continguts d'aprenentatge.

<sup>7</sup>. Sens dubte aquest és un altre punt a debatre, però no en aquest escenari. En cap cas però ha d'espantar la idea de subjectivitat ja que avaluar, és en si mateix un procés subjectiu. Recordem que avaluar de forma numèrica no és fer-ho més objectiu, sinó que és fer-ho més quantificable, tan sols.

## II. COAVALUACIÓ

L'instrument que utilitzen els companys per avaluar és una rúbrica que responen de manera digital mitjançant un formulari. En aquest sentit, les preguntes que es fan al llarg del formulari volen donar arguments a qui avalua per decidir quin percentatge d'activitat obté cadascú i facilitar, d'aquesta manera, l'adequació de la nota amb la percepció de quantitat/qualitat de treball del company/a.

El fet que cada alumne sigui avaluat pels seus companys respon a diverses voluntats. Per una banda hi ha la voluntat de conèixer com ha estat la participació de cadascun dels alumnes al treball en grup<sup>8</sup>. Però també vol fer notar la importància, transcendència i dificultats intrínseques d'avaluar. No per justificar les debilitats pròpies d'un sistema d'avaluació com el que pugui estar implementant a l'assignatura, sinó com una manera d'iniciar els primers passos cap a l'avaluació de la pròpia activitat acadèmica i en un futur –o present, ja– activitat professional.

A excepció de les valoracions dels companys que han de ser a cegues per facilitar l'honestedat en les respostes, aquest procés es fa de forma oberta ja que des del primer dia les cartes es troben sobre la taula. Respon, de nou a la voluntat de **recollir informació** però per contra, aquesta no acostuma a arribar fins al final del procés. Tampoc facilita que els estudiants treballar millor a l'assignatura de forma directa però sí que probablement ho faci per a les següents. En aquest cas, **tot i obtenir una qualificació, l'objectiu no és aquest sinó “advertir” o “informar”** entre iguals de la qualitat/quantitat del treball de cadascú/na. És doncs un altre instrument que **aporta informació empàtica de l'alumnat** sobre el seu procés i que li permet desenvolupar la capacitat d'avaluar i analitzar.

## III. AUTOAVALUACIÓ

L'instrument per avaluar-se un mateix és una rúbrica semblant a la utilitzada en la coavaluació. De nou s'utilitza un formulari digital que vol posar en evidència els diferents arguments pels quals hom es posa una nota o una altra.

El fet que l'estudiant es posi una nota ell mateix i que tingui repercussió directa sobre la nota final és una estratègia que té com a finalitat posar en joc l'honestedat i professionalitat de cadascú. Pretén ajudar l'estudiant a descentrar l'interès d'una assignatura al voltant d'una nota i dur aquest interès al voltant del com i el quant he treballat per ella.

En aquest cas, l'objectiu principal d'aquest sistema que apel·la a la responsabilitat individual, respon a la voluntat de **fer partícip l'estudiant** del sentit de l'assignatura i de col·laborar, com en la proposta anterior, en el procés de la seva formació com a **estudiant reflexiu i capaç d'analitzar-se a si mateix**.

## ANÀLISI DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA

Ja per acabar i seguint el fil que ha guiat aquest capítol, és el moment d'analitzar la idoneïtat o ajust formatiu del sistema d'avaluació implementat a ADM. Ho farem seguint alguns dels criteris que hem tingut com a referència.

1. Els diversos instruments utilitzats, els diversos avaluadors que participen en el procés i les activitats de tutoria i el registre de les tasques al campus virtual denoten una actitud d'**observació**, de **recollida de dades** i d'**anàlisi**. Alhora, aquesta diversificació ajuda a fer formatiu el procés.

