

L'avaluació de l'alumnat a la universitat

Immaculada Bordas

Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa
Campus Vall d'Hebron. Avda. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona
ibordas@doe.d5.ub.es

[Find similar papers at core.ac.uk](#)

provided by

Campus Vall d'Hebron. Avda. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona
fcabrera@d5.ub.es

Resum

En les últimes dècades, en el camp de l'avaluació en general i, en particular, en el de l'avaluació dels aprenentatges, s'hi reflecteixen importants transformacions. Moltes raons justifiquen aquests canvis projectats en l'àmbit universitari. Podem indicar-ne com a rellevants els següents:

a) La incorporació ineludible de nous objectius d'aprenentatge que la societat de la informació requereix dels professionals universitaris: capacitat de transferència, de treballar en grup i en xarxa; habilitats per seleccionar informació i per autoformar-se; saber desenvolupar comportaments d'autonomia, etc. Tots aquests objectius d'aprenentatge són competències que van més enllà del que ofereixen els tradicionals procediments d'avaluació.

b) El desenvolupament de noves estratègies d'avaluació (mapes conceptuals, portafolis, etc.) que posen en joc habilitats complexes i processos metacognitius, més d'acord amb les noves competències professionals i personals.

A l'article s'analitzen diferents plantejaments d'avaluació de l'alumnat en l'àmbit universitari, distingint diferents modalitats i presentant tècniques, tant de tipus tradicionals com noves.

Paraules clau: avaluació, portafolis, modalitats avaluatives, tècniques avaluatives, finalitats avaluació.

Resumen

En las últimas décadas, en el campo de la evaluación en general y en particular, en el de la evaluación de los aprendizajes, se reflejan importantes transformaciones. Muchas razones justifican estos cambios en el ámbito universitario. Podemos indicar como relevantes los siguientes:

a) La incorporación ineludible de nuevos objetivos de aprendizaje que la sociedad de la información requiere de los profesionales universitarios: capacidad de transferencia, de trabajar en grupo y en red; habilidades para seleccionar información y para autoformarse; saber desarrollar comportamientos de autonomía, etc. Todos estos objetivos de aprendizaje son competencias que van más allá de lo que ofrecen los tradicionales procedimientos de evaluación.

b) El desarrollo de nuevas estrategias de evaluación (mapas conceptuales, portafolios, etc.) que ponen en juego habilidades complejas y procesos metacognitivos, más acordes con las nuevas competencias profesionales y personales.

En el artículo se analizan diferentes planteamientos de evaluación del alumnado en el ámbito universitario, distinguiendo diferentes modalidades y presentando técnicas, tanto de tipo tradicional como novedosas.

Palabras clave: evaluación, portafolios, modalidades evaluativas, técnicas evaluativas, finalidades evaluación.

Abstract. *Student evaluation in the university*

The main aim of this article is to explore the relationships between the two primary activities in higher education institutions: teaching and research. This task could be done from different perspectives. Due to opportunity and interest reasons I have focused the content of this article in two broad and complementary issues. The first one deals with the meaning of interdependencies between research and teaching, its coincidences and divergences, and its influence in the improvement of both activities. The second one, explores to what extend higher education institutions and those who work in them use research results about how people learn and the nature of knowledge to organise teaching and learning environments to enhance the improvement of teaching.

In recent decades there have been important transformations in the field of evaluation in general, and in particular in the field of learning evaluation. The projected changes in the university context can be justified in many ways. We draw special attention to the following:

a) The continuous incorporation on new learning objectives which are necessary for the university in the context of the information society: transferable skills, working in groups and in networks, capacities for selecting information and self-education, knowing how to develop autonomous behaviour patterns, etc. All these learning objectives are competences which go beyond those offered by traditional evaluation procedures.

b) The development of new evaluation strategies (conceptual maps, portfolios, etc.) which involve complex skills and metacognitive processes which are more in harmony with the new personal and professional competences.

The article analyses different approaches to student evaluation in the university context, identifying a number of possible formats and offering evaluation techniques both traditional and innovative.

Key words: assessment, briefcase, assessment models, assessment techniques, assessment purposes.

Sumari

L'avaluació de l'alumnat a la universitat: de l'ahir a l'avui	Estratègies per a l'avaluació de l'alumnat universitari
L'avaluació de l'alumnat universitari: plantejaments actuals	Procediments d'avaluació que incideixen en el procés d'aprenentatge
Finalitat de l'avaluació dels aprenentatges	El procés avaluatiu: principis generals
L'avaluació criterial i l'avaluació normativa	Fases del procés d'avaluació
	Bibliografia

L'avaluació de l'alumnat a la universitat: de l'ahir a l'avui

Avaluar és un concepte bastant comú a la nostra societat. Quan avaluem volem apreciar i establir el valor d'un objecte, d'un servei, d'una acció... El professorat universitari ha utilitzat l'avaluació envers els seus alumnes des de sempre: preguntes durant la classe, els exàmens, les discussions sobre un concepte o una lectura o un punt de vista, etc., són repetidament tècniques utilitzades.

El segle XX ha estat per a l'avaluació en l'àmbit educatiu un període decisiu. L'avaluació agafarà gran rellevància en el dia a dia de l'acció formativa. Des de la conceptualització científica de Tyler, seguida pels avenços portats per Bloom i el seu equip amb les aportacions de l'avaluació diagnòstica, formativa i sumativa, i les contribucions de Glaser i Popham amb l'avaluació criterial, el significat de l'avaluació dels aprenentatges ha donat un gran gir presentant un intent d'adaptar-se a les noves demandes educatives i socials.

Però ara és necessari anar més enllà, parlar des d'una altra perspectiva. Avui, en els inicis del segle XXI, l'avaluació té una concepció més aprofundida i amb una finalitat més complexa. Es tracta d'avaluar l'aprenentatge de l'alumnat en un sentit ampli a la vegada que es promou que l'alumne sigui no sols subjecte de l'avaluació —avaluació externa—, sinó agent actiu de la seva pròpia avaluació —avaluació interna—. És Hadji (1991) qui ens indica que no és necessari donar respostes a com racionalitzar i millorar les pràctiques avaluadores sinó com inserir aquestes pràctiques com un aprenentatge, com una activitat del mateix alumne que agafa la responsabilitat del seu propi aprenentatge, superant la concepció del rol del «professor controlador».

L'avaluació de l'alumnat universitari: plantejaments actuals

El considerable desenvolupament que ha tingut la universitat durant els últims anys ha coincidit amb l'aparició de la superació d'alguns postulats sobre els quals s'havia fonamentat la universitat europea durant els últims segles. El desenvolupament de les noves tecnologies, l'accelerat canvi degut a ràpides innovacions, la projecció ràpida en el context de descobriments científics, dona lloc a una nova visió de la formació i de l'avaluació. Com indica el *Informe Universidad 2000*, l'organització dels ensenyaments dels sistemes d'educació superior impliquen una combinació d'una creixent diversificació de la formació amb una unificació progressiva entre les diferents modalitats, aconseguida per una major flexibilitat dels programes. Al mateix temps és necessari una més gran contextualització dels curricula dels aprenentatges a la realitat actual. Això, per al camp de l'avaluació, comporta desenvolupar noves conceptualitzacions i metodologies que juntament al que es pot aprofitar de les clàssiques ens porten a les situacions següents:

- a) *Superar la concepció d'una avaluació puntual* sigui de fi de curs o d'un període de temps. L'avaluació ja no respon a aquell acte final que tancava el cicle educatiu donat que es concebés com un procés paral·lel a la intervenció educativa.

