

**INNOVACIÓ DOCENT EN AVALUACIÓ**

**OPORTUNITATS D’APRENENTATGE PER A L’ALUMNAT**

***Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM***

Professora titular d’universitat

Departament de Didàctica i Organització Escolar  
Universitat de València

# Índex

**Capítol 1.** Oportunitat per a canviar les pràctiques avaluadores després de la covid-19. Una complicitat necessària

**Capítol 2**. L’excel·lència en la docència universitària passa per optar per una cultura autèntica de l’aprenentatge

**Capítol 3**. Complicitat entre autoavaluació i aprenentatge.

Matisos per a la implantació a la universitat

**Capítol 4**. Cap a una cultura neurodidàctica de l’avaluació. La percepció de l’alumnat universitari

**Capítol 5**. Organitzar l’avaluació inclusiva als centres educatius. Per on cal començar?

**Capítol 6**. Una oportunitat per a avançar cap a l’avaluació autèntica

**Capítol 7**. Metàfores avaluadores de l’alumnat universitari. Necessitat d’un canvi radical

**INNOVACIÓ DOCENT EN AVALUACIÓ**

**OPORTUNITATS D’APRENENTATGE PER A L’ALUMNAT**

**Introducció**

La pandèmia de la covid-19 ha generat una oportunitat inèdita per a innovar, per a aprendre i per a exercir una crítica profunda sobre el procés d’ensenyament i aprenentatge i, en concret, sobre la qüestió de la metodologia i l’avaluació. Fins ara, molt pocs professionals de l’educació tenien un pla de contingència per a l’avaluació en diversos escenaris (híbrids, virtuals, etc.) ni tampoc per a avaluar correctament en línia els estudiants. Una cosa que hem après de tot plegat és que els docents hem de posar la nostra creativitat i afany sempre al servei d’una avaluació justa, coherent i equitativa segons la capacitat i, sobretot, segons l’esforç realitzat per cada estudiant. És per això que aquest material docent, que vol ser una crida d’atenció per a repensar i perfilar l’avaluació en l’escenari actual, determina els pilars en què ha de recolzar l’avaluació, desvela les lliçons que la pandèmia ens ha ensenyat i justifica les propostes avaluadores més oportunes que faciliten el transit òptim per a dirigir-nos cap a una altra mirada avaluadora.

Aquesta nova cultura comporta emprar diverses tècniques d’avaluació participatives tant per a l’alumnat com per al docent. Tècniques que ajuden els estudiants a conèixer el que saben i fins on poden arribar potenciant les seues capacitats i aprofitant al màxim les seues possibilitats. Cal assumir la participació de l’alumnat en els processos d’avaluació com un dret de l’estudiant, atès que facilita l’autoregulació i l’aprenentatge estratègic al llarg de la vida, principal aspiració de l’ensenyament universitari.

Aquest material docent presenta un compendi d’articles publicats en revistes nacionals i internacionals d’impacte que tracten d’anar construint un camí cap a la innovació en avaluació en forma d’oportunitats d’aprenentatge per a l’alumnat universitari en procés de formació com a futurs professionals de l’educació.

Doctora María Amparo Calatayud Salom

Professora titular d’universitat

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Universitat de València

**CAPÍTOL 1. OPORTUNITAT PER A CANVIAR LES PRÀCTIQUES AVALUADORES DESPRÉS DE LA COVID-19. UNA COMPLICITAT NECESSÀRIA**

Doctora María Amparo Calatayud Salom

*Professora titular d’universitat*

*Departament de Didàctica i Organització Escolar*

*Facultat de Filosofia i Ciències de l’Educació*

*Universitat de València*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

**1. Introducció**

La crisi mundial causada per la pandèmia de la covid-19 ha sigut un gran desafiament per a tots els sistemes educatius arreu del món. Aquesta pandèmia ha fet trontollar molts dels pilars educatius que teníem com a inamovibles (l’ensenyament, l’aprenentatge, la formació docent, el paper de les noves tecnologies, etc.). Però un dels colps més forts ha sigut posar en tela de judici l’actual cultura avaluadora. Els docents des de sempre hem acceptat una visió de l’avaluació des del paradigma de l’avaluació de l’aprenentatge i la qualificació, en què aprovar continua tenint més pes que aprendre i en què els procediments i instruments tradicionals d’avaluació (exàmens, controls, etc.) continuen sent els habituals per a avaluar l’aprenentatge dels estudiants. Durant aquests mesos de pandèmia hem vist que aquest regne de taifes s’ensorrava i hem comprovat que no té cap raó de ser mantenir-lo en aquests moments.

Si bé és veritat que tant les noves metodologies com els sistemes d’avaluació progressistes ja fa temps que estan constatats en el món educatiu, una altra qüestió ben diferent és que aquests sistemes estiguen ben emprats o articulats en les pràctiques avaluadores. Per tant, aquest article proporciona elements per a la reflexió per a repensar i perfilar l’avaluació en la nova normalitat, els pilars en què s’ha de basar, les lliçons apreses sobre una nova mentalitat avaluadora i les propostes en un nou escenari marcat per la nova normalitat.

**2. Repensar i perfilar l’avaluació en la nova normalitat**

L’avaluació, com assenyalen Ibarra i Rodríguez (2020), ha d’evolucionar de l’avaluació de l’aprenentatge a l’avaluació per a l’aprenentatge (Sambell, McDowell i Montgomery, 2013), a l’avaluació orientada a l’aprenentatge (Carless, 2015), a l’avaluació sostenible (Boud i Soler, 2015) i a l’avaluació com a aprenentatge i empoderament (Rodríguez i Ibarra, 2015). Indubtablement, ara és el moment d’abandonar pràctiques avaluadores parapetades en posicionaments examinadors, reduccionistes i qualificadors. Ara per ara, els avanços per a tractar una concepció de l’avaluació que opta per inserir-se en el procés d’aprenentatge, prioritzar la funció de diagnòstic, de regulació i adaptació de la planificació del procés d’ensenyament i aprenentatge a les necessitats i dificultats dels estudiants han d’estar més presents que mai en aquesta nova normalitat. Ja fa massa temps que hem ensenyat continguts i després els hem avaluats a través d’exàmens tradicionals. Això en aquests moments ja no ens serveix i no dona resposta a l’escenari actual. Per tant, hem de repensar la situació i avançar cap a una altra cultura avaluadora, cap a altres modalitats, altres sentits i instruments avaluadors i basar-nos molt més a avaluar competències que no pas avaluar la mera repetició de conceptes memorístics, en què l’estudiant *vomita* el que diu el llibre de text. En aquest sentit, Bartolomé i Grané (2004) indiquen que l’estudiant necessita deixar d’aprendre conceptes i passar a treballar una altra sèrie de competències, com ara reforçar habilitats per a l’aprenentatge, cultivar el sentit crític, la recerca responsable i fonamentada en diverses fonts d’informació, treballar en equip i saber treballar en xarxa.

És per això que, ara per ara, l’avaluació s’hauria d’entendre, com assenyalen Anijovich i Cappelletti (2017), com una oportunitat perquè els estudiants posen en joc els seus sabers, visibilitzen els seus assoliments, aprenguen a reconèixer els seus punts forts i febles i siguen ells mateixos partícips actius en el procés avaluador.

És a dir, es necessita una concepció alternativa per a l’avaluació dels aprenentatges que es fonamente en principis propis de l’avaluació autèntica. Concepció avaluadora basada en les directrius de la perspectiva pràctica i crítica del currículum i rotundament vinculada als processos, com també basada a plantejar el caràcter ideològic de l’avaluació sota determinants constructivistes, connectivistes i de pensament crític. Avaluació que ha de ser abans que res un mitjà per a formar l’estudiant en el seu progrés i desenvolupament del procés d’ensenyament i aprenentatge. Cal situar-nos en un enfocament més complex de l’avaluació: formatiu-qualitatiu.

Com indica Ahumada (2005), l’avaluació autèntica intenta esbrinar què és capaç de fer l’estudiant usant diverses estratègies i procediments avaluadors. Les bases teòriques que fonamenten aquesta concepció tenen les arrels, com argumenten Condemarín i Medina (2000), en la concepció de l’aprenentatge significatiu d’Ausubel, en la perspectiva cognoscitiva de Novak i en la pràctica reflexiva de Schön. En aquest sentit, Sanmartí (2000) indica que la funció fonamental de l’avaluació és, per tant, regular tot el procés d’aprenentatge, és a dir, centrar la seua força en una bona retroalimentació que ajude l’alumnat a prendre bones decisions per a identificar què fa ja prou bé i com pot vèncer els obstacles que li vagen apareixent en el dia a dia.

En aquest context, l’avaluació cap a la nova normalitat exigeix, com assenyala Ibarra i Rodríguez (2020), que el focus d’atenció de l’avaluació es trasllade a l’aprenentatge estratègic i al llarg de la vida. I en aquest procés cobra una rellevància especial la participació dels estudiants amb el foment de l’autoavaluació (*self- assessment*), l’avaluació entre iguals (*peer-assessment*) i l’avaluació compartida (*co-assessment*).

**3. Pilars on ha de recolzar l’avaluació cap a la nova normalitat**

Una avaluació no tan acadèmica ni tan centrada en les disciplines tradicionals i més pràctica, més orientada a la comprensió del món que ens envolta, cap a la transferència de les coses apreses en la vida real i cap a la resolució de problemes de la vida social, política, econòmica i del medi ambient i fent ús de tecnologia per a avaluar, etc. necessita uns certs pilars. Vegem a continuació els pilars següents:

*\* Canvi en l’estatus de l’error, com a font d’aprenentatge*. L’error sempre s’ha penalitzat i s’ha vist com una cosa negativa i que calia eliminar. L’error forma part de la condició humana i com a tal cal identificar-lo, assumir-lo i, el més important, ens ha de fer qüestionar sobre el que cal fer per a superar-lo i aprendre per a situacions immediates o futures.

\* *El rescat de la retroalimentació com a millora constant*. Es tracta, com manifesta Hounsell (2007), d’aprofitar la retroalimentació com a estratègia que millora l’aprenentatge en tres sentits: accelerant l’aprenentatge, optimitzant la qualitat del que s’aprèn i elevant el nivell d’assoliment tant individualment com en grup. En aquest sentit, la retroalimentació ha de ser immediata i constant perquè realment assolisca la màxima funcionalitat i motivació en relació amb el procés d’ensenyament i aprenentatge de l’alumnat. La retroalimentació formativa ha de ser la regla fonamental per a contribuir a l’aprenentatge de l’estudiant i afavorir-lo. Si una característica determina l’estudiant d’avui és la de ser impacient. Necessita sempre una resposta immediata. Per tant, la retroalimentació també ha de ser immediata perquè realment exercisca tot el seu potencial estratègic per a la millora contínua i per a oferir-li oportunitats d’aprenentatge.

\* *Funcionalitat i transferència:* les tasques d’avaluació han de ser realistes, reptadores perquè promoguen la transferència de les coses apreses a altres situacions. Un aprenentatge realment significatiu, estratègic i, el més important, que siga útil i rellevant per a resoldre problemes de la vida i per a la vida. En diversos estudis realitzats fa poc sobre les deu habilitats més buscades per les empreses l’any 2020, es constata que en primer ordre hi ha la resolució de problemes, després hi ha, per ordre d’importància: pensament crític, creativitat, gestió de persones, coordinació amb els altres, intel·ligència emocional, presa de decisions, orientació a servei, negociació i flexibilitat cognitiva. Indubtablement, moltes d’aquestes habilitats s’han de treballar amb estratègies d’avaluació basades en criteris formatius i de transferència de l’aprenentatge.

*\* Seqüencial.* Significa centrar-se a organitzar un conjunt d’activitats avaluadores que estiguen connectades entre si per a assolir les competències establides. Això significa establir un fil conductor coherent entre totes les activitats dissenyades per a aquesta finalitat.

*\* Activa.* Cada vegada estic més convençuda que cal involucrar els estudiants en el disseny i l’avaluació conjunta del seu aprenentatge de manera que augmente la seua participació en els processos. Un ús de formes d’avaluació participatives i en què s’involucre l’alumnat, a través de l’autoavaluació, avaluació entre iguals, avaluació compartida, etc. és la clau de l’èxit per a caminar cap a la nova normalitat.

*\* Una avaluació que proposa la necessitat d’avaluar també les coses positives i no sols les negatives,* per a motivar i reconèixer que hi ha aspectes que els estudiants *fan bé,* però n’hi ha d’altres que són millorables (Calatayud, 2019). Indubtablement, aquesta forma de practicar l’avaluació incita i desperta un creixement personal basat en aspectes que tenen a veure amb: desitjar aprendre contínuament, afrontar les incerteses del món en què vivim, no tenir por de fallar i destinar l’esforç a aprendre i a continuar millorant.

*\* Focalitzada*. És a dir, que es concrete en competències clau i en situacions d’aprenentatge al llarg de la vida. Això comporta un canvi curricular important que ja no estiga centrat en el model tradicional, sinó que intente focalitzar i determinar quins són els aprenentatges essencials que ha d’assolir l’estudiant.

*\* Explicitada.* Comporta fer explícits els criteris i mètodes d’avaluació perquè els estudiants sàpiguen el que s’espera d’ells. Les regles del *joc avaluador* s’han de posar damunt de la taula a fi de ser consensuades, respectades i acceptades.

*\* Iniciativa per a la presa de decisions.* Les activitats d’avaluació han d’oferir oportunitats per a ajudar l’estudiant a prendre decisions fonamentades i estratègiques a fi de compondre un judici avaluador que permeta l’aprenentatge al llarg de la vida.

*\* Contínua no significa avaluar contínuament*, sinó conèixer el punt de partida de l’estudiant, fer un seguiment de com va progressant en el procés d’aprenentatge i com va adquirint competències. Cal valorar en tot moment el seu ritme d’aprenentatge, el seu estil i capacitat. El valor implícit de l’avaluació formativa rau al seu torn en el fet que ha de ser contínua. En aquest entorn digital, més que mai, l’avaluació contínua adquireix una importància transcendental. No hi ha formació si no és durant el procés d’aprenentatge. I, sens dubte, l’avaluació formativa és la que és realment, una avaluació per a l’aprenentatge, és per a aprendre i no per a jutjar l’aprenentatge. I necessàriament, aquest sentit de l’avaluació incideix en els paràmetres d’una avaluació inclusiva, justa i equitativa. L’avaluació formativa és el focus que il·lumina el procés d’aprenentatge. Renunciar a aquest focus implica intentar avançar a cegues... i probablement no avançar a pas ferm per aquest camí.

*\* Prioritzar l’esforç i l’afany de superació de l’alumnat*. Indubtablement, aquests dos aspectes s’han de tenir en compte en l’avaluació de l’estudiant si, efectivament, l’avaluació es vol personalitzar.

*\* Circumscrita en l’aprenent.* Si l’estudiant és el centre del procés d’aprenentatge, en l’avaluació també ha de ser-ho. En aquests moments, l’estudiant esdevé artífex no sols del seu aprenentatge, sinó també de la seua avaluació. I el procés d’avaluació s’ha de dissenyar i concebre al servei de l’aprenentatge.

*\* Integrada en el cicle d’aprenentatge*. Una avaluació que estiga inserida en el procés d’ensenyament i aprenentatge. L’avaluació i l’ensenyament s’han d’entendre i practicar com processos inseparables. Són les dues cares d’una mateixa moneda (Calatayud, 2019).

*\* Autònoma*. Si partim de la base que l’estudiant és el responsable del seu aprenentatge, també hem de fer-lo autònom respecte de la seua pròpia avaluació. Hem de renunciar al control i confiar més en l’estudiant com a partícip actiu de la seua avaluació.

*\* Contextualitzada.* Avaluació que aplica els aprenentatges a la resolució de problemes en contextos reals.

*\* Oberta i col·laborativa*. Cada vegada més, per a resoldre les activitats d’avaluació els estudiants han de recórrer a Internet, xarxes, etc. perquè el llibre de text ja no és l’única font de coneixement. Els estudiants han de saber filtrar la informació per a resoldre problemes en una mar de fonts virtuals. I aquests problemes no sols s’han de resoldre de forma individual, sinó que també s’ha de potenciar la capacitat de col·laboració i de treball en equip.

*\* Digital*. Indubtablement, el factor tecnològic cobrarà més força que abans no sols en les propostes metodològiques, sinó també en les avaluadores. Això requerirà que els docents es convertisquen en creadors de continguts digitals, en gestors d’experiències i dinàmiques a classe i, és clar, en creadors d’escenaris avaluadors en què es prioritzen instruments d’avaluació que empren el món digital per a aprofundir en l’adquisició de les competències i afavorir que el coneixement esdevinga experiència.

És important matisar que partim de la base que els millors docents no seran els que disposen de les millors tecnologies, sinó els qui descobrisquen quines noves metodologies avaluadores es poden aplicar en aquest nou escenari digital.

*\* Diversitat de mètodes avaluadors alternatius a l’examen.* En aquest nou escenari, els exàmens, tal com estan concebuts a hores d’ara, ja no ens serveixen per a avaluar l’aprenentatge dels estudiants. Necessitem noves metodologies avaluadores perquè hi haja una veritable complicitat avaluadora entre la forma d’ensenyar-aprendre-avaluar. Més endavant ens referirem a alguna d’aquestes estratègies alternatives.

4. Lliçons per a una nova mentalitat avaluadora

Si hi ha una cosa que hem après de la pandèmia és que ens ha posat de manifest una sèrie de limitacions, contradiccions i dificultats en tots els elements curriculars que formen el procés educatiu. Servisca tot això perquè aprenguem i tinguem més arguments de pes per a canviar les nostres pràctiques avaluadores.

No entrem a argumentar tots els aspectes que s’han detectat en aquests moments de pandèmia. Tot i que n’hi ha molts de determinants, només en comente tres que considere que són els eixos vertebradors que hauríem d’assumir per a la reinvenció dels processos avaluadors en vista del nou escenari:el canvi de xip avaluador del docent i de l’estudiant, la complicitat avaluadora i la digitalització com a suport de l’avaluació*.* A continuació comente cada aspecte.

*1. Canvi de xip avaluador del docent i de l’estudiant*

Indubtablement, la clau d’èxit de l’avaluació rau a tractar de transformar-la en aprenentatge. Els docents hem de desaprendre i aprendre a moure’ns en unes noves coordenades avaluadores en què cal assumir que el nostre rol és el de ser provocador de situacions d’aprenentatge i gestor de pràctiques avaluadores emergents, arquitecte i dissenyador d’experiències usant continguts digitals. Ara, la nostra funció no és la de ser transmissor de coneixements, sinó la de ser facilitador del procés gestionat per l’estudiant, és la de ser mediador entre els coneixements i els estudiants, que són els qui s’interroguen, busquen, descobreixen i construeixen el seu coneixement. A més, els docents hem de ser creadors i gestors de les condicions, activitats i experiències d’aprenentatge de l’estudiant i, alhora, avaluadors dels resultats d’aprenentatge i del domini de les competències adquirides.

En el món en què ens movem, el docent ja no és l’única font de coneixement en l’univers digital. Per tant, hem d’estimular l’aprenentatge fora de l’aula física, guiar els estudiants perquè aconseguisquen informació fiable, personalitzar l’aprenentatge oferint consultes, continguts i activitats perquè cada estudiant avance i obtinga coneixements sense deixar de banda les seues característiques, dificultats, ritme d’aprenentatge i necessitats.

*2. La complicitat avaluadora*

Quan parlem de complicitat avaluadora ens referim a la necessitat d’estrènyer llaços entre les propostes metodològiques i les avaluadores. Aquest nou escenari ens obliga a insistir en el potencial que tenen les metodologies actives, inductives, híbrides, etc. per a tractar de motivar i accelerar l’adquisició de totes les competències entre els estudiants tant en l’àmbit instrumental com en l’àmbit de les competències transversals. Ara bé, si som coneixedors d’aquestes potencialitats metodològiques, indubtablement també s’han de transferir a l’àmbit de l’avaluació.

Assumim que aquesta pandèmia ha comportat no sols un canvi en la forma d’ensenyar, sinó també en la forma d’aprendre dels estudiants. Seguint Ruiz (2020) i Woolfolk (2006), entre d’altres, la transició cap a l’aprenentatge en una societat xarxa es fonamenta en els aspectes següents:

|  |  |
| --- | --- |
| **Aprenentatge tradicional** | **Aprenentatge del segle XXI** |
| \* Centrat en el coneixement | \* Centrat en l’estudiant i basat en competències |
| \* Uniforme | \* Contextual i personalitzat |
| \* Rígid | \* Flexible |
| \* Molt estructurat | \* Social/col·laboratiu |
| \* Centralitzat | \* Desafiant |
| \* Competitiu | \* Autèntic, com en la vida |
| \* Acadèmic curricular | \* Ludificació |
| \* Memoritzat/reproductor de la informació | \* Qüestionador/creador de coneixement |
| \* L’error és una falta | \* L’error és una oportunitat d’aprenentatge |
| \* Por d’experimentar fora d’uns certs paràmetres | \* Experimental |
| \* Tests i exàmens | \* Portafolis |

L’aprenentatge del segle XXI, i més després de la pandèmia, necessita un rotund canvi metodològic. Si s’opta per metodologies d’aprenentatge col·laboratiu, aprenentatge per projectes, aprenentatge invertit, aprenentatge experiencial, aprenentatge basat en problemes, aprenentatge ludificat, aprenentatge basat en reptes, etc., és coherent i lògic que s’opte per sistemes d’avaluació còmplices amb aquestes propostes metodològiques. Per tant, a partir d’aquests supòsits es proposen les alternatives avaluadores següents:

*\* Avaluació invertida (*flipped assessing*)*

Sens dubte, l’avaluació invertida és un dels pilars més importants per a crear una veritable cultura de l’aprenentatge invertit. L’avaluació invertida segueix les regles de l’avaluació formativa. Es duu a terme durant el procés d’aprenentatge amb la intenció de millorar-lo abans que concloga el cicle d’aprenentatge.

Aquesta tècnica avaluadora provoca la necessitat que els estudiants puguen fer activitats d’avaluació col·laboratives en l’aula virtual i aprendre i avaluar continguts des de casa. I després, en els moments presencials, es proposen activitats en què es puga avaluar si realment saben aplicar els continguts apresos a la resolució de problemes.

Aquesta tècnica, un dels millors avantatges que té és que personalitza el procés d’aprenentatge i d’avaluació. Ajuda a rendibilitzar el temps de classe per a la resolució de problemes, ajuda a detectar llacunes d’aprenentatge, proporciona una resposta immediata a l’estudiant i ofereix un grau més alt de profunditat als alumnes que vulguen investigar més.

Cal destacar que els estudiants involucrats en aquestes estratègies d’avaluació invertida són aprenents reflexius que generen evidència per a les seues pròpies avaluacions. Es poden fer càrrec de com i per què aprenen, un principi fonamental de l’ensenyament invertit, o almenys tenen veu en aquest procés. L’avaluació invertida presenta un procés col·laboratiu en què la informació flueix entre estudiants i docents i estudiants entre ells, en lloc de ser únicament unidireccional.

*\* Avaluació basada en problemes i casos*

Aquest enfocament considera que les activitats d’avaluació han de girar al voltant de problemes concrets de la vida real en què l’estudiant ha de prendre decisions a fi de resoldre’ls. És una avaluació que té la garantia de treballar-la per a aprendre des del vessant dels aprenentatges significatius i des del vessant d’afavorir que el coneixement esdevinga experiència per a resoldre problemes. Per tant, s’interessa més en el procés de resolució que en els efectes i resultats. Per a aquesta classe d’avaluació és fonamental proveir l’estudiant de retroalimentació específica, dels seus punts forts i febles, perquè puga reconduir els errors i rectificar les deficiències identificades.

*\* Avaluació basada en reptes*

Aquest enfocament és molt semblant a l’anterior i es basa en la teoria del connectivisme: teoria elaborada per Siemens que se centra a connectar un conjunt d’informacions i de connexions que permeten aprendre i superar els reptes que la vida ens presenta. En aquest sentit, els estudiants accepten el desafiament i intenten buscar solució als problemes reals. Aquesta solució va acompanyada d’una implementació. I després d’aquesta implementació hi ha una avaluació individual i grupal acompanyada d’una retroalimentació. Entre els avantatges avaluadors més importants destaquem els següents:

* Aprofita l’interès dels estudiants i incrementa la seua motivació.
* Involucra l’alumne durant el disseny, el desenvolupament, la implementació i l’avaluació del procés i el situa al centre del procés d’ensenyament i aprenentatge.
* Cultiva competències i habilitats (col·laboració, comunicació, competència TIC, pensament crític, creativitat, resolució de problemes, iniciativa i emprenedoria, presa de decisions...).
* Comprensió més profunda de la temàtica i cultiu de la capacitat de diagnosticar i definir un problema abans de proposar-hi solucions.

*\* Avaluació cooperativa*

A través d’activitats grupals anem avaluant si el grup va resolent bé les activitats d’avaluació proposades. També avaluem el funcionament del grup a fi de millorar l’efectivitat i la responsabilitat personal de cada component per a assolir els objectius del grup.

*\* Avaluació basada en el pensament*

En aquesta avaluació es parteix de la premissa que cal integrar l’avaluació en les habilitats de pensament, de millora i d’aprenentatge. Com més integrada està l’avaluació en el pensament, més pensen els estudiants sobre les coses que aprenen, més reflexionen sobre els seus errors i punts forts i més valoren la capacitat de pensar per a millorar.

*\* Avaluació compartida*

Aquesta modalitat es basa en el fet que l’estudiant és l’agent actiu de la seua pròpia avaluació i, amb aquesta finalitat, és l’artífex en modalitats avaluadores basades en l’autoavaluació i en l’avaluació entre iguals, entre d’altres.

*\* Ludificació avaluadora*

Aquesta tècnica consisteix en l’ús del pensament lúdic i dels mecanismes del joc per a engrescar activament els estudiants en el procés avaluador. Indubtablement, significa aprofitar els processos del joc per a aplicar-los a la resolució de casos i d’activitats d’avaluació que ajuden a resoldre problemes. Per tant, els jocs de simulació són un excel·lent mitjà no sols per al desenvolupament de la competència avaluadora dels estudiants, sinó també per a altres competències com ara la presa de decisions i reflexió sobre les conseqüències. A més, a través de l’aplicació i la pràctica del joc anem avaluant si l’estudiant ha adquirit les competències bàsiques.

*\* Avaluació combinada*

L’avaluació combinada (*blended assessing*) és l’avaluació que combina l’aprenentatge en línia (trobades asíncrones) amb trobades presencials (síncrones) i aprofita els avantatges de les dues classe d’aprenentatge. Aquesta mena d’educació o capacitació implica usar nous elements de tecnologia i comunicació i nous models pedagògics: entorns virtuals d’aprenentatge o LMS, recursos multimèdia, eines de comunicació virtual (fòrums, correus electrònics), videoconferències, seminaris web i documents i manuals que es descarreguen de la xarxa i que ens permeten entendre si els estudiants van aconseguint les competències corresponents.

*3. La digitalització com a ajuda a l’avaluació*

Parlar de digitalització de l’educació no sols significa parlar de digitalitzar dissenys, aplicacions, continguts, mètodes docents, etc., sinó que també implica *fer digital* l’avaluació, com una eina de seguiment i de retroalimentació per als estudiants. Per exemple, els dossiers electrònics, les eines web 2.0 (blogs, fòrums, etc.), normalment integrades en els LMS, l’ús dels *whatsapps* com a element de retroalimentació per a l’estudiant, etc.

Aquesta premissa es presenta per la necessitat d’usar el millor de la tecnologia en benefici de l’avaluació. Procés en què les eines de seguiment i d’acompanyament de l’ensenyament i l’aprenentatge de l’estudiant siguen cabdals per a l’avaluació i per a l’aprenentatge. És a dir, hem de transitar cap a entorns avaluadors en els quals el món digital forme part integrant habitual del procés avaluador.

És lògic que si el món digital va transformant la nostra forma de pensar, de relacionar-nos, d’interactuar, de sentir, etc. per què no s’ha d’introduir en el disseny i en la pràctica d’instruments per a avaluar l’aprenentatge dels estudiants?