---

8. En aquest sentit cal dir que com a professor sóc ben conscient del biaix que aquesta avaluació pot tenir ja que un alumne pot ser “ajudat” o “penalitzat” pels seus companys de grup de manera més o menys organitzada. Aquest fet és explicat des del primer dia de classe i l'alumnat sap a què s'atén des del primer dia. Això vol empènyer a una participació positiva i conscient al treball en grup. També es constaten en tot moment les implicacions ètiques i/o professionals que hi ha al darrere d'ajudar o penalitzar.

2. Ens preguntem si un examen a la 7a o 8a setmana de l'assignatura, un altre a la 11/12a setmana i dues tutories en grup durant aquets procés són suficientment diagnòstiques per **percebre com més aviat millor** les capacitats dels alumnes i les disfuncions de l'acció educativa. A priori són suficients, al final, però, l'experiència personal em diu que aquesta detecció no és suficient per reorientar aquestes disfuncions.
3. A la pregunta de si el sistema d'avaluació utilitzat **ajuda els estudiants a aprendre més i millor**, crec que puc respondre que "sí". L'argument el trobem en el primer examen: els estudiants se senten perduts i no saben a què agafar-se abans de fer-lo, tot i disposar de molta informació. Tot i ser molt conscient de les falles en els indicadors i en els criteris de puntuació de la rúbrica; l'experiència de fer-ho així ha reduït substancialment les preguntes de l'alumnat al voltant del "per què he suspès?" i "per què aquí no podia ser 1 punt en comptes de 0,5?", etc.
4. És evident que la discussió interna que hom pateix quan implementa certes estratègies que desproveeixen de seguretat l'espai del professor com: donar criteris d'avaluació abans que arribi l'avaluació, haver de concretar-los davant del grup i discutir-los un per un m'ha fet **ensenyar millor**. No sé si bé, però sí millor. Sobretot per la coherència i convergència entre què em toca ensenyar –competències–, com ho vull fer –metodologia– i com ho haig de controlar –avaluació.
5. La **finalitat principal**, doncs, **no és qualificar** l'alumne. En aquest punt, puc afirmar clarament que no he aconseguit diferenciar la idea d'avaluar i qualificar. En tot moment m'he basat en un sistema en què qualificar ha estat avaluar.
6. Una de les dificultats que tinc al llarg de l'assignatura és casar els canvis d'un fenomen viu com és una assignatura amb la tranquil·litat que dona l'estabilitat del pla de treball. És a dir, procuro no modificar gens el pla de treball per tal d'evitar la inestabilitat de l'alumnat al voltant del procés. Per tant puc dir, en aquest punt, que tota la informació de què dispo del grup no em **serveix per prendre decisions** que ajudin l'alumnat a aconseguir determinats objectius que no han assolit, i per ajudar els qui els han assolit a progressar més en el seu aprenentatge.
7. Si el fet que els dos últims anys he reduït el nombre de suspensos es correspon amb una millora dels resultats finals i quetot plegat s'expliqui per un **increment del feedback en el procés**, no en tinc evidències. Sí que puc afirmar, però, que els últims dos anys de la beca he diversificat els instruments, he incrementat els avaluadors i he incrementat la informació sobre els instruments d'avaluació. Suposem, doncs, que aquests aspectes estan connectats.
8. Finalment, és ben cert que en els últims dos anys he incrementat la **participació de l'alumne** en l'avaluació. Per tant, a priori, l'assignatura deu haver millorat els seus suports per accedir a les competències, a la implicació de l'alumnat en el seu procés de formació i a la seva participació en la presa de decisions.

Aquestes llums que aquí es mostren no poden amagar algunes ombres. Per posar-les en evidència, utilitzaré com a punt de partida els tòpics que trenca Arumí en aquest mateix llibre:

1. **"Jo a l'inici de curs ja informo els estudiants de com avaluaré a l'assignatura. N'estan ben formats"**. Al llarg del text he anat exposant que els alumnes saben des de bon principi què es fa, quin és el pla de treball, quins són els perills de l'avaluació, etc. Ara bé, alguns elements de l'avaluació poden mostrar-se inflexibles per aquest argument. I això és el que em trobo quan un alumne que suspèn perquè els seus companys de grup l'han puntuat malament o s'adona que ha estat prou honest i això el penalitza a la nota... Quin comportament haig de tenir en una circumstància com aquesta?