- b) *Inclusió de l'avaluació continuada i formativa.* Cal fer un seguiment continuat del procés d'aprenentatge a fi que tant el professor com l'estudiant compreguin les raons dels encerts i de les errades que es produeixen. És a partir d'aquesta «comprensió» que es poden introduir els mecanismes que regulen i orienten l'aprenentatge cap al seu assoliment. Des d'aquesta perspectiva, *avaluar no és «demostrar» sinó «reflexionar i perfeccionar».*
- c) *Ampliació dels objectius de l'avaluació dels aprenentatges.* Avui ja és una realitat a la formació, en què s'avaluen, a més dels coneixements conceptuals, els nivells de procediments propis d'una matèria i de la seva projecció professional. Però s'ha de donar un pas més endavant per introduir l'avaluació de competències que requereix una participació activa en la societat i en l'economia del coneixement, en el mercat laboral i en el treball, en la vida real i en el context virtual. Ens referim a aquelles competències relacionades amb l'accés universal i continu de l'aprenentatge (*Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent*, 2000), com són: les habilitats socials relatives; la confiança en si mateix; la capacitat de decisió i la capacitat per assumir riscos; aprendre a aprendre; saber adaptar-se als canvis, reptes i situacions; gestionar grans quantitats d'informació; desenvolupar capacitats de transferència que l'afavoreixin en els inevitables processos de canvi.
- d) *Inclusió de l'avaluació compartida.* L'avaluació no és sols una responsabilitat del professorat. L'alumnat també ha de participar-hi. És més, avui l'alumnat té un paper fonamental. En la mesura que l'alumne participa com a agent fonamental de l'avaluació del seu aprenentatge, pren consciència dels seus encerts i errors, i de les conseqüències que se'n deriven. *Això vol dir compartir entre professor i alumne el «poder» que té l'avaluació sobre el procés d'aprenentatge.*

Tot això comporta uns nous enfocaments de l'avaluació. Remetem al lector interessat a un altre escrit (Bordas i Cabrera, 2000), i destaquem a continuació els tres aspectes que considerem més significatius dintre de les noves línies que dirigeixen les pràctiques avaluatives actuals:

— *Passar d'una avaluació formativa a una avaluació formadora*

L'avaluació sumativa, tan utilitzada en l'avaluació de l'alumnat universitari, orienta la presa de decisions en relació a la certificació o qualificació i, tal com veurem més endavant, l'avaluació formativa dóna llum al professorat sobre el procés i el desenvolupament de l'aprenentatge. Però és necessari avançar un pas més i caminar cap a una *avaluació formadora*, és a dir, una avaluació que parteixi del mateix alumne/a i que és la base en l'autoaprenentatge.

L'avaluació formadora parteix de la reflexió del discent mentre que l'avaluació formativa sorgeix del procés d'ensenyament. L'avaluació formadora prové de dintre davant de la formativa, que prové de fora. En suma, l'avaluació formadora repercuteix en el canvi positiu de l'alumnat des de «dintre» mentre que la formativa ho fa des de «fora».

- *Anar d'una avaluació uniforme a una avaluació multicultural i inclusiva*
L'avaluació ha de ser comprensiva i inclusiva del fet multicultural. En referència a l'avaluació universitària, en parlar de multiculturalisme no sols considerem els aspectes etnicoculturals, de gènere, de classe social, de medi..., sinó també les capacitats individuals, de grups, de motivació, d'interessos, etc.; és a dir, els aspectes intel·lectuals (Banks, 1997). En aquesta perspectiva incloem la interactivitat dels aprenentatges i la relació amb el context. Conseqüentment el procés d'avaluació ha de considerar tots aquests trets i no pot estar al marge de valors socioculturals, de capacitacions i d'interessos específics. L'avaluació universitària ha trencat els motlles de l'homogeneïtat i de la uniformitat i ha ofert models adaptats i polivalents, més coherents amb una visió diferenciada i inclusiva de l'alumnat.

La forma de portar a terme l'avaluació multicultural és proporcionar diferents alternatives de tal manera que sigui el mateix alumne qui indiqui l'opció que pren, considerant que en totes han de tenir-se presents la matèria, els tipus de coneixements, les competències cognoscitives, la projecció en determinades habilitats i destreses, les actituds, els valors. L'avaluació polivalent consisteix a oferir alternatives diferenciades. És interessant el treball de Sabirón i altres (1999) sobre la deconstrucció i la reconstrucció de la teoria i la pràctica avaluativa, apostant per la naturalesa de l'«acte de comunicació» que representa l'avaluació. En aquesta visió defensen l'ús d'instruments i procediments d'avaluació que tinguin un caràcter dialògic (debats crítics, entrevistes, sessions avaluatives, etc.), de manera que contribueixin al fet que l'alumnat es forgi uns patrons de pertinences a grups humans i que estimulin processos de socialització que afavoreixin la comunicació del respecte i de la cooperació.

- *Anar des d'una avaluació centrada en el control a una avaluació centrada en l'aprenentatge*

L'avaluació ha de ser entesa com un procés que al mateix temps promou l'aprenentatge i no com un control extern realitzat pel professorat sobre el que fa l'alumne/a i com ho fa. L'avaluació, considerada en el mateix acte d'aprenentatge, comporta major comprensió tant per part del professorat com de l'alumnat, pel que fa als processos que s'estan portant a terme, així com pel coneixement de les raons dels errors i encerts que es produeixen. L'acte avaluador, en aquesta perspectiva, més que un procés per certificar o qualificar, se situa com a participant, com a optimitzador dels aprenentatges, i contribueix a proporcionar informació rellevant per introduir canvis i modificacions per fer millor el que s'està fent. L'avaluació, a més, passa a ser un element viu amb una causalitat i una aportació per a l'alumnat. Avaluar no és «demostrar» sinó «perfeccionar» i «reflexionar». L'avaluació es converteix en un procés reflexiu on el que aprèn pren consciència de si mateix i dels seus objectius, i el que ensenya es converteix en un guia que orienta la consecució dels objectius formatius.

En resum es pot dir que l'element clau de les noves tendències d'avaluació és la participació de les persones implicades en l'acte didàctic com una garan-

Quadre 1. Raons que justifiquen l'avaluació dels aprenentatges.

Tradicionals	Ampliació actual
Diagnòstic dels nivells d'entrada de l'estudiant (Avaluació inicial)	Valorar l'eficàcia del treball del professorat
Orientar el procés d'ensenyament i aprenentatge durant el seu desenvolupament (Avaluació formativa)	Clarificar les intencions instructives del professorat
Assignar graus o nivells aconseguits per l'estudiant (Avaluació sumativa)	Avaluació de sistemes educatius que orienten la presa de decisions polítiques
Determinar l'eficàcia del procés instructiu	Informació pública de l'eficàcia del sistema educatiu

Font: Popham, 1999.

tia per al propi aprenentatge i, a la vegada, per a l'aprenentatge de l'avaluació com un instrument d'*empowerment*.