Potser, un dels problemes per a dissenyar avaluacions digitals és la falta de formació del professorat sobre crear, seleccionar, analitzar i interpretar proves digitals sobre l’activitat, el rendiment i el progrés de l’estudiant. Tot i que la majoria dels docents saben planificar i implementar l’ús de recursos digitals en els seus processos d’ensenyament en cerca de més eficàcia, poques voltes se senten segurs d’experimentar i desenvolupar nous formats i mètodes avaluadors en l’escenari digital.

5. Propostes avaluadores en un nou escenari marcat per la nova normalitat

Aquest article no estaria complet i, a més, no tindria gens de virtualitat didàctica si després de desvelar la ruta de l’avaluació en la nova normalitat no es presentaren les estratègies per a fer realitat aquesta cultura avaluadora. És per això que, a continuació, presentaré els instruments que considere òptims per fer-la realitat. N’hi ha uns quants que són una superació dels presentats a Calatayud (2019).

*\* L’autoavaluació de l’estudiant com a estratègia formadora, de responsabilització i reflexió del procés d’aprenentatge*. Si en teoria el protagonista de l’educació és l’alumne, per lògica no se li pot negar en la pràctica que participe en el seu procés d’ensenyament i aprenentatge d’una manera activa, ni tampoc en el procés d’avaluació a través, per exemple, de l’elaboració d’instruments avaluadors. Concretament, segons Boud (1995), es parla d’autoavaluació quan els estudiants prenen la responsabilitat de controlar i fer judicis sobre aspectes del seu propi aprenentatge. Aquest procés suggereix animar els estudiants a buscar per si mateixos i en altres fonts la determinació de criteris que hauran d’emprar per a jutjar el seu propi treball, en lloc de deixar-se portar i ser dependents dels criteris elaborats pels seus professors (Zimmerman i Schunk, 2011). En aquest sentit, l’autoavaluació és una forma d’implicar l’estudiant en el seu propi procés formatiu, ja que fomenta la reflexió i l’autocrítica sobre el procés mateix. Ara bé, com assenyalen Anijovich i Cappelletti (2017), l’autoavaluació requereix l’ús de determinades habilitats perquè l’estudiant puga jutjar el seu aprenentatge. Especialment, ha de tenir l’habilitat de reflexionar sobre el que ha aconseguit, què és correcte i què ha de millorar. Cal tenir present que el més important en el procés d’avaluació és que l’estudiant aprenga a autoavaluar-se.

*\* El dossier, instrument per a l’avaluació formativa de l’estudiant*. El dossier o portafolis és un mètode d’avaluació de l’alumnat alternatiu als mètodes tradicionals. És una col·lecció de treballs, activitats, etc. que l’estudiant ha fet durant el curs. Potser, el més important d’aquesta selecció d’activitats és que complisquen les premisses següents: han de tractar d’evidenciar els esforços realitzats per l’estudiant, la valoració de la faena feta (què sabia abans?, què sé ara?, com ho he après?) en relació amb el contingut tant d’àmbit conceptual com procedimental i actitudinal, com també les competències apreses, quines han sigut les millors idees, les fites aconseguides en els diversos àmbits de coneixement i, sobretot, el dossier ha d’estar compost per les activitats que han permès a l’estudiant tant la possibilitat de valorar-se més a si mateix com sentir-se més segur de si mateix. Com indica Díaz Barriga (2006), el dossier no és una col·lecció a l’atzar o de treballs sense relació, sinó que ha de mostrar el creixement gradual i l’aprenentatge assolit pels estudiants en relació amb el procés d’ensenyament i aprenentatge realitzat.

Com assenyala Sanmartí (2012), el dossier és un instrument que possibilita l’autoreflexió i l’autogestió del mateix treball perquè: “1. Mostra el camí seguit per cada estudiant i fins on ha arribat; 2. Estimula la presa de consciència i la presa de decisions; 3. promou la interrelació entre el pensament i l’acció i entre la teoria i la pràctica; 4. Facilita la interacció entre alumnes i entre professor i alumnes; 5. Possibilita que l’estudiant visualitze proves dels seus assoliments” (pàg. 109). A més, ha de ser un vehicle per a motivar l’estudiant perquè s’autoavalue i per a promoure la millora, l’esforç i l’aprofitament.

Indubtablement, aquesta forma de practicar l’avaluació comporta necessàriament una perspectiva també diferent de pensar i desenvolupar el procés educatiu. Implica una metodologia basada en l’aprenentatge constructiu, en el foment de la creativitat, la reflexió, la col·laboració, l’activitat, la participació, etc. que possibilite a l’estudiant progressar en la seua maduresa i assolir equilibri personal i integració social.

*\* Les rúbriques avaluadores*

Seguint Anijovich i Cappelletti (2017), les rúbriques es consideren “assistents de l’avaluació i es defineixen com els documents que articulen les expectatives respecte a una tasca o un acompliment a través d’una llista de criteris i la descripció dels nivells de qualitat” (pàg. 106). L’ús d’aquest instrument ens facilitarà l’aprenentatge perquè determina què s’espera del procés i, al seu torn, constitueix una guia d’avaluació tant per a l’alumnat com per al professorat. A través de les rúbriques es pot demostrar la comprensió i l’aplicació del coneixement. Concretament, per als autors Panadero i Romero (2014), les rúbriques són avantatjoses perquè:

\* Redueixen la subjectivitat del docent.

\* Orienten, com si foren mapes de rutes, sobre com cal avançar en l’aprenentatge.

\* Aporten transparència perquè expliciten, a través dels descriptors, els diversos nivells de qualitat dels acompliments i les produccions.

\* Permeten que l’estudiant s’autoavalue i promoga l’avaluació entre iguals.

\* Mostra a l’estudiant les àrees en què ha de millorar.

\* Estimula la responsabilitat dels estudiants.

*\* Planificació avaluadora*

Aquesta tècnica consisteix a ressaltar els aspectes més importants que s’han de treballar durant una sessió perquè els estudiants sàpiguen en cada moment el que han de fer o treballar. I al final de la sessió es fa una petita recapitulació avaluadora per a saber si allò que es buscava en la sessió s’ha aconseguit i s’ha après de forma significativa.

*\* Diari d’aprenentatge*

Instrument que cultiva la metacognició en l’alumnat. Perquè el sol fet d’escriure les idees, aclarir què pensem, etc. ajuda a donar forma al pensament, a interioritzar el que s’ha après o s’ha fet a classe i reflexionar-hi. El fet que cada estudiant reflexione sobre les coses apreses, sobre quines dificultats ha tingut, què pot millorar, etc. li facilita aprendre a fer connexions, relacionar informació, sintetitzar, organitzar els pensaments, analitzar, transferir i construir una visió crítica de les coses apreses.

*\* Dianes d’avaluació*

Ens ajuden a esbrinar com va aprenent l’estudiant, especifiquen de forma clara què es vol avaluar i els indicadors que s’empraran en el procés.

*\* Pluja d’idees avaluadora*

Es tracta de presentar qüestions als estudiants com ara què saben sobre el tema, què els agradaria aprendre i com voldrien aconseguir aquests coneixements.

*\* Kit-Kat avaluador*

Es tracta de fer preguntes de retroalimentació per a assegurar-se que els estudiants van entenent el missatge durant el transcurs del procés d’ensenyament i aprenentatge.

*\* Estratègies de diàlegs reflexius: converses proactives, progressives, de bastida*

És el que els autors Anijovich i Cappelletti (2017) defineixen com a interaccions dialogades formatives. Aquestes interaccions són converses entre docents i estudiants amb el propòsit d’articular “les evidències d’aprenentatge amb els objectius i els criteris d’avaluació” (pàg. 93). A més, s’orienta la reflexió sobre l’aprenentatge efectuat a través de la identificació dels obstacles en l’adquisició i les maneres de superar-los.

Sens dubte, en aquesta estratègia, que representa el sentit de l’avaluació com a font de comunicació entre docent i estudiant, s’expliciten els errors i es possibiliten estratègies de superació.

*\* Mapes conceptuals o organitzadors gràfics*

Aquests instruments aporten informació rellevant sobre les connexions relatives als aprenentatges apresos. Permeten analitzar o sintetitzar (integrar o descompondre) els elements d’un procés per a assimilar-lo millor i transferir-lo a altres situacions d’aprenentatge.

*\* Reacció escrita immediata (*writing prompt avaluador*)*

L’estudiant escriu en un full els dubtes, les observacions o les recomanacions sobre el que s’ha discutit a classe. La informació s’organitza i s’interpreta amb el propòsit d’identificar punts forts i limitacions en el procés d’ensenyament i aprenentatge.

Després d’aquestes tècniques, el que sí que ha de quedar clar és que cal optar per modalitats avaluadores que, lluny dels controls, exàmens, repetitius i de memorització, proposen activitats que fomenten que l’estudiant verbalitze allò que va aprenent o ha après i per què creu que li servirà el que ha après o va aprenent. Per exemple, mapes mentals que es tracen col·lectivament i on el nou concepte es relaciona amb el que ha rebut o ha de rebre, tal com hem dit més amunt. Com també, la V de Gowin, on s’estableixen relacions entre les coses apreses, l’estratègia de la recapitulació i el tancament metacognitiu en concloure la classe que ajuda a potenciar les idees més importants apreses durant la sessió, etc.

**6. Discussió i conclusions**

Al llarg d’aquest article s’ha evidenciat que optar pel paradigma de l’avaluació com a aprenentatge i per a l’aprenentatge requereix una alfabetització i formació específica en avaluació tant per al professorat com per a l’alumnat. Indubtablement, la pandèmia ha sigut una gran oportunitat per a créixer i avançar. Fins ara, molt pocs professionals de l’educació tenien un pla de contingència per a l’avaluació en diversos escenaris (híbrids, virtuals; etc.), ni tampoc en tenien cap en relació a com es pot avaluar correctament en línia els estudiants. Això significa un canvi radical en la forma d’enfrontar-nos a l’avaluació. Necessàriament implicarà incorporar al procés la potència de les tecnologies a fi de millorar el procés d’avaluació. Ara bé, no podem quedar-nos aturats esperant que els altres ens resolguen els problemes. Som nosaltres qui hem d’esforçar-nos per intentar canviar el rumb dels fets. Les dificultats i limitacions són allà fora, però hem d’aprendre de l’experiència viscuda durant aquests mesos. Com diu Paulo Coelho: quantes coses perdem per por de perdre? No hem de tenir por d’innovar en avaluació, de tractar de buscar raons per a practicar l’avaluació de forma única i irrepetible si volem fer de l’avaluació una oportunitat de millora i d’aprenentatge. Per això, com hem dit, cal fonamentar-la en tres pilars que giren al voltant dels factors següents: canvis de xip avaluador del docent i de l’estudiant, rellevància de la complicitat avaluadora i digitalització com a suport de l’avaluació. Tres variables que esdevindran, sens dubte, les claus de l’èxit avaluador i que han d’aconseguir, com assenyalen Dawson i Henderson (2017), proporcionar als estudiants noves oportunitats per a prendre decisions que incloguen modalitats avaluadores participatives a fi de desenvolupar el seu judici avaluador i potenciar així l’autoregulació i l’aprenentatge al llarg de la vida.

Com ja s’ha comentat més amunt, cal canviar el xip,però no sols canviar per canviar, sinó canviar per millorar i optar per instruments i formats avaluadors que presenten propostes i preguntes en què els estudiants interrelacionen conceptes amb rúbriques d’avaluació transparents, supòsits de reflexió sobre problemàtiques clares i quotidianes aplicant una o altra teoria, exàmens amb llibres on s’haja d’aplicar allò que es puga consultar al web sense necessitat d’aprendre-ho de memòria i, el més valuós, proporcionar situacions concretes de la vida real on puguen transferir els coneixements apresos i resoldre problemes. A través de les propostes avaluadores presentades a les pàgines anteriors hem proposat alternatives i eines que ajudaran a posar en pràctica aquesta decisió per una avaluació més democràtica, justa, equitativa i d’acord amb el nou escenari. Caminar cap a avaluacions més equitatives, centrades en cada estudiant, les seues necessitats i el seu context, optimistes i positives, culturalment sensibles, participatives i no jeràrquiques, amb un enfocament orientat a l’aprenentatge i la retroalimentació immediata afavorirà que els nostres estudiants siguen més crítics, reflexius i compromesos amb la millora de la societat (Murillo i Hidalgo, 2015).

Finalment, no m’agradaria acabar aquest article sense fer al·lusió a una frase d’Albert Einstein que diu que la vida és com muntar en bici, i que per a mantenir l’equilibri cal continuar pedalant i aquest continuar pedalant vol dir, a hores d’ara, intentar fer realitat una via perquè la bici puga transitar per senders formatius, d’aprenentatge, de millora i de retroalimentació. Cal ambicionar, per tots els mitjans, que aquesta bici, que és l’avaluació, puga explorar camins fructífers que la conduïsquen a una nova normalitat a partir dels supòsits i les estratègies que humilment s’han presentat en l’article. Per tant, en vista d’aquesta realitat, només queda per qüestionar-nos què esperem, professionals de l’educació?

**REFERÈNCIES**

Ahumada, P. (2005). “La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes”. *Revista Perspectiva educacional*, primer semestre, p. 11-24.

Anijovic, R. i Cappelletti, G. (2017*). La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Bartolomé, A. i Grané, M. (2004). “Educación y tecnologías: de lo excepcional a lo cotidiano”. *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm 135, p. 5-13.

Boud, D*.* (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres: Kogan.

Boud, D. i Soler, R. (2015). “Sustainable assessment revisited”. *Assessment & Evaluation in Higher*, 41(3), p. 1-14.

Calatayud Salom, M. A. (2019). “[Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar?](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7182520)”. “*Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, [vol. 8, núm. 2,](https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/534179) p. 165-176.

Carless, D. (2015). “Exploring learning-oriented assessment processes”. *Higher Education*, 69(6).

Condemarín, M. i Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes.* Ministeri d’Educació de Xile, Divisió d’Educació General, Programa P-900. Santiago de Xile.

Dawson, P. i Henderson, M. (2017). “How Does Technology Enable Scaling Up Assessment for Learning?”. En D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan i R. Glofcheski (ed.), *Scaling Up Assessment for Learning in Higher Education* (p. 209-222). Singapur: Springer Nature.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* Mèxic: McGraw-Hill.

Hounsell, D. (2007). “Towards more sustainable feedback to students”. En D. Boud & N. Falchikov (ed*.*)*, Rethinking assessment in Higher Education*. Abingdon. Routledge. p. 101-113.

Ibarra, M. S. i Rodríguez, G. (2020). “Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (1), p. 5-8.

Murillo, J. i Hidalgo, N. (2015). “La evaluación de estudiantes como práctica política y social en tiempos neoliberales”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), p. 5-7.

Panadero, E. i Romero, M. (2014). “To rubric or not to rubric. The effect of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy”. *Assessment in Education Principles, Policy and Practice,* 21 (1), p. 133-148.

Rodríguez-Gómez, G. i Ibarra-Saiz, M. S. (2015). “Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education”. En M. Peris-Ortiz i J. M. Merigó Lindahl (ed.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace,* p. 1-20. Springer International Publishing.

Ruiz, H. (2020). ¿*Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Sambell, K., McDowell, L. i Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Londres: Routledge.

Sanmartí, N. (2012). *10 ideas: evaluar para aprender.* Barcelona: Graó.

Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso.* Barcelona: Octaedro.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Mèxic: Pearson.

Zimmerman, B. i Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance.* Nova York: Routledge.

**CAPÍTOL 2. L’EXCEL·LÈNCIA EN LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA PASSA PER OPTAR PER UNA CULTURA AUTÈNTICA DE L’APRENENTATGEççç**

*Dra. María Amparo Calatayud Salom*

*Professora titular d’universitat*

*Dep. de Didàctica i Organització Escolar*

*Facultat de Filosofia i Ciències de l’Educació*

*Universitat de València*

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**1. Introducció**

Aquest article se centra en el fet que el canvi de paradigma del Procés de Bolonya comporta indiscutiblement un canvi en les pràctiques avaluadores. Aquesta convicció es fonamenta en la meua experiència professional com a professora titular universitària a qui en el curs acadèmic 2010-2011 li van concedir el primer premi d’excel·lència docent de la Universitat de València. Ara per ara, l’avaluació de l’estudiant universitari continua sent una tasca pendent a la universitat. El Pla Bolonya ha comportat un canvi radical en el paradigma avaluador. Ha significat optar per una avaluació per competències i per una avaluació concebuda com a activitat crítica d’aprenentatge i millora. Potser, però, la majoria del professorat universitari no ha sabut encara penetrar en la realitat dels supòsits que implica l’escenari de la convergència europea. Aquest text incideix en diversos aspectes que es consideren vitals: les preconcepcions avaluadores que s’han de superar i els supòsits en què s’ha de fer costat a la cultura avaluadora autèntica dels aprenentatges a la universitat.

**2. Preconcepcions avaluadores que ha de superar el professorat universitari**

*a*) *La idea que hi ha entre el professorat d’entendre l’avaluació = qualificació*. Situació agreujada pel fet que al final del procés el professor està administrativament obligat a emetre una qualificació únicament sobre l’alumnat i no sobre els altres agents. Com argumenta Álvarez Méndez (2000), avaluar no és el mateix que qualificar, tot i que la qualificació forma part de l’avaluació. Com que avaluar consisteix en alguna cosa més que qualificar o assignar notes, el procés d’avaluació és complex i s’hi pot establir l’ordre de tasques següent (Tenbrink, 1988):

|  |
| --- |
| - Especificar els judicis per emetre i les decisions per prendre.  - Descriure la informació necessària.  - Localitzar la informació ja disponible.  - Decidir quan i com s’obté la informació necessària.  - Construir o seleccionar els instruments de recollida d’informació.  - Obtenir la informació necessària.  - Analitzar i registrar la informació.  - Formular judicis.  - Prendre decisions.  - Comunicar els resultats de l’avaluació. |

Assumim juntament amb López Pastor (2009) que el principal problema de l’avaluació en l’ensenyament universitari és que no se sol interpretar en un sentit ampli i obert, sinó com un mer sinònim reduccionista de *qualificació* o també com a nota, examen, test, control, etc.

Per tant, es tracta d’una concepció avaluadora que se centra en la rellevància de certificar o qualificar els aprenentatges, basada en proves orals i escrites amb pautes d’observació rígides que s’apliquen en finalitzar el quadrimestre i en les quals se sanciona l’error. A més, no preocupa el context en què ocorre l’aprenentatge, distribueix els estudiants en jerarquies d’excel·lència i l’alumne és agent passiu del procés d’aprenentatge.

Aquesta forma d’avaluar, en l’actualitat no té gens de sentit. Es desconeix si l’estudiant és capaç de relacionar allò que ha après amb altres coneixements, si és capaç de traslladar-ho a situacions diferents d’aquelles que han generat l’aprenentatge original. Com ja s’ha demostrat àmpliament, avui dia no té sentit la transferència d’informació, la informació és a Internet, ben organitzada, categoritzada i de qualitat. El docent universitari del segle XXI ha d’evolucionar per a passar de ser un simple transmissor d’informació a facilitador de criteris per a buscar informació i transformar-la en coneixement i aprenentatge. El fet rellevant és que els estudiants adquirisquen informació, la integren, la processen, que siguen creatius, intuïtius, emprenedors, crítics i protagonistes del seu procés formatiu.

*b*) *Les patologies de l’avaluació educativa a què fa referència Santos Guerra* (1994) i que expressem en epígrafs:

|  |
| --- |
| 1. Només s’avalua l’alumne.  2. Només s’avaluen resultats.  3. Només s’avaluen coneixements.  4. Només s’avaluen resultats directes, els pretesos.  5. Només s’avaluen efectes observables.  6. S’avalua principalment el vessant negatiu del procés.  7. Només s’avaluen les persones.  8. S’avalua descontextualitzadament.  9. S’avalua quantitativament.  10. S’usen instruments inadequats.  11. S’avalua de forma incoherent amb el procés d’ensenyament i aprenentatge.  12. S’avalua competitivament.  13. S’avalua estereotipadament.  14. No s’avalua èticament.  15. S’avalua per controlar.  16. S’avalua per conservar.  17. S’avalua unidireccionalment.  18. No s’avalua des de fora.  19. No es fa autoavaluació.  20. S’avalua distemporalment.  21. No es fa per a això.  22. No es fa metaavaluació. |

*c*) *Falta de cultura avaluadora del professorat universitari. La formació en avaluació és clau per a l’excel·lència.*

És fonamental formar el docent en avaluació perquè deixe de considerar-la un fet puntual en el procés d’ensenyament, amb la finalitat última de certificar, a través d’una qualificació, el nivell d’aprenentatge assolit pels estudiants, equiparant-la a conceptes com mesurament, classificació, qualificació, etc. Funcions que ja no representen les accions primordials a les quals ha de servir l’avaluació (Anijovic, R. i Cappelletti, 2017).

Avui l’èmfasi es posa en l’aprenentatge dels estudiants i en l’avaluació com una eina valuosa capaç de donar resposta a les necessitats de les persones implicades en el procés educatiu i d’oferir informació detallada sobre el desenvolupament del procés. En aquest sentit, l’avaluació se situa al servei de l’aprenentatge perquè és la millor manera d’ajudar els estudiants a aprendre i ser capaços de valorar el seu progrés acadèmic i el desenvolupament de les seues capacitats personals. És per això que l’avaluació ha de deixar de representar una acció al marge del procés educatiu i convertir-se en una situació habitual en l’activitat escolar, en un element veritablement integrat en el procés d’ensenyament i aprenentatge (Allen, 2000).

Per a entendre l’avaluació com un instrument d’aprenentatge que està al servei tant de qui aprèn com també del professor per a ajudar-lo que l’alumne aprenga millor, es necessita formació pedagògica que se centre no sols en els supòsits teòrics de l’avaluació, en la normativa, etc. sinó en el que és més important, facilitar al professorat una sèrie d’estratègies i instruments que l’ajuden veritablement a portar a la pràctica diària de l’aula els supòsits avaluadors. Alguns d’aquests instruments són el dossier, les rúbriques, l’autoavaluació, etc. (Calatayud, 2010, 2009, 2008).

Indubtablement, aquesta formació ha d’anar acompanyada de premisses que possibiliten al professorat reconèixer la necessitat de formar-se en avaluació. Estic convençuda que per a reformar l’avaluació educativa cal, en primer lloc, creure-se-la i, com és lògic, això no es pot aconseguir si el professorat no té una cultura mínima. Encara més, pense que no sols cal creure-se-la, sinó també sentir la necessitat d’aplicar-la com a instrument d’aprenentatge, diagnòstic, comprensió, formació i recerca. Tot un repte al qual cal donar solució.

**3. Supòsits en els quals s’ha de basar la cultura avaluadora autèntica dels aprenentatges a la Universitat**

Indubtablement, desenvolupar una avaluació autèntica a la Universitat requereix uns certs requisits. Heus a continuació alguns d’aquests requisits:

\* Una avaluació que estiga inserida en el procés d’ensenyament i aprenentatge. L’avaluació i l’ensenyament s’han d’entendre i practicar com si foren inseparables. Són les dues cares de la mateixa moneda.

\* Una avaluació que incidisca en el procés i que siga formativa, processual, contínua i formadora. Una avaluació per a l’aprenentatge orientada a pensar en l’avaluació com un procés que tendeix a ser continu i en què destaca, sobretot, l’efecte retroalimentador a fi de tractar que l’estudiant avance a partir de les seues possibilitats i individualitats.

\* Una avaluació que es faça amb la finalitat bàsica d’obtenir informació de l’alumnat, del procés i del context d’aprenentatge, per tal de millorar-los. Que siga, en definitiva, útil per a prendre decisions encaminades a la millora del procés.

\* Una avaluació holística. Avaluació de conceptes, procediments, actituds competències, emocions, motivació, interès, etc.

\* Una avaluació que reconega els esforços realitzats pels estudiants. És crucial reconèixer els avanços individuals respecte al punt de partida específic. Però per a això cal saber identificar molt bé el punt de partida de cada estudiant.

\* Una avaluació que siga respectuosa amb la persona i en què l’estudiant se situa al centre del procés.

\* Una avaluació que empre diversitat d’instruments per a avaluar l’aprenentatge de l’alumnat. Com assenyala Sanmartí (2012), “atès que els estudiants són diferents, és important diversificar els instruments d’avaluació. Com que cada instrument estimula unes determinades habilitats i s’adapta més o menys als estils d’aprendre i d’ensenyar, variant-los hi ha més possibilitats de potenciar les qualitats de tots i afavorir el desenvolupament de les qualitats que no es tenen” (pàg. 107).

\* Una avaluació que, en la mesura que es puga, siga ètica, basada en compromisos explícits que asseguren la cooperació i l’acceptació de les persones implicades. En aquest sentit, els criteris d’avaluació han de ser públics, explicitats i negociats amb els estudiants.

\* Una avaluació que siga coherent amb els continguts, amb l’ensenyament i amb les activitats fetes a classe.

\* Una avaluació que presente diversos nivells de dificultat. Per tant, ha de ser diversificada i flexible. S’han d’oferir diverses oportunitats perquè els estudiants demostren els seus avanços i el que realment han comprès i après.

\* Una avaluació contextualitzada, centrada en si l’estudiant és capaç de relacionar allò que ha après amb altres coneixements, si és capaç de traslladar-ho a situacions diferents de les que van generar l’aprenentatge original. És per això que una avaluació afavoridora de processos inclusius ha de proposar situacions del món real o pròximes als estudiants, problemes que siguen significatius i complexos perquè aprofiten els coneixements previs, posen en joc estratègies i demostren la comprensió dels seus sabers.

\* Una avaluació que afavorisca la reflexió, la innovació, la creativitat i el pensament crític i lateral.

\* Una avaluació que fomente el treball cooperatiu i les relacions socioafectives.

\* Una avaluació, com assenyalen Giné i Piqué (2007), que done importància al fet d’aprendre. Això significa que cal avaluar per a corroborar que efectivament l’alumnat va aprenent, per a veure quin és el progrés que està realitzant, per a conèixer quins coneixements va adquirint i quins no ha après. L’avaluació és la clau per a establir un pla d’actuació que s’adeqüe a les necessitats de cada estudiant.

\* Una avaluació ben dissenyada. Això significa tractar d’explicitar als estudiants on es vol arribar, què es vol que s’estudie, com, per a què i què es requereix per a aconseguir un procés d’ensenyament i d’aprenentatge profitós. És a dir, posar les cartes damunt de la taula.

\* Una avaluació que té la necessitat d’avaluar també la part positiva del procés i no sols la negativa per a motivar i reconèixer que hi ha aspectes que els estudiants fan *bé*, però n’hi ha d’altres que són millorables.

\* Una avaluació que incorpora l’autoavaluació i la coavaluació. Es promou que l’estudiant participe activament en el seu mateix procés d’aprenentatge i que hi reflexione.

Supòsits que en les darreres dècades i, sobretot, en els darrers anys vertebren altres termes avaluadors fortament relacionats amb el concepte d’avaluació formativa: avaluació alternativa, avaluació autèntica, avaluació per a l’aprenentatge i avaluació formadora, entre d’altres. Vocables que entenen l’avaluació educativa orientada a millorar l’aprenentatge de l’estudiant i a promoure l’autoreflexió i el control sobre el propi aprenentatge a través de tècniques, instruments i activitats d’avaluació caracteritzades per situacions i continguts reals de l’aprenentatge (Pérez Gómez, 2019). Una avaluació que s’oposa a les situacions ocasionals i artificials d’avaluació allunyades de la pràctica real. Per això es tracta d’un model d’avaluació ideal per a avaluar competències en el context universitari. A continuació presentem un quadre on s’observen les principals diferències entre ambdós models (avaluació tradicional i avaluació centrada en competències).

|  |  |
| --- | --- |
| ***Avaluació tradicional*** | ***Avaluació centrada en competències*** |
| Avaluació limitada | Avaluació autèntica |
| Avaluació referida a la norma | Avaluació referida al criteri |
| El professor és monopropietari de l’avaluació | Els alumnes es possessionen de l’avaluació |
| Avaluació final i sumativa | Avaluació contínua i formativa |
| Avaluació mitjançant un únic procediment i estratègia | Mestissatge en estratègies i procediments avaluadors |

Font: elements diferencials entre l’avaluació tradicional i l’avaluació centrada en competències (De Miguel, 2005, pàg. 53).