2. **“Interactuo poc amb els meus estudiants. Crec que em dóna més autoritat per avaluar-los”**. Si per una banda acostumo a tenir una bona puntuació pel que fa a l'estructura de l'assignatura, ja que tot està ben explicat, seqüenciat i invariable, l'alumnat no “gaudeix” d'una bona assignatura ni d'un bon procés d'avaluació, fet que es nota en l'avaluació del professor, sempre pitjor que la de l'assignatura. El repte que encara em queda pendent és aconseguir que l'esforç per l'assignatura sigui encara més satisfactori i que la vivència del procés. Sento que no n'hi ha prou amb un bon sistema o model – en cas que ho fos – si no va acompanyat d'aquesta capacitat per interactuar d'una forma més propera i individualitzada. El lector ja s'haurà adonat, fa estona, que a l'avaluació d'aquesta assignatura li falten elements més individualitzats.
3. **“Ni m'agrada, ni sé avaluar. A més, és molt difícil”**. Sens dubte a mi tampoc m'agrada avaluar en la mesura que implica quantificar qui és, què sap l'alumnat i quin futur professional li espera. En els punts anteriors insinuava que he fet més coherents i he fet convergir més els conceptes, la metodologia de treball i l'avaluació. No serà que al darrere d'aquest, aparentment, punt positiu de rigor i coherència interna no s'amaga precisament la por a avaluar? No serà que avaluo el resultat només a partir dels exàmens i les competències específiques perquè és la manera més senzilla?
4. **“No tinc temps per avaluar i a més tinc grups molt nombrosos”**. El fet de fer participar l'alumnat en les coavaluacions i les autoavaluacions pot ser una forma de descarregar de temps per avaluar. En el meu cas, per exemple, l'autoavaluació no em porta gens de feina i, per tant, m'ajuda. Ara bé, no hauria de vetllar-la més? No hauria de reflexionar-ho amb cada estudiant individualment? Per contra, la coavaluació em duu molta feina a passar dades d'un *Excel* a un altre i a voltes tens la temptació de suprimir aquest sistema el curs següent. La pregunta que em faig és: com podria ser més eficient? Però també: avaluar més és avaluar millor?
5. **“Què és això de les competències i com les avaluo?”**. I, finalment, reflexionem sobre les competències de l'assignatura i la seva relació amb els blocs i subjectes d'avaluació. A l'inici he argumentat ben bé on i com situo les competències en l'avaluació. Exposo els instruments, però una pregunta que hom es podria formular és: Per què en les competències específiques –les pròpies de l'assignatura– apliques un sistema d'avaluació en què l'alumne no participa?

## EL CAS DE L'ASSIGNATURA ESPORTS INDIVIDUALS III. NATACIÓ

---

Eduard Ramírez i Banzo

El canvi en el plantejament del sistema i la forma d'avaluació, qualitativament parlant, m'ha fet créixer com a docent i m'ha permès garantir l'atenció personalitzada del procés d'aprenentatge compartit. Pel que fa a la vessant quantitativa, de volum de feina, inicialment es va enfilar, però amb la visió compartida del procés d'aprenentatge i, per tant, de l'avaluació també, s'ha autoregulat força bé.

Passar de l'examen final, pràctic o teòric, tant se val, a una avaluació formativa i contínua ha estat possible gràcies a una voluntat de canvi alimentada per la necessitat d'adaptació d'un sistema d'avaluació (que no formatiu) que no contemplava el procés d'aprenentatge dels alumnes, per un altre que s'alimenta d'aquest procés. En aquest sentit, l'equip substitueix les individualitats, i el temps d'aprenentatge substitueix la immediatesa (Ramírez, 2012).