Finalitat de l'avaluació dels aprenentatges

Si ens preguntem quines raons justifiquen l'avaluació dels aprenentatges, sens dubte recordarem les tres funcions que més rellevància conceptual i metodològica han tingut: diagnòstica, formativa i sumativa. Això no obstant, com s'observa en el quadre 1, juntament a les funcions clàssiques de l'avaluació de l'aprenentatge, totalment vigent avui en dia, s'hi han afegit unes altres durant les darreres dècades.

El perquè i el quan de l'avaluació de l'alumnat

Segons la finalitat i el moment en què es planteja l'avaluació dels aprenentatges, es distingeixen tres modalitats d'avaluació: avaluació inicial o diagnòstica, avaluació formativa i avaluació sumativa o final.

Avaluació de diagnòstic inicial

És l'avaluació que es fa abans d'iniciar el procés d'ensenyament, des del primer contacte que es té amb l'alumnat. La finalitat d'aquesta avaluació és ajustar el punt de partida del procés als nivells de coneixements i de capacitació del grup així com considerar les seves expectatives. Es tracta de preveure un possible fracàs formatiu per falta d'adequació entre les exigències dels objectius i els continguts del programa i la preparació inicial i disposició dels estudiants.

Una avaluació diagnòstica requereix els passos següents:

1r. Tenir clars, d'una banda, els objectius d'aprenentatge que es pretén assolir i, d'una altra, fer una anàlisi dels coneixements, habilitats i actituds ini-

cials que els estudiants haurien de tenir com a condicionants previs de l'èxit en l'aprenentatge.

2n. Informar el grup dels objectius i, en cas que es consideri més adient, «negociar-los» segons necessitats i expectatives de l'alumnat.

3r. Adoptar algun procediment de recollida d'informació sobre els coneixements i habilitats previs. Poden utilitzar-se des de procediments molt formals, com proves estandarditzades o fetes pel professor o professora, fins a les més informals, com provocar un diàleg i discussió amb preguntes «clau» dirigides al grup.

4t. En funció de la informació recollida i valorat l'estatus inicial de l'estudiant, el docent ha de decidir entre:

a) Iniciar l'aprenentatge tal com s'havia previst.

b) Remetre l'estudiant a fonts d'informació o a uns altres recursos que li proporcionarien els coneixements previs necessaris. És important que el docent faciliti al màxim possible els recursos necessaris per esmenar aquestes llacunes inicials que poden ser decisives per al desenvolupament d'un ritme d'aprenentatge adequat.

c) Introduir canvis significatius en el programa previst donats uns nivells inicials en els estudiants clarament deficitaris, o donades unes necessitats formatives diferents a les previstes.

Avaluació formativa i formadora

L'avaluació diagnòstica i les decisions que se'n deriven no garanteixen per elles mateixes l'èxit del programa. És necessari dur a terme durant el mateix procés instructiu accions avaluatives reguladores i orientadores d'aquest procés, és a dir, fer una avaluació formativa. Els avantatges pedagògics d'aquesta avaluació són tant per al docent com per als estudiants:

1. Per al docent representa mantenir un *feed-back* amb els estudiants sobre els coneixements i les capacitats que van adquirint i la idoneïtat de les estratègies d'ensenyament que utilitza. Els resultats de l'avaluació li permetran conèixer errors d'aprenentatge (continguts no entesos, interpretacions errònies, processos de raonaments desviats, etc.), així com errors en els seus plantejaments didàctics que pot corregir a temps. Tot això el conduirà a decisions de canvi en la tècnica d'ensenyament que està utilitzant, fer nous plantejaments dels temes i tenir una major flexibilitat en el ritme de les activitats, etc. En definitiva, s'introdueixen millores en el procés formatiu. Des de la visió del docent, l'avaluació formativa constitueix un factor d'eficàcia i perfeccionament professional i personal; d'aquí la projecció formadora de l'avaluació formativa.
2. Per als estudiants, l'avaluació formativa suposa una presa de consciència del seu propi procés d'aprenentatge. És l'instrument ideal perquè l'alumnat reflexioni sobre què està aprenent i com ho aprèn. Li permet orientar les seves estratègies d'aprenentatge en la mesura que coneix de forma immediata les seves adquisicions, els seus encerts, així com els seus errors.

Una avaluació formativa requereix els passos següents:

1r. Especificar els objectius generals en objectius intermedis i en competències que l'alumnat hauria d'anar adquirint durant el període formatiu.

2n. Establir suficients procediments avaluatius durant la formació com perquè l'alumnat prengui consciència del seu procés d'aprenentatge, dels objectius que va assolint i de l'eficàcia de les estratègies que utilitza per aprendre.

3r. Establir un clima interactiu i de diàleg a classe que animi a reflexionar sobre els processos d'aprenentatge que s'estan desenvolupant, els seus encerts i errors tant individuals com col·lectius, i tant pel que fa a la responsabilitat de l'alumnat com a la del professor o professora.

4t. Fer tant l'alumnat com el professorat els canvis o modificacions oportunes en funció dels resultats dels punts anteriors.

Recordem que a fi que l'avaluació superi el concepte d'avaluació formativa i passi a ser formadora, la regulació dels aprenentatges haurà de ser responsable de l'alumnat.

Avaluació sumativa o de resultats finals

L'avaluació sumativa es fa després d'un període més o menys llarg del desenvolupament de l'aprenentatge o al final del procés. La seva finalitat és determinar l'eficàcia total del procés mitjançant la qualificació dels nivells d'aprenentatge aconseguits pels estudiants. En l'avaluació sumativa, encara que l'objecte d'avaluació sempre és el mateix, els nivells de coneixements i competències adquirides pels estudiants, les decisions a prendre en funció dels resultats avaluatius poden fer referència als mateixos alumnes (calificació) o al programa de formació (certificació o acreditació de la seva eficàcia):

Una avaluació sumativa requereix els passos següents:

1r. Establir amb claredat els objectius d'aprenentatge final que es pretén assolir en l'àmbit del conèixer (coneixements), del saber fer (habilitats i capacitats) i de l'ésser (actituds, hàbits, valors, etc.).

2n. Determinar el pes específic, la ponderació que els diferents objectius tindran en la puntuació final.

3r. Establir o, en el seu cas, elaborar les estratègies avaluatives que s'utilitzaran per recollir evidències del nivell assolit pels estudiants en els objectius de l'aprenentatge.

4t. Analitzar els resultats obtinguts considerant:

- a) La interpretació normativa o criterial que es vulgui fer dels resultats.
- b) La ponderació específica de les diferents informacions obtingudes en el cas de donar una valoració global.

L'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat com a criteri d'avaluació del professorat

La idea d'unir el rendiment de l'alumnat en l'aprenentatge i la valoració de l'eficàcia del professorat no és nova i les actuals línies de treball en avaluació

del professorat apunten en aquesta direcció. Des d'aquesta perspectiva, l'efectivitat docent depèn no sols de les aptituds, competència i actuació docent, sinó també de com respongui el seu alumnat.