**4. A tall de conclusió**

No podem oblidar que l’avaluació dels aprenentatges dels estudiants adquireix gran importància en tot l’escenari de la convergència europea. Per exemple, l’elaboració de procediments avaluadors que ens permeten traduir les tasques que demanem a l’alumnat en el format del sistema ECTS, etc. està potenciant en els darrers temps que es desenvolupen projectes d’innovació que tracten de donar resposta a aquests nous reptes. Potser, el repte més important que hem de superar és el pas de la cultura de l’examen a una cultura de l’avaluació dirigida a millorar el procés d’aprenentatge dels estudiants. En especial, per a López Pastor (2009, pàg. 53) el procés de convergència cap a l’EEES implica canvis importants en la forma d’entendre i practicar l’avaluació en la docència universitària. Canvis encaminats a models d’avaluació formativa i compartida. Entre els reptes més rellevants destaquem els següents:

\* Concedir i dedicar més temps i esforç a l’avaluació contínua i formativa que a la final i sumativa.

\* Avaluar també el procés d’aprenentatge i durant el mateix procés, no sols el producte demostrable al final.

\* Avaluar les diverses classes d’aprenentatge i competències que hem planificat, en compte de només els avaluables amb exàmens tradicionals.

\* Fer una avaluació orientada a millorar els aprenentatges i els processos d’ensenyament-aprenentatge i no sols com a control final.

\* Potenciar l’autoavaluació i la coavaluació que ajuden a responsabilitzar l’alumnat del seu procés d’aprenentatge.

Si aquests són alguns dels reptes dels processos avaluadors, la pregunta que faig és: que esperem per a posar-los ja en marxa? Per què? Perquè, entre altres raons, l’excel·lència en la docència universitària passa per optar per una cultura avaluadora autèntica de l’aprenentatge.

**Referències bibliogràfiques**

Allen, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Barcelona: Paidós.

Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Anijovic, R. i Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Calatayud Salom, A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.

Calatayud Salom A. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos.* Málaga: Aljibe.

Calatayud Salom, A. (2010). *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. Madrid: MEC.

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universitat d’Oviedo i MEC.

Giné, N. i Piqué, B. (2007). “Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis”. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 163-164, p. 7-13.

López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Pérez Gómez, A. (2019). “Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad”. *Revista Márgenes*, núm 0, p. 3-17.

Sanmartí, N. (2012). *10 ideas: evaluar para aprender.* Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M. A. (1994). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Màlaga: Aljibe.

Tenbrink, T. D. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores.* Madrid: Narcea.

Torrego, J. C. i Monge, C. (coord.) (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo.* Madrid: Síntesis.

CAPÍTOL 3. COMPLICITAT ENTRE AUTOAVALUACIÓ I APRENENTATGE.

MATISOS PER A LA IMPLANTACIÓ A LA UNIVERSITAT

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

*Professora titular d’universitat*

*Departament de Didàctica i Organització Escolar*

*Facultat de Filosofia i Ciències de l’Educació*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

**1. Introducció**

En el punt que ens trobem del segle XXI no dubta ningú, perquè així ho avalen molts estudis, que la participació de l’alumnat en els processos de la seua pròpia avaluació és una de les millors formes de fomentar el seu aprenentatge. Alguns d’aquests estudis (Andrade i Du, 2007; Fitzpatrick, 2006; López-Pastor, 2009; Rodríguez-Gómez, Ibarra-Saiz i Gómez, 2011) se centren a demostrar que una implicació activa i real de l’estudiant en la seua avaluació li produeix millores en l’adquisició de sabers i valors i és capaç de millorar la seua autonomia, autoregulació, motivació i capacitats reflexives. A més d’afavorir la capacitat d’aprendre a aprendre, de transferir competències i, el més important, potenciar aprenents per a tota la vida, més responsables i reflexius en els temps complexos, incerts i canviants en què ens trobem en l’actualitat. No hi ha dubte que vivim en un món que va canviant a un ritme accelerat i necessitem estudiants capaços de crear coherència i d’identificar els punts forts i febles del procés d’aprenentatge per tal de promoure millores en aquest procés, i això només pot aconseguir-se si des de l’educació obligatòria es treballa l’autoavaluació com a estratègia d’aprenentatge i per a l’aprenentatge. Aquest binomi còmplice entre autoavaluació i aprenentatge hauria de ser indissociable.

Malgrat la rellevància de l’autoavaluació en l’àmbit teòric entre el professorat universitari, també és veritat que hi ha una gran reticència a posar-lo en marxa. Algunes de les preguntes que ens qüestionem incideixen en: quines són les raons que inunden entre el professorat universitari aquesta cultura d’una certa aversió i rebuig respecte a l’autoavaluació?, per què no s’entén el valor formatiu i de millora que té?, de quina cultura avaluadora parteix el professorat universitari?, quina és la veu de l’alumnat universitari pel que fa als processos autoavaluadors?, de quina cultura autoavaluadora parteixen els estudiants?, etc.

Indubtablement, la posada en pràctica de processos autoavaluadors necessita arguments convincents i justificadors de la rellevància de l’autoavaluació per a l’aprenentatge dels nostres estudiants universitaris. Per tant, abans hem de començar revisant i entenent la cultura autoavaluadora, viscuda, percebuda i treballada a les aules universitàries. Estem d’acord amb Murillo i Hidalgo (2016) quan diu que és possible una avaluació diferent, una avaluació que contribuïsca a fer que professors i professores treballen per construir un altre sistema educatiu que ajude a fer una societat millor i, és clar, com es justificarà després, això significa impulsar l’autoavaluació com a estratègia per excel·lència per a educar en la responsabilitat i per a aprendre a valorar, criticar i reflexionar sobre el procés d’ensenyament i aprenentatge individual realitzat pel discent (Calatayud, 2019).

**2. Reflexions prèvies per a despertar la complicitat entre autoavaluació i aprenentatge**

Des de la dècada dels noranta del segle passat hi ha moltes investigacions que trenquen amb una tradició molt instaurada en la qual el professor és el protagonista principal i únic en l’avaluació dels aprenentatges. Investigacions com les d’Andrade (2019), Panadero, Jonsson i Botella (2017) demostren i reclamen la importància de la participació activa dels estudiants en els processos d’avaluació. La investigació en l’àrea ha trobat que l’autoavaluació influeix positivament en el rendiment acadèmic, en l’autoregulació i en l’autoeficàcia. Es tracta, per tant, d’una de les intervencions més influents en educació (Brown i Harris, 2013; Boud, Lawson i Thompson, 2013).

No obstant això, històricament la investigació en autoavaluació s’ha centrat en la precisió de l’autoqualificació (Andrade, 2019), limitada a sol·licitar a l’estudiant que qualifique el seu treball sense més reflexió. Si aquesta ha sigut la creença que ha imperat d’equipar autoavaluació amb autoqualificació, en els últims 20 anys s’han començat a fer investigacions sobre el que realment significa l’autoavaluació i sobre la influència de l’autoavaluació en l’aprenentatge.

Aquestes investigacions tenen molt a veure amb el fet que l’avaluació, com assenyalen Ibarra i Rodríguez (2020), ha d’evolucionar de l’avaluació de l’aprenentatge a l’avaluació per a l’aprenentatge (Sambell, McDowell i Montgomery, 2013), a l’avaluació orientada a l’aprenentatge (Carless, 2015), a l’avaluació sostenible (Boud i Soler, 2015) i a l’avaluació com a aprenentatge i empoderament (Rodríguez i Ibarra, 2015). Indubtablement, ara és el moment d’abandonar pràctiques avaluadores basades en posicionaments examinadors, reduccionistes i qualificadors. En aquests moments, han d’estar més presents que mai els avanços per a impulsar una concepció de l’avaluació que opte per inserir-la en el procés d’aprenentatge, prioritzar la funció de diagnòstic, de regulació i adaptació de la planificació del procés d’ensenyament i aprenentatge a les necessitats i dificultats dels estudiants. Ja fa massa temps que s’han ensenyat continguts i després s’han avaluat a través d’exàmens tradicionals. Això en aquests moments ja no ens serveix i no dona resposta a l’escenari actual. Per tant, s’ha de repensar i avançar cap a una altra cultura avaluadora, cap a altres modalitats, sentit i instruments avaluadors i basar-nos molt més a avaluar competències que no avaluar la mera repetició de conceptes memorístics, en què l’estudiant *vomita* el que diu el manual de torn. En aquest sentit, Bartolomé i Grané (2004) indiquen que l’estudiant necessita deixar d’aprendre conceptes i passar a cultivar una altra sèrie de competències, com ara habilitats per a l’aprenentatge, sentit crític, recerca responsable i fonamentada en diverses fonts d’informació, treball en equip i treball en xarxa.

És per això que, ara per ara, l’avaluació s’hauria d’entendre, com assenyalen Anijovich i Cappelletti (2017), com una oportunitat perquè els estudiants posen en joc els seus sabers, visibilitzen els seus assoliments, aprenguen a reconèixer les seues debilitats i fortaleses i siguen ells mateixos partícips actius del procés avaluador.

Com assenyala Ahumada (2005), l’avaluació autèntica intenta esbrinar, emprant diverses estratègies i procediments avaluadors, què és capaç de fer l’estudiant. Les bases teòriques que fonamenten aquesta concepció tenen les arrels, com argumenten Condemarín i Medina (2000), en la concepció de l’aprenentatge significatiu d’Ausubel, en la perspectiva cognoscitiva de Novak i en la pràctica reflexiva de Schön. En aquest sentit, Sanmartí (2021) indica que la funció fonamental de l’avaluació és, per tant, regular tot el procés d’aprenentatge, és a dir, centrar la força en una bona retroalimentació que ajude l’alumnat a prendre bones decisions per a identificar què fa ja prou bé i, també, com pot vèncer els obstacles que li vagen eixint en el dia a dia.

En aquest context complex en què ens trobem, l’avaluació exigeix, com assenyalen Ibarra i Rodríguez (2020), que el focus d’atenció de l’avaluació es trasllade a l’aprenentatge estratègic i al llarg de la vida. I ací cobra una especial rellevància tant la participació dels estudiants, fomentant bé l’autoavaluació (*self-assessment*), l’avaluació entre iguals (*peer-assessment*) i l’avaluació compartida (*co-assessment*).

Així, establides aquestes mínimes premisses, a continuació es presenten dues qüestions extremament rellevants:

*2.1. La primera reflexió se centra en aspectes que tenen a veure amb entendre el significat genuí de l’autoavaluació*

Entenem per autoavaluació “una àmplia varietat de mecanismes i tècniques, mitjançant les quals els estudiants descriuen, valoren i avaluen la qualitat del seu propi aprenentatge i els productes aconseguits” (Panadero, Brown i Strijbos, 2016, p. 3). Per tant, l’autoavaluació és una estratègia que ajuda l’estudiant a prendre consciència del seu progrés d’aprenentatge i, a més, facilita al docent comprendre quin és el procés d’ensenyament i aprenentatge realitzat pel discent, en relació amb les dificultats, els objectius assolits, etc.

Cal destacar, segons Panadero i Alonso (2013), l’existència de dos corrents de recerca molt sòlids que posen èmfasi en la importància de l’autoavaluació. El primer prové de les teories sobre autoregulació. En aquest sentit, l’autoavaluació s’entén com un procés que l’estudiant realitza per a autoregular el seu aprenentatge, enfocat a la detecció d’encerts i errors (Zimmerman, 2000). El segon corrent incideix en l’avaluació formativa i defineix l’autoavaluació com l’estratègia de l’aprenentatge i per a l’aprenentatge (Nicol i McFarlane-Dick, 2006).

En general, voldria assenyalar que, tradicionalment, l’avaluació educativa s’ha considerat un fet puntual en el procés d’ensenyament, amb la finalitat última de certificar, a través d’una qualificació, el nivell d’aprenentatge assolit pels estudiants. L’avaluació s’ha equiparat a conceptes com mesurament, classificació, qualificació, etc. (Calatayud, 2007; 2000). Funcions que ja no representen les accions primordials a què ha de servir l’avaluació. En l’actualitat, l’èmfasi es posa en l’aprenentatge dels estudiants i en l’avaluació com una valuosa eina capaç de donar resposta a les necessitats de les persones implicades en el procés educatiu i d’oferir informació detallada sobre la marxa del procés. En aquest sentit, l’avaluació se situa al servei de l’aprenentatge perquè és la millor manera d’ajudar els estudiants a aprendre i ser capaços de valorar el seu progrés acadèmic i el desenvolupament de les seues capacitats personals. És per això que l’avaluació ha de deixar de representar una acció al marge del procés educatiu i esdevenir una situació habitual en l’activitat escolar, un element veritablement integrat en el procés d’ensenyament i aprenentatge (Calatayud, 2019), i en què cada vegada més es reclama la importància de la participació activa dels estudiants en els processos d’avaluació, principalment a través de pràctiques autoavaluadores.

*2.2. Segona reflexió: el professorat universitari ha d’assumir una determinada cultura avaluadora*

Com assenyalen Rodríguez i Ibarra (2015), els últims anys assistim a la incorporació a l’educació superior de noves modalitats d’avaluació dels aprenentatges que fins ara el professorat ha aplicat molt poc. Ens referim, per exemple, a modalitats avaluadores com “l’autoavaluació, l’avaluació entre iguals i la coavaluació” (p. 199).

Ara per ara, el professorat té el repte de potenciar una avaluació més orientada a la comprensió del món que envolta l’estudiant, a la transferència del coneixement après a la vida real i a la resolució de problemes de la vida social, política, econòmica i del medi ambient. A més, com més va més s’instaura en la pedagogia avaluadora la necessitat d’incorporar la participació dels mateixos estudiants al procés d’avaluació a través de l’autoavaluació, l’avaluació entre iguals i la coavaluació en el procés d’avaluació de l’aprenentatge dels estudiants universitaris. Però, indubtablement, per a fer-ho, el professorat universitari necessita una determinada cultura avaluadora fonamentada en una sèrie de pilars. Alguns d’aquests pilars se centren en elcanvi en l’estatus de l’error, com a font d’aprenentatge, el rescat de la retroalimentació com a millora constant, la funcionalitat i transferència, una avaluació que postula la necessitat d’avaluar també la part positiva del procés i no sols la negativa, etc.

En especial, cal incidir en la:

*\* Diversitat de mètodes avaluadors* *alternatius a l’examen.* En aquest nou escenari, els exàmens, tal com estan concebuts en aquests moments, ja no ens serveixen per a avaluar l’aprenentatge dels estudiants. Els exàmens no haurien de ser l’única eina d’avaluació perquè no sols cal valorar els coneixements de l’estudiant, sinó també l’actitud, les seues competències i, en especial, els progressos d’aprenentatge. Necessitem nous mètodes avaluadors perquè hi haja una veritable complicitat entre la forma d’ensenyar-aprendre-avaluar.

Per tant, cal optar per modalitats avaluadores com l’autoavaluació perquè són *una estratègia rellevant de formació, responsabilització i reflexió sobre el procés d’aprenentatge*. En aquest sentit, Soto, Servan i Pérez (2013) assenyalen que l’autoavaluació és “la bastida requerida perquè progressivament l’aprenent vaja assumint la responsabilitat d’autoregular els seus processos d’aprenentatge i actuació” (pàg. 169).

Si en teoria el protagonista de l’educació és l’estudiant, per lògica no li poden negar en la pràctica que participe en el seu procés d’ensenyament i aprenentatge d’una manera activa, i també en el procés d’avaluació a través, per exemple, de l’elaboració d’instruments avaluadors. Concretament, per a Boud (1995) es parla d’autoavaluació quan els estudiants prenen la responsabilitat de control i fer judicis sobre aspectes del seu propi aprenentatge. Aquest procés suggereix animar els estudiants a buscar per si mateixos i en altres fonts la determinació de criteris que hauran d’aplicar per a jutjar el seu propi treball, en lloc de deixar-se portar i ser dependents dels criteris elaborats pels professors (Zimmerman i Schunk, 2011). En aquest sentit, l’autoavaluació és una forma d’implicar l’estudiant en el seu propi procés formatiu perquè fomenta la reflexió i l’autocrítica sobre el mateix procés. Ara bé, com assenyalen Anijovich i Cappelletti (2017), l’autoavaluació requereix el desenvolupament de determinades habilitats perquè un estudiant puga jutjar el seu aprenentatge. Especialment, ha de desenvolupar l’habilitat de reflexionar sobre el que ha assolit, què és correcte i què cal millorar. Cal tenir present que el més important en el procés d’avaluació és que l’estudiant aprenga a autoavaluar-se.

Taula 1

Pilars en què s’hauria de fonamentar l’actual cultura avaluadora del professorat universitari.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Canvi en l’estatus de l’error, com a font d’aprenentatge.

El rescat de la retroalimentació com a millora constant.

Funcionalitat i transferència.

Seqüencial

Activa

Una avaluació que suscita la necessitat d’avaluar també la part positiva del procés i no sols la negativa.

Focalitzada

Explicitada

Iniciativa per a la presa de decisions.

Contínua no significa avaluar contínuament.

Prioritzar l’esforç i l’afany de superació de l’alumnat.

Circumscrita en l’aprenent.

Integrada en el cicle d’aprenentatge.

Autònoma

Contextualitzada

Oberta i col·laborativa

Digital

Diversitat de mètodes avaluadors alternatius a l’examen: l’autoavaluació.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**3. Disseny de la recerca: la veu de l’alumnat universitari en relació amb la participació en el seu procés d’avaluació a través de processos autoavaluadors**

L’objectiu general d’aquesta recerca era analitzar la cultura de l’estudiantat del Grau de Magisteri a punt de finalitzar els estudis universitaris.

Els objectius específics que es volien aconseguir eren els següents:

1. Delimitar el significat de l’autoavaluació.

2. Identificar les finalitats de l’autoavaluació.

3. Estimar si l’autoqualificació és el mateix que l’autoavaluació.

4. Valorar si s’ha rebut formació sobre autoavaluació.

5. Considerar la freqüència amb què l’han avaluat a través de l’autoavaluació i si aquesta autoavaluació ha determinat la nota final de l’estudiant.

*Participants en la recerca.* Van participar en aquest estudi 250 estudiants del Grau de Magisteri de quart curs de diverses universitats públiques de la Comunitat Valenciana (Espanya) del curs 2020-2021. Concretament, estudiants de la Universitat de València, de la Universitat d’Alacant i de la Universitat Jaume I de Castelló. La majoria tenia una edat compresa entre 21-23 anys i hi havia prevalença del sexe femení (86,1%).

La taula 2 especifica el nombre exacte de participants

*Taula 2. Mostra participant*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |
| --- |
|  |
| Universitat Nombre de participants |
| Universitat de València 200 |
| Universitat de Alacant 33 |
| Universitat Jaume I de Castelló 17 |

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*Disseny de la recerca.* S’ha emprat una metodologia qualitativa de tipus hermenèutic per a les tres preguntes qualitatives (obertes) i una metodologia quantitativa per a les preguntes en què la resposta estava tipificada (set preguntes) Per tant, la metodologia que sustenta aquesta investigació té una orientació mixta.

L’instrument de recollida de dades estava integrat per 10 qüestions. El qüestionari es va administrar a través del camp virtual. Es va informar l’alumnat de l’objectiu de la recerca i, també, del caràcter voluntari de la participació i es va garantir l’anonimat de les respostes.

*Anàlisi de les dades*

Per a la interpretació de les respostes donades a les preguntes obertes formulades s’ha emprat la metodologia de l’anàlisi de contingut amb el suport d’Aquad 7 (Huber i Gütler, 2015). Posteriorment s’ha fet un procés de codificació i categorització de les dades recollides. A continuació es presenta el disseny de les categories que emergeixen de l’anàlisi de dades de les preguntes següents:

\* Què entens per autoavaluació?

\* Quines penses que són les finalitats de l’autoavaluació? Enumera-les.

\* Indica qualsevol valoració, comentari o pregunta que et planteges en relació amb l’autoavaluació.

Les dades extretes de les preguntes tancades del qüestionari s’han tractat amb el paquet estadístic SPSS, Statistics 17.01. Els estadístics descriptius emprats han sigut les freqüències i els percentatges i han donat lloc a una anàlisi de tipus descriptiu de les preguntes següents.

\* Creus que l’estudiant hauria de participar en la seua avaluació? (Sí / no).

\*Autoqualificació és el mateix que autoavaluació? (Sí, és idèntic / és una cosa semblant / no, és totalment diferent).

\*Al llarg de la teua trajectòria acadèmica, has rebut formació sobre com cal fer la teua pròpia autoavaluació del procés d’ensenyament i aprenentatge? (Molta / poca /no gens).

\* Creus que l’autoavaluació és una pràctica habitual del professorat universitari a l’hora d’avaluar l’aprenentatge dels estudiants? (Sí, molt habitual / poc habitual / gens habitual).

\* Creus que l’autoavaluació pot afavorir un millor aprenentatge de l’estudiant? (Sí, poc, no gens).

\* Al llarg de la teua trajectòria acadèmica universitària, indica la freqüència amb què t’han avaluat a la universitat usant els instruments avaluadors següents: exàmens o controls escrits, entrevistes, activitats de classe, participació a classe, interès, dossier, quadern de treball individual, rúbriques, autoavaluació (quasi sempre, molt poc, quasi mai). Indica algun instrument que no aparega en aquesta llista.

\* A l’hora d’avaluar el professorat universitari el procés d’aprenentatge de l’estudiant, quin dels instruments avaluadors següents determina la nota final de l’estudiant?: exàmens o controls escrits, entrevistes, activitats de classe, participació a classe, interès, dossier, quadern de treball individual, rúbriques, autoavaluació (quasi sempre, molt poc, quasi mai).

En el pròxim apartat detallem en profunditat els resultats obtinguts en cadascuna de les qüestions proposades.

**4. Resultats**

Hem estructurat aquest apartat al voltant de dos eixos, depenent del tipus de metodologia emprada.

El primer **eix qualitatiu** és l’anàlisi de les definicions d’autoavaluació proporcionades. El segon eix està format per les principals funcions que s’atribueixen a l’autoavaluació. I el tercer està relacionat amb qualsevol valoració, comentari o pregunta que es vulga fer en relació amb l’autoavaluació.

\* *Pel que fa a la definició d’autoavaluació*. La intencionalitat d’aquest apartat és fer un primer acostament al concepte d’autoavaluació.

Han aparegut sis categories importants que són les següents:

1. Sinònims associats a l’autoavaluació: avaluar-se a si mateix, autocrítica, reflexió, capacitat de jutjar, consciència, responsabilitat, autoreflexió, investigació, anàlisi, sinceritat.

2. L’autoavaluació com a estratègia sumativa (categoria sumativa). En aquesta categoria s’han englobat les definicions que tenen a veure principalment amb la idea de l’autoavaluació com a instrument per a mesurar l’assoliment dels aprenentatges aconseguits.

3. L’autoavaluació com a mitjà per a ajudar i formar l’estudiant (categoria formativa). En aquesta categoria s’engloben les definicions que tenen a veure amb l’autoavaluació com a estratègia per a ajudar els estudiants a entendre el seu progrés d’aprenentatge.

4. L’autoavaluació com a instrument de diagnòstic (categoria diagnòstica). En aquesta categoria s’inclouen les definicions que tenen a veure amb l’autoavaluació com una estratègia que serveix de guia a l’estudiant per a saber els coneixements previs que tenia sobre un tema i els coneixements nous que ha après al llarg del procés d’ensenyament i aprenentatge.

5. L’autoavaluació com a complement de l’avaluació del docent (categoria complementària). En aquesta categoria s’inclou la consideració de l’autoavaluació com un instrument d’avaluació que complementa l’avaluació del professorat i que permet tenir informació sobre els aprenentatges, les actituds, els valors, les capacitats i les destreses de l’estudiantat.

La taula 3 mostra el percentatge de freqüències de les categories assignades al concepte d’autoavaluació.

*Taula 3. Categories assignades al concepte d’autoavaluació*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |
| --- | --- |
| Categories | Percentatges |
| Categoria de sinònims | 35% |
| Categoria sumativa | 25% |
| Categoria formativa | 20% |
| Categoria diagnòstica | 15% |
| Categoria complementària | 5% |

*\* Pel que fa a les funcions de l’autoavaluació.* Quan hem revisat les diverses funcions ens hem trobat amb dos grans grups. Les funcions merament sumatives i les formatives. Dins d’aquestes funcions també han emergit subfuncions que matisen una determinada funció de l’autoavaluació.

- Dins de les funcions sumatives s’han inclòs les que incideixen a constatar els aprenentatges, mesurar l’assoliment del que s’ha après, qualificar el que has après, etc. amb un percentatge del 38%.

- Dins de les funcions formatives s’han inclòs les que incideixen bàsicament en les subfuncions següents: reflexiva, detecció dels punts forts i febles, forma d’aprendre, ajuda, comprensiva, motivadora, enriquidora, reguladora, de millora, de reestructuració, de responsabilitat, amb un percentatge del 62%.

\* Pel que fa a la qüestió formulada sobre qualsevol valoració o pregunta que es vulga fer en relació amb l’autoavaluació, només la va contestar el 31,7% dels enquestats.

Entre els aspectes que van formular, destaquen els següents com els més rellevants:

|  |
| --- |
| Aprofundir en l’autoavaluació com a paradigma revolucionari de l’educació. |
| Influència de l’autoavaluació en l’avaluació final. |
| Dissenyar una autoavaluació a partir d’ítems o indicadors. |
| Revisar la normativa, si n’hi ha, que regule l’autoavaluació com a efectiva i favorable en el procés d’ensenyament i aprenentatge a la universitat. |
| Aprofundir en la relació entre autoavaluació i aprenentatge significatiu. |
| Investigar per què els docents universitaris no solen usar aquest recurs (ja que és un instrument que no està present en la vida acadèmica). |
| L’autoavaluació com un acte de responsabilitat de l’estudiant. |
| Investigació en el desenvolupament metodològic de l’autoavaluació. |
| Aprofundir en la diferència entre autoqualificació i autoavaluació. |

Un segon **eix quantitatiu** té a veure amb les preguntes tancades que s’han fet als 250 participants sobre diversos aspectes que ens ajudaran a penetrar en la cultura que posseeixen els universitaris investigats.

A continuació es presenten els resultats obtinguts en cadascuna de les preguntes formulades:

\* Creus que l’estudiant hauria de participar en la seua avaluació?

L’estudiantat investigat és taxatiu i el 92% afirma que hauria de participar en la seua pròpia avaluació. Només el 8% assenyala que no ho hauria de fer.

Si responien afirmativament a aquesta pregunta, els demanàvem que explicitaren com ho haurien de fer. L’índex de resposta a aquesta pregunta només va ser del 19% dels enquestats. Les respostes foren molt variades. Cal fer esment de les apreciacions següents: a través del bloc d’autoavaluació, diari de l’estudiant, diàleg real i directe amb el professor/a, activitats en grup, entrevistes, qüestionari obert, rúbriques i llista del que han après.

\* Autoqualificació és el mateix que autoavaluació?

En aquesta pregunta, el 50% dels estudiants participants han manifestat que és totalment diferent. En canvi, el 45% ha manifestat que és una cosa semblant i només el 5% que és idèntic.

\* Al llarg de la teua trajectòria acadèmica, has rebut formació sobre com cal fer la teua pròpia autoavaluació del procés d’ensenyament i aprenentatge?

El 79% dels estudiants indica que ha rebut poca formació sobre aquest aspecte. I el 21% afirma que no n’ha rebuda gens. Cal destacar que no hi ha cap estudiant que haja rebut molta formació sobre com cal fer la seua pròpia autoavaluació.

\* Creus que l’autoavaluació és una pràctica habitual del professorat universitari a l’hora d’avaluar l’aprenentatge dels estudiants?

Pel que fa a si l’autoavaluació és una pràctica habitual entre el professorat a l’hora d’avaluar l’aprenentatge, els resultats es mostren en la taula 4.

*Taula 4. Pràctica habitual de l’autoavaluació per a avaluar l’aprenentatge de l’alumnat*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Sí, molt habitual  8,5% | Poc habitual  87,5% | Gens habitual  4% |

\* Creus que l’autoavaluació pot afavorir un millor aprenentatge de l’estudiant?

Tot l’alumnat participant ha contestat que sí a la pregunta de si l’autoavaluació pot afavorir un millor aprenentatge.

\*Al llarg de la teua trajectòria acadèmica universitària, indica la freqüència amb què t’han avaluat a la universitat usant els instruments avaluadors següents: exàmens o controls escrits, entrevistes, activitats de classe, participació a classe, interès, dossier, quadern de treball individual, rúbriques, autoavaluació (quasi sempre, molt poc, quasi mai). Indica algun altre instrument que no figure en aquesta llista.