El plantejament de canvi que exposo en aquest apartat se centra en la rellevància que pren el fet de responsabilitzar-se del propi aprenentatge, però també del d'un company (Coll, 1993). D'aquesta manera, l'avaluació pren un caire regulador d'aprenentatge i esdevé un baròmetre del grau de satisfacció personal no solament pel que un mateix ha après, sinó també pel que ha ajudat a aprendre. I, per tant, del que ha après de l'altre. En aquest sentit, el contrast i *l'aprendre dels errors dels altres* fa créixer el propi aprenentatge tot fent-lo més participatiu (Bretones, 2002).

Anant al gra, intentaré resumir de forma esquemàtica el plantejament de l'avaluació *participativa* que proposo en una assignatura detallant-ne un dels instruments d'avaluació *formatius* utilitzats per a la seva avaluació:

L'assignatura contribueix al desenvolupament de diferents competències, entre les quals hi ha *l'aprenentatge cooperatiu*, la *capacitat d'observació i anàlisi*, i la *presa de decisions*. Així, els alumnes hauran de treballar en equip per traçar tant el seu propi procés d'aprenentatge com el dels altres. Cada alumne (amb l'ajuda del seu equip de treball) ha d'elaborar un document audiovisual que reflecteixi tant les estratègies utilitzades durant el procés d'aprenentatge dels estils de natació, com el resultat final. Els processos d'interacció entre iguals prenen aquí un paper protagonista en tant que s'hauran d'ajudar (i en el mateix sentit, s'hauran de deixar ajudar) durant el mateix procés (Coll, 1984). Una de les novetats que presento en aquest procés i en relació a la participació de l'alumnat en l'avaluació, és la responsabilitat que acceptem envers l'aprenentatge d'un mateix i de l'altre, reflectit al final de l'assignatura en forma de qualificació. Així, sempre que tot l'equip segueixi el procés d'aprenentatge de forma activa, la nota del treball no serà compartida amb el company (cadascú assoleix la seva qualificació personal), però sí dependent en el cas que un dels dos no aprovi. En aquest cas, la nota del que ha aprovat (amb l'ajuda de l'altre) queda congelada fins que el company millori el treball i també obtingui una qualificació positiva. L'aprovat, doncs, es reflecteix també en l'altre. I és que, si en el futur s'han de responsabilitzar de l'aprenentatge dels seus estudiants o del rendiment dels seus atletes, vet aquí un bon moment per començar a aprendre a descentralitzar l'atenció d'un mateix.

Per aconseguir millors aprenentatges, els alumnes han de conèixer totes les cartes referides a l'avaluació. Conèixer què se'ls està avaluant:

- Se'ls avalua com acompanyen els companys de l'equip (rúbrica 1) a través d'un procés de coavaluació.
- Se'ls avalua el treball tant a partir d'un procés de coavaluació contrastat amb un d'heteroavaluació (rúbrica 2).

En aquest sentit, la rúbrica (i la participació de l'alumnat en la seva elaboració) és un dels instruments formatius que utilitzo en aquesta assignatura (a part de la prova escrita i el treball escrit en grup) més ben valorat per l'alumnat, ja que reflecteix clarament els indicadors d'avaluació del mateix treball.



Seguint amb la idea d'una avaluació participativa, un cop finalitzats, els treballs es reparteixen entre alumnes de diferents equips i s'inicia un breu període de coavaluacions. En aquesta part del procés es demana als alumnes que intentin transferir una qualificació a l'avaluació del treball, sempre d'acord amb la rúbrica utilitzada. El contrast entre el que jo he fet i el que veig que han fet, segueix essent producte d'aprenentatge, fins i tot quan ja hem entregat el treball que sabem que està aprovat.

