

Gil Pla i Campàs

INTRODUCCIÓ

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

CONTEXT DE LA PROPOSTA

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

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

Competències específiques

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

METODOLOGIA DE TREBALL

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

Per això es plantegen dos grans reptes didàctics:

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

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

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

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

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

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

EL SISTEMA D'AVUACIÓ DE L'ASSIGNATURA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN L'AVALUACIÓ DE RESULTAT

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

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

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

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

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

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

L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN L'AVALUACIÓ DE PROCÉS

I. HETEROAVALUACIÓ

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

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

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

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

II. COAVALUACIÓ

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

El fet que cada alumne sigui avaluat pels seus companys respon a diverses voluntats. Per una banda hi ha la voluntat de conèixer com ha estat la participació de cadascun dels alumnes al treball en grup⁸. Però també vol fer notar la importància, transcendència i dificultats intrínseques d'avaluar. No per justificar les debilitats pròpies d'un sistema d'avaluació com el que pugui estar implementant a l'assignatura, sinó com una manera d'iniciar els primers passos cap a l'avaluació de la pròpia activitat acadèmica i en un futur –o present, ja– activitat professional.

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

III. AUTOAVALUACIÓ

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

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

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

ANÀLISI DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA

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

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

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

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

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

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

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