Quant als instruments emprats pel professorat universitari a l’hora d’avaluar l’aprenentatge, la taula 5 mostra els resultats obtinguts:

Taula 5. Relació d’instruments d’avaluació que usen els docents universitaris per a avaluar l’aprenentatge.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | QUASI SEMPRE | MOLT POC | QUASI MAI |
| Exàmens o controls escrits | 96% | 4% |  |
| Entrevistes | 8,5% | 41,5% | 50% |
| Activitats de classe | 83% | 8,5% | 8,5% |
| Participació a classe, interès | 71% | 29% |  |
| Portafolis | 12,5% | 66,6% | 20,8% |
| Quadern de treball individual | 37% | 38% | 25% |
| Rúbriques | 25% | 41,5% | 33,3% |
| Autoavaluació | 8,5% | 62,5% | 29% |

Pel que fa a altres instruments que no apareixien a la llista, només hi ha participat el 27% d’estudiants, que han especificat els següents: assistència a classe, mapes conceptuals, fitxes de recollida d’informació, proves de composició, assaig, debats, coavaluació, participació en activitats extracurriculars, exposicions en grup, qüestionaris, resolució de problemes explicitant els passos seguits, treballs monogràfics i projectes de recerca.

\* A l’hora d’avaluar el professorat universitari el procés d’aprenentatge de l’estudiant, quin dels instruments avaluadors següents determina la nota final de l’estudiant?: exàmens o controls escrits, entrevistes, a través d’activitats de classe, participació a classe, interès, dossier, quadern de treball individual, rúbriques, autoavaluació (quasi sempre, molt poc, quasi mai).

Pel que fa als instruments que el professorat universitari pren en consideració per a determinar la nota final de l’estudiant, els resultats més rellevants es mostren en la taula 6.

Taula 6. Instruments que determinen la nota final de l’estudiant universitari

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | MOLT | MOLT POC | NO GENS |
| Exàmens o controls escrits | 100% |  |  |
| Entrevistes | 8,5% | 25% | 66,6% |
| Activitats de classe | 58,5% | 37,5% | 4% |
| Participació a classe, interès | 50% | 50% | 4% |
| Portafolis | 8,5% | 58,5 | 33,3% |
| Quadern de treball individual | 41,5% | 50% | 8,5% |
| Rúbriques | 29% | 29% | 41,5% |
| Autoavaluació | 12,3% | 41,5% | 46% |

**5. Discussió i conclusions**

Segons els resultats obtinguts, s’observa que els estudiants tenen una concepció de l’autoavaluació unida a sinònims que tenen a veure amb el fet d’avaluar-se a un mateix i també amb autocrítica, reflexió, capacitat de jutjar, consciència, responsabilitat, autoreflexió, investigació, anàlisi i sinceritat. Després segueix un enfocament de l’autoavaluació basat en una concepció més sumativa. Com assenyalen Andrade i Du (2007), l’autoavaluació, per desgràcia, encara existeix i no la podem ignorar, però cal anar optant per un enfocament de l’autoavaluació més formatiu que genere retroalimentació i promoga millores en el procés d’aprenentatge.

Encara que la concepció de l’autoavaluació no estiga gaire matisada cap al vessant formatiu, sí que és veritat que en el 62% les funcions que compleix l’autoavaluació es dirigeixen a posicionaments més formatius i en què es prioritza l’autoavaluació com a estratègia d’aprenentatge. Dins d’aquest vessant trobem corrents relatius a: detecció dels punts forts i febles, forma d’aprendre, ajuda, comprensiva, motivadora, enriquidora, reguladora, de millora, de reestructuració, de responsabilitat i reflexiva.

L’estudiantat investigat és taxatiu quan el 92% afirma que hauria de participar en la seua pròpia avaluació. Només el 8% assenyala que no hauria de participar-hi. Per tant, s’observa entre l’alumnat universitari la necessitat de participar en el seu procés d’avaluació perquè ell és el principal interessat en el seu procés d’aprenentatge. Val a dir que tot i que vol participar-hi, només el 50% té clara la diferència entre autoavaluació i autoqualificació. Per tant, es demostra que l’alumnat universitari manca en part de formació en matèria d’autoavaluació. Moltes vegades els docents universitaris pretenem que els estudiants s’autoavaluen sense pensar abans si estan preparats per a fer-ho o si els han formats per a fer-ho. Aquest és un greu error que hi ha a la Universitat. Com demostren els resultats obtinguts en aquesta investigació, el 79% indica que ha rebut poca formació i el 21% afirma que no ha rebut gens de formació. Cal destacar que no hi ha cap estudiant que haja rebut molta formació sobre com es fa la seua pròpia autoavaluació.

Pel que fa a si l’autoavaluació és una pràctica habitual entre el professorat a l’hora d’avaluar l’aprenentatge, el 87,5% opina que és poc habitual, xifra que és cridanera perquè la majoria afirma rotundament que l’autoavaluació pot afavorir un millor aprenentatge de l’estudiant.

Pel que fa a la freqüència amb què han avaluat els estudiants amb l’autoavaluació, només el 8,5% ha contestat quasi sempre, seguit del 62,5% molt poc i del 29% quasi mai. Després dels resultats obtinguts, l’instrument per excel·lència per a avaluar l’estudiantat han sigut els exàmens amb el 96%, a continuació les activitats de classe amb el 83%, la participació a classe el 71%, les rúbriques el 25%, el dossier el 12,5% i les entrevistes el 8,5%.

Aquests resultats són coherents amb la consideració de l’autoavaluació per a determinar la nota final de l’estudiant, ja que el 46% diu que no gens, el 41,5% poc i el 12,3% diu que sí. Després el segueixen els exàmens amb el 100%, les activitats de classe el 58,5%, la participació a classe el 50%, el quadern de treball individual el 41,5%, les rúbriques el 29% i, tant les entrevistes com el dossier, el 8,5%.

Les dades indiquen que hi ha una idea de l’autoavaluació un poc deformada, encara que les funcions van en la direcció del vessant formatiu. S’hi observa una clara afirmació que té a veure amb manca de formació en autoavaluació i en directrius clares de com es pot aplicar a classe.

A continuació passem a comentar un seguit *de matisos que poden possibilitar la implantació de l’autoavaluació a les aules universitàries*. Perquè l’autoavaluació es faça amb garanties d’èxit cal que es complisquen un conjunt de condicionants:

1. Ment oberta: per a entendre el significat de l’autoavaluació és requisit fonamental que desapareguen de la mentalitat dels estudiants les percepcions següents: autoavaluar és igual que qualificar, l’autoavaluació no serveix per a res, és una pèrdua de temps, total per a què, si després no es té en compte en la nota final, etc. A més, l’autoavaluació implica una ment oberta respecte a les possibles crítiques constructives i de retroalimentació que puga fer el professorat. Això comporta, com és obvi, tenir disponibilitat al canvi.

2. Reconeixement de la necessitat: els estudiants han de creure en els beneficis que l’autoavaluació pot comportar-los per a millorar el seu procés d’aprenentatge i, com és lògic, això no es pot aconseguir si no es posseeix una determinada cultura avaluadora. No sols cal creure-se-la, sinó que també cal sentir la necessitat d’aplicar-la. Només quan l’autoavaluació és iniciada per l’alumnat com a resposta a les seues necessitats i interessos és quan ofereix millors garanties de promoure l’autoreflexió i l’autoregulació del procés d’aprenentatge. Com assenyala un participant en la investigació: “l’autoavaluació és un procés que se sol conèixer, però continua sent molt poc valorat i emprat en qualsevol àmbit educatiu, des de primària fins al nivell universitari. Pot aportar beneficis tant a l’alumnat com al professorat i s’hauria de fomentar més per a crear un vincle especial que faça que l’aprenentatge esdevinga un camí agradable, útil i que va més enllà de buscar un aprovat en una certa assignatura”.

Si no s’està convençut que l’autoavaluació ajudarà a millorar, a detectar els punts forts o febles,... val més no fer-la. Per això és necessari conscienciar sobre el valor de l’autoavaluació.

3. Formació en autoavaluació. Cal formar tant l’alumnat com el professorat en el significat genuí de l’autoavaluació. En els beneficis que té, en el procés que cal seguir per a posar-la en pràctica, en els instruments apropiats, etc. Sense formació no hi ha convenciment de la necessitat, i sense això no s’opta per posar-la en pràctica. En aquest sentit, és aclaridora l’opinió d’un estudiant participant en la investigació que argumenta que, si bé “el concepte d’autoavaluació i els instruments són d’ús comú entre alumnes i docents, sovint es desconeix realment la conceptualització de l’autoavaluació, les característiques i els elements que la componen. Per això és clau entendre’ls per tal de fer-ne un ús correcte durant el procés d’aprenentatge dels estudiants.

4. Temps per a poder reflexionar. Cal preparar espais perquè l’estudiant puga reflexionar i valorar el procés d’aprenentatge per a poder trobar propostes de millora.

5. Criteris clars. Si l’autoavaluació és un element central de l’autoregulació perquè implica ser conscient dels objectius d’una tasca i comprovar el procés d’un mateix respecte als objectius, és summament necessari establir uns criteris clars en els quals s’ha de basar l’autoavaluació.

6. Retroalimentació de l’aprenentatge. L’autoavaluació ha de garantir en tot moment el tipus de retroalimentació que els estudiants necessiten, quan calga, per a aprendre i aconseguir fites.

7. Instruments que poden facilitar la posada en pràctica de l’autoavaluació. Cal optar per estratègies que puguen fer viables els processos d’autoavaluació de l’aprenentatge. Entre els instruments més rellevants destaquem els següents:

*\* Pluja d’idees avaluadora.*

*\* Kit-Kat avaluador.*

*\* Estratègies de diàlegs reflexius: converses proactives, progressives, de bastida.*

*\* Mapes conceptuals o organitzadors gràfics.*

*\* Reacció escrita immediata (*writing prompt*) avaluadora.*

*\* Escala de caragol de metacognició.*

A través d’aquestes qüestions es potencia, sens dubte, la reflexió i el cultiu de pensament crític, ja que l’estudiant es qüestiona la utilitat del que estudia, del que treballa a classe i fora de classe. A més, no sols mostra els encerts, sinó també els errors, cosa que és, veritablement, fonamental per a l’autèntic procés autoavaluador.

I ja per concloure, cal destacar que al llarg d’aquest article s’ha volgut oferir l’oportunitat de reflexionar sobre el valor positiu que enclouen les pràctiques autoavaluadores. S’ha intentat despertar la complicitat entre autoavaluació i aprenentatge. Sens dubte, si el professorat descobrira l’encant que comporta que l’estudiant participe en la seua pròpia avaluació, el portaria a practicar-la perquè l’ajudaria a identificar àrees de fortalesa i debilitat per a fer-hi millores i promoure l’aprenentatge, que és el que veritablement ens hauria de preocupar com a professionals de l’educació. Ajudar els nostres estudiants a aprendre més i millor, a responsabilitzar-se del seu propi aprenentatge i ser més reflexius. Com argumenta Boud i Soler (2015), la creixent demanda d’aprenents per a tota la vida i practicants reflexius ha estimulat una reavaluació de la relació entre l’aprenentatge i la seua avaluació, i ha influït fondament en la creació de noves formes d’avaluació, com és el cas de l’autoavaluació.

Sens dubte, el procés autoavaluador, ara per ara, és el mecanisme més adequat per a aprofundir en la pràctica des d’una reflexió crítica i transformadora que potencie un canvi cap a la millora dels aprenentatges dels estudiants. És un acte de responsabilitat i de reflexió crítica. En vista d’aquesta realitat, no m’agradaria acabar aquest article sense esmentar unes paraules de Murillo i Hidalgo (2018) que afirmen que el camí és contribuir a fer que els estudiants siguen persones compromeses, crítiques, emancipades i que lluiten per una societat millor. Indubtablement, per a això necessitem una pedagogia avaluadora que siga coherent amb els principis o pilars a què hem al·ludit més amunt i que són els que marquen les senyes d’identitat de la cultura autoavaluadora que ha d’imperar a les aules universitàries. El principal repte que tenim és optar per processos d’autoavaluació que són, sens dubte, facilitadors d’un enorme potencial de transformació del procés d’aprenentatge cap a la millora. L’autoavaluació és valuosa, però necessita pràctica i ajuda per a aprofitar-ne tots els beneficis, tal com s’ha explicitat en aquest article. Davant d’aquesta premissa només ens queda per qüestionar: què ens impedeix als professionals de l’educació potenciar la posada en pràctica de l’autoavaluació a la universitat? Què esperem? Comencem a fer realitat la veritable complicitat entre autoavaluació i aprenentatge.

**REFERÈNCIES**

Ahumada, P. (2005). “La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes”. *Revista Perspectiva Educacional,* primer semestre, p. 11-24.

Andrade, H. L. (2019). “A critical review of research on student self-assessment”. *Frontiers in Education*, 4(87). DOI: 10.3389/feduc.2019.00087.

Andrade, H. i Du, Y. (2007). “Student responses to criteria-referenced self-assessment”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, p. 159-181.

Anijovic, R. i Cappelletti, G. (2017)*. La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Bartolomé, A. i Grané, M. (2004). “Educación y tecnologías: de lo excepcional a lo cotidiano”. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 135, p. 5-13.

Boud, D*.* (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres: Kogan.

Boud, D. i Soler, R. (2015). “Sustainable assessment revisited”. *Assessment & Evaluation in Higher*, 41(3), p. 1-14.

Boud, D., Lawson, R. i Thompson, D. G. (2013). “Does student engagement in selfassessment calibrate their judge mentover time?”. *Assessment & Evaluation In Higher Education,* 38(8), 941-956. DOI: 10.1080/02602938.2013.769198.

Brown, G. T. L. i Harris, L. R. (2013). “Student self-assessment”. En J. McMillan (ed.). *The SAGE handbook of research on classroom assessment*, p. 367-393.

Calatayud Salom, A. (2007). “La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo”. En Calatayud, A. (dir.). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Calatayud Salom, A. (2000). “La supremacía del examen: la evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52, 54-63.

Calatayud, M. A. (2019). “Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar?”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *8*(2), 165-176. <<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>>

Carless, D. (2015). “Exploring learning-oriented assessment processes”. *Higher Education*, 69(6),

Condemarín, M. i Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes.* Ministeri d’Educació de Xile, Divisió d’Educació General, Programa P-900. Santiago de Xile.

Fitzpatrick, B. (2006). ”Enseñar a los estudiantes jóvenes a autoevaluarse críticamente”*.* Article presentat a la Reunió Anual de l’Associació Nord-americana de Recerca Educativa (Washington, DC).

Hounsell, D. (2007). “Towards more sustainable feedback to students”. En D. Boud i N. Falchikov (ed.). *Rethinking assessment in Higher Education*. Abingdon. Routledge, 101-113.

Huber, G. L. i Güertler, L. (2015). *AQUAD, 7.* Ingerborg. Huber Verlag.

Ibarra, M. S. i Rodríguez, G. (2020). “Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8.

López Pastor, V. M. (2009) (coord.). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2016). “Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 9(2), 5-8.

Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2018). “Otra evaluación del desempeño docente es posible”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 11(2), 5-7.

Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2015). “Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.

Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2015). “La evaluación de estudiantes como práctica política y social en tiempos neoliberales”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), p. 5-7.

Nicol, D. i Macfarlane-Dick, D. (2006). “Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice”. *Studies in Higher Education,* 31, p. 199-218.

Panadero, E. i Alonso-Tapia, J. (2013). “Las rúbricas vs. los guiones de autoevaluación afectan la autorregulación, el desempeño y la autoeficacia en los docentes en formación”. *Semental. Educación y Evaluación.*39, 125-132.

Panadero, E., Brown, G. L. i Strijbos, J. W. (2016). ”El futuro de la autoevaluación de los estudiantes: una revisión de las incógnitas conocidas y las posibles direcciones”. *Educ. Psychol. Rev.* 28, p. 803-830.

Panadero, E., Jonsson, A. i Botella, J. (2017). “Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses”*. Educational Research Review,* 22, p. 74-98. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.00.

Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S. i Gómez Ruíz, M. A. (2011). “E-autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes”. *Revista de Educación*. p. 35-46.

Rodríguez-Gómez, G. i Ibarra-Saiz, M. S. (2015). “Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education”. En M. Peris-Ortiz i J. M. Merigó Lindahl (ed.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace*, p. 1-20. Springer International Publishing.

Sambell, K., McDowell, L. i Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Londres: Routledge.

Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: un único proceso.* Barcelona: Octaedro.

Soto, E., Serván, M. J. i Pérez, A. I. (2013). “Lesson Study (LS) as a strategy to reconstruct teachers practical knowledge”. WALS 2013. Goteborg, Suècia.

Zimmerman, B. (2000). “Self-regulating intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective”. En D. Dai i R. Sternberg (ed.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. i Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance.* Nova York: Routledge.

**CAPÍTOL 4. CAP A UNA CULTURA NEURODIDÀCTICA DE L’AVALUACIÓ.**

**LA PERCEPCIÓ DE L’ALUMNAT UNIVERSITARI**

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

*Professora titular d’universitat*

*Departament de Didàctica i Organització Escolar*

*Facultat de Filosofia i Ciències de l’Educació*

*Universitat de València*

**­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

1. **A tall d’introducció**

Les neurociències han experimentat un gran desenvolupament durant els últims vint anys. Tot i que és una disciplina relativament recent, aporta canvis rellevants i significatius que han originat en el pla teòric una veritable revolució en la cultura avaluadora.

Els avanços en les neurociències ens han permès accedir amb més exactitud a la manera com aprèn el cervell. Ara per ara, els progressos de les neurociències aporten un canvi de paradigma en l’educació i, és clar, també en l’avaluació. Van apareixent evidències que una nova avaluació és necessària i possible. Aquestes evidències són de vital importància per a millorar els processos d’ensenyament i aprenentatge i construir una avaluació que s’adapte als interessos i les particularitats de cada estudiant.

Investigacions recents (Kalbfleish, 2012; Wassermann i Zambo, 2013) consideren que l’objectiu de la neurodidàctica és respondre a la diversitat d’estudiants des de l’aula, és a dir, des d’un sistema inclusiu, creant sinapsis, enriquint el nombre de connexions neurals mitjançant interaccions que determinen el cablatge neuronal i que promoguen la màxima quantitat d’interconnexions del cervell. Indubtablement, si aquesta disciplina s’ocupa d’estudiar l’optimització del procés d’ensenyament i aprenentatge, basat en el desenvolupament del cervell, i afavoreix al seu torn que s’aprenga amb tot el potencial cerebral que posseïm, presenta, per tant, una incidència transcendental en el procés avaluador, atès que cada estudiant s’hauria d’avaluar segons el seu ritme d’aprenentatge i tenint en compte la seua idiosincràsia particular. Però és això el que fem els professors?

Indubtablement, si férem una reflexió sincera i honesta sobre aquesta qüestió, la resposta seria negativa. La majoria de les vegades, el sistema d’avaluació que apliquem és tancat, basat en dades, xifres, etc. A més, desconeixem si l’estudiant és capaç de relacionar, de transformar la informació en coneixement, si és capaç de traslladar el que ha après a situacions diferents de les que han generat l’aprenentatge original, etc.

És per això que tenir en compte els supòsits de la neurociència ens pot ajudar a fer un tomb no sols en la concepció de l’avaluació, sinó també en la praxi avaluadora. Significa practicar una avaluació que forme l’estudiant, que s’adapte a les seues peculiaritats i que també forme el docent.

1. Cultura avaluadora sense aportacions de la neurociència

Òbviament, reflexionar sobre com es pot ensenyar millor, sobre com es pot ajudar que l’aprenentatge dels discents siga de més qualitat, sobre com es pot afavorir el canvi i el desenvolupament professional i institucional, etc. són qüestions que necessiten l’avaluació entesa com a instrument d’aprenentatge i millora professional. Però quan s’ha treballat aquesta qüestió amb professors i professores, la majoria se centren en la funció d’acreditació, segregació, qualificació, mesurament dels resultats finals d’aprenentatge, etc. en lloc de centrar-se en la funció de l’avaluació com a mitjà per a ajudar l’alumnat a aprendre i ser cada vegada més autònom.

La meua pregunta sobre aquest aspecte és ben sòlida i complicada alhora: per què?, quins són, el 2022, els condicionants i les condicions que incideixen en una cultura de l’avaluació que no té en compte les aportacions de la neurodidàctica?

Indubtablement, hi ha molts factors que determinen que encara avui hi haja una cultura com a instrument sancionador, qualificador i sense tenir en compte els avanços de la neurodidàctica. Uns quants dels aspectes més rellevants són els següents:

|  |
| --- |
| *a*) Una herència avaluadora pròpia del naufragi de l’avaluació en aigües examinadores. |
| *b*) Dèficit de formació bàsica en avaluació autèntica. |
| *c*) La necessitat d’una cultura de centre que integre els valors i el significat de l’avaluació com a activitat crítica d’aprenentatge i de desenvolupament professional i institucional. |

*a) Una herència avaluadora pròpia del naufragi de l’avaluació en aigües examinadores*

Durant molt de temps, i fins i tot gosaria dir que en molts dels nostres instituts d’educació secundària d’Espanya, ha persistit l’avaluació dirigida quasi exclusivament a mesurar resultats finals d’aprenentatge. La funció social de l’avaluació ha sigut molt més determinant que la funció educativa, d’anàlisi dels processos, de diagnòstic, de comprensió, diàleg, retroalimentació i de participació activa de l’alumnat en el procés avaluador.

Aquesta concepció de l’avaluació vinculada directament a la valoració dels resultats de l’aprenentatge dels estudiants i mediatitzada per una racionalitat pròpia de la perspectiva tecnoburocràtica del currículum, i en què l’avaluació se situa en un pensament restringit (sumatiu i quantificador) ha donat lloc a una tradició denominada examinadora.

Tradició avaluadora que es fonamenta en un seguit de supòsits epistemològics entre els quals destaquem: el curricular, el psicològic, el paradigmàtic, el socioantropològic, etc. A continuació comentem alguns d’aquests supòsits que disten molt dels fonaments neurodidàctics, ja que això facilitarà entendre el sentit que persegueix aquest plantejament avaluador que, per desgràcia, encara impera en el nostre context.

*Quadre resum dels supòsits epistemològics que vertebren la tradició examinadora de l’avaluació*

|  |
| --- |
| 1. Concepció científica del currículum: la valoració tecnocràtica de l’avaluació. |
| 2. Avaluació basada en la comprovació dels objectius operatius (proposta avaluadora de Tyler); avaluació per objectius. |
| 3. Psicologia conductista. Avaluació conductual: avaluació rigorosa dels resultats immediats i observables en educació. |
| 4. Incidència de les taxonomies com a instruments d’avaluació. |
| 5. Incursions de la psicometria. Model de tests criterials i tests estandarditzats. |
| 6. Sinònims d’avaluació: qualificació, mesurament, examen. L’avaluació esdevé l’acte d’examinar, de qualificar els alumnes. |
| 7. Monisme metodològic emmarcat en criteris de validesa i fiabilitat estadístics. |
| 8. Quantificació de les dades d’avaluació. |
| 9. Creença en l’objectivitat i neutralitat de l’avaluació. |
| 10. Avaluació orientada a la comprovació amb un plantejament reduccionista, reproductiu, memorístic, etc. |
| 11. Tradició caracteritzada per l’obsessió d’equiparar l’avaluació dels alumnes amb el mesurament de capacitats intel·lectuals. |
| 12. Postulats propis de la tradició clàssica amb clares evidències en el normotip estadístic. Situar els alumnes en una determinada corba de distribució, configurada pel percentatge de discents que formen cadascun dels grups: *a*) grup d’alumnes amb resultats bons; *b*) amb resultats baixos i *c*) amb resultats mitjans. |
| 13. Concepció reproductiva de l’educació. |
| 14. Ideologia de control. Basada en una epistemologia clarament racionalista, pragmàtica, eficientista, etc. |
| 15. Tradició que sol destinar la informació sobre l’avaluació dels alumnes a fins clarament certificadors, selectius, jerarquitzadors, etc. |
| 16. Control burocràtic del producte final-rendiment acadèmic de l’alumne. |

Supòsits que, com hem tingut ocasió d’investigar en diversos estudis, tenen unes determinades implicacions en la pràctica avaluadora (Calatayud, 2000; 2000a). A continuació es descriuen alguns dels trets més importants que vertebren aquesta tradició avaluadora:

|  |
| --- |
| - Prevalença de l’observació dels resultats més que la valoració dels processos.  - Només s’avaluen continguts conceptuals.  - Avaluació comprovativa (si els objectius previstos s’han assolit).  - Avaluació contínua amb caràcter sumatiu.  - L’avaluació com a instrument coercitiu, punitiu...  - Avaluació finalista.  - Ús quasi exclusiu de l’examen.  - El culpable del fracàs escolar és l’alumne.  - L’objecte d’avaluació és exclusivament el discent.  - Els criteris d’avaluació no es negocien amb els alumnes.  - La recuperació és la repetició de l’examen.  - Avaluar és sinònim de qualificar, mesurar...  - Es negligeix l’ús de l’autoavaluació com a element de reflexió, desenvolupament i maduresa.  - La referència al control/examen per a prendre les decisions de promoció.  - En les sessions d’avaluació es *canten* les notes.  - No s’assumeix la importància de l’error com a font d’aprenentatge.  - Avaluació per a detectar la part negativa del procés.  - Avaluació puntual.  - Avaluació amb caràcter explícit.  - S’atorga més pes a les avaluacions de tipus formal.  - S’ignora el valor de l’avaluació del procés d’ensenyament i aprenentatge com a instrument de millora de la institució escolar. |

*b) Un dèficit de formació bàsica en avaluació autèntica*

Malgrat la formació pedagògica que el professorat d’educació secundària ha rebut a través del Màster de Formació de Professorat d’Educació Secundària, es constata un dèficit de formació en els supòsits que aporten les neurociències.

Com que el professorat de secundària manca de formació sobre la qüestió que ens ocupa, tendeix a perpetuar les pràctiques que durant la seua etapa d’estudiant li van aplicar les professores i els professors respectius. Es creu que l’avaluació és un tema *fàcil*, atès que elaborar un examen i qualificar-lo pot fer-ho qualsevol persona.

En aquests moments, la preocupació per la qualitat en educació i per l’avaluació són qüestions de màxima actualitat que comparteixen la majoria dels països desenvolupats. Però la formació pedagògica del docent en matèria d’avaluació autèntica deixa molt a desitjar. (Calatayud, 2004; 2004a).

Diversos estudis sobre aquesta qüestió avalen la petició que existeix entre el professorat de la necessitat de rebre més formació i preparació per a exercir millor la pràctica de l’avaluació dels seus estudiants. Com demostra una investigació ja realitzada pel professor Castillo Arredondo (2004) sobre la pràctica avaluadora, els docents continuen manifestant obertament que “manquen de formació pedagògica per a avaluar”.

Al seu torn, el professorat també ha manifestat en altres estudis que, a conseqüència del fenomen de la globalització en educació, la societat del coneixement, etc. necessita una determinada formació, atès que educar en un món plural, en una societat democràtica i per a la ciutadania reclama noves i diverses demandes formatives. Per exemple, formació en interculturalitat, en noves tecnologies, en estratègies per a aprendre a aprendre, en el tractament de la diversitat, noves formes d’organitzar el currículum, nous sistemes de funcionament i estructura dels centres educatius, etc.

Demandes formatives a les quals les diverses entitats i administracions educatives competents han de donar resposta. Però potser, abans de tot això, caldria centrar-se a formar el docent en matèria d’avaluació autèntica. Per què faig aquesta afirmació? La resposta és ben senzilla: perquè l’avaluació guia l’ensenyament i perquè, a més, esdevé el requisit previ a qualsevol activitat educativa atès que el bon ús de l’avaluació ajuda a saber com cal ensenyar millor als nostres estudiants a l’aula.

Per tant, és fonamental formar el docent en avaluació perquè deixe de considerar-la un fet ocasional en el procés d’ensenyament, amb la finalitat última de certificar, a través de la qualificació, el nivell d’aprenentatge assolit pels alumnes, equiparada a conceptes com mesurament, classificació, qualificació, etc. Funcions que ja no representen les accions primordials a les quals ha de servir l’avaluació com ens assenyalen els principis de la neurodidàctica.