Finalment, pel que fa al volum de feina que suposa al professor, aquest és el mateix o bé s'incrementa lleugerament, ja que caldrà organitzar les coavaluacions i recollir-les per poder-les contrastar amb l'heteroavaluació. Respecte a l'alumnat, les tasques referents al procés d'avaluació passen a formar part del mateix procés d'aprenentatge dels alumnes.

Pel que fa a les conseqüències derivades de la participació de l'alumnat en aquest procés d'avaluació en destacaria les següents expressions recollides en forma d'opinió personal:

#### Dels alumnes<sup>9</sup>:

- *Mai m'havia hagut de responsabilitzar de l'aprenentatge d'un company tot i que els tenia molt a prop. Crec que això m'ha fet millor persona.*
- *El suport constant d'un company de classe ha fet que millori el meu rendiment.*
- *Veure la nota de la meua companya m'ha fet sentir molt bé.*
- *En tot moment sabia sobre què ens estàvem avaluant i si anava per bon camí o no.*
- *Ajudar a un company m'ha fet adonar del que jo també havia de millorar.*
- *Al final ja sabia que havia aprovat.*
- *En el procés d'elaboració d'aquest treball hem fet de professors fins al final.*

#### A continuació es mostra un dels instruments utilitzats durant l'assignatura a tall d'exemple:

En la primera de les dues rúbriques el que s'avalua és el procés d'acompanyament que ens ha fet un company durant el procés d'aprenentatge. Així que els indicadors estan relacionats amb tasques de suport al company sempre d'acord amb el seguiment de l'assignatura.

Pel que fa a la segona rúbrica, es coavalua el treball que ha elaborat un alumne d'un altre equip. Els indicadors a avaluar fan referència als apartats del treball i a la seva estructura.

---

9. Opinions extretes de diferents converses mantingudes i enregistrades durant el procés final d'avaluació compartida amb l'alumnat que va cursar l'assignatura durant el curs acadèmic 2011-2012.

**Rúbrica 1. Coavaluació de les tasques d'anàlisi, observació i acompanyament per part del company:**

| Indicadors relacionats amb l'actuació de l'estudiant que observa i analitza l'execució del company/a                                     | CRITERIS D'AVUACIÓ   |  |  |
|--|--|--|--|
|  | 1<br>(No apareix l'indicador)  | 2<br>(Apareix però amb poca claredat)  | 3<br>(Apareix de forma intensa i concreta)   |
| <b>M'observa i m'analitza. M'ajuda a identificar els meus errors tècnics</b>   | No es fixa en l'execució del company/a.  | Es fixa en l'execució del company, però no extreu més d'un o dos errors i de forma genèrica.   | Observa i analitza detalladament l'execució del company i fruit del contrast amb els coneixements teòrics és capaç d'identificar tots els errors.            |
| <b>Les activitats que em proposa l'observador són adequades i aconseguen corregir-me els errors</b>                                      | El company no corregeix cap error.   | Corregeix algun error, però no tots.   | Aconseguen corregir tots els errors del company.   |
| <b>S'expressa i es comunica amb claredat. Utilitza el <i>feedback</i> de forma correcta.</b>   | No presenta ni explica les tasques de forma correcta. No utilitza cap tipus de <i>feedback</i> . | A l'hora de presentar les tasques genera dubtes al company fruit de la seva explicació poc clara. Sempre utilitza el mateix tipus de <i>feedback</i> o el varia poc. | S'expressa amb claredat i mostra fluïdesa a l'hora de presentar i explicar les tasques i solucionar dubtes. Utilitza diferents tipus de <i>feedback</i> .    |
| <b>Es manté participatiu en el desenvolupament de les tasques de correcció. S'adapta als canvis que poden sorgir durant la pràctica.</b> | No s'adona, i per tant, no reacciona davant de possibles situacions no previstes.                | S'adona de les situacions que requereixen una actuació i fins i tot una modificació del guió preestablert tot i que presenta i guia les activitats sense fer-ho.     | Està atent al ritme i al desenvolupament de l'activitat del company tot adaptant-la, si és necessari, en cada moment, d'acord a les situacions que es donen. |