Són molts els estudis que sobre aquest particular s'han fet (Doyle i Whitley, 1974; Wise et al., 1985; Smylie, 1994); això no obstant, com afirma Mateo (2000), avui en dia no és una idea totalment acceptada, i planteja seriosos problemes tècnics i científics difícils de solucionar. No hi ha dubte que és delicat establir una relació causal entre l'activitat docent i el rendiment de l'alumnat ja que és difícil quantificar allò que es deu al professor o bé a la influència dels factors o del mateix estudiant que s'escapen del control docent.

Una perspectiva més actual a l'hora de considerar l'avaluació dels aprenentatges com a criteri per avaluar el professorat és el concepte de valor afegit. És a dir, diferenciar el rendiment absolut de l'alumne i el rendiment en termes relatius. Aquest nou concepte cada cop més utilitzat en el món educatiu, implica prendre en consideració les diferències existents en les posicions de partida de l'alumnat; així un índex alt d'aprovat pot emascarar un esforç docent major o menor depenent del punt de partida de l'alumnat.

L'avaluació criterial i l'avaluació normativa

Els criteris de referència bàsics en l'avaluació dels aprenentatges són els objectius pedagògics prèviament establerts. Ara bé, en aquest punt una qüestió que se'n presenta és el nivell assolit o grau de domini dels objectius per poder considerar l'aprenentatge com un èxit o no. En aquests termes cal preguntar-nos quin és el referent per comparar els resultats de l'estudiant i així emetre un judici de valor sobre ells. Segons el referent que s'utilitzi podem distingir dos tipus d'avaluació: l'avaluació normativa i l'avaluació criterial. En el quadre 2 es presenta un exemple d'avaluació criterial en contrast amb la tradicional normativa.

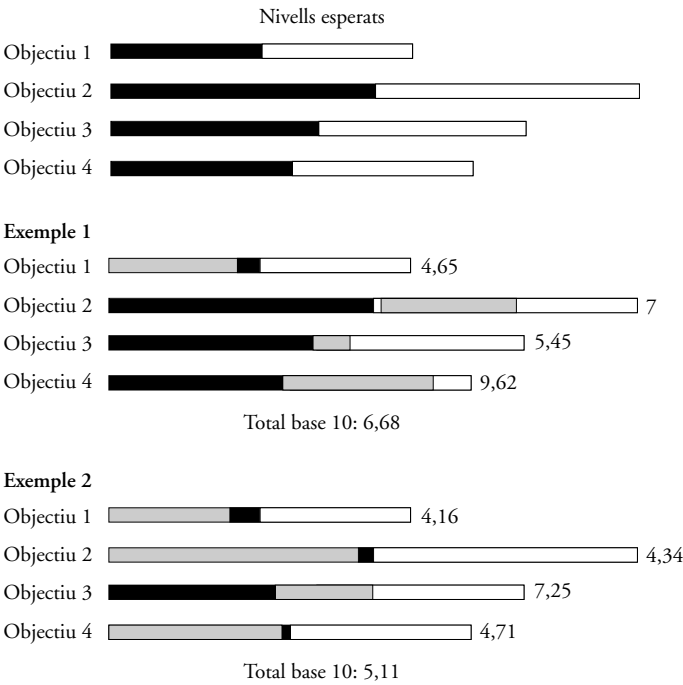
Avaluació normativa

En l'avaluació normativa el referent el constitueix un grup anomenat «grup de referència» o grup normatiu. Es valora el que l'estudiant coneix o sap fer segons el que el grup de subjectes amb el qual se'l compara coneix o sap fer. De tal manera que un mateix nivell de coneixement pot tenir diferent valoració en funció del nivell del grup amb què es compara. L'avaluació normativa és útil quan l'objectiu de l'avaluació és la classificació i selecció dels estudiants, donat que proporciona les posicions relatives entre ells.

Avaluació criterial

En l'avaluació criterial la valoració es fa a partir de la comparació de la informació que es disposa de l'estudiant amb algun nivell de realització esperat o desitjable. Quan el criteri d'avaluació són els objectius d'aprenentatge, es valora el rendiment de l'estudiant en funció del nivell que s'havia previst aconseguir.

Quadre 2. Exemple d'avaluació normativa i criterial.



El requadre superior representa el nivell d'assoliment esperat en els 4 grans objectius d'aprenentatge: les dimensions dels rectangles són proporcionals al nombre de preguntes que cada objectiu té en la prova, i l'ombrat en negre representa el nivell que hauria de tenir l'estudiant per considerar que domina l'objectiu. El nivell d'assoliment positiu s'ha posat en resoldre correctament el 50% de les preguntes que correspon a cada objectiu.

En els exemples l'ombrat correspon al nombre de preguntes contestades correctament en la prova. Així, en l'exemple 1, l'estudiant domina bé els tres últims objectius, però no l'objectiu 1; en l'exemple 2, l'estudiant sols domina l'objectiu 3. Si traduïm les seves respostes a l'escala valorativa tradicional d'1 a 10, li correspondria obtenir una nota total de 6,68, en el cas de l'exemple 1, i una nota de 4,93 en l'exemple 2.

Referència: F. Cabrera (1993). *Evaluación de la formación*. Barcelona: PPU.

En aquest cas són irrelevants els nivells aconseguits pels altres estudiants. Per fer un plantejament d'avaluació criterial és necessari especificar el nivell de domini que l'estudiant hauria de demostrar per emetre una valoració positiva del seu rendiment.

Els resultats de les avaluacions criterials qüestionen directament el procés instructiu realitzat, mentre que els de les avaluacions normatives encobreixen la major o menor eficàcia del procés. Efectivament, si es fa una avaluació en funció d'uns criteris o nivells prèviament establerts el resultat de l'avaluació indicarà quins objectius s'han aconseguit pels estudiants i quins no. En canvi, en

una avaluació normativa, com els alumnes són comparats entre ells, és normal que una majoria obtinguin puntuacions mitjanes, altres molt bones i altres puntuacions baixes; els resultats de les avaluacions solament confirmen el que s'espera; el docent no se sent responsable d'aquell alumnat del grup que és mitjà o fluix perquè això és un fet «normal».

No es tracta d'enfrontar els dos sistemes d'avaluació, normatiu *versus* criterial, sinó de reconèixer els avantatges que cadascú té segons els objectius que es pretenguin en l'avaluació. Així, si la finalitat és classificar els estudiants segons els seus nivells de coneixements o habilitats, o la d'establir comparacions entre ells, o fer una selecció dels millors o seleccionar aquells que tinguin els nivells més baixos..., seria adequat plantejar una avaluació de tipus normatiu. Si el que es pretén és conèixer si els nivells establerts s'han aconseguit o no, que l'alumnat tingui consciència d'aquells que domina o no i que identifiqui quins aspectes concrets haurien de treballar més, que el professor o professors sàpiga les adequades que han estat les estratègies d'ensenyament utilitzades, no hi ha dubte que és necessari fer una avaluació criterial en aquests casos.

Estratègies per a l'avaluació de l'alumnat universitari

En les aules universitàries s'estan utilitzant en el moment actual diferents tècniques i estratègies per a l'avaluació de l'alumnat. Unes són més tradicionals, altres més noves, amb una concepció diferent de l'avaluació. Tot seguit es fa referència a algunes classificant-les en dos apartats: tècniques de prova i tècniques alternatives.