Avui l’èmfasi es posa en l’aprenentatge dels estudiants i en l’avaluació com una eina valuosa capaç de donar resposta a les necessitats de les persones implicades en el procés educatiu i d’oferir informació detallada sobre el desenvolupament d’aquest procés. En aquest sentit, l’avaluació se situa al servei de l’aprenentatge, atès que és la millora manera d’ajudar els estudiants a aprendre i ser capaços de valorar el propi progrés acadèmic i el desenvolupament de les seues capacitats personals. És per això que l’avaluació ha de deixar de representar una acció al marge del procés educatiu i convertir-se en una situació habitual en l’activitat escolar, en un element veritablement integrat en el procés d’ensenyament i aprenentatge (Allen, 2000).

Per a entendre l’avaluació com a instrument d’aprenentatge que està al servei tant de qui aprèn com del professor per a ajudar que l’alumne aprenga millor, es necessita formació pedagògica que no sols incidisca en els plantejaments teòrics de l’avaluació, en la normativa, etc., sinó en el que és més important: que facilite al professorat un conjunt d’estratègies i d’instruments que l’ajuden veritablement a portar a la pràctica diària de l’aula els supòsits avaluadors immersos en la cultura neuroavaluadora.

*c) La necessitat de la cultura de centre que integre els valors i el significat de l’avaluació com a activitat crítica d’aprenentatge i de desenvolupament professional i institucional.*

Es concedeix a aquesta premissa un valor especial perquè si al centre educatiu no hi ha predisposició i uns significats mínims compartits per les persones que interactuen en la institució escolar, uns certs valors i creences sobre l’avaluació com a instrument per a millorar els processos d’ensenyament i aprenentatge, difícilment l’avaluació serà entesa com una ajuda a l’aprenentatge i element útil per a millorar l’ensenyament (currículum, intervenció docent, selecció i ús de materials curriculars, etc.).

Els darrers anys s’ha concedit una importància extraordinària a la cultura organitzativa del centre escolar com a element clau per a entendre el que passa a les institucions i per a canviar-les. Per a González i Santana (1999) la cultura és l’“halo que impregna totes i cadascuna de les facetes de l’organització” (pàg. 325).

Hi ha infinitat de definicions de cultura, cosa que reflecteix una pluralitat de concepcions existents en el camp educatiu i que remeten al seu torn a diverses formes de concebre i investigar el fenomen de la cultura en l’organització.

Malgrat aquesta gran diversitat de definicions, el que manifesten, en general, és que cal comprendre les cultures per a entendre el funcionament de les escoles, per a saber què passa dins seu i per què, per a entendre els processos organitzatius i el desenvolupament escolar. La cultura desplegada al centre educatiu esdevé una dimensió organitzativa que impregna les diverses maneres d’actuar en l’organització. Per tant, els canvis que es vulguen fer en les pràctiques avaluadores necessàriament requereixen un canvi en la cultura organitzativa. Entenem per cultura el conjunt de creences, supòsits, normes, formes d’actuar, etc. que a poc a poc es van construint en la realitat del centre i que són assumits i compartits pels membres que formen l’organització. És com si férem esment de les senyes d’identitat, que són les que radiografien i fan diferent una institució escolar d’una altra. Concretament, per a alguns autors com González (1994), Rossman i d’altres (1988), la cultura de l’organització és la manera com fan les coses les persones que conviuen en una mateixa institució. En canvi, per a altres autors, la cultura són les idees i teories que s’usen col·lectivament per a interpretar la realitat organitzativa i donar-hi sentit (Sackman, 1991; Smircich, 1983). Per tant, la cultura proporciona a les persones que integren la institució un marc de referència per a interpretar els successos, com també per a actuar de manera apropiada i correcta segons siga la situació. Amb aquestes premisses, parlar de cultura significa esmentar creences, supòsits, conviccions que els docents i la comunitat educativa posseeixen en relació amb l’ensenyament, amb l’aprenentatge dels estudiants, amb el funcionament organitzatiu del centre, amb l’avaluació, etc. A més, la cultura també inclou les relacions que es basteixen entre els membres de la comunitat educativa, el sistema de comunicació, el tipus de col·laboració que s’estableix entre els professors, etc. (Sarasola, 2004, Marchesi i Martín, 2000).

En part, totes les escoles són iguals, però, és clar, també són diferents, entre altres raons perquè la interpretació dels significats depèn dels membres que interactuen en l’organització escolar. Així de clarament ho explicita Pérez Gómez (2010) quan afirma que “cada escola configura la seua pròpia forma específica d’establir els intercanvis personals i curriculars, i encara que pot haver-hi elements comuns que es repeteixen en les circumstàncies més diverses, sempre actuaran de manera singular” (pàg. 154). Entre altres raons, perquè la cultura de cada centre es configura en un context, un temps i un espai concret i, cosa més significativa, amb unes persones determinades. Per tant, representa d’alguna manera un conjunt de significats que dona sentit a la forma de funcionar d’una organització (Coronel, 2002).

Aprofundint un poc més en aquestes idees, el professor Coronel (2002) matisa que cada organització presenta una cultura determinada perquè cada centre i, en concret, els membres que integren la institució, respon de diferent manera a qüestions que tenen a veure, per exemple, amb els objectius de la institució i el seu ús en la presa de decisions, en relació amb la socialització (com se socialitzen els nous membres de la institució), en relació amb el lideratge (què espera l’organització dels líders), en relació amb la informació (com es genera i es difon), etc. Pel que fa a l’avaluació, afegiria que cada centre respon de manera diferent a qüestions que tenen a veure, per exemple, amb: què significa avaluar?, per a què avaluem els nostres estudiants, etc.?

**3. La neurodidàctica: cap a una nova manera de fer avaluació**

Els avanços de la neurociència incideixen en una concepció de l’avaluació que opta per inserir-la en el procés d’aprenentatge, prioritzar la funció de diagnòstic, de regulació i adaptació de la planificació del procés d’ensenyament i aprenentatge a les necessitats i dificultats dels estudiants. A més, incideix que és fonamental emprar diverses tècniques d’avaluació, igualment actives i participatives, no sols perquè el docent les conega, sinó també perquè els estudiants, protagonistes dels seus propis aprenentatges, puguen tenir coneixement d’allò que saben, fins on poden arribar i els fomente una mentalitat de creixement a través de l’avaluació.

Concepció avaluadora basada en les directrius de la perspectiva pràctica i crítica i rotundament vinculada als processos, com també basada a plantejar el caràcter ideològic de l’avaluació, sota determinants constructivistes i de pensament crític. Avaluació que ha de ser abans que res un mitjà per a formar l’estudiant en el seu progrés i desenvolupament del procés d’ensenyament i aprenentatge. Cal situar-nos en un enfocament més complex de l’avaluació: formatiu-qualitatiu. Pensament propi de la tradició autèntica de l’avaluació que es basa en els supòsits de la neurodidàctica.

Aquesta tradició es basa en un seguit de supòsits epistemològics entre els quals destaquem: el curricular, el psicològic, el paradigmàtic, el socioantropològic, etc. A continuació es comenten alguns supòsits propis d’aquest plantejament avaluador.

*Quadre resum dels supòsits epistemològics que vertebren la tradició autèntica de l’avaluació.*

|  |
| --- |
| 1. Filosofia hermeneuticocrítica. |
| 2. Incorporació d’enfocaments ambientalistes en psicologia i anàlisis ecològiques d’educació. |
| 3. Implicacions del model mediacional en el doble vessant d’alumne i docent. |
| 4. Arrels progressistes-humanistes. La recuperació del valor educatiu de l’avaluació. |
| 5. El llegat dels models alternatius d’avaluació. |
| 6. Psicologia cognitivoconstructivista. Avaluació amb trets clarament diagnòstics, significatius, transferibles, interactius... |
| 7. Avaluació unida a termes com diàleg, recerca, crítica, anàlisi, reflexió, etc. |
| 8. Avaluació dels efectes secundaris, singulars i imprevisibles. |
| 9. Avaluació de capacitats respecte a l’avaluació de conductes. |
| 10. Varietat metodològica i ús de mètodes qualitatius. |
| 11. Relativització de l’objectivitat i neutralitat científica de l’avaluació. |
| 12. Caràcter axiològic de l’avaluació. |
| 13. Avaluació basada en posicionaments d’autoavaluació, informals, idiogràfics, d’èmfasi en la part processual, holístics, etc. |
| 14. Ideologia sobre avaluació orientada a posicionaments més pedagògics: l’avaluació com a instrument d’aprenentatge i l’avaluació com a instrument de millora de l’ensenyament. |
| 15. La influència de la teoria de resistència de l’educació. Endinsar-se en l’estructura profunda de l’avaluació. |
| 16. Tradició que sol destinar la informació de l’avaluació dels alumnes a finalitats de diagnòstic, d’orientació, d’increment de la motivació, de millora, etc. |
| 17. Tractament democràtic de la informació en la interpretació dels processos d’avaluació: integració i participació social com a finalitat educativa general. |

Supòsits que, com s’ha tingut ocasió d’investigar en diversos estudis, tenen unes determinades implicacions en la pràctica avaluadora dels docents (Calatayud, 1998; 2000; 2000a). A continuació es descriuen algunes de les característiques més importants dels supòsits.

|  |
| --- |
| - Una avaluació en què l’avaluació informal predomina sobre l’avaluació formal.  - Avaluació significativa, diversificada, diagnòstica, processual, contextualitzada, coherent, qualitativa, ideogràfica i transferible.  - Avaluació integrada en el procés d’ensenyament i aprenentatge.  - Avaluació contínua amb un enfocament constructivista.  - Potenciació d’informes qualitatius en l’avaluació de l’aprenentatge de l’alumnat.  - Avaluació que postula la necessitat d’avaluar també la part positiva del procés i no sols la negativa.  - Avaluació que incorpora l’autoavaluació i la coavaluació.  - El treball de l’alumne com a font principal en els processos d’avaluació de l’aprenentatge.  - S’avaluen tant continguts conceptuals com procedimentals i actitudinals.  - Avaluació amb caràcter implícit. |

Per tant, es tracta d’una avaluació integrada dins del procés d’ensenyament i aprenentatge i no separada o desconnectada d’aquest procés. Plantejament que s’oposa al que concep l’avaluació com una pràctica que s’efectua al final d’un període més o menys prolongat d’ensenyament, o al terme de la realització d’alguna unitat temàtica mitjançant un acte formal explícit de comprovació, com ara posar una prova o fer un examen. S’intenta que l’avaluació no siga únicament un acte que conduïsca a posar una nota, sinó que, sobretot, s’entenga com un procés de comprensió, de diàleg, de motivació per l’aprenentatge tant del professor com dels alumnes. Una avaluació, a fi de comptes, com diu Fernández Pérez (1986) que eduque, que ens ensenye “què és degut a què”, una avaluació formativa i no únicament sumativa. En aquest sentit, perquè l’avaluació siga realment educativa, emancipadora i il·luminadora, s’ha de concebre com:

\* Una reflexió sobre els processos d’ensenyament i aprenentatge, les finalitats que els orienten i els condicionants que els delimiten i els restringeixen.

\* Un procés continuat de recerca que no es pot entendre únicament referida a l’aprenentatge assolit pels estudiants, sinó que ha de ser una valoració de tot el procés i de tots els elements que hi participen (docent, alumnes, assignatura, estratègies metodològiques, etc.). Una avaluació també dels coneixements, les actituds i les habilitats adquirits pels discents i en què l’avaluació no es redueix al moment final del procés, sinó que es realitza en diversos moments i amb diverses estratègies.

Desenvolupar l’avaluació des dels principis neurodidàctics requereix uns certs requisits. Vegem-ne uns quants a continuació:

\* Una avaluació que estiga integrada en el procés d’ensenyament i aprenentatge.

\* Una avaluació que incidisca en el procés i que siga formativa, processual, contínua, etc.

\* Una avaluació que es faça amb la finalitat bàsica d’obtenir informació de l’alumnat, del procés i del context d’aprenentatge, per tal de millorar-los. Que siga, en definitiva, útil.

\* Una avaluació holística. Avaluació de conceptes, procediments, actituds i competències.

\* Una avaluació que reconega l’esforç dels alumnes.

\* Una avaluació que siga respectuosa amb la persona.

\* Una avaluació que empre diversitat d’instruments per a avaluar l’aprenentatge de l’alumnat.

\* Una avaluació dins del possible que siga ètica, basada en compromisos explícits que asseguren la cooperació i l’acceptació de les persones implicades. En aquest sentit, els criteris d’avaluació han de ser públics, explicitats i negociats amb els estudiants.

\* Una avaluació que siga coherent amb els continguts, amb l’ensenyament i amb les activitats fetes a classe.

\* Una avaluació que presente diversos nivells de dificultat.

\* Una avaluació centrada en si l’estudiant és capaç de relacionar allò que ha après amb altres coneixements, si és capaç de traslladar-ho a situacions diferents d’aquelles que van generar l’aprenentatge original.

\* Una avaluació que afavorisca la reflexió, la innovació, la creativitat i el pensament crític i lateral.

\* Una avaluació que fomente el treball cooperatiu i les relacions socioafectives.

1. DISSENY DE LA RECERCA

L’objectiu general d’aquest estudi de recerca és analitzar la percepció dels alumnes universitaris en el curs acadèmic 2017-2018 sobre com han sigut avaluats en els anys d’escolaritat. Es volia constatar si l’avaluació viscuda distava molt o poc dels supòsits impregnats per la neurociència. Tot i que la recerca és més àmplia, en aquest article només incidim en tres qüestions de les 10 que es van proposar en l’estudi.

Les tres qüestions esmentades són les següents:

\* Significat de l’avaluació viscuda.

\* Processos mentals implicats en l’avaluació viscuda.

\* Instruments amb els quals els han avaluats.

*Població*

Han participat en aquest estudi 240 estudiants de primer curs del Grau de Magisteri de la Universitat de València (Espanya).

*Instrument*

Es va dissenyar un qüestionari obert per a indagar en qüestions relatives a la percepció sobre l’avaluació viscuda. Des de la mirada dels estudiants universitaris podem constatar si l’avaluació viscuda dista poc o molt dels supòsits impregnats per la neurociència.

Prèviament, un grup d’experts (inspecció educativa, assessors de formació del professorat i professorat universitari de la Universitat de València) va validar el qüestionari. Es va confirmar que les preguntes-tema eren adequades per a explorar algunes idees relatives a l’objecte d’estudi.

A continuació es descriuen les valoracions més destacades pels participants que han intervingut en aquest estudi.

1. **Discussió: la percepció de l’alumnat universitari**

Després d’analitzar les respostes de la mostra participant en aquesta recerca, s’han agrupat de forma sintètica els comentaris més rellevants dels estudiants en relació amb les tres preguntes. Per al tractament de les dades s’ha fet una anàlisi qualitativa i la informació obtinguda en les diverses categories establides s’ha organitzat segons el grau de freqüència.

A continuació es descriuen algunes de les categories més importants en relació amb les tres qüestions:

\* Significat de l’avaluació viscuda.

\* Processos mentals implicats en l’avaluació viscuda.

\* Instruments amb els quals els han avaluats.

*a*) Significat de l’avaluació viscuda

Les respostes a aquesta pregunta se centren majoritàriament en una concepció de l’avaluació com a:

\* Eina que s’usa per a comprovar el nivell d’assimilació dels conceptes.

\* Examen que es fa de forma objectiva sobre aspectes concrets d’una assignatura.

\* Procediment mitjançant el qual el docent examina l’estudiant a fi de comprovar quins coneixements ha adquirit i qualificar-los.

\* Conjunt de proves que es passen a l’alumnat per tal de saber si ha adquirit els coneixements.

\* Nota que plasma un resultat final.

\* Mètode mitjançant el qual s’esbrina si un estudiant ha après el que calia.

Després, a més distància, hi ha aquestes concepcions d’avaluació:

\* Observar i saber els coneixements que té un estudiant.

\* La valoració de coneixements, d’actitud i de rendiment d’una persona.

\* La forma de veure l’evolució d’un estudiant i veure si va aprenent.

\* Procés que permet observar en quin punt del procés d’aprenentatge està l’alumne per a saber si segueix el ritme adequat de la classe.

*b*) Processos mentals implicats en l’avaluació viscuda

En aquest cas, les respostes s’han organitzat de forma exclusiva en les afirmacions següents: memorització, repetició, concentració, organització, vomitar la matèria estudiada. Alguns estudiants parlen fins i tot de vòmit cognitiu. En un índex més baix d’incidència es presenten els processos mentals següents implicats en l’avaluació: pensar, relacionar conceptes, transferir coneixements, reflexió, comprendre, entendre, raonar, elaborar mapes conceptuals i aprendre.

*c*) Instruments amb els quals els han avaluats

Segons els enquestats, majoritàriament els han avaluats a través d’exàmens (de tipus test, de desenvolupament i orals), controls, treballs i pel cognom. I en menys mesura a través de tasques de classe, participació, revisió del quadern, observació, debat a l’aula, entrevistes, deures, faena diària, llibreta, comportament i actitud, assistència, reunions consensuades per a demostrar l’aprenentatge assolit i dossier.

- Consideracions generals

Com a conclusió cal assenyalar que, si bé educar és modificar el cervell per a tractar d’influir en el cervell, l’educació no sols ha conèixer els avanços de les neurociències, sinó aprofitar-los. Avanços que van originant canvis importants en l’art d’ensenyar i, és clar, en l’art d’avaluar. Van sorgint proves que una nova avaluació és necessària i possible. Al llarg d’aquest article s’ha proposat la necessitat de potenciar una cultura avaluadora basada en els principis neurodidàctics. Aquesta nova forma d’avaluar comporta emprar diverses tècniques d’avaluació participatives tant per a l’alumnat com per al docent. Tècniques que ajuden els estudiants a conèixer el que saben i fins on poden arribar potenciant les seues capacitats i aprofitant al màxim les seues possibilitats.

Al llarg d’aquest article s’ha constatat que els docents tenim el repte de ser modificadors cerebrals, i la practica avaluadora, sens dubte, determina l’estructura, la química i l’activitat elèctrica del cervell. Per tant, impregnar el procés avaluador de fonaments neuroeducatius és una exigència i una necessitat avui en la professió docent.

BIBLIOGRAFIA

Allen, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Barcelona: Paidós.

Boud, D*.* (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres: Kogan.

Calatayud Salom, M. A. (1998). *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la Etapa de Educación Primaria*. València: Universitat de València.

Calatayud Salom, M. A. (2000). “La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. Dificultades percibidas y estrategias de superación”. *Revista de Ciencias de la Educación,* núm. 183.

Calatayud Salom, M. A. (2000a). “Reflexión de los alumnos de Educación Primaria sobre preconcepciones evaluativas”. DA. *Evaluación como ayuda al aprendizaje.* Barcelona: Graó-Laboratorio Educativo.

Calatayud Salom, M. A. (2004). “Formación en evaluación educativa. Sí, por favor”. *Periódico Digital de Información Educativa:* *Comunidad Escolar*, núm. 755. <http: //comunidad-escolar.pntic.mec.es/755/ tribuna.html>.

Calatayud Salom, M. A. (2004a) “El olvido de la formación permanente del profesorado”. *Periódico Digital de Información Educativa:* *Comunidad Escolar,* núm. 742. <http: //comunidad-escolar.pntic.mec.es/742/ tribuna.html>.

Castillo Arredondo, S. (2004). *La práctica evaluadora del profesorado. Primaria y Secundaria.* Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Coronel J. M. (2002). “Las culturas organizativas”. En M. J. Carrasco i altres autors. *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid: Morata.

González, M. T. (1994). “¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?”. En: J. M. Escudero i M. I. González (ed.). *Escuelas y profesores ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.

González, M. T. i Santana, P. (1999). “La cultura de los centros, el desarrollo del currículo y las reformas”. En: J. M. Escudero, (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.

Kalbfleisch, M. L. (2012). *Neurotechnology in education.* Nova York: Taylor and Francis Ed.

Marchesi, A. i Martin, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Pérez Gómez, A. (2010) “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 68, p. 37-60.

Rossman, G. B., Corbett, H. D. i Firestone, W. A. (1988). *Change and Effectieveness in Schools.* Nova York: State Univ. of New York Press.

Sackman, S. A. (1991). *Cultural knowledge in Organizations. Exploring the Collective* Londres: Mind Sage.

Sarasola, M. R. (2004). “Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos*”. Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 12 (57).

Smircich, L. (1983). “Concepts of Culture and organizational Analysis. Administrative”. *Science* *Quarterly*, vol. 28 (1), 1983, p. 339-358.

Wassermann, L. i Zambo, D. (2013). “Early childhood and Neuroscience”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (2018), vol. 78, núm. 1, p. 67-85, 85 85. Nova York: Springer.

**CAPÍTOL 5. ORGANITZAR L’AVALUACIÓ INCLUSIVA ALS CENTRES EDUCATIUS. PER ON CAL COMENÇAR?**

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

*Professora titular d’universitat*

*Departament de Didàctica i Organització Escolar*

*Facultat de Filosofia i Ciències de l’Educació*

*Universitat de València*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

1. Introducció

Donar resposta a la diversitat significa endinsar-se en molts canvis, tant curriculars com pedagògics, de gestió, d’organització, etc. per a atendre les diferències i necessitats de cada estudiant (Agut, 2010). Es reconeix, per sort, cada vegada més la necessitat i l’exigència d’una educació inclusiva que atenga cada alumne segons les seues necessitats específiques o característiques personals. Ara bé, els professionals de l’educació hem de tenir molt clar que l’èxit de l’educació inclusiva consisteix primordialment en l’avaluació. Un sistema d’avaluació que no valore i respecte les diferències individuals només condueix a aprofundir en la bretxa de la desigualtat. L’avaluació no pot tenir la finalitat exclusiva de classificar o comparar els estudiants, sinó que ha de tractar d’identificar l’ajuda i els recursos que necessiten a fi de facilitar-los el procés d’ensenyament i aprenentatge.

Avaluar per a la inclusió no és una tasca fàcil perquè significa tenir en compte la diversitat de l’alumnat quant a: 1. Diferències generals (estils cognitius, ritmes d’aprenentatge, nivell maduratiu, interessos, motivacions, intel·ligències múltiples, etc.); 2. Diferències de capacitat (si són estudiants amb altes capacitats, amb dificultats d’aprenentatge, etc.) i 3. Diferències per raons socials i de salut. I practicar una avaluació inclusiva significa respectar i valorar les diferències individuals i grupals. Tal com assenyalen Anijovich i Cappelletti (2017), si les condicions dels estudiants sempre són diferents, si els ritmes i les formes d’aprenentatge són diversos, si els punts de partida no són mai homogenis, allò que s’aprèn i s’avalua no pot estar estandarditzat, sinó que ha de ser diferenciat d’acord amb les condicions i els processos individuals dels estudiants.

Aquest article, on volem articular les cartes nàutiques cap a la inclusivitat real en els centres educatius, comença incidint en una d’aquestes cartes, la relativa a l’avaluació inclusiva, i acaba presentant algunes estratègies que poden fer realitat aquesta avaluació a les aules inclusives.

**2. Les cartes nàutiques cap a la inclusivitat**

Les cartes nàutiques són cartes de navegació marítima que mostren tota mena d’arguments (tipus de fons, roca, sorra, zones de perill, etc.) per a ajudar en la navegació o per a permetre una navegació segura. A continuació es presenten les 10 cartes més determinants cap a la inclusivitat, Després ens centrarem en la que es considera que marca el rumb de l’educació inclusiva: l’avaluació.

Algunes d’aquestes cartes nàutiques haurien de començar per:

\* Qüestionar les nostres creences i pràctiques educatives i reflexionar sobre si el que fem possibilita la inclusió. Els docents resignifiquen, interpreten i construeixen el seu saber professional a través de processos de reflexió en l’acció i reflexió sobre l’acció. La reflexió sobre la pràctica esdevé el motor per a ser conscients del que hem de continuar fent perquè ho fem bé i del que hem d’anar canviant a fi de convertir-nos en millors professionals de l’educació facilitadors de la inclusió. Per tant, com assenyalen Anijovich i Cappelletti (2017), “cal revisar i problematitzar en primera instància les creences que subjauen en els enfocaments tradicionals en què es basen les pràctiques habituals d’avaluació” (pàg. 41).

\* Conèixer bé l’estudiant, quan és que aprèn, què el motiva, quins interessos i necessitats té. Les coses que l’alumne aprenga han de tenir sentit en el seu entorn, li han de ser útils i li han de permetre transferir-les a altres situacions o experiències. Com afirmen Anijovich i Cappelletti (2017), es tracta d’una forma d’aprendre que busca que “aquest aprenentatge tinga valor no sols en l’àmbit escolar i que siga genuí” (pàg. 111).

\* Descobrir i potenciar les peculiaritats i potencialitats que presenta cada alumne. Cada estudiant necessita ser el campió d’alguna cosa. Cal ajudar-lo a descobrir les seues virtuts i a partir d’ací potenciar les altres. Com assenyala Pérez Gómez (2019), “el nostre compromís professional és ajudar cada aprenent a construir el seu propi i singular projecte vital fins al màxim de les seues possibilitats” (pàg. 11).

\* Adoptar propostes metodològiques inclusives basades en xarxes conceptuals, ensenyament constructivista, diàleg socràtic, significatiu, de descoberta, connectiu, cooperatiu, per projectes, de resolució de problemes i recerca.

\* Mirar i practicar l’avaluació amb els ulls de la inclusivitat. L’avaluació s’ha d’entendre com un recurs per a millorar les oportunitats d’aprenentatge.

\* Considerar el caràcter flexible del currículum per tal d’adaptar-lo a les característiques i necessitats dels estudiants. El docent ha de tenir molt clar quines són les competències bàsiques que s’espera que els estudiants adquirisquen i els diversos nivells de domini per a cadascun.

\* No hem d’oblidar que cada estudiant és únic i irrepetible. Descobrir el valor de cada estudiant ens condueix a respectar els seus ritmes d’aprenentatge, la seua maduració, els seus estils en la manera d’aprendre, els coneixements previs dels quals parteix. Si no s’identifiquen tots aquests aspectes, no podem valorar el progrés de l’estudiant ni tampoc preveure l’ajuda que necessita en el procés d’aprenentatge.

\* Treballar de forma conjunta entre els docents, potenciant pràctiques educatives interactives, estratègies de treball cooperatiu, per projectes, programació multinivell, etc. que faciliten la planificació, el desenvolupament i l’avaluació de situacions riques d’inclusivitat.

\* Canvis importants en l’organització i en la gestió dels centres. La institució educativa ha de tenir l’autonomia suficient per a organitzar-se de la millor manera possible a fi de fomentar l’ensenyament i l’avaluació inclusiva.

\* La inspecció educativa i els equips directius han d’assumir un lideratge per a la inclusió. A més, han de facilitar, assessorar, ajudar, flexibilitzar estratègies i recursos que potencien els processos inclusius. Per exemple, aportar protocols i documents que faciliten l’acció del professorat.

**3. D’on venim?: d’una avaluació que parteix de la idea que tots els estudiants són iguals**

Durant molt de temps, i fins i tot m’atreviria a dir que en molts dels nostres instituts d’educació secundària d’Espanya la situació es manté, ha persistit l’avaluació dirigida gairebé exclusivament a mesurar resultats finals d’aprenentatge. La funció social de l’avaluació ha sigut molt més determinant que la funció educativa, d’anàlisi dels processos, de diagnòstic, de comprensió, diàleg, retroalimentació i de participació activa de l’alumnat en el procés avaluador.

L’avaluació, en aquesta cultura, és considerada com un instrument de control, de comprovació dels aprenentatges, especialment conceptuals, que s’identifiquen per mitjà de proves escrites. En aquest sentit, els autors Mellado i Chaucono (2015) determinen aquest enfocament avaluador com el mesurament dels resultats d’aprenentatge al final d’un període d’execució de l’ensenyament per tal de verificar el domini de continguts i qualificar amb el propòsit d’acreditació. Per tant, l’únic agent avaluador és el professorat. A més, se li atorga una escassa retroalimentació i l’error es concep amb una connotació negativa. Per tant, l’aprenentatge està al servei de l’avaluació i l’ensenyament acaba subordinat a aquesta última.