**Rúbrica 2. Coavaluació del treball d'un company/a de classe d'un altre equip:**

| Indicadors relacionats amb l'actuació de l'estudiant que ajuda el company/a         | CRITERIS D'AVUACIÓ   |  |   |
|---|--|--|---|
|   | 1<br>(No apareix l' indicador)   | 2<br>(Apareix però amb poca claredat)  | 3<br>(Apareix de forma intensa i concreta)  |
| <b>Selecciona correctament els errors tècnics</b>                                   | No s'identifiquen els errors tècnics.  | S'identifica algun error de forma genèrica per a cada estil.                                   | S'identifiquen de forma correcte els principals errors tècnics de cada estil.   |
| <b>Proposa exercicis de diferents tipus per corregir els errors tècnics</b>         | Els exercicis que proposa no són adequats per corregir els errors que presenta i/o no estan ben executats.           | Proposa un sol exercici per corregir cada error o més d'un, però algun d'ells mal executat.    | Proposa diferents tipus d'exercici de forma adequada per corregir cada error i els executa correctament.              |
| <b>Corregeix els errors tècnics millorant els estils de natació</b>                 | No corregeix els errors dels estils de natació.  | Corregeix els errors d'alguns estils, però encara ha de millorar tècnicament.                  | Corregeix de forma adequada els errors dels quatre estils i els neda de forma correcta.                               |
| <b>Editatge DVD</b><br><b>Descripció dels errors i exercicis de diferents tipus</b> | No descriu els errors ni presenta els tipus d'exercicis que apareixen, seguint o no, l'ordre de progressió correcte. | Descriu i ordena els errors i els exercicis de forma correcta, però hi ha faltes d'ortografia. | Descriu de forma correcta els errors i els exercicis (especificant-ne el tipus) que presenta per ordre d'importància. |

## EL CAS DE L'ASSIGNATURA *COMPETÈNCIES BÀSIQUES EN EL MEDI AQUÀTIC*

---

Gemma Boluda i Viñuales

### CONTEXT

La finalitat de l'assignatura *Competències Bàsiques en el Medi Aquàtic* és vincular el medi aquàtic, entès com a espai educatiu, al context educatiu escolar a partir del disseny i planificació d'un petit projecte educatiu, a través de diferents activitats educatives corresponents a diferents elements curriculars vinculats a l'àrea d'Educació Física, prenent com a referència i esdevenint alhora fil conductor del disseny de les activitats, les diferents competències bàsiques i la seva naturalesa. Entre els objectius de l'assignatura hi ha el fet de dissenyar instruments d'avaluació i avaluar les diferents activitats proposades a partir de l'autoavaluació i la coavaluació.

### DESENVOLUPAMENT

Els alumnes de l'assignatura han de saber realitzar, entre altres, una unitat de programació (UP) i desenvolupar-ne una sessió de forma pràctica. Aquesta sessió serà avaluada per diferents agents:

- Heteroavaluació, per part de la professora de l'assignatura (15% de la nota de l'assignatura)
- Coavaluació i coqualificació, per cadascun dels grups de l'assignatura, un cop finalitza la sessió pràctica setmanalment (5% s'avalua aquesta tasca a cada grup, i la mitjana de les coqualificacions que fan els companys representa un 5% de la nota de l'assignatura)
- Autoavaluació i autoqualificació grupal, per part del grup que ha realitzat la sessió pràctica setmanal, a partir de les dades que obtenen al llarg de la sessió, i del visionat de la sessió que ha estat gravada (5% de la nota)

Els indicadors que els diferents agents avaluen són els següents:

- Els indicadors de la competència 1
- Els indicadors de la competència 2
- Criteris metodològics i didàctics adients per al grup d'edat
- Relació amb l'objectiu d'etapa
- Relació amb els criteris d'avaluació

A partir dels indicadors detallats, cada agent ha d'elaborar un instrument d'avaluació, dels ja treballats a l'assignatura *Educació Física i la seva Didàctica II*, a tercer de Grau de CAFE, i fer l'avaluació pertinent.