Les proves escrites per valorar objectius de coneixements

Les proves de rendiment són tècniques d'avaluació que es caracteritzen per presentar un conjunt de qüestions, problemes o situacions en un moment donat i inferir el nivell de coneixement de la persona a partir de les seves respostes. Les clàssiques proves per valorar objectius de coneixement són les proves objectives de preguntes tancades i les proves d'assaig o pregunta oberta. Ambdues proves compleixen diferents finalitats i la seva validesa depèn dels objectius d'aprenentatge que es desitgin valorar (quadre 3).

Les proves objectives

Les proves objectives es caracteritzen per tenir un format d'estructura tancada. Això comporta que la persona que la realitza ha de reconèixer la resposta entre les possibilitats que se li ofereixen o merament ha d'escriure una paraula o frase. Els passos que s'aconsellen seguir en la seva elaboració es recullen en el quadre 4. En aquest procés d'elaboració destaquen dos moments decisius: un primer en què correspon seleccionar les preguntes que conformaran la prova i que constitueixen una mostra representativa de l'aprenentatge que es pretén valorar i, un segon, que respon a la seva adequada formulació per

Quadre 3. Resum del valor avaluatiu de les proves de rendiments cognoscitius.

	Proves objectives	Proves preguntes curtes	Proves d'assaig ampli
Per fer un diagnòstic inicial	++	+	-
Per fer un repertori adequat dels continguts de l'aprenentatge	++	+	-
Per valorar coneixements específics aïllats d'altres habilitats generals de la persona (expressió escrita, domini lingüístic, etc.)	++	+	-
Per distingir diferències precises entre les persones	++	-	-
Per valorar enfocaments originals als problemes	-	+	++
Per valorar l'ús del vocabulari i raonament conceptual propi d'una àrea de coneixements	-	+	++
Per valorar l'habilitat d'organitzar, integrar, sintetitzar i argumentar	-	+	++
Objectivitat en la qualificació	++	-	-
Poden ser corregides per qualsevol persona	++	-	-
Qualificació molt ràpida, fins i tot automàtica	++	-	-
Fàcils d'elaborar	-	+	++
La seva elaboració requereix entrenament	++	-	-

Font: adaptació de l'esquema de R.L. Thorndike i E.P. Hagen (1989).

reduir possibles errors de mesura (falta de claredat en la pregunta, alternatives supèrflues, concentrar-se solament en la valoració d'aprenentatges memorístics de conceptes o procediments, endevinació a l'atzar, etc.).

Les proves de pregunta oberta o d'assaig

Les *proves d'assaig* responen a un conjunt de preguntes obertes on l'alumnat elabora i estructura la seva resposta amb total llibertat. Han de ser utilitzades quan interessa valorar la capacitat de seleccionar i organitzar la informació, fer exposicions utilitzant els conceptes i el raonament propi de la matèria, per argumentar i valorar situacions complexes. Segons l'amplitud de resposta que s'exigeix, es diferencia entre proves d'assaig ampli o desenvolupament de temes, i proves d'assaig restringit o de resposta curta.

Les *proves d'assaig ampli* requereixen respostes extenses i donen una àmplia llibertat per contestar-les. Es deixa que l'alumnat seleccioni la informació que

Quadre 4. Etapes d'elaboració d'una prova objectiva per docents o monitors.

Planificació	Determinar la finalitat de la prova	Diagnòstica Formativa Sumativa
	Delimitació d'objectius i continguts d'aprenentatge	Especificar, amb el major nivell de concreció possible els objectius i àrees que seran objecte d'avaluació amb la prova objectiva
Elaboració de la prova	Determinar la importància relativa dels objectius i continguts en el conjunt de la prova	Elaborar la taula d'especificacions que reflecteix la importància relativa dels continguts representats en la prova Determinar el nombre de preguntes
	Elaborar les preguntes	Seleccionar el tipus de pregunta
	Elaborar el quadern de la prova i les instruccions d'aplicació i correcció	Organitzar la seqüència de les preguntes, de les més senzilles a les més difícils. Correcció de l'atzar: encerts menys errors dividit pel nombre d'alternatives de les preguntes menys 1: $A - E/n - 1$
Anàlisi de l'eficàcia de les preguntes	Anàlisi de la dificultat de la prova i preguntes	Índex de dificultat: indica el % d'estudiants que han fallat la pregunta
	Anàlisi de la discriminació de les preguntes	Índex de discriminació: mesura on la pregunta serveix per distingir els «millors» dels «pitjors»
	Suggeriments de millores de la prova o de les preguntes en particular	Anàlisi dels distractors o alternatives errònies: els errors haurien de distribuir-se equilibradament.

Font: adaptat de F. Cabrera (2000).

consideri pertinent i que organitzi la resposta sota el seu propi criteri. Exemples de pregunta d'assaig ampli són els següents: «Describeix les característiques de les diferents modalitats d'avaluació, il·lustrant-les amb un exemple i assenyalant les seves diferències», «Compara el model d'avaluació clàssic de Tyler amb el model de presa de decisions de Stufflebean; assenyalant quins són els punts forts i debils d'ambdós models».

Les *proves d'assaig restringit* són més estructurades que les anteriors i es limita, d'alguna manera, tant el contingut com l'extensió de la resposta. Les condicions s'expressen en la mateixa pregunta, en la qual es restringeix el tòpic a examinar i la forma que ha d'adoptar la resposta. Exemples de preguntes d'assaig restringit poden ser els següents: «Describeu com a mínim tres característiques de l'avaluació diagnòstica», «Resumeix en 15 línies els principals aspectes d'aquest article», «Explica la següent afirmació en 10 línies com a màxim: un instrument pot ser molt fiable però no vàlid».

Si bé les preguntes de les proves d'assaig semblen fàcils de preparar, la veritat és que s'ha de tenir molta cura en la seva redacció. Una de les més grans dificultats d'aquestes proves, sobretot en les d'assaig ampli, és que la persona que hagi de respondre no compregui amb exactitud les dimensions de la pregunta; és a dir, que la seva resposta no sigui l'adequada per no saber l'amplitud i profunditat de la resposta que considera el professorat com a correcta.

Una altra crítica important que es fa a aquest tipus de proves es refereix a la possible subjectivitat en la correcció de les respostes i als problemes derivats de la poca representació que tenen com a mostra del que la persona sap d'un àmbit de coneixement, sobretot en el cas de les proves d'assaig ampli que es limiten a dues o tres preguntes.

Alguns consells per a la seva elaboració i correcció són els següents:

Per a l'elaboració:

a) Formular cada pregunta de manera que expressi amb claredat el tipus de conducta que ha d'orientar la resposta. D'aquí que és important utilitzar verbs que explicitin la conducta: «explica...», «analitza comparativament...», «describeu», «il·lustra amb un exemple...», «enumera...».

b) Fer algunes precisions sobre el contingut de la pregunta per indicar la profunditat i amplitud que s'espera de la resposta.

c) Indicar el límit aproximat de temps o espai per a les preguntes (important en les proves d'assaig restringit) és un bon indicador del nivell d'elaboració que s'espera de la resposta. També convé precisar el valor de la pregunta en el cas que fóssim diferents.