Aquesta concepció de l’avaluació, vinculada directament amb la valoració dels resultats de l’aprenentatge dels estudiants i mediatitzada per una racionalitat pròpia de la perspectiva tecnoburocràtica del currículum, condiciona pràctiques avaluadores basades en els trets següents:

|  |
| --- |
| - Prevalença de l’observació dels resultats més que la valoració dels processos.  - Només s’avaluen continguts conceptuals.  - Avaluació comprovativa (si els objectius previstos s’han assolit).  - Avaluació contínua amb caràcter sumatiu.  - L’avaluació com a instrument coercitiu, punitiu...  - Avaluació finalista.  - Ús gairebé exclusiu de l’examen.  - El culpable del fracàs escolar és l’alumne.  - L’objecte d’avaluació és exclusivament el discent.  - No es negocien els criteris d’avaluació amb els alumnes.  - La recuperació és la repetició de l’examen.  - Avaluar és sinònim de qualificar, mesurar...  - Es negligeix l’ús de l’autoavaluació com a element de reflexió, desenvolupament i maduresa.  - La referència al control/examen per a prendre les decisions de promoció.  - En les sessions d’avaluació es *canten* les notes.  - No s’assumeix la importància de l’error com a font d’aprenentatge.  - Avaluació per a detectar la part negativa del procés.  - Avaluació puntual.  - Avaluació amb caràcter explícit (el ritual que significa la realització de l’avaluació).  - S’atorga més pes a les avaluacions de tipus formal.  - S’ignora el valor de l’avaluació del procés d’ensenyament i aprenentatge com a instrument de millora de la institució escolar. |

**4. Cap a on anem?: a una avaluació per a la inclusió**

Una avaluació afavoridora dels processos d’inclusió opta per prioritzar la funció de diagnòstic, de regulació i adaptació de la planificació del procés d’ensenyament i aprenentatge a les necessitats i dificultats dels estudiants. A més, destaca que és fonamental emprar diverses tècniques d’avaluació, igualment actives i participatives, no sols perquè el docent les conega, sinó també perquè els estudiants, protagonistes dels seus propis aprenentatges, puguen tenir coneixement d’allò que saben i fins on poden arribar i que els genere una mentalitat de creixement a través de l’avaluació. Per tant, es tracta d’una avaluació que està al servei dels aprenentatges i serveix tant a l’estudiant com al professor. A més, facilita l’autoregulació de l’aprenentatge a través de la retroalimentació oportuna i constant del docent.

Concepció avaluadora basada en les directrius de la perspectiva pràctica i crítica del currículum i rotundament vinculada als processos, com també basada a plantejar el caràcter ideològic de l’avaluació, sota determinants constructivistes i de pensament crític. Avaluació que ha de ser abans que res un mitjà per a formar l’estudiant en el seu progrés individual i desenvolupament del procés d’ensenyament i aprenentatge.

Per tant, es tracta d’una avaluació que està integrada dins del procés d’ensenyament i aprenentatge i no separada ni desconnectada. Plantejament que s’oposa al que concep l’avaluació com una pràctica que s’efectua al final d’un període més o menys llarg d’ensenyament, o al terme de la realització d’alguna unitat temàtica mitjançant un acte formal explícit de comprovació, com és posar una prova o fer un examen. S’intenta que l’avaluació no siga únicament un acte que conduïsca a posar una nota, sinó que, sobretot, s’entenga com un procés de comprensió, de diàleg, de motivació cap a l’aprenentatge tant del professor com dels alumnes. Una avaluació, a fi de comptes, com diu Fernández Pérez (1986), que eduque, que ens ensenye “què és degut a què”, una avaluació formativa i no únicament sumativa.

En aquest sentit, perquè una avaluació siga realment inclusiva, emancipadora i il·luminativa s’ha concebre com:

\* Un procés crucial per a no convertir les diferències naturals dels estudiants en desigualtats. Per tant, ha de partir, com assenyalen Giné i Piqué (2007), de la certesa que tot estudiant és capaç d’aprendre, que té potencialitats (cal enfocar l’atenció en aquestes potencialitats en lloc de fer-ho en les dificultats) i en la premissa que realment mereix la pena que li prestem tota l’atenció i l’ajuda que necessita perquè assolisca els aprenentatges.

\* Una estratègia que oferisca retroalimentació als estudiants per a ajudar-los en el camí que porta a l’autonomia personal. Per a Anijovich i Cappelletti (2017), un estudiant és autònom quan comprèn el sentit d’allò que ha d’aprendre, quan pren decisions sobre com ha de portar endavant aquest aprenentatge i reflexiona sobre el procés, sobre el recorregut. La retroalimentació ha d’anar acompanyada d’orientacions que faciliten a l’estudiant reconèixer les seues debilitats i fortaleses, reconèixer els obstacles i, també, preveure la manera de tractar-los.

\* Un recurs de motivació. Impregnar l’avaluació de motivació comporta reconèixer els grans o petits avanços de cada estudiant en el procés d’aprenentatge. Es tracta d’optar per l’avaluació com a motivació per a aprendre.

Indubtablement, desenvolupar una avaluació per a la inclusivitat requereix uns certs requisits. Vegem-ne uns quants:

\* Una avaluació que estiga inserida en el procés d’ensenyament i aprenentatge. L’avaluació i l’ensenyament s’han d’entendre i practicar com si foren inseparables. Són dues cares d’una mateixa moneda.

\* Una avaluació que incidisca en el procés i que siga formativa, processual, contínua i formadora. Una avaluació per a l’aprenentatge orientada a pensar en l’avaluació com un procés que tendeix a ser continu i en què destaca, sobretot, l’efecte retroalimentador a fi de tractar que l’estudiant avance a partir de les seues possibilitats i individualitats.

\* Una avaluació que es faça amb la finalitat bàsica d’obtenir informació de l’alumnat, del procés i del context d’aprenentatge, per tal de millorar-los. Que siga, en definitiva, útil per a prendre decisions encaminades a la millora del procés.

\* Una avaluació holística. Avaluació de conceptes, procediments, actituds competències, emocions, motivació, interès, etc.

\* Una avaluació que reconega els esforços realitzats pels estudiants. És crucial reconèixer els avanços individuals respecte al punt de partida específic. Però per a això cal saber identificar molt bé el punt de partida de cada estudiant.

\* Una avaluació que siga respectuosa amb la persona i en què l’estudiant se situa al centre del procés.

\* Una avaluació que empre diversitat d’instruments per a avaluar l’aprenentatge de l’alumnat. Com assenyala Sanmartí (2012), “atès que els estudiants són diferents, és important diversificar els instruments d’avaluació. Com que cada instrument estimula unes determinades habilitats i s’adapta més o menys als estils d’aprendre i d’ensenyar, variant-los hi ha més possibilitats de potenciar les qualitats de tots i afavorir el desenvolupament de les qualitats que no es tenen” (pàg. 107).

\* Una avaluació dins del possible que siga ètica, basada en compromisos explícits que asseguren la cooperació i l’acceptació de les persones implicades. En aquest sentit, els criteris d’avaluació han de ser públics, explicitats i negociats amb els estudiants.

\* Una avaluació que siga coherent amb els continguts, amb l’ensenyament i amb les activitats fetes a classe.

\* Una avaluació que presente diversos nivells de dificultat. Per tant, ha de ser diversificada i flexible. S’han d’oferir diverses oportunitats perquè els estudiants demostren els seus avanços i el que realment han comprès i après.

\* Una avaluació contextualitzada, centrada en si l’estudiant és capaç de relacionar allò que ha après amb altres coneixements, si és capaç de traslladar-ho a situacions diferents d’aquelles que han generat l’aprenentatge original. És per això que una avaluació afavoridora de processos inclusius ha de proposar situacions del món real o pròximes als estudiants, problemes que siguen significatius i complexos perquè usen els seus coneixements previs, posen en joc estratègies i demostren la comprensió dels seus sabers.

\* Una avaluació que afavorisca la reflexió, la innovació, la creativitat i el pensament crític i lateral.

\* Una avaluació que fomente el treball cooperatiu i les relacions socioafectives.

\* Una avaluació, com assenyalen Giné i Piqué (2007), que done importància al fet d’aprendre. Això significa que cal avaluar per a corroborar que efectivament l’alumnat va aprenent per veure quin és el progrés que fa, per conèixer quins coneixements va adquirint i quins no ha après. L’avaluació és la clau per a establir un pla d’actuació que s’adeqüe a les necessitats de cada estudiant. Cal no oblidar que l’avaluació inclusiva, per damunt de tot, ha de permetre fer un seguiment personalitzat de l’alumne i adaptar continguts, competències, estratègies, recursos, etc. a les seues necessitats concretes.

\* Una avaluació ben dissenyada. Això significa tractar d’explicitar als estudiants on es vol arribar, què es vol que s’estudie, com, per a què i què es requereix per a aconseguir un procés d’ensenyament i d’aprenentatge profitós. És a dir, posar les cartes damunt de la taula.

\* Una avaluació que presenta la necessitat d’avaluar també la part positiva del procés i no sols la negativa per a motivar i reconèixer que hi ha aspectes que els estudiants fan *bé* però n’hi ha d’altres que són millorables.

\* Una avaluació que incorpora l’autoavaluació i la coavaluació. Es promou que l’estudiant participe activament en el seu propi procés d’aprenentatge i que hi reflexione.

**A tall de conclusió**

Al llarg d’aquest article s’ha evidenciat que s’ha passat, en teoria, d’una avaluació centrada en la comprovació del saber, el certificat, el control, la qualificació, etc. i en la qual tots els alumnes són iguals, a una consideració de l’avaluació com una oportunitat per a l’aprenentatge i en què cada estudiant és únic i diferent. Això significa tractar l’avaluació com una eina perquè tots aprenguen i com una possibilitat de valorar la individualitat de l’estudiant. Es tracta d’optar per una avaluació, com assenyala Casanova (2011), que estiga al servei de l’ajust de l’ajuda educativa per a tothom i per a cada estudiant.

El pilar bàsic en què es fonamenta l’avaluació inclusiva és reconèixer que cada estudiant que tenim a l’aula és diferent i que, per tant, es necessiten diverses estratègies afavoridores d’aprenentatge i per a encarar l’ensenyament i l’avaluació de forma diferent i adequada a les característiques individuals de cada estudiant. Un dels reptes educatius més importants del segle XXI és articular una avaluació capaç de donar compte de la diversitat i de l’heterogeneïtat estudiantil que siga equitativa i justa per a cada estudiant i, alhora, que respecte cadascuna de les individualitats. Com argumenta Pérez Gómez (2019), “el gran desafiament actual consisteix a provocar el desenvolupament personalitzat i fins al màxim de les seues possibilitats de tots i cadascun dels aprenents, celebrant la diversitat, la singularitat de cadascun, respectant la discrepància i ajudant de manera especial a qui més ho necessite” (pàg. 9). La inclusió, com assenyalen Torrego i Monge (2018), es converteix en una font d’oportunitats per a tothom.

Tot i que ha quedat prou evidenciat que el principal dilema de l’educació inclusiva és fer realitat l’avaluació inclusiva, també és veritat que respondre a aquest repte comporta que el professorat assumisca la responsabilitat d’avaluar, desavaluar i reavaluar a fi de no convertir les diferències individuals naturals dels estudiants en desigualtats. És en aquest repte on hi ha el valor genuí de l’avaluació per a la inclusió que comporta tractar-la amb garanties d’equitat i de justícia social als nostres centres educatius. Amb els supòsits i les realitats presentades en aquest article, pensem que ja es pot intentar visibilitzar el camí cap a la inclusivitat, entre altres raons perquè s’han explicitat alguns arguments de: per on cal començar? Ara només falta integrar-los en les nostres pràctiques per a fer realitat l’avaluació per a la inclusió. Per tant, què esperem?

REFERÈNCIES

Agut Horna, N. (2010). “La evaluación en un modelo de escuela inclusiva”. *Aula de Innovación Educativa,* núm. 191. p. 42-44.

Anijovic, R. i Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* Mèxic: McGraw-Hill.

Boud, D*.* (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres: Kogan.

Casanova, M. A. (2011). “Evaluación para la inclusión educativa”. *Revista Iberoamericana d’Evaluación Educativa*, núm. 4, p. 78-89.

Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Giné, N. i Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis”. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 163-164, p. 7-13.

Mellado, M. E. i Chaucono, J. C. (2015). “Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3).

Panadero, E. i Romero, M. (2014). “To rubric or not to rubric. The effect of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy”. *Assessment in Education Principles, Policy and Practice,* 21 (1), p. 133-148.

Pérez Gómez. A. (2019). “Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad”. *Márgenes*,núm. 0, p. 3-17.

Sanmartí, N. (2012). *10 ideas: evaluar para aprender.* Barcelona: Graó.

Torrego, J. C. i Monge, C. (coord.) (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo.* Madrid: Síntesis.

**CAPÍTOL 6. UNA OPORTUNITAT PER A AVANÇAR CAP A L’AVALUACIÓ AUTÈNTICA**

**1. A tall d’introducció**

Des de fa molts anys, l’avaluació en educació física és una qüestió problemàtica que va creant inquietud en molts docents. Hi ha moltes formes i mitjans per a avaluar els estudiants en l’àrea d’educació física, però no hi ha consens sobre la forma i sobre quina cultura avaluadora hauria d’imperar en l’avaluació. Hi ha gran disparitat de criteris que es van aplicant per a avaluar l’educació física als centres d’educació infantil, primària i instituts de secundària. Per exemple, hi ha professionals que qualifiquen els estudiants segons unes proves físiques que passen als alumnes a l’inici i final de curs. D’altres segueixen criteris merament motrius i, d’altres, criteris de coneixement o actitudinals, etc.

Com ja va assenyalar en el seu moment Martínez (1992), a poc a poc es va canviant en l’avaluació en educació física. Des d’una proposta d’objectius motrius purament mecanicistes cap a propostes d’objectius més cognoscitius i actitudinals. És a dir, de proposar que tots els estudiants feren uns mínims en algunes proves gimnàstiques i atlètiques s’ha passat a valorar l’educació integral de l’alumne per damunt del rendiment. S’hi han incorporat els avanços de l’avaluació inclusiva, de l’atenció a la diversitat, de la psicologia socioconstructivista i de diversos paradigmes educatius, com ara el paradigma emergent en educació.

En vista de tot això, hi ha molts professionals d’educació física que es proposen com a objectiu primordial que l’estudiant practique l’activitat física i en gaudisca, i per a aconseguir-ho es basen en continguts variats, amens i quotidians. Però si bé els objectius i els continguts han evolucionat, no passa el mateix amb les pràctiques avaluadores. Molts professionals es limiten encara a fer tests de condició física per a avaluar els estudiants.

És per això que en aquest article es volen establir les bases d’aquesta mínima cultura avaluadora autèntica per a facilitar el procés avaluador als professionals d’educació física, cada vegada més preocupats a avaluar a través de nous mètodes i instruments que faciliten el pas de la *cultura dels tests* a la cultura de l’avaluació autèntica. A continuació, doncs, tractarem de desvelar les interioritats de l’avaluació, els principis en què se sustenta l’avaluació autèntica i, també, els instruments per a posar-los en pràctica en l’educació física.

**2. Aproximació a les principals interioritats de l’avaluació en l’educació física**

Hem emprat el terme interioritats perquè a l’escola, com en qualsevol altra organització, es produeixen molts fets, mecanismes, etc. que no són del tot transparents, sinó que formen part del que s’anomena *la part no explícita*. I considere que cal desvelar aquesta part si l’escola es vol entendre com un tot i, el que és més important, si es vol millorar el seu funcionament en general i, en especial, millorar els processos d’avaluació que es fan a les institucions educatives.

Sens dubte, l’avaluació i les seues pràctiques constitueixen lents importants per a analitzar, entendre i millorar tant el quefer docent dels professors com els processos educatius i el funcionament dels centres per tal de desvelar-ne les interioritats, a fi d’ajudar a millorar permanentment la pràctica professional i contribuir a la millora de la realitat. En aquest sentit, l’avaluació s’alça com un procés regulador que ens permet saber què anem aconseguint per a assolir una actuació coherent i adequada que ens permeta desvelar les interioritats que formen part eminent de la vida organitzativa. No hi ha dubte que el camí cap a l’èxit de l’organització depèn en gran mesura de com s’enfronten els professionals de l’educació a aquestes interioritats i de què aprenen en aquest procés. En això resideix, especialment, el triomf de la institució escolar com a entitat que aprèn, gestiona el coneixement i millora el que passa dins seu (Calatayud, 2009). I, en especial, empra l’avaluació com a base de la professionalitat, l’autonomia i la innovació (Fernández Enguita, 2009, Anijovic i Cappelletti, 2017).

A continuació es presenten un seguit de reflexions que poden ajudar el professorat a endinsar-se en les diverses interioritats que envolten l’avaluació i de les quals destaquem, com les més importants, les següents:

1. La primera accepció que voldria ressaltar incideix en la idea que l’avaluació està en constant punt de mira i és un dels principals desafiaments a què s’enfronten els professionals de l’educació en la societat actual. És un dels elements privilegiats per a estudiar tot el que s’esdevé als centres educatius, per al seu canvi i millora. I, al seu torn, així ens ho demostren les investigacions relacionades, una organització no pot avançar sense avaluació. En aquest sentit, com assenyala Sanmartí (2007), avaluar és una condició necessària per a millorar l’ensenyament. L’avaluació ha de proporcionar informació que permeta jutjar la qualitat del currículum aplicat amb la finalitat de millorar la pràctica docent i la teoria que la sustenta.

2. L’avaluació és considerada per bona part del professorat un dels aspectes més problemàtics tant des del punt de vista del disseny com de la pràctica, a causa, entre altres raons, de la complexitat del procés avaluador i la confluència d’interessos, intencions, valors, ideologies i principis molt diferents entre si i fins i tot contraposats (Álvarez Méndez, 2003).

3. És una qüestió que preocupa tots els col·lectius implicats en el sistema escolar i que més repercussions presenta en el món afectiu (autoestima, etc.), social, laboral i educatiu de l’estudiant. En aquest sentit, cal destacar que, en general, tots hem viscut com la família de l’escolar viu moments de preocupació per l’avaluació dels fills, i molt més quan les notes no són bones. A més, és una cosa que preocupa els docents (l’obsessió que hi ha perquè siga una avaluació justa, científica, objectiva, etc.) (Calatayud, 2007). Especialment, com assenyala l’autor House (1994), “l’avaluació és un procés de naturalesa ètica i política que sovint es disfressa d’aparença tècnica i científica” (pàg. 14).

4. Les pràctiques avaluadores constitueixen també un dels trets més potents que caracteritzen els estils educatius que es despleguen a l’aula. Condicionen els processos d’ensenyament i aprenentatge, la relació professor-alumne, el que cal ensenyar, com cal ensenyar-ho, etc. i determinen un estil pedagògic i d’avaluació concret (Calatayud, 2007). Per tant, l’avaluació actua com a eix fonamental del dispositiu pedagògic d’un currículum. I, és clar, parlar d’avaluació comporta en gran mesura qüestionar la pràctica educativa.

5. A més, com assenyala Gimeno Sacristán (1996), les pràctiques d’avaluació incideixen en la imatge social que defineix una forma de fer educació per part dels centres i dels docents. És per això que aquestes pràctiques esdevenen *lents* extraordinàries per a estudiar i analitzar tot el que es refereix a l’àmbit educatiu, i fins i tot podríem apuntar que l’avaluació condiciona de tal manera la vida acadèmica de l’aula (la metodologia) que estudiar-la esdevé imprescindible per a poder aprofundir en tot allò que ocorre a l’escola i a les entranyes que també la formen. Tot el que s’hi refereix es mou en un àmbit de controvèrsia, discussió, ambigüitat, posicionaments extrems, etc. sobre els quals és summament necessari investigar i reflexionar si es vol avançar i millorar la mateixa organització.

6. L’avaluació condiciona poderosament els processos d’aprenentatge de l’alumnat i, per tant, cap innovació curricular no pot ser efectiva si no va acompanyada d’innovacions en la manera de concebre l’avaluació. Per exemple, la convergència a l’espai europeu d’educació superior i l’ús d’un nou sistema de crèdits ECTS implica una sèrie de canvis en la forma d’entendre, organitzar i dur a terme la docència universitària, però el canvi no pot ser efectiu si no canvia la forma d’entendre i practicar l’avaluació.

7. A totes aquestes circumstàncies unim realitats com, per exemple, que la societat se sent com més va més insatisfeta amb el grau de preparació que reben els estudiants a l’escola, tant per a la vida ciutadana com per a la vida professional. És la crítica que hi ha, sovint, sobre el baix rendiment amb què els estudiants acaben les etapes educatives (per exemple, l’Informe PISA). En aquest sentit, les avaluacions PISA de l’OCDE han irromput amb una força extraordinària en el panorama de les avaluacions internacionals i projecten una gran influència en les avaluacions nacionals a causa de la repercussió social que han tingut, en bona mesura, fruit de la difusió que se n’ha fet en els mitjans de comunicació.

I com és obvi, en moments de crisi econòmica creixen les polítiques d’avaluació. Tot allò que no s’avalua es devalua. I a més, en l’actualitat, segons Álvarez Méndez (2009) “les polítiques d’avaluació que es van promovent van més enllà de la casuística de cada país i no naixen de l’interès per millorar la pràctica docent ni el desenvolupament professional del professorat; tampoc semblen interessades a millorar la qualitat del mateix sistema educatiu. La preocupació subjacent es dirigeix a l’augment de la rendibilitat i l’eficàcia”.

És per això que l’avaluació, juntament amb la qualitat, s’ha convertit els darrers anys en un dels temes estrella de l’educació. En aquest sentit, és important ressaltar la idea del professor Teixidor (2009) quan assenyala que “la finalitat de tota avaluació és contribuir a la millora de la qualitat. Quan avui es pensa en *qualitat educativa*, la preocupació ja no és només quants alumnes reben educació i en quina proporció, sinó que els qui aprenen, què aprenen i en quines condicions aprenen” (pàg. 27).

3. Cap a una avaluació autèntica de l’aprenentatge en educació física

Segons López-Pastor (2013), el concepte d’avaluació autèntica, per sort, s’usa amb més freqüència en educació física. Aquest concepte fa referència a tècniques, instruments i activitats d’avaluació caracteritzades per situacions i continguts reals de l’aprenentatge. Oposant-se a les situacions ocasionals i artificials d’avaluació allunyades de la pràctica real. En concret, Desrosiers, Genet-Volet i Godbout (1997) consideren que l’avaluació autèntica compleix tres requisits: *a*) està integrada en el procés d’ensenyament i aprenentatge, *b*) comparteix el procés d’avaluació amb l’alumnat i *c*) dona més importància a una avaluació amb una clara orientació formativa.

Optar per l’avaluació com a mitjà per a ajudar que l’alumnat aprenga més i millor significa inserir-la en el procés d’ensenyament i aprenentatge, prioritzar la funció de diagnòstic, de regulació i adaptació de la planificació del procés d’ensenyament i aprenentatge a les necessitats i dificultats dels estudiants. Per tant, aprendre amb l’avaluació i de l’avaluació comporta necessàriament entendre-la com un instrument perquè l’estudiant es forme com a futur ciutadà integrat en una societat democràtica. Una avaluació que ajude a formar ments ben ordenades, capaces d’adquirir coneixement amb sentit, rellevant, coherent i interdependent que permeta fer-se preguntes, accedir a la veritat i enfrontar-se a les incerteses que ofereix la societat del coneixement. Una avaluació que se situe al servei de l’aprenentatge, atès que és la millor manera d’ajudar els discents a aprendre i ser capaços de valorar el seu progrés acadèmic i el cultiu de les seues capacitats (Calatayud, 2009; 2008; 2007). És a dir, una avaluació que esdevé part integral del procés d’ensenyament i aprenentatge i que ajuda a millorar l’aprenentatge tant de l’alumnat com del professor, en la mesura que els possibilita reflexionar sobre la pràctica docent.

S’arriba, per tant, a una concepció de l’avaluació com un procés sistemàtic de recollida d’informació per tal de determinar el mèrit i el valor d’un objecte i permetre la presa de decisions per a la millora. En aquesta concepció hi ha quatre components que mereixen destacar-se: en primer lloc, l’avaluació és un procés i no una activitat aïllada, per tant, succeeix en diversos moments i de forma contínua; en segon lloc, l’avaluació no és un fi en si mateixa, sinó que té per objectiu la millora del procés d’aprenentatge; en tercer lloc, la finalitat que es perseguisca amb l’avaluació condiciona el tipus d’informació rellevant en cada cas; en quart lloc, la informació obtinguda en el procés d’avaluació s’ha d’interpretar i traduir en judicis de valor per a poder aprofitar-la en la presa de decisions i fer propostes de millora. Les implicacions avaluadores són les següents (Calatayud, 2007):

|  |
| --- |
| \* Recollir i analitzar informació sobre els processos educatius.  \* Entendre i interpretar el procés d’ensenyament i aprenentatge per a arribar a la formulació de judicis de valor.  \*Adopció de mesures que possibiliten un debat crític de renovació del procés avaluador (transformar per a millorar). |

Per tant, es tracta d’una avaluació inclosa en el procés d’ensenyament i aprenentatge i no separada ni desconnectada d’aquest procés. Plantejament que s’oposa al que concep l’avaluació com una pràctica que s’efectua al final d’un període més o menys prolongat d’ensenyament, o al terme de la realització d’alguna unitat temàtica mitjançant un acte formal explícit de comprovació, com ara passar un test. S’intenta que l’avaluació no siga només un acte que conduïsca a posar una nota, sinó que, sobretot, s’entenga com un procés de comprensió, de diàleg, de motivació cap a l’aprenentatge tant del professor com dels estudiants. Una avaluació, a fi de comptes, com assenyala Fernández Pérez (1986), que eduque, que ens ensenye “què és degut a què”, una avaluació formativa i no únicament sumativa. Una avaluació que forma l’estudiant i forma també el docent.

En definitiva, l’avaluació per la qual s’opta és un procés que s’incardina en el mateix procés d’aprenentatge i que ha de tenir un caràcter continu que incidisca, bàsicament, en el fet que es pot avaluar d’una altra manera. Avaluació autèntica que s’ha de basar en dues clares accepcions que tenen a veure amb:

\* El pas de l’avaluació dels aprenentatges a l’avaluació per als aprenentatges i l’avaluació com a aprenentatge.

\* El pas d’una cultura de l’examen a una cultura de l’avaluació, i s’entén per tal una avaluació formativa dirigida a millorar el procés d’aprenentatge de l’alumnat.

Sobretot, l’avaluació autèntica fa referència a les tècniques i els instruments clarament aplicables en situacions, activitats i continguts reals d’aprenentatge; comporta un model d’avaluació ideal per a avaluar les competències en educació física. Les competències es defineixen com el conjunt de capacitats (coneixements, actituds, habilitats i destreses) assolides mitjançant processos d’aprenentatge i que es manifesten en la manera de resoldre problemes en diverses situacions. En aquest sentit, avaluar competències significa avaluar la capacitat de resoldre problemes de la vida quotidiana. Per tant, no s’avalua el coneixement de continguts purs i durs, sinó l’habilitat de l’estudiant per a localitzar aquests coneixements i manejar-los. Entre les idees clau a què podem arribar respecte a les competències destaquen les següents:

*a*) Són una forma d’aconseguir que el coneixement s’use de forma eficaç: no són un nou coneixement, són coneixement en acció.

*b*) Les competències no cal que es contradiguen amb la idea de coneixement, sinó que són un extra perquè ofereixen l’oportunitat a l’estudiant d’aplicar allò que ha après a diversos contextos.

Entre els principis que orienten l’avaluació per competències destaquen els següents:

1. Avaluar competències sempre implica avaluar l’aplicació d’aquestes competències en situacions reals i en contextos també reals. Per tant, els mitjans per a avaluar competències a l’aula sempre són aproximacions a aquesta realitat.

2. Per a poder avaluar competències cal tenir dades fiables sobre el ritme d’aprenentatge de cada estudiant en relació amb la competència en qüestió. Això requereix l’ús d’instruments i mitjans variats segons les característiques específiques de cada competència i els contextos on aquesta s’ha de dur a terme.

3. El mitjà per a saber el grau d’una competència és la intervenció de l’alumne davant d’una situació-problema que siga reflex, tan aproximat com siga possible, de les situacions reals en què es vol que siga competent.