Així la professora, per tal de realitzar l'heteroavaluació utilitzava el següent instrument:

|         | INDICADORS DE LA COMPETÈNCIA 1 | INDICADORS DE LA COMPETÈNCIA 2 | CRITERIS METODOLÒGICS I DIDÀCTICS ADIENTS AL GRUP D'EDAT | RELACIÓ AMB L'OBJECTIU D'ETAPA | RELACIÓ AMB ELS CRITERIS D'AVALUACIÓ |
|---------|--------------------------------|--------------------------------|--|--------------------------------|--------------------------------------|
| TASCA 1 |                                |                                |  |                                |                                      |
| TASCA 2 |                                |                                |  |                                |                                      |
| TASCA 3 |                                |                                |  |                                |                                      |
| TASCA 4 |                                |                                |  |                                |                                      |

Taula 1. Autoavaluació professora (heteroavaluació i qualificació)

A partir dels indicadors, un dels grups de coavaluació utilitzava aquest altre, creat per ells i modificat progressivament fins que s'ajustava als requisits:

| AVALUACIÓ GRUP 3 |           |            |  |  |  |
|------------------|-----------|------------|--|--|--|
| DATA:            | CURS:     | TEMPS:     |  |  |  |
| AVALUATS:        |           |            |  |  |  |
| CONCEPTE         | PUNTUACIÓ | NOTA FINAL |  |  |  |
| Molt bé          | 5         | 9-10       |  |  |  |
| Bé               | 4         | 7-8        |  |  |  |
| Suficient        | 3         | 5-6        |  |  |  |
| Regular          | 2         | 3-4        |  |  |  |
| Malament         | 1         | 1-2        |  |  |  |

  

| AVALUACIÓ (3 tasques) |           | AVALUACIÓ (4 tasques) |           | AVALUACIÓ (5 tasques) |           |
|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| PUNTUACIÓ             | NOTA      | PUNTUACIÓ             | NOTA      | PUNTUACIÓ             | NOTA      |
| + de 50               | Molt bé   | + de 65               | Molt bé   | + de 85               | Molt bé   |
| 40 a 50               | Bé        | 50 a 64               | Bé        | 70 a 84               | Bé        |
| 30 a 39               | Suficient | 35 a 50               | Suficient | 50 a 69               | Suficient |
| 16 a 29               | Regular   | 20 a 35               | Regular   | 25 a 49               | Regular   |
| - de 15               | Malament  | - de 20               | Malament  | - de 25               | Malament  |

  

| TASCA 1  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| ACTIVITAT:   |   |   |   |   |   |
| INDICADORS   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La tasca plantejada compleix els indicadors de la competència 1 i/o 2.   |   |   |   |   |   |
| La tasca compleix els criteris metodològics i didàctics següents: material adient, nombre de persones adequat per grup, totes les activitats es desenvolupen en el medi aquàtic, tasques adients a l'edat dels alumnes, les activitats permeten una participació activa. *** |   |   |   |   |   |
| La tasca té relació amb l'objectiu d'àrea.   |   |   |   |   |   |
| La tasca té relació amb els criteris d'avaluació.  |   |   |   |   |   |
| TOTAL PUNTS:   |   |   |   |   |   |
| OBSERVACIONS:  |   |   |   |   |   |

Taula 2. Avaluació grup alumnes (Coavaluació i coqualificació)