Per a la correcció

a) Preparar un esborrany de la resposta que s'espera en cada una de les preguntes. S'especifiquen els continguts que es tindran en compte per valorar les preguntes.

b) Determinar quins factors no directament relacionats amb la temàtica es tindran o no en compte i el pes màxim que se li donarà en la valoració global a factors com el de la presentació, nivell de redacció, legibilitat, etc.

c) Qualificar de manera anònima i barrejar les proves a fi que no guardin l'ordre en què varen ser donades per l'alumnat.

d) Si la decisió a prendre a partir de la qualificació de la prova és important per a les persones, s'aconsella que siguin qualificades per més de dos ava-

luadors, amb la finalitat d'assegurar l'estabilitat i la consistència de la qualificació.

e) Per qualificar les preguntes poden utilitzar-se dos procediments diferents:

* analítica o per punts: en el model de resposta a la pregunta s'especifica la puntuació que s'atorgarà a cada contingut que ha d'aparèixer en la resposta; la puntuació global de la pregunta s'obté sumant les puntuacions parcials.

* global: es valora en general la resposta, sense matisar puntuacions per cada aspecte del contingut. S'estableixen nivells de resposta com, per exemple, molt bo, bo, suficient, fluix, molt fluix, que poden traduir-se o no a puntuacions numèriques.

Les proves d'execució o realització

Aquest tipus de prova es caracteritza per intentar simular el més possible una situació real que la persona ha d'afrontar. Es tracta de situacions que normalment posen en joc més d'una capacitat de la persona. En ocasions acaba amb un producte —elaborar un informe, presentar un dibuix, resoldre un cas, elaborar una peça, etc.— i, en altres, l'important és valorar l'actuació de la persona durant la seva realització.

criteris per a l'elaboració

a) Les normes a les quals ha d'ajustar-se el producte han d'establir-se amb claredat.

b) S'ha de proporcionar a les persones que hagin de fer la prova els criteris d'avaluació que s'utilitzaran.

c) En la valoració de processos: especificar els comportaments que seran objecte de valoració.

d) En la valoració de productes: desenvolupar esquema, índex o llistats de continguts que han d'estar presents en el producte i els criteris que es tindran en compte per a la seva valoració.

e) Establir el pes relatiu dels diferents aspectes en una valoració global.

f) Des de l'inici s'han d'especificar amb claredat les «regles de joc» a les quals la persona ha d'ajustar la seva actuació o el seu producte.

g) Procurar l'objectivitat en el registre de les actuacions o en l'anàlisi del producte mitjançant algun instrument d'observació o d'anàlisi.

Procediments d'avaluació que incideixen en el procés d'aprenentatge

Noves tècniques d'avaluació comencen a estar presents en el nostre entorn en funció del canvi i de la nova concepció de l'avaluació. També en funció de les innovacions en la forma de desenvolupar l'ensenyament i l'aprenentatge: semi-presencialitat, grups tutorialis d'assignatura, increment de la utilització dels

mitjans informàtics (correu electrònic, Internet, informació tancada pels estudiants matriculats en una assignatura, etc.). Podem citar com a més rellevants: el portafolis, els mapes conceptuals, el diari reflexiu i el debat. A continuació exposarem una síntesi d'aquestes tècniques.

El portafolis

El portafolis és una col·lecció selectiva, deliberada i variada dels treballs fets per l'estudiant en què es reflecteixen els esforços, progressos i aprenentatges en una àrea específica al llarg d'un període de temps. L'alumnat, en desenvolupar aquesta estratègia, projecta la diversitat d'aprenentatges que ha interioritzat. En aquest model (veure quadre 5) es detecten els aprenentatges positius, les situacions problema, les estratègies utilitzades en l'execució de tasques d'aprenentatge. Farr i Tone (1994) consideren, a més, que el portafolis conté un conjunt de conceptualitzacions, idees i relacions que permeten dirigir el desenvolupament de l'aprenentatge de l'alumnat. A la vegada, el portafolis té un caràcter cooperatiu entre discent i docent tant en la seva organització com en el seu desenvolupament (Beckley, 1997).

Quadre 5. Comparació entre un procediment d'avaluació que posa l'accent en el procés (portafolis) i un altre que el posa en el producte (les proves).

Portafolis	Proves
Representa un ampli rang d'evidències sobre les adquisicions de l'alumnat	Es limiten determinats productes d'aprenentatges, aquells que siguin susceptibles de valorar-se mitjançant proves
Estimula l'alumnat a ser protagonista del seu propi procés d'aprenentatge i a ser ell mateix qui valori el seu progrés i/o adquisicions, responsabilitzar-se del seu desenvolupament i establir metes d'aprenentatge	El docent controla l'establiment de metes d'aprenentatge i es converteix en el regulador i homogeneïtzador del procés d'aprenentatge
Valora l'aconseguit pels estudiants permetent a la vegada diferències individuals	Valora els estudiants en les mateixes dimensions i de la mateixa manera
Representa una avaluació participativa de l'aprenentatge	L'avaluació no és participativa
Té com a meta el desenvolupament d'habilitats per l'autoavaluació	No té com a meta l'autoavaluació
Una millora, esforç i aprofitament	Es refereix només a l'aprofitament
L'avaluació i l'ensenyament amb l'aprenentatge	Separa ensenyament, aprenentatge i avaluació

Font: adaptació de Popham (1999).

Els portafolis poden ser de diferents tipus. La classificació més utilitzada és la que fa referència a la seva utilització. En ella es presenta el *portafolis de treball* (l'estudiant escull una mostra dels materials més representatius a partir dels quals, professor i alumne, en freqüents revisions detecten el progrés d'aprenentatge), el *portafolis de presentació* (respon a la selecció dels millors treballs fets, configurant-lo el mateix discent) i el *portafolis de record* (constituït per tots aquells materials per mitjà dels quals s'han desenvolupat aprenentatges bàsics o essencials). Els tres tipus de portafolis poden utilitzar-se al mateix temps donat que són complementaris. A la vegada cadascun pot considerar-se material bàsic i/o obligatori i d'altres, optatius.

Quan s'utilitza el portafolis, independentment de la tipologia, el professorat i l'alumnat han de considerar tot un conjunt d'aspectes: utilització (per què el portafolis, tipus a utilitzar, criteris i estàndards a considerar per reflexionar i avaluar els aprenentatges...), propòsits i/o objectius d'aprenentatge a la matèria (selecció dels continguts a considerar, tipus de treballs —diagnòstics, formatius, sumatius...—, diversitat i quantitat dels treballs, llistat de continguts i seqüències...), forma física del portafolis (carpeta, bloc d'anelles, caixa, CD-ROM...), persones que tindran accés al portafolis, anàlisi i reflexió a realitzar sobre els materials del portafolis (aspectes a considerar en un bon treball, alternatives, dificultats i tipus...), avaluació i autoavaluació. S'ha de tenir sempre present que el portafolis, en el seu procés de realització i pel que fa a la seva finalitat, és un balanç del progrés i del desenvolupament dels aprenentatges de l'estudiant, que presenta una àmplia varietat de tasques i materials que fan referència a competències, estratègies i habilitats a aconseguir en funció de la programació curricular de la matèria.