En definitiva, avaluar significa ser conscient de la realitat per a transformar-la en una millora comuna. Avaluació que, indubtablement, recolza en aquests quatre pilars:

- Avaluació formativa/ processual.

- Avaluar no és sinònim de qualificar.

- Avaluar no és demostrar, sinó perfeccionar i orientar.

- S’avalua per a entendre, reflexionar i, en definitiva, per a canviar i millorar.

Per tant, optar per l’avaluació autèntica en educació física comporta necessàriament valorar tant el procés com el resultat de l’aprenentatge i proporcionar la possibilitat de compartir la responsabilitat de l’avaluació amb l’alumnat. Per a Zhu (1997) i Richard i Godbout (2000), aquesta avaluació, més enllà de simple instrument de control i qualificació, és essencial per a millorar l’aprenentatge de l’alumnat.

4. Supòsits en què se sustenta l’avaluació autèntica

Si haguera de destacar els pilars importants que han de vertebrar les pràctiques d’avaluació autèntica destacaria bàsicament els següents:

\* Es tracta d’una avaluació que forma, forma l’estudiant i forma el docent com a professional de l’educació. La idea és ben clara, com assenyala Álvarez Méndez (2012): si jo com a docent no aprenc de l’avaluació que practique ni tampoc els alumnes, això és un indicador fiable que en puc prescindir perquè no serveix a les finalitats educatives i formatives a les quals prioritàriament ha de servir. Per això, l’avaluació que es faça ha d’estar sempre al servei de qui aprèn i, a més, s’ha d’aprendre de l’avaluació i ajudar a millorar allò que s’avalua. Per tant, si l’avaluació no és font d’aprenentatge, queda reduïda a l’aplicació de tècniques i es redueixen o s’oculten processos complexos que ocorren en l’ensenyament i en l’aprenentatge.

*Altres pilars importants que sustenten l’avaluació autèntica són els següents:*

\* Està integrada en el procés d’ensenyament i aprenentatge.

\* És formativa i per això ha de ser contínua. La finalitat d’aquesta avaluació és millorar els processos d’ensenyament i aprenentatge quan encara hi ha temps de fer-ho. Per a Boud (1995), la finalitat es resumeix bàsicament a optimitzar el procés d’ensenyament i d’aprenentatge amb una perspectiva humanitzadora i no com a simple fi qualificador.

\* És significativa, diversificada, diagnòstica, qualitativa, ideogràfica i transferible.

\* És contextualitzada, cosa que implica avaluar aprenentatges que siguen rellevants i pròxims a la realitat de l’estudiant.

\* És holística o integral. Avaluació de conceptes, procediments, actituds i competències. L’avaluació autèntica en educació física se centra en el fet que també cal avaluar actituds, valors, a més del saber fer i del que realment sap l’estudiant.

\* És, dins del possible, ètica, basada en compromisos explícits que asseguren la cooperació i l’acceptació de les persones implicades. En aquest sentit, els criteris d’avaluació han de ser públics, explicitats i negociats amb els estudiants.

\* És coherent amb els continguts, amb l’ensenyament i amb les activitats fetes a classe.

\* Té diversos nivells de dificultat per a satisfer la diversitat d’estils d’aprenentatge, etc.

\* No és exclusivament comprovativa.

\* No s’usa com a instrument coercitiu o punitiu.

\* No és sinònim de qualificar, mesurar, etc.

\* És una avaluació compartida entesa en dos sentits, relatius a:

*a*) Els processos dialògics que manté el docent amb l’alumnat sobre l’avaluació dels aprenentatges i els processos d’ensenyament i aprenentatge.

*b*) La posada en comú i coordinació entre el professorat d’un centre sobre els sistemes d’avaluació que s’apliquen en les seues matèries, etc.

\* És una avaluació que implica una ruptura amb l’enfocament heteroavaluador predominant i deixa pas a procediments d’autoavaluació i coavaluació.

5. Característiques que radiografien les pràctiques d’avaluació per a l’aprenentatge

Si haguérem de destacar alguns dels trets que caracteritzen les pràctiques d’avaluació autèntica, serien els següents:

- Una avaluació en què predomina l’avaluació informal enfront de l’avaluació formal.

- Les activitats d’avaluació són una altra activitat d’aprenentatge.

- Una avaluació que empra diversos instruments per a avaluar l’aprenentatge de l’alumnat.

- Una avaluació que és respectuosa amb la persona.

- Una avaluació que reconeix l’esforç dels alumnes.

- Una avaluació que proposa la necessitat d’avaluar també la part positiva del procés i no sols la negativa.

- Una avaluació que incorpora l’autoavaluació i la coavaluació.

- El treball de l’estudiant com a principal font en els processos d’avaluació de l’aprenentatge.

- S’avaluen els diversos tipus d’aprenentatge i les competències que s’han planificat, en lloc d’avaluar només els avaluables amb exàmens tradicionals.

- Es tracta d’una avaluació orientada a millorar els aprenentatges i els processos d’ensenyament i aprenentatge i no sols com a control final.

- L’avaluació deixa de ser un examen final del procés i es transforma en un estat mantingut d’atenció, facilitació i reorientació.

- Una avaluació en què el culpable del fracàs escolar no és únicament l’alumne.

- S’assumeix l’error com a font d’aprenentatge.

**Consideracions generals. A tall de conclusió**

Al llarg d’aquest article hem volgut oferir als professionals de l’educació física l’oportunitat de reflexionar sobre el valor positiu que en si mateix enclou l’avaluació autèntica com a instrument al servei de qui aprèn i del qual s’aprèn, ja que, com assenyala López Pastor (2013), hi ha molts estudis que critiquen l’ús dels tests de condició física com a manera tradicional d’avaluació i qualificació en educació física.

Des d’aquestes pàgines anime el professorat d’educació física a anar construint o consolidant, segons siga el cas, una cultura d’avaluació autèntica que facilite els canvis necessaris per a passar:

\* De l’avaluació dels aprenentatges a l’avaluació per als aprenentatges i l’avaluació com a aprenentatge.

\* D’una cultura del test a una cultura de l’avaluació, entesa com una avaluació formativa dirigida a millorar el procés d’aprenentatge de l’alumnat.

Entre altres raons, el pas d’una cultura a l’altra rau a usar altres mètodes alternatius per a avaluar els processos d’aprenentatge en educació física. Indubtablement, un ús de produccions de l’alumnat, el dossier, els comportaments punibles d’habilitats i capacitats, l’autoavaluació, el bloc d’autoavaluació, el diari de classe, l’assemblea autoavaluadora, etc. ajuden, sens dubte, a anar afermant una cultura avaluadora autèntica en educació física.

No oblidem que la nostra professionalitat i les exigències de més qualitat de l’ensenyament ens obliga a fer pràctiques d’avaluació que servisquen perquè l’alumnat aprenga més (o que corregisca errors) i perquè el professorat aprenga a treballar millor i a perfeccionar la seua pràctica docent.

Arribats a aquest punt, només queda desitjar-los èxit en els seus esforços per potenciar una avaluació educativa que estiga clarament orientada a millorar l’aprenentatge de l’alumnat en educació física i la finalitat del qual és fer conscient l’estudiant de com aprèn i, el més important, què ha de fer per a continuar aprenent.

En aquest sentit voldria destacar unes paraules de Frederic Mayor Zaragoza, que en el transcurs d’una entrevista va dir: “Quina pena que, si pensem que poc hi podem fer, no fem res per canviar la realitat”.

El nostre repte com a professionals és saber que podem modificar el rumb dels fets i encaminar les pràctiques avaluadores cap a una avaluació autèntica de l’aprenentatge per tal de convertir-la en instrument de millora, d’aprenentatge i de desenvolupament personal. En vista d’aquesta certesa, només em queda dir al professorat d’educació física: què esperem?

**Referències bibliogràfiques**

Álvarez Méndez, J. M. (2012). “Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje”. En DA. *Pensando en el futuro de la educación*. Barcelona: Graó.

Álvarez Méndez, J. M. (2009). “Evaluación institucional: entre las urgencias políticas y las necesidades de mejora de los centros”. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, núm. 4, p. 21-25.

Álvarez Méndez, J. M. (2003). “La evaluación a examen”. Madrid: Miño y Dávila.

Anderson, G., Boud, D. i Sampson, J. (1994). “Expectations of quality in the use of learning contracts”. *The International Journal of Capability in Higher Education*, vol. 1, núm. 1, p. 22-31.

Anijovic, R. i Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Blatchford, P. (1992). “Academic self assessment at 7 and 11 years: its accuracy and association with ethnic group and sex”. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 62, p. 35-44.

Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres: Kogan.

Calatayud Salom, M. A. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Màlaga: Aljibe.

Calatayud Salom, M. A. (2008). *La escuela del futuro: hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.

Calatayud Salom, M. A. (2007). “La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo”. En M. A. Calatayud (directora). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Calatayud Salom, M. A. (2000). “Reflexión de los alumnos de Educación Primaria sobre preconcepciones evaluativas”. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó-Laboratorio Educativo.

Calatayud Salom, M. A. (1999). “La participación del alumno en el proceso evaluador”. *Revista Educadores*, núm. 189, volum 41, gener-març, p. 79-93.

Castillo Arredondo, S. (2003). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice-Hall.

Carroll, B. (1994). *Assessment in Physical Education. Ataccher´s guide to the issues*. Londres: Falmer Press.

Cronbach, L. (1963). “Course improvement through evaluation”. *Teachers College Record*, núm. 64, p. 672-683.

Desrosiers, P., Genet-Volet i Godbout, P. (1987). “Teachers’ Assessment Practices Viewed Through the Instruments Used in Physical Education Clasess”. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (2), 211-228.

Fernández Enguita, M. (2009). “La evaluación como base de la profesionalidad, la autonomía y la innovación”. *Organización y Gestión Educativa,* núm. 4, p. 16-20.

Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Hammond, M. i Collins, R. (1991). *Self-Directed Learning: Critical Practice*. Londres: Kogan Page.

Harris, D. i Bell, CH. (1986). *Evaluating and assessing for learning.* Londres: Kogan Page.

House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

López-Pastor, V. (2013). “Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física”. *Revista de Educación Física*, 29 (3).

López- Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Martínez, M. (1992). “La evaluación de Educación Física en la enseñanza secundaria desde la perspectiva de la reforma”. *Apuntes Educación Física y Deportes* (34) 83-86.

Murphy, S. (1992). “Writing portfolios in K-12 schools: Implications for linguistically diverse students”. *Writing portfolios. A bridge from teaching to assessment*. Ontario: Pippin Publishing Limited. Markham.

Nunziati, G. (1990). “Pour construire un dispositif d’evaluation formatrice”. *Cahiers Pédagogiques*, núm. 280, p. 47-64.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Richard, J. F. i Godbout, P. (2000). “Formative Assessment as an integral part of the teching-learning process”. *Physical* *and Health Education Journal*, 66 (3), 4-9.

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona; Graó.

Stufflebleam, D. i Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.

Tejedor, F. J. (2009). “Evaluación del desempeño docente”. *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4, p. 26-29.

Towler, L. i Broadfoot, T. P. (1992). “Self- assessment in the primary school”. *Educational Review*, vol. 44, núm. 2, p. 137-151.

Zhu, W. (1997). “Alternative assessment: What, why, how”. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68 (7), 17-18.

**CAPÍTOL 7. METÀFORES AVALUADORES DE L’ALUMNAT UNIVERSITARI.**

**NECESSITAT D’UN CANVI RADICAL**

**1. A tall d’introducció**

L’avaluació suscita un gran interès entre els teòrics, investigadors, estudiants, professorat i família. Com assenyalen Anijovic i Cappelletti (2017), avaluar és una tasca àrdua que condensa sentits construïts des del sistema educatiu i que defineix la trajectòria escolar dels estudiants. A més, es tracta d’una pràctica que repercuteix en l’estudiant, en la família i en la mateixa institució escolar.

Durant el nostre quefer de formació de futurs professors de diversos nivells educatius a la Universitat, hem elaborat uns quants estudis que tracten d’aprofundir en la qüestió de l’avaluació dels aprenentatges dels estudiants (Calatayud, 2019; Calatayud, 2019a). En aquest estudi hem volgut indagar sobre les metàfores que durant l’escolaritat ha desencadenat la qüestió de l’avaluació. Quan ens referim al concepte de metàfora hem volgut fer al·lusió a la lent que ens permet veure la realitat de les pràctiques avaluadores en l’etapa escolar. Des d’aquesta realitat podrem penetrar en la complexitat de les representacions avaluadores.

Segons el *Diccionario de la lengua española* de la Reial Acadèmia de la Llengua, la metàfora és la figura retòrica de pensament a través de la qual una realitat o concepte s’expressa per mitjà d’una realitat o concepte diferent amb el qual el representat guarda una certa relació de semblança. Per tant, s’ha emprat aquest recurs literari per a desvelar les representacions que l’alumnat universitari d’educació física té en relació amb l’avaluació.

Indagar sobre l’avaluació viscuda ens ha permès acostar-nos un poc a la cultura avaluadora que encara impera en l’actualitat i, especialment, adonar-nos que malgrat l’emergència i els canvis continus, la praxi avaluadora no ha canviat. Es continua avaluant de la mateixa manera i la majoria de les metàfores sobre l’avaluació viscuda contenen connotacions negatives i molt tradicionals. Metàfores que solen incidir en el model d’avaluació tradicional-sumatiu en educació física que sol centrar-se en com es pot obtenir la qualificació dels estudiants al final d’un trimestre o curs i en què sol predominar l’ús de tests de condició física o habilitat motriu. I en què la nota final de l’estudiant, o almenys un percentatge important de la nota, procedeix dels resultats obtinguts en aquests tests. (López-Pastor, 1999; López-Pastor et al., 2013; Rodríguez-Gómez i Ibarra-Saiz, 2015; MacPhail & Murphy, 2017).

És per això que aquest article vol ser una altra aportació en aquest necessari treball d’aproximació a la realitat de l’avaluació des del punt de vista dels estudiants universitaris, no sols per a conèixer-lo i entendre’l, sinó per a analitzar i intentar canviar amb arguments els aspectes de l’avaluació que no incidisquen en una concepció de l’avaluació com una oportunitat per a l’aprenentatge i en la creença de l’error com a font també d’aprenentatge. En educació física cal avançar cap a una cultura de l’avaluació centrada en sistemes d’avaluació alternativa que s’aproximen al model d’avaluació formativa i compartida o avaluació per a l’aprenentatge (Hernán et al., 2020: López-Pastor et al., 2016; Rodríguez-Gómez i Ibarra-Saiz, 2015).

Revisant la literatura internacional especialitzada (Richard i Godbout, 2000; Casbon i Spackman, 2005; Hay, 2006; MacPhail i Halbert, 2010, Lorente i Kirk, 2013; Ni Chróinín i Cosgrave 2013; Tolgfors i Öhman, 2015; Leirhaug i MacPhail, 2015; Mac Phail i Murphy, 2017; López-Pastor i Sicilia-Camacho, 2017), es pot apreciar clarament que l’avaluació fòssil en educació física ha anat evolucionant cap a enfocaments que, com comenten López Pastor et al. (2020), se centren més en el procés d’aprenentatge de l’alumnat, i en què termes com ara *avaluació alternativa*, *avaluació per a l’aprenentatge*, *avaluació orientada a l’aprenentatge* i *avaluació autèntica*, entre d’altres, impregnen més les teories que les pràctiques. Vocables que se submergeixen en els paràmetres de la tradició educativa de l’avaluació.

La formació en avaluació és fonamental perquè els professors d’educació física en formació adquirisquen una cultura avaluadora impregnada de supòsits formatius que puguen compartir després amb els estudiants. Una formació inicial que desenvolupe bones competències en avaluació perquè, sens dubte, com assenyala Perrenoud (2004), l’avaluació és una competència docent bàsica, i també una de les més costoses i tedioses de la funció docent, que genera pors i reticències fins al punt que es tracta d’un dels aspectes en què més costa canviar i innovar i, així mateix, on cal invertir més formació perquè el professorat entenga el sentit genuí de l’avaluació

**2. Cultura avaluadora imperant en l’escenari actual**

Ara per ara, en molts dels nostres instituts d’educació secundària d’Espanya encara persisteix la cultura de l’avaluació dirigida gairebé exclusivament a mesurar resultats finals d’aprenentatge. La funció social de l’avaluació ha sigut molt més determinant que la funció educativa, d’anàlisi dels processos, de diagnòstic, de comprensió, diàleg, retroalimentació i de participació activa de l’alumnat en el procés avaluador. Continuem sotmetent els nostres estudiants a proves que només estimulen la memorització, la repetició, el pensament convergent, etc. i oblidem que el que en aquests moments és rellevant és cultivar habilitats per a resoldre problemes, la capacitat crítica, la necessitat que els coneixements previs servisquen d’unió als nous coneixements per tal que cada estudiant genere la seua pròpia significació personal d’allò que ha après. Concepció de l’avaluació vinculada directament amb la valoració dels resultats de l’aprenentatge dels estudiants i mediatitzada per una racionalitat pròpia de la perspectiva tecnoburocràtica del currículum. I en la qual l’avaluació se situa en un pensament restringit: sumatiu i quantificador. És el que autors com López Pastor et al. (2016) han denominat *cultura de l’examen*. Alguns supòsits d’aquesta concepció avaluadora que hem denominat *examinadora* i que naixen d’investigacions recents (Calatayud, 2019, 2019a) incideixen bàsicament en aspectes que tenen a veure amb:

- Prevalença de l’observació dels resultats més que la valoració dels processos.

- Només s’avaluen continguts conceptuals.

- Avaluació comprovativa (si els objectius previstos s’han assolit).

- Avaluació contínua amb caràcter sumatiu.

- L’avaluació com a instrument coercitiu, punitiu...

- Avaluació finalista.

- Ús quasi exclusiu de l’examen.

- El culpable del fracàs escolar és l’alumne.

- L’objecte d’avaluació és exclusivament el discent.

- Els criteris d’avaluació no es negocien amb els alumnes.

- La recuperació és la repetició de l’examen.

- Avaluar és sinònim de qualificar, mesurar...

- Es negligeix l’ús de l’autoavaluació com a element de reflexió, desenvolupament i maduresa.

- La referència al control/examen per a prendre les decisions de promoció.

- En les sessions d’avaluació es *canten* les notes.

- No s’assumeix la importància de l’error com a font d’aprenentatge.

- Avaluació per a detectar la part negativa del procés.

- Avaluació ocasional.

- Avaluació amb caràcter explícit.

- S’atorga més pes a les avaluacions de tipus formal.

- S’ignora el valor de l’avaluació del procés d’ensenyament i aprenentatge com a instrument de millora de la institució escolar.

Per tant, es tracta d’una concepció avaluadora que incideix en la rellevància de certificar o qualificar els aprenentatges, basada en proves orals i escrites amb pautes d’observació rígides que s’apliquen en finalitzar la unitat didàctica en les quals se sanciona l’error. A més, no li preocupa el context en què ocorre l’aprenentatge, distribueix els estudiants en jerarquies d’excel·lència i el discent és agent passiu del procés d’aprenentatge.

Aquesta manera d’avaluar ara per ara no té sentit. Desconeixem si l’estudiant és capaç de relacionar allò que ha après amb altres coneixements, si és capaç de traslladar-ho a situacions diferents d’aquelles que van generar l’aprenentatge original, si és competent, etc. Com ja s’ha demostrat àmpliament, avui dia no té sentit l’acumulació d’informació, la informació és a Internet, ben organitzada, categoritzada i de qualitat. El docent del segle XXI ha d’evolucionar i passar de ser un simple transmissor d’informació a facilitador de criteris en la recerca d’informació i en la transformació en coneixement i aprenentatge (González-Sanmamed et al., 2018). El fet rellevant és que els estudiants adquirisquen informació, la integren, la processen, que siguen creatius, intuïtius, emprenedors, crítics i protagonistes del seu procés formatiu.

3. Avaluació com a oportunitat per a aprendre

Els avanços per a abordar una concepció de l’avaluació que opta per inserir-la en el procés d’aprenentatge, prioritzar la funció de diagnòstic, de regulació i adaptació de la planificació del procés d’ensenyament i aprenentatge a les necessitats i dificultats dels estudiants, dista molt de la realitat que s’esdevé als nostres centres educatius.

Ara per ara, l’avaluació s’hauria d’entendre, com assenyalen Anijovich i Cappelletti (2017), com una oportunitat perquè els estudiants posen en joc els seus sabers, visibilitzen els seus assoliments, aprenguen a reconèixer les seues debilitats i fortaleses i siguen ells mateixos partícips actius en el procés avaluador.

És a dir, es necessita una concepció alternativa per a l’avaluació de l’aprenentatge que es fonamente en principis propis de l’avaluació autèntica (Ibarra-Saiz i Rodríguez-Gómez, 2020). Concepció avaluadora basada en les directrius de la perspectiva pràctica i crítica del currículum i rotundament vinculada als processos, com també basada a plantejar el caràcter ideològic de l’avaluació sota determinants constructivistes i de pensament crític. Avaluació que ha de ser abans que res un mitjà per a formar l’estudiant en el seu progrés i desenvolupament del procés d’ensenyament i aprenentatge. Cal situar-nos en un enfocament més complex de l’avaluació: formatiu i qualitatiu (Golding i Adam, 2016).

Com indica Ahumada (2005), l’avaluació autèntica intenta esbrinar què és capaç de fer l’estudiant usant diverses estratègies i procediments avaluadors. Les bases teòriques que fonamenten aquesta concepció tenen les arrels, com argumenten Condemarín i Medina (2000), en la concepció de l’aprenentatge significatiu d’Ausubel, en la perspectiva cognoscitiva de Novak i en la pràctica reflexiva de Schön. Una concepció avaluadora des d’un enfocament educatiu que s’ha estudiat, com s’ha estudiat en altres investigacions (Calatayud, 2019, 2019a), en els supòsits següents:

|  |
| --- |
| - Una avaluació en què l’avaluació informal predomina respecte a l’avaluació formal.  - Avaluació significativa, diversificada, diagnòstica, processual, contextualitzada, coherent, qualitativa, ideogràfica i transferible.  - Avaluació integrada en el procés d’ensenyament i aprenentatge.  - Avaluació contínua amb un enfocament constructivista.  - Potenciació d’informes qualitatius en l’avaluació de l’aprenentatge de l’alumnat.  - Avaluació que postula la necessitat d’avaluar també la part positiva del procés i no sols la negativa.  - Avaluació que inclou l’autoavaluació i la coavaluació.  - El treball de l’alumne com a principal font en els processos d’avaluació de l’aprenentatge.  - S’avaluen tant continguts conceptuals com procedimentals i actitudinals.  - Avaluació amb caràcter implícit. |

Per tant, es tracta d’una avaluació que està integrada dins del procés d’ensenyament i aprenentatge i no separada o desconnectada. Plantejament que s’oposa al que concep l’avaluació com una pràctica que s’efectua al final d’un període més o menys prolongat d’ensenyament o al terme de la realització d’alguna unitat temàtica mitjançant un acte formal explícit de comprovació, com és posar una prova o fer un examen (Sanmartí, 2020). S’intenta que l’avaluació no siga només un acte que conduïsca a posar una nota, sinó que, sobretot, s’entenga com un procés de comprensió, de diàleg, de motivació cap a l’aprenentatge tant del professor com dels alumnes. Una avaluació, a fi de comptes, com assenyalen autors com Fernández-Pérez (1986), Richard i Godbout (2000) Tolgfors i Öhman (2015), que eduque, que ens ensenye “què és degut a què”, una avaluació formativa i no únicament sumativa. En aquest sentit, perquè l’avaluació siga realment educativa, emancipadora i il·luminativa s’ha de concebre com:

- Una reflexió sobre els processos d’ensenyament i aprenentatge, les finalitats que els orienten i els condicionants que els delimiten i els restringeixen.

- Un procés continuat de recerca que no es pot entendre únicament referida a l’aprenentatge assolit pels estudiants, sinó que ha de ser una valoració de tot el procés i de tots els elements que hi participen (docent, alumnes, assignatura, estratègies metodològiques, etc.). Una avaluació tant dels coneixements com de les actituds i les habilitats adquirides pels discents i que no es redueix al moment final del procés, sinó que es realitza en diversos moments i amb diverses estratègies.

4. Disseny de la recerca

L’objectiu general d’aquesta recerca era analitzar les metàfores de l’alumnat universitari d’educació física del curs acadèmic 2019-2020 sobre l’avaluació viscuda. Es volia constatar si l’avaluació que havien viscut distava molt o poc de foscors relatives a control, examen, certificació, competició, etc.

Els objectius específics que es volien aconseguir eren els següents:

1. Delimitar les categories avaluadores que van caracteritzar l’avaluació els anys d’escolaritat.

2. Identificar quins tipus de metàfores radiografien les pràctiques avaluadores viscudes.

3. Classificar les metàfores pròpies de cadascuna de les tradicions avaluadores: examinadora i educativa.

*Participants en la recerca.* Han participat en aquest estudi 275 estudiants del Grau de Magisteri d’Educació Física de primer curs de diverses universitats públiques de la Comunitat Valenciana (Espanya) del curs 2019-2020. La participació de l’estudiantat ha sigut voluntària i hi han participat estudiants de la Universitat de València, de la Universitat d’Alacant i de la Universitat Jaume I de Castelló. La taula 1 especifica el nombre exacte de participants.

*Taula 1. Mostra participant*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |
| --- |
|  |
| Universitats Nombre de participants |
| Universitat de València 225 |
| Universitat de Alacant 33 |
| Universitat Jaume I Castelló 17 |

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­

*Disseny de la recerca.* S’ha emprat una metodologia qualitativa de tipus hermenèutic. S’ha dissenyat un qüestionari amb una sola pregunta oberta per a indagar sobre una qüestió relativa a les metàfores avaluadores. La qüestió que s’ha presenta a l’alumnat ha sigut la següent: “Descriu les metàfores que més bé representen l’avaluació viscuda en els teus anys com a estudiant en secundària o batxillerat”. S’ha explicat a l’estudiantat que havia de dir les metàfores i després descriure-les i, fins i tot, que la descripció podia anar acompanyada d’un dibuix.

*Anàlisi de les dades*

Per a la interpretació de les respostes donades a la pregunta formulada s’ha emprat el mètode de l’anàlisi de contingut. Posteriorment s’ha fet un procés de codificació i categorització de les dades recollides. S’ha optat per no usar programes informàtics per a l’anàlisi. La taula 2 presenta el disseny de les categories que emergeixen de l’anàlisi de dades i que hem emprat com a estructura bàsica per la presentació dels resultats. A l’hora de codificar la informació s’ha partit de la idea que les metàfores proposades pels estudiants d’educació física són codis *in viu* proposats pels participants en la investigació i, fins i tot, algunes han emergit de l’anàlisi de les respostes donades.

*Taula 2*

*­­­­­­­­­­­­­­­Categories elaborades per a l’anàlisi de dades*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­­\_\_

1. Sentiments avaluadors: por, desconcert, etc.

2. Dificultats avaluadores.

3. Procediments avaluadors.

4. Currículum avaluador.

5. Avaluació orientada al desenvolupament de processos mentals catalogats com a memorització, repetició, etc.

6. Tatuatge avaluador.

7. Exigències avaluadores.

8. Avaluació orientada al control.

9. Avaluació com a acreditació o reconeixement social.

10. Avaluació uniformadora.

11. Estrès avaluador.

12. Avaluació com a aprenentatge.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**5. Resultats i discussió**

Aquest apartat s’ha organitzat segons el sistema de categories presentat a la taula 2. Com que la recerca és de tipus qualitatiu, hem unit en el mateix apartat la presentació de resultats i la discussió. Per al tractament de les dades s’ha efectuat una anàlisi de contingut qualitatiu i la informació obtinguda s’ha organitzat per metàfores. Hem de matisar que les categories han sigut dissenyades per la investigadora, en canvi, les metàfores són les que han explicitat els estudiants. En algunes metàfores s’esmenten paraules textuals de l’estudiantat.

A continuació es descriuen les metàfores que s’engloben en cadascuna de les categories proposades i s’expliquen textualment els comentaris que els estudiants han fet per a relatar el significat de cadascuna:

*1. Sentiments avaluadors: por, desconcert, etc.*

Que engloba les metàfores següents:

- L’avaluació com un oceà

Metàfora que vol dir que igual que a la mar hi ha molta aigua, vessem moltes llàgrimes per la por de suspendre, etc.