En el cas de la **coavaluació** es valoraven, d'una banda, la qualitat de l'instrument, i de l'altra, la qualitat dels indicadors que es detallaven per tal de realitzar la valoració. Així, es van poder veure les diferents modificacions que setmanalment realitzaven els alumnes per acabar de millorar el seu instrument d'avaluació, o acabar de definir la seva qualificació. Els grups van recollir nombrosos indicadors que feien referència a la justificació de les notes quantitatives que anaven posant. Per exemple: "el treball en equip no es va potenciar gaire, no es va incidir prou en aquest aspecte" (g7s5); "no hi ha prou treball en equip, no hi ha activitats i joc en plural, només se'n fa una activitat" (g7s5); "aquesta activitat permetia conèixer les pròpies possibilitats i limitacions, ja que ens comparàvem amb algun company desenvolupant reptes referents a les Qualitats Físiques Bàsiques" (g7s5).

D'aquesta forma els alumnes havien d'aprendre a recollir dades qualitatives que justificassin la nota final que concedien a cadascun dels indicadors.

Poder avaluar la resta de companys els ha permès "**veure què no hem de fer nosaltres** i què podem aplicar nosaltres mateixos d'allò que han fet bé. També ens permet tenir una **visió més crítica** de les actuacions, estar més atents a tot el que passa la sessió per tal de poder fer després una avaluació correcta" (J.E.); "fent autoavaluacions de les nostres actuacions prenem molta més **consciència del que hem fet**, podem veure en què hem fallat i donar noves idees per tal que un altre dia s'actuï correctament" (J.E.); "més **consciència del què faig i de les meves actuacions**" (J.E.) "les coavaluacions i l'autoavaluació han fet que l'**aprenentatge sigui millor i de més qualitat**" (J.P.) "**millorar les relacions interpersonals** entre els estudiants" (A.O.); "major **comprensió de la matèria**" (A.O.); "el professor/a actua com a guia i són els **alumnes els que aprenen els uns dels altres**" (A.O.); "afavoreix la **posició crítica constructiva** entre els companys de classe, i això afavoreix la **cohesió del grup**" (A.O.)

L'**autoavaluació** els ha permès "veure les **errades i aprendre d'elles**"; "ser més **conscients** del propi procés"; adquirir una "**posició autocrítica**" (A.O.)

## CONCLUSIONS

A través de l'avaluació formativa, i especialment de l'autoavaluació i coavaluació, els alumnes participants a l'assignatura consideren que "s'ha treballat molt l'autonomia i la iniciativa personal de l'alumnat, així com la competència d'aprendre a aprendre" (O.C.). El *feedback* que es donava als alumnes de forma constant per informar sobre el seu procés d'aprenentatge "ha permès una millora constant de les tasques a fer, i saber quins són els errors comesos i, gràcies a ells, aprendre a millorar" (O.C.), així com "t'obliga a fer un seguiment del contingut de la matèria per part de l'alumnat, molt més constant perquè el treball i la feina és continua ja que demana d'una implicació diària. A més a més d'aquesta manera s'implica l'alumnat en el procés d'ensenyament aprenentatge ja que són ells mateixos que van assolint els continguts deixant de banda la passivitat d'escoltar i que sigui només el professor qui transmeti coneixement" (O.C.). La diversitat del instruments d'avaluació utilitzats ha estat valorada molt positivament ja que ha estat considerada un "mètode innovador com a eina instrumental avaluativa en els centres educatius" (A.O.); que han comportat una "major implicació de l'alumnat envers les sessions classe" (A.O.); i una "major motivació a l'hora d'afrontar l'assignatura" (A.O.), contrarestant l'aprenentatge amb una avaluació més tradicional, que "perdurarà més ja que aquest aprenentatge ha estat més llarg i constant (J.P.)".

En definitiva, els avantatges de l'avaluació formativa, i en concret de la coavaluació i autoavaluació han estat enteses i validades pels estudiants participants.







# UVIC

**Universitat de Vic**

Carrer de la Sagrada Família, 7

08500 Vic. Barcelona

Tel. 93 886 12 22

Fax 93 889 10 63

[www.uvic.cat](http://www.uvic.cat)