

TÍTOL: AVALUACIÓ I APRENTATGE PER PROBLEMES

AUTORS: Antoni Font, Mariona Gual, Lluís Caballol, Isabel Tur, Flàvia Rosembuj, Joan Ferré, Judith Morales, Silvia Gómez, Pere González (Grup d'Innovació Docent "Dikasteia" [UB]).

RESUM: Es tracta de presentar els resultats de diverses experiències en avaluació de les habilitats cognitives dels alumnes en un entorn d'aprenentatge per problemes mitjançant l'ús de diversos paràmetres i instruments. L'avaluació inclou també les habilitats dels tutors i el rendiment de la metodologia, atès que tot forma part del mateix procés. Les experiències han estat dutes a terme en el si de 20 grups tutorialis en diverses matèries impartides (totalment o compartides) al Departament de Dret Mercantil de la Universitat de Barcelona durant el primer i el segon quadrimestre del curs acadèmic 2003-2004.

L'avaluació.

La primera qüestió que cal encarar és el concepte mateix d'avaluació. Habitualment els docents acostumem a tenir una noció només aproximativa dels processos implicats en les tasques d'avaluació i l'acostumem a tractar amb menyspreu o, a tot estirar, com una càrrega feixuga i desagradable¹. No volem perdre el temps avaluant. Ens fa nosa l'avaluació. No pensem que sigui la nostra tasca. A tot estirar és una cosa a què ens resignem, no ens queda més remei que acceptar-la perquè ens ve imposada des de fora. I l'interès de la majoria dels docents és veure com ens la podem treure del damunt. De fet, estem pensant en una única mena o forma d'avaluació: l'avaluació dels coneixements dels estudiants en un acte únic² i en un instant determinat, habitualment al final del període lectiu del professor. D'ací l'èxit de les proves test: corregeix una màquina i són objectives!³. És un sistema ràpid, còmode i no hi ha discussió possible⁴.

¹ Coll i Martín (COLL & MARTÍN, 1999), afirmen que "pocas tareas nos plantean tantas dudas y pueden llegar a crearnos tantas contradicciones a los profesores, con independencia de los niveles educativos en que estemos ejerciendo, como las relacionadas con la evaluación y las actuaciones o decisiones asociadas a ella".

² Coll i Martín (COLL & MARTÍN, 1999) critiquen l'avaluació per acte únic. Assenyalen que "les activitats d'avaluació ens proporcionen unes instantànies necessàriament estàtiques d'un procés que és dinàmic per definició. Per tant, les pràctiques d'avaluació basades en la presa d'una única instantània (com ara, els controls o els exàmens "eliminadoris") són poc fiables i haurien de ser substituïdes per unes altres que tinguessin en compte el caràcter dinàmic del procés d'aprenentatge". La crítica també es pot fer des d'una perspectiva merament conceptual. Si entenem l'aprenentatge com a procés, una simple raó de coherència exigeix que l'avaluació es basi en la mateixa idea. Per tant, caldria desterrar de socarel aquesta manera d'avaluar (FONT, 2003b).

³ Segons DOCHY i altres (DOCHY, SEGERS, & DIERICK, 2002) la demanda d'objectivitat que domina l'avaluació en el pensament educatiu dels darrers trenta anys al món occidental forma part del que anomenen la "cultura de l'examen" que és deguda a les importants conseqüències que s'acostumen a associar al resultat d'aquestes proves que requereixen un elevat grau d'estandarització. COLL i MARTÍN (COLL & MARTÍN, 1999) ja adverteixen de la necessitat de no confondre l'avaluació dels aprenentatges amb una sèrie de decisions que hi són relacionades (sobre promoció, acreditació i titulació dels alumnes), que no formen part de l'avaluació en sentit estricte, com tampoc són una conseqüència mecànica i automàtica dels seus resultats. Això no

Però la veritat és que tampoc hem parat gaire a pensar quin és l'objectiu de l'avaluació. En la majoria dels casos només es tracta d'avaluar uns coneixements apresos memorísticament, la qual