- L’avaluació com el desfici de l’infern

Metàfora referida al desfici que se sent abans de la data dels exàmens que no deixa descansar ni dormir.

- L’avaluació com una visita a cal metge

Sempre quan fas un examen tens nervis per si ix malament, com quan vas a la consulta del metge, que no saps què et diagnosticarà.

*2. Dificultats avaluadores*

Que engloba les metàfores següents:

- L’avaluació com el cim de l’Everest

L’avaluació és símil de lluita i d’esforç per a fer el cim, que és passar l’examen.

- L’avaluació com un zoo de feres, com una competició

L’avaluació comporta lluita, competitivitat, agressions per veure qui és el millor, qui acaba abans les proves i qui trau bones notes.

- L’avaluació com una cursa d’obstacles

Es competeix per veure qui és el millor i arriba primer a la meta. Els exàmens són els obstacles que trobes en la cursa. Alguns estudiants aconseguiran superar-los sense cap problema i d’altres no.

*3. Procediments avaluadors*

Que engloba les metàfores següents:

- L’avaluació a còpia de controls escrits

Aquesta metàfora es manifesta en els docents que usen un únic mètode d’avaluació a través de controls escrits. L’ús reiterat d’aquestes proves provoca un descens de la motivació i acaba frustrant els estudiants que no aconsegueixen aprovar-los.

- L’avaluació com un examen

Es creu que com més exàmens i més complicats siguen, més s’aprèn.

- L’avaluació com un mur de coneixement

El fet d’avaluar amb exàmens, moltes vegades limita el coneixement compartit.

- L’avaluació com els peixos a l’aigua

Els estudiants passen molt de temps asseguts a la cadira. Els docents creuen que estant asseguts, els alumnes aprenen. Però això poques vegades passa. Com assenyala un estudiant: “es passa molt de temps assegut i fent exàmens com els peixos a l’aigua. Ens oblidem de jugar i de viure”.

- L’avaluació són exàmens que t’esprémen el cervell com una taronja

El cervell és la taronja i l’espremedora és l’avaluació. De vegades la taronja té més o menys suc. En aquest sentit, un estudiant argumenta que “el docent no pot esprémer més si la taronja té un nivell 6 perquè, per molt que s’hi escarrasse, no en podrà traure més suc perquè arribe a 10”.

- L’avaluació com una prova objectiva

Aquesta metàfora fa referència als exàmens de caràcter objectiu. Hi ha la creença que l’objectivitat en l’avaluació queda assegurada a través d’aquesta classe de proves.

- L’avaluació com un treball individual

Fa referència al fet que tot s’avalua de forma individual, cada estudiant té el seu material curricular durant tot el curs i ha de trobar les millors estratègies i processos per a aprovar les assignatures incloses en aquest material curricular.

- L’avaluació com una caixa de sorpreses

Hi ha professors que en els exàmens posen exercicis que no han explicat mai a classe. Per tant, és impossible que els estudiants sàpiguen respondre a aquesta qüestió. L’examen que fan aquests docents es pot comparar a una caixa de sorpreses perquè no se sap què pot exigir el professor en l’examen.

*4. Currículum avaluador*

Engloba les metàfores següents:

- L’avaluació com una partida de cartes

Et dediques a estudiar durant molt de temps i, com assenyala un estudiant, “quan arriba l’examen t’ho jugues tot a una carta”.

- L’avaluació com un tren

En aquesta metàfora, el professor condueix la locomotora amb l’objectiu de passar per cadascuna de les estacions (tema i examen corresponent) a les hores establides (cal complir el temari). Cada estudiant es relaciona amb els vagons del tren que van seguint la locomotora. A més, quan el professor/a corregeix l’examen final s’adona que hi ha pocs estudiants que han arribat a la destinació després de passar per totes les estacions. I, en contraposició, n’hi molts que s’han perdut pel camí (han anat suspenent i no han assimilat els conceptes explicats).

- L’avaluació com un càsting

En un càsting vas passant fases; i si no superes els requisits de cada fase no pots passar a la següent. És com quan un estudiant suspèn i ha de fer un examen recuperació o repeteix el curs.

- L’avaluació com un rellotge de sorra

Quan es fa un examen a l’escola, els estudiants tenen un temps molt limitat. Si superen aquest temps, el professor pot arribar a no voler recollir aquest examen i el suspenen. El rellotge de sorra simbolitza el temps que els queda als estudiants per a completar aquest examen.

*5. Avaluació orientada al desenvolupament de processos mentals catalogats com a memorització, repetició, etc.*

Que engloba les metàfores següents:

- L’avaluació com una repetició sense sentit

L’avaluació que es practica no és per a fer que penses, per a desenvolupar el pensament crític, sinó per a escriure el que posa el llibre de text. S’aprèn repetint-ho tot com si foren un lloro, sense cap mena de criteri propi.

- L’avaluació com un tornado

Perquè el cap no para de donar voltes amb tanta informació que has de recordar per a fer l’examen.

- L’avaluació com una memòria, com un lloro o com una regurgitació cognitiva

L’avaluació consisteix a memoritzar i, després, amollar aquesta informació sense aprendre-la. Els professors se centren a explicar-ho tot com apareix en els llibres de text, cosa que comporta, com comenta un estudiant, que “els alumnes acaben repetint-ho tot de la mateixa manera com apareix en el llibre”.

- L’avaluació com a obesitat

Aquesta metàfora vol dir, segons els estudiants, que “una persona obesa menja molts aliments i, per tant, acumula molt de greix. Però aquest greix no serveix per a res, només s’emmagatzema”. Igual passa amb els continguts: si no s’aprenen bé, es memoritzen amb l’únic objecte de *vomitar-los* en l’examen.

- L’avaluació com el Gran Germà

Aquesta metàfora fa referència al fet que l’avaluació no facilita el pensament crític i es considera que la vàlua és determinada per una nota numèrica. I com assenyala una alumna: “les persones no són un número”.

- L’avaluació com un abocador de coneixements

L’escola, a través de l’avaluació, funciona com una fàbrica que rebutja aquells que no són *útils* a la societat i converteix en fem persones molt vàlides només pel fet de no adaptar-se al perfil que es demana.

*6. Tatuatge avaluador*

Que engloba les metàfores següents:

- L’avaluació com un pou sense fons

Darrere d’un examen en ve un altre i així successivament. Com assenyala un estudiant, “cada vegada es fa més dur i sents que no arribes a estudiar-ho tot. Llavors, és com si tot es fera més fosc i no veus cap punt de llum que t’ajude a saber que has arribat a la meta”.

- L’avaluació com un combat de boxa

Contínuament t’estan avaluant i et colpegen arreu (treballs, exàmens, etc.) i has d’aconseguir eixir-ne victoriós.

- L’avaluació com un número de condemna

L’avaluació adjudica una nota en un moment concret que determina les possibilitats que el sistema educatiu oferirà a l’estudiant en el futur.

- L’avaluació com a drama

Com argumenta un estudiant: “ens posen molta matèria per estudiar i això ens posa tristos i ens provoca angoixa. Sempre estem sense ganes de res i, per això, el resultat moltes vegades no és l’esperat”.

- L’avaluació com un burro

A causa dels mals resultats en els exàmens, els teus companys et diuen burro ja per sempre.

- L’avaluació segons el cognom

Aquesta metàfora es refereix al fet que molts docents qualifiquen els exàmens tenint en compte qui són els estudiants. Així ho comenta una alumna: “els exàmens es qualifiquen segons el cognom. Segons com caigues al docent de bé o malament, t’apuja o t’abaixa la nota”.

- L’avaluació com la mordassa a la cadira

Aquesta metàfora pren com a afirmació la idea següent proposada per un estudiant: “l’avaluació et lliga de peus i mans i no pots fer altres coses”.

*7. Exigències avaluadores*

Que engloba les metàfores següents:

- L’avaluació com un infern

Cada setmana tens exàmens i no s’acaba mai.

- L’avaluació com una barrera que em separa dels meus passatemps

L’avaluació ens ocupa massa temps de la vida i no ens deixa temps per a jugar. En aquest sentit, una estudiant assenyala que l’avaluació condiciona que no pugues “fer el que realment t’agrada”. L’avaluació ens separa de la vida privada i esdevé la nostra única prioritat”.

- L’avaluació com una allau

Aquesta metàfora es refereix a la quantitat de tasques que els estudiants han de fer per a passar els exàmens (deures, activitats, exposicions, etc.).

*8. Avaluació orientada al control*

Que engloba les metàfores següents:

- L’avaluació com una presó

L’avaluació és com una presó on ens sentim tancats, tant en les metodologies imposades com en la realitat que ens mostren i que volen que vegem i creguem. I, és clar, com afirma un estudiant: “després s’ha de vomitar”.

- L’avaluació com una comparació

Metàfora que s’aplica en aquells casos en què el professor fa comparacions amb els estudiants de les notes que trauen en els exàmens davant de tota la classe, cosa que repercuteix negativament en els discents que tenen notes més baixes i els produeix sensació d’inferioritat.

*9. Avaluació com a acreditació o reconeixement social*

Que engloba les metàfores següents:

- L’avaluació com una nota que defineix la persona

Vals segons la nota que tragues en els exàmens.

- L’avaluació únicament del resultat

El docent només reflecteix en l’avaluació de l’estudiant el resultat obtingut en els exàmens o en els controls, sense importar-li l’esforç, l’interès o l’actitud de l’alumne per l’assignatura.

- L’avaluació com la marca de la vàlua

L’avaluació s’entén com una selecció dels qui valen i dels qui no valen.

- L’avaluació com tocar el cel amb les mans

Quan al final de curs aconsegueixes les qualificacions desitjades, esclates de joia.

- L’avaluació com una anàlisi de sang

Tant l’anàlisi de sang com l’avaluació et diu quines assignatures tens aprovades i quines t’han eixit malament.

- L’avaluació com un colador

L’avaluació actua com un colador. Amb aquest instrument se separen els estudiants que no tenen el nivell adequat dels que sí. Sacsant el colador, els alumnes que no tenen el nivell correcte cauen pels forats.

- L’avaluació com una selva

En què l’animal més fort (l’estudiant que té poques dificultats en les assignatures) domina l’animal més feble (l’estudiant que necessita un reforç específic o una adaptació del currículum a les seues necessitats i habilitats) i, així, assoleix una millor recompensa.

*10. Avaluació uniformadora*

Que engloba les metàfores següents:

- L’avaluació com un ramat d’ovelles

L’avaluació s’assembla a un ramat d’ovelles perquè no es té en compte l’individu. A més, no se centra en la capacitat ni en el ritme de cada estudiant. No es té en compte la diversitat.

- L’avaluació com una escala

Cal anar pujant esglaons. Si passes la prova, puges. I si no la passes, et quedes al mateix esglaó.

- L’avaluació com un ascensor

Pel que fa a les qualificacions, has d’aconseguir arribar a l’últim pis, assolir la nota màxima i saber mantenir-t’hi.

- L’avaluació com un martell

Es compara cada alumne amb un clau i l’avaluació amb un martell. Cada discent té un potencial dins seu, i el fet que traga un 0 en un examen no vol dir que aquest estudiant no valga per a res.

- L’avaluació com un bosc que no deixa veure l’arbre

Sovint els professors ensenyen i, per tant, avaluen per a una mitjana que realment no existeix. D’aquesta manera capgirem la metàfora: el bosc és la mitjana i l’arbre és l’estudiant.

- L’avaluació del peix mico

Avaluació similar per a tots malgrat que cada estudiant és diferent.

- L’avaluació com una mitjana

Aquesta metàfora vol dir que la majoria dels professors només es fixen en les notes de les proves i dels deures, és a dir, calculen la mitjana de les notes i ja està, sense observar l’evolució de cada alumne, la millora de l’actitud, etc.

- L’avaluació com un procés robòtic

Els professors sovint tenen com a objectiu formar persones iguals. En els exàmens hi ha docents que exigeixen als estudiants fer els exercicis exactament com ells els han explicats a la pissarra les setmanes abans de l’examen, però pot ser que els estudiants puguen resoldre’ls de forma diferent i que arriben al mateix resultat. Aquests professors solen penalitzar aquesta acció.

*11. Estrès avaluador*

Que engloba les metàfores següents:

- L’avaluació com a estrès

Aquesta metàfora incideix en la idea de la quantitat de matèria que va per a un examen. Sovint, com assenyala una estudiant, el fet de “veure que tens molta matèria per estudiar i no tens temps, fa que et provoque estrès, depressió, angoixa, etc.”.

- L’avaluació com una tremolor cardiorespiratòria

Quan s’acosten les dates dels exàmens apareix el nerviosisme i, com assenyala una estudiant: “veus que se t’accelera el ritme cardíac, les pulsacions, els nervis, etc.”.

- L’avaluació com un nuc mariner a l’estómac

L’enorme dolor que se sent a l’estómac quan s’acosta l’avaluació. Segons un alumne és: “com si es tinguera un nuc a l’estómac”.

- L’avaluació com una pel·lícula de por

Aquesta metàfora vol dir que tot el procés d’avaluació és com si fora una pel·lícula de por. Sempre estàs en tensió, sempre tens pànic, etc.

*12. Avaluació com a aprenentatge*

Que engloba les metàfores següents:

- L’avaluació com un aprenentatge constant

L’avaluació t’ajuda a aprendre dels errors. L’avaluació s’usa com una font d’aprenentatge.

- L’avaluació com una millora interna personal

L’avaluació t’ajuda a millorar no sols el rendiment, sinó també aspectes més personals (tenir constància, esforç, etc.).

Com a resum, la taula 3 presenta el sistema de categories i de metàfores que emergeixen de l’anàlisi de dades i que hem emprat com a estructura bàsica per a la presentació de resultats.

*Taula 3. Categories i metàfores avaluadores*

|  |  |
| --- | --- |
| *CATEGORIES* | *METÀFORES AVALUADORES* |
| 1. Sentiments avaluadors | L’avaluació com un oceà  L’avaluació com el desfici de l’infern  L’avaluació com una cita amb el metge |
| 2. Dificultats avaluadores | L’avaluació com el cim de l’Everest  L’avaluació com un zoo de feres, com una competició  L’avaluació com una cursa d’obstacles |
| 3. Procediments avaluadors | L’avaluació a còpia de controls escrits  L’avaluació com un examen  L’avaluació com un mur de coneixements  L’avaluació com els peixos a l’aigua  L’avaluació són exàmens que t’esprémen el cervell com una taronja  L’avaluació com una prova objectiva  L’avaluació com un treball individual  L’avaluació com una caixa de sorpreses |
| 4. Currículum avaluador | L’avaluació com una partida de cartes  L’avaluació com un tren  L’avaluació com un càsting  L’avaluació com un rellotge de sorra |
| 5. Avaluació orientada al desenvolupament de processos mentals catalogats com a memorització, repetició, etc. | L’avaluació com una repetició sense sentit  L’avaluació com un tornado  L’avaluació com una memòria, com un lloro o com una regurgitació cognitiva  L’avaluació com a obesitat  L’avaluació com el gran germà  L’avaluació com un abocador de coneixement |
| 6. Tatuatge avaluador | L’avaluació com un pou sense fons  L’avaluació com un combat de boxa  L’avaluació com un número de condemna  L’avaluació com un drama  L’avaluació com un burro  L’avaluació segons el cognom  L’avaluació com la mordassa a la cadira |
| 7. Exigències avaluadores | L’avaluació com un infern  L’avaluació com una barrera que em separa dels meus passatemps  L’avaluació com una allau |
| 8. Avaluació orientada al control | L’avaluació com una presó  L’avaluació com una comparació |
| 9. Avaluació com a acreditació o reconeixement social | L’avaluació com una nota que defineix la persona  L’avaluació únicament del resultat  L’avaluació com la marca de la vàlua  L’avaluació com tocar el cel amb les mans  L’avaluació com una anàlisi de sang  L’avaluació com un colador  L’avaluació com una selva |
| 10. Avaluació uniformadora | L’avaluació com un ramat d’ovelles  L’avaluació com una escala  L’avaluació com un ascensor  L’avaluació com un martell  L’avaluació com un bosc que no deixa veure l’arbre  L’avaluació del peix mico  L’avaluació com una mitjana  L’avaluació com un procés robòtic |
| 11. Estrès avaluador | L’avaluació com a estrès  L’avaluació com una tremolor cardioespiratòria  L’avaluació com un nuc mariner a l’estómac  L’avaluació com una pel·lícula de por |
| 12. Avaluació com a aprenentatge | L’avaluació com un aprenentatge constant  L’avaluació com una millora interna personal |

Hem constatat a través de la mirada dels estudiants l’existència de 57 metàfores avaluadores que radiografien l’avaluació viscuda. Com es pot observar, les 57 metàfores s’han agrupat en 12 categories i només n’hi ha una que es pot incloure en les coordenades de la tradició educativa. Les altres 55 metàfores formen part de la cultura avaluadora immersa en la tradició examinadora de l’avaluació. El fet de constatar aquesta realitat és necessari per a adonar-nos que ha de canviar si volem fer pràctiques avaluadores d’excel·lència que estimulen el procés d’aprendre a aprendre i de l’ús de l’avaluació com a font d’aprenentatge. Els docents universitaris tenim el repte de formar futurs professors que siguen promotors del canvi, de la innovació avaluadora i de la concepció de l’avaluació com una oportunitat per a la millora i l’aprenentatge.

Com es pot observar en les dades anteriors, els resultats obtinguts en aquesta recerca indiquen que hi ha unes categories més pròximes a una tradició o l’altra, tal com hem explicitat en el punt 2 i 3. Segons el discurs exposat en aquests apartats, les categories avaluadores pròpies de la tradició examinadora són les següents:

*1. Sentiments avaluadors: por, desconcert, etc.*

*2. Dificultats avaluadores*

*3. Procediments avaluadors*

*4. Currículum avaluador*

*5. Avaluació orientada al desenvolupament de processos mentals catalogats com a memorització, repetició, etc.*

*6. Tatuatge avaluador*

*7. Exigències avaluadores*

*8. Avaluació orientada al control*

*9. Avaluació com a acreditació o reconeixement social*

*10. Avaluació uniformadora*

*11. Estrès avaluador*

I en la tradició educativa de l’avaluació, la categoria és la següent:

*12. Avaluació com a aprenentatge*

6. Consideracions finals

Al llarg d’aquest article hem analitzat l’alumnat universitari d’educació física sobre l’avaluació viscuda. Es volia constatar si l’avaluació que havien viscut distava molt o poc de foscors relatives a control, examen, certificació, competició, més pròpies de la tradició examinadora que no de la tradició educativa. Els objectius específics que es volien aconseguir eren els següents:

1. Delimitar les categories avaluadores que van caracteritzar l’avaluació en els anys d’escolaritat.

2. Identificar quins tipus de metàfores radiografien les pràctiques avaluadores viscudes.

3. Classificar les metàfores pròpies de cadascuna de les tradicions avaluadores: examinadora i educativa.

Després dels resultats obtinguts d’aquest estudi, una de les qüestions que ha quedat prou clara és que assistim a una cultura avaluadora viscuda dins de les coordenades del que hem anomenat tradició examinadora de l’avaluació. Una cultura desfasada i que no s’adapta a l’escenari en què vivim. És molt preocupant que l’avaluació només engendre majoritàriament metàfores pròpies de la tradició examinadora. De les 57 metàfores, només dues incideixen en millora, aprenentatge, superar dificultats, reflexió, creixement, ajuda, etc.

Indubtablement, una anàlisi de les metàfores exposades comporta la necessitat de reinventar l’avaluació que apliquem als estudiants. El procés ha de canviar i cal començar a reinventar una concepció de l’avaluació basada en supòsits formatius perquè després, quan siguen professors d’educació física, la puguen traslladar als seus alumnes. Avaluació que facilitarà la millora de l’aprenentatge dels estudiants i potenciarà al màxim les seues capacitats i possibilitats; avaluació en què l’error s’aprofitarà com a font d’aprenentatge i en la qual la retroalimentació tindrà una gran rellevància per a la millora del procés educatiu (Hernán et al., 2020; López-Pastor et al., 2016; Rodríguez-Gómez i Ibarra-Saiz, 2015).

En vista d’aquesta situació imperant, cal proposar estratègies d’actuació que ajuden a superar aquesta tradició examinadora de l’avaluació basada en paràmetres de control i examen. Amb aquesta finalitat s’haurien de jerarquitzar els dos aspectes prioritaris sobre els quals caldria incidir per tal de possibilitar un canvi metafòric de l’avaluació. Aquests dos aspectes són, bàsicament, els següents:

*a*) *Potenciar una formació en avaluació als estudiants d’educació física* que se centre en els principis següents que autors com Ahumada (2005), Anijovich i Cappelletti (2017) assenyalen:

1. Continuïtat i permanència de l’avaluació: aquest principi postula que ara per ara l’avaluació ha de consistir en un procés més que en un succés i, per tant, interessa obtenir evidències centrades més en els processos d’aprendre que no en els resultats o productes de l’aprenentatge.

2. Caràcter retroalimentador del procés avaluador. Aquest principi es refereix a acceptar la presència de l’error com una forma natural d’aprendre.

3. Caràcter actiu i participatiu de l’alumnat en el procés avaluador. L’estudiant ha de participar en la seua avaluació a través de processos autoavaluadors, coavaluadors, etc.

*b*) *L’ús de nous procediments avaluadors per a potenciar una avaluació autèntica en educació física*.

Com a conclusió, cal assenyalar que a través de la mirada dels estudiants universitaris d’educació física podem constatar que les metàfores avaluadores disten molt del paradigma educatiu centrat en l’aprenentatge i en la persona que aprèn. Constatar aquesta realitat ha sigut necessari per a adonar-nos que el mètode ha de canviar si volem fer pràctiques avaluadores d’excel·lència que estimulen el procés d’aprendre a aprendre i l’ús de l’avaluació com a font d’aprenentatge. Ens ha proporcionat una sèrie de punts de reflexió sobre el coneixement avaluador imperant en els estudiants universitaris d’educació física i en la necessitat de proposar alternatives per a anar més enllà d’una avaluació basada exclusivament en la qualificació que només pretén aprovar i certificar (López-Pastor, 1999, 2006, 2008; López-Pastor et al., 2013; Rodríguez-Gómez i Ibarra-Saiz, 2015; MacPhail & Murphy, 2017).

Els docents universitaris tenim el repte de formar futurs professors que siguen promotors del canvi no sols de concepcions, sinó de pràctiques avaluadores. Això és una exigència i una necessitat avui en la professió docent. Exigència i necessitat que s’hauria de regir per a intentar donar resposta a aquestes qüestions:

\* Per què l’avaluació queda exclosa com a activitat d’aprenentatge, de comprensió, de millora i d’ajuda?

\* Com s’han anat configurant aquestes metàfores tan negatives al voltant de l’avaluació?

\* Per què no s’ha incidit en el valor educatiu de l’avaluació?

\* Quin paper ha tingut l’escolarització obligatòria d’aquests estudiants en el desenvolupament, la configuració o la pervivència d’aquestes metàfores examinadores de l’avaluació?

Aquestes i altres preguntes ens venen a la ment després d’analitzar els resultats d’aquest estudi, però potser el que és veritablement important que deixem molt clar és que les dades obtingudes ens indiquen que encara queda un llarg camí per recórrer per a arribar a considerar l’avaluació com una millora, com un mètode per a superar dificultats, reflexionar, créixer, ajudar i com una oportunitat per a aprendre.

Aquesta forma diferent de viure l’avaluació ha de passar necessàriament per una sòlida formació en avaluació i pel canvi de determinades pràctiques avaluadores que han d’incloure altres instruments alternatius d’avaluació del procés d’ensenyament i aprenentatge. Aquests dos aspectes són necessaris per a possibilitar que l’avaluació no s’associe a metàfores com examen, memòria, angoixa, etc. Tot un repte per als professionals de l’educació compromesos amb la metàfora de l’avaluació entesa com una oportunitat per a l’aprenentatge, la millora i el creixement personal. Metàfora que hem de refermar a les nostres aules universitàries perquè l’alumnat d’educació física s’impregne de la seua cultura avaluadora i després puga posar-la en pràctica amb els seus estudiants. Tot un repte per als professionals de l’educació física que entenen que l’avaluació és el principal motor de l’aprenentatge i una oportunitat per a millorar la pràctica docent. En vista d’aquesta premissa ens sorgeix aquesta pregunta: què esperen els professionals de l’educació física per a fer-la realitat?

Referències bibliogràfiques

­­­­­­­­­­­­­­­Ahumada, P. (2005). “La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes”. *Revista Perspectiva Educacional*, primer semestre, 11-24.

Allal, L. (2010). “Assessment and the regulation of learning”. En P. Peterson et al. *International Enciclopedia of Education.* Oxford: Elsevier.

Allen, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Barcelona: Paidós.

Anijovic, R. i Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres: Kogan.

Calatayud Salom, M. A. (2019). “[Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar?”](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7182520). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* [vol. 8, núm. 2,](https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/534179) p. 165-176

Calatayud Salom, M. A. (2019a). “Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física”. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, gener-juny, 259-265.

Casbon, C. i Spackman, L. S. (2005). *Assessment for learning in Physical Education*. Leeds, BAALPE.

Condemarín, M. i Medina, S. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes.* Xile: Andrés Bello.

Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Golding, C. i Adam, L. (2016). “Evaluate to improve: usuful approaches to student evaluation”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41, 1-14.

González-Sanmamed, M. et al. (2018). “Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior”. *Revista Publicaciones*, 8, 11-38.

Hay, P. J. (2006). “Assessment for learning in Physical Education”. En D. Kirk, D. MacDonald i M. O’Sullivan (ed.), *The handbook of Physical Education*, p. 312-325. Londres: Sage.

Hernan, E. i López-Pastor, V. M. i Brunicardi, D. (2019). “¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en E. F.? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado”. *RETOS*. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 36, gener-juny, 37-43.

Hernan, E. i López-Pastor, V. M. i Brunicardi, D. (2020). “Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en educación superior. Una revisión en bases de datos internacionales”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (2), 67-83. DOI: 10.15366/riee2020.13.2.004.

Ibarra, M. S. i Rodríguez, G. (2020). “Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (1), 5-8.

Leirhaug, P. E. i MacPhail, A. (2015). “It’s the other assessment that is the key: three Norwegian physical education teachers’ engagement (or not) with assessment for learning”. *Sport, Education and Society, 20*(5), 624-640. DOI: 10.1080/13573322.2014.975113.

López Pastor, V. M. (2008). “Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching”. *European Journal* *of Teacher Education, 31*(3), 293-311.

López Pastor, V., Molina Soria, M., Pascual Arias, C. i Manrique Arribas, J. (2020). “La importancia de utilizar evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: los proyectos de aprendizaje tutorado como ejemplos de buena práctica”. *RETOS Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 37, gener-juny, 620-627.

López Pastor, V., Pérez Brunicardi, D., Manrique Arribas, J. i Monjas Aguado, R. (2016). “Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI”. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 29, gener-juny, 182-187.

López-Pastor, V. i Sicilia-Camacho, A. (2017). “Formative and shared assessment in Higher education. Lessons learned and challenges for the future”. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 42(1), 77-97. <<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>>

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida.* Buenos Aires:Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. i Macdonald, D. (2013). “Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature”. *Sport, Education & Society,* *18*(1), 57-76. DOI: 10.1080/13573322.2012.713860.

Lorente, E. i Kirk, D. (2013). “Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions”. *Sport, Education and Society, 18*(1), 77-96.

MacPhail, A. i Halbert, J. (2010). “We had to do intelligent thinking during recent PE’: Students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education”. *Assessment in Education, 17*(1), 23-39.

MacPhail, A. i Murphy, F. (2017). “Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland”. *Irish Educational Studies,* 1-16*.*

Ní Chróinín, D. i Cosgrave, C. (2013). “Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences”. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(2), 219- 233. DOI: 10.1080/17408989.2012.666787.

Richard, J. F. i Godbout, P. (2000). “Formative Assessment as an integral part of the teaching-learning process”. *Physical and Health Education* *Journal, 66*(3), 4-9.

Rodríguez-Gómez, G. i Ibarra-Saiz, M. S. (2015). “Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education”. En M. Peris-Ortiz i J. M. Merigó Lindahl (ed.). *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace*(1-20). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9\_1>

Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro.

Tolgfors, B. i Ohman, M. (2015). “The Implications of Assessment for Learning in Physical Education and Health”. *European Physical* *Education Review, 22*(2), 150-166.