Mapes conceptuals

Els mapes conceptuals proposats per Novak i Gowin (1984) són diagrames que expressen les relacions entre conceptes generals i específics d'una matèria, reflectint l'organització de dependència entre ells. És una tècnica que tant s'utilitza en l'àmbit de l'ensenyament per planificar la programació dels continguts (Ontoria, 1992) com en l'avaluació, i n'afavoreix el desenvolupament organitzatiu i funcional dels conceptes clau d'una matèria o disciplina.

Aquesta estratègia, com a recurs d'avaluació, permet analitzar les representacions que l'estudiant va elaborant dels conceptes d'una assignatura i valorar l'habilitat per integrar-los en un esquema mental comprensiu. L'alumnat ha de ser capaç d'estructurar les noves adquisicions per nivells de generalització, de conceptes més amplis als més específics, així com d'establir relacions entre ells. A més ha de saber identificar el significat de les relacions mitjançant alguna paraula d'enllaç per demostrar el tipus de relació entre un contingut i l'altre.

El mapa conceptual és una eina potent quan s'utilitza des de l'inici fins al final del desenvolupament d'una unitat d'aprenentatge. Amb aquesta estratègia el professor i l'estudiant —això és important— poden analitzar i valorar el procés que es desenvolupa per diagnosticar tant els aspectes positius com els

conflictius de l'aprenentatge que es du a terme. Experiències estudiades amb aquesta tècnica ens permeten constatar la seva eficàcia a l'hora de fer d'avaluacions diagnòstiques, formatives i finals.

El diari reflexiu

L'anomenat diari reflexiu conté els escrits de l'alumne o l'alumna producte de la reflexió sobre els aprenentatges que està portant a terme o que ja ha realitzat. És una excel·lent estratègia avaluativa per desenvolupar habilitats metacognitives. Les representacions que fa l'alumnat del seu aprenentatge poden centrar-se en un o diversos dels aspectes següents: el desenvolupament conceptual assolit; els processos mentals que ha seguit; o bé els sentiments i actituds experimentats. Al mateix temps, pot utilitzar-se aquesta estratègia d'avaluació per a un aprenentatge determinat o bé en una sessió o en un període de temps més llarg.

El diari reflexiu es pot plantejar de manera totalment lliure i oberta o bé emmarcat amb qüestions orientadores —quines idees t'han semblant més interessants?, quines necessaries clarificar?, quines dificultats has trobat?, com ha estat la teva participació?, et sents satisfet?...—. Villarini (1996) aprofundeix en el tema aconsellant preguntes a tres nivells d'autoanàlisi: a) preguntes d'autoregulació: exàmens de les actituds, dedicació i atenció que es té quan es porta a terme una tasca; b) control de l'acció: anàlisi de la planificació, del procés i de l'avaluació; i, c) control del coneixement: analitzar el coneixement que es té, el que es necessita tenir i les vies d'acció.

És necessari dir que a fi que el diari reflexiu tingui una efectivitat ha de fer-se amb una certa periodicitat. Cal dir que si l'alumnat no està acostumat a aquest tipus d'avaluació, al principi li és difícil de desenvolupar, donat que no està acostumat a reflexionar ni a autoanalitzar el seu aprenentatge. És per això que en un inici, a vegades es mostren diaris d'altres alumnes a fi que detectin la tècnica. El docent ha de fer un seguiment acurat en aquest tipus d'avaluació. Solament d'aquesta manera és com l'estratègia arriba a tenir un valor per al desenvolupament de les habilitats metacognitives.

El debat

El debat és una estratègia que implica la discussió i l'intercanvi oral d'idees sobre un tema a la classe, en el seminari o en un grup de treball. La finalitat és que cada alumne o membre que intervé no sols defensi les seves idees, vivències, coneixements, creences, expectatives, opinions..., sinó que presenti contraposicions, si es dóna el cas, en relació a allò exposat per altres membres que intervenen en la discussió. Aquesta estratègia es pot portar a terme durant el desenvolupament normal de la classe o en una exposició que s'interromp per analitzar determinats aspectes o nuclis del tema que es desenvolupa. Al llarg del debat es tracta de mostrar la comprensió dels estudiants (McKernan, 1991), l'assimilació i l'aprofundiment de les idees, la maduresa de les seves afirmacions

i raonaments, la fermesa de les afirmacions que fan, etc.; i tot això no sols a partir del que diuen oralment sinó amb altres formes de comunicació com és la del cos —gestos, expressions de la cara, moviments, els silencis, etc.—, la confiança i fermesa en la dicció, comunicació de sentiments, etc. Conseqüentment, el debat, no sols aporta a l'avaluació continguts propis de la matèria sinó que va més enllà aportant continguts d'avaluació propis d'habilitats professionals que més endavant haurà d'utilitzar i projectar.

L'avaluació, quan s'utilitza l'estratègia del debat, la fa primerament el professor mitjançant l'observació, però també la fa el mateix alumne en un primer moment a partir dels resultats de la/les seva/es intervenció/ns i reflexionant després amb el docent. L'avaluació per part del professor pot ser desenvolupada de manera oberta, és a dir, anotant tot allò que es diu i fa l'estudiant per fer-ne posteriorment una anàlisi qualitativa de valoració; o bé, es realitza a través d'una guia d'observació sistemàtica que pot ser tancada o semitancada. Aquesta última és la més utilitzada quan es tenen grups més o menys amplis a l'aula.

El procés avaluatiu: principis generals

L'avaluació com a activitat sistemàtica requereix una acurada planificació. No es pot deixar a la improvisació quan el repte d'activitat és el ser útil per regular, orientar o certificar la qualitat del procés d'ensenyament i aprenentatge. És per això que alguns principis generals que haurien d'orientar l'avaluació de l'alumnat són els que indiquem a continuació:

- Dirigir l'avaluació, sobretot en el cas d'aprenentatges, cap als plantejaments de l'avaluació criterial, on els objectius pedagògics són els organitzadors funcionals de l'avaluació. Els resultats de l'avaluació haurien d'indicar el que l'estudiant sap i allò que no sap —la seva situació respecte als objectius—, més que valorar en relació al que sap el grup.
- Els procediments d'avaluació que s'utilitzin han de tenir validesa instructiva; és a dir, han de ser congruents amb les activitats i exercicis d'aprenentatge realitzats durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. És necessari establir un sistema d'avaluació clar i acordar amb l'alumnat els criteris d'avaluació que s'utilitzaran per distingir entre els resultats bons i els dolents.
- Evitar els models memorístics en els quals solament es posa de manifest la capacitat dels estudiants per reconèixer o evocar. Promoure activitats i tasques d'avaluació que tinguin sentit per a l'alumnat.
- Utilitzar varietat d'estratègies d'avaluació per diferents raons: proporcionar a l'estudiant l'elecció de la seva forma particular d'aprendre i ensenyar-lo a utilitzar autònomament procediments d'avaluació; diferenciar les pròpies debilitats metodològiques de les tècniques ja que sempre, en major o menor grau, estan presents els errors de mesura. Les diferents estratègies són complementàries i entre diverses aconseguiran millor una imatge de l'aprenentatge adquirit per l'estudiant.

- Proporcionar un ampli ventall de models exemple perquè l'estudiant guii millor les seves estratègies d'aprenentatge i tingui coneixement de nivell de realització.
- Promoure l'autoavaluació i estimular processos de coavaluació entre parelles, així com amb el professorat.
- Oferir retroalimentació tant pels errors com pels encerts, procurant que l'estudiant prengui consciència del que ha après i dels processos que li han permès construir nous aprenentatges.
- Incorporar de manera natural tasques d'avaluació durant el procés d'ensenyament, aprenentatge que puguin servir a l'alumnat per prendre consciència del que ha après i de les dificultats o llacunes que encara té.
- Prendre en consideració altres efectes possibles de l'ensenyament, tot i que no hagin estat prèviament plantejats. Això significa preveure conseqüències no esperades, efectes secundaris no explicitats directament en els objectius i que poden ser tant o més importants que els mateixos objectius previstos.

Fases del procés d'avaluació

Exposem a continuació una possible seqüència del procés d'avaluació dels aprenentatges en la qual s'observa la riquesa processual d'aquest. Com es pot observar, tant el docent com l'estudiant, en qualsevol moment del procés, tenen davant seu un ampli espectre d'opcions, d'entre les quals han de prendre una decisió. Aquestes etapes encara que es presenten de forma seqüencial s'han de concebre com diferents moments avaluatius interrelacionats de tal manera que en qualsevol moment puguin emergir qüestions no planificades. Hem d'entendre-ho, doncs, com un procés en espiral i no lineal, un procés on l'inici pot trobar-se en qualsevol component com a resposta a les relacions interactives que existeixen entre ells.

1. Determinar quin serà l'objectiu d'avaluació i la finalitat d'aquesta:
 - a) Objecte de l'avaluació:
 - Què coneixem?
 - Quines habilitats? Quins procediments?
 - Quines actituds? Hàbits?
 - b) Finalitat de l'avaluació:
 - Conèixer el punt de partida dels alumnes? (diagnòstica)
 - Ajuda per al qui aprèn?, per al qui ensenya? (formativa)
 - Acreditar nivells finals respecte als objectius? (sumativa)
 - Seleccionar?, abans del procés instructiu?, Després?
2. Determinar els criteris i els nivells de referència que s'utilitzaran per distingir els resultats bons dels dolents:
 - Autoreferència? (comparació del nivell d'entrada)
 - Referent normatiu?, quin grup de referència?
 - Referent criterial?, quin model o nivells s'esperen aconseguir en els objectius?

3. Determinar quan és necessari disposar dels resultats de l'avaluació:
 - Abans d'iniciar el procés instructiu?
 - Durant el procés educatiu?, amb quina periodicitat?
 - Immediatament acabat?
 - Després d'un temps finalitzat?
4. Determinar el paper dels diferents protagonistes de l'avaluació:
 - Heteroavaluació?, avaluació per parelles?, com?
 - Autoavaluació?
 - Quin pes tindran les respectives valoracions?
5. Recollida d'informació a partir de les execucions de l'alumnat. Estratègies d'avaluació que s'utilitzaran:
 - Què es valorarà amb proves?, quin tipus de proves?
 - Què es valorarà amb qüestionaris?, amb entrevistes?
 - S'utilitzaran diaris reflexius?, mapes conceptuals?, portafolis?...
6. Valorar les realitzacions:
 - En funció de nivells establerts (referent criterial)?
 - Establir una comparació/classificació entre els estudiants?
 - Valorar comparant amb els nivells previs dels estudiants?
 - Qui intervé en la valoració?
7. Informar sobre resultats de l'avaluació i presa de decisions:
 - Retroalimentació a l'alumnat? Com?
 - Informe d'avaluació?
 - Quines decisions se'n deriven?, sobre què?

L'avaluació és un procés en què han de ser consensuats diferents interessos, valors i punts de vista. L'emfasització en el moment present no és vetllar o buscar aquell judici imparcial que ha de garantir-se mitjançant la competència de l'avaluador, del «poder» del professor i la utilització de procediments tècnics tancats, sinó que s'ha de considerar com un útil que estimuli el «debat democràtic» en l'aula, el consens degudament raonat. No hi ha dubte que l'avaluació, a vegades, és una lluita de conflicte d'interessos entre professor i alumne, però el problema no rau en el fet de com evitar-ho, sinó de com fer que l'avaluació compleixi un servei a l'aprenentatge i professionalització de l'alumne/a. L'avaluació ha de ser fruit d'acords intersubjectes (professor-alumne-tutor...), de manera que el coneixement vàlid sigui fruit d'acords dialògics (Sabirón i altres, 1999).

Bibliografia

- BANKS, J.A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. Nova York: Teachers Columbia University.
- BECKELEY, W.L. (1997). *Creating a classroom portfolio system. A guide to assist classroom teachers in kindergarten through eighth grade*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

- BORDAS, I. (2000). *Evaluando el cambio formativo. En busca de la calidad y mejora*. Ponencia. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid: SEP.
- BORDAS, I.; BARRIOS, O. (2000). «Sistema de evaluación de los aprendizajes». A TORRE, S.; BARRIOS, O. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro, p. 289-294.
- BORDAS, I.; CABRERA, F. (2001). «Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso». *Revista Española de Pedagogía*, 218 (en prensa).
- CABRERA, F. (1993). «La evaluación en las sesiones instructivas». A CABRERA, F.; DONOSO, T.; MARÍN, M.A. *Manual de formación pedagógica básica para formadores*. Barcelona: PPU.
- (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Conferencia de Ministros de Educación de la OCDE*, 1991.
- CRUE (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: MEC.
- DOYLE, K.O.; WHITELEY, S.E. (1974). «Student Ratings as Criteria for effective teaching». *American Educational Research Journal*, 11, p. 259-274.
- EUROPEAN COMMISSION (2000). *European Report on Quality of School Education. Sixteen quality Indicators*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- FARR, R.; TONE, B. (1994). *Portafolio. Performance Assessment. Helping students evaluate their progress as readers and writers*. For Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- HADJI, C. (1991). *L'évaluation des actions éducatives*. París: PUF.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE.
- NOVAK, D.A.; GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- ONTORIA, A. (1992). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- POHAM, W-J. (1999). *Classroom Assessment. What teachers need to know*. Boston: Allyn and Bacon.
- SABIRON, F. (dir.) (1999). *El discurso y la práctica en evaluación. Propuesta para la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas evaluadoras*. Saragossa: ICE-Universidad de Zaragoza.
- SMYLIE, M.A. (1994). «Redesigning teachers work: Connections to the classroom». A DARLING-HAMMOND, L. (ed.). *Review of Research of Education*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, p. 129-178.
- THORNDIKE, L.R.; HAGEN, P.E. (1989). *Medición y evaluación en psicología y educación*. Mèxic: Trillas.
- VILLARINI, A. (1996). *1er. Seminario taller sobre fundamentos y principios de evaluación auténtica*. República Dominicana: Facultad Autónoma de Santo Domingo.
- WISE et al. (1985). «Teacher Evaluation: A Study of effective Practices». *The Elementary School Journal*, 86, 1, p. 61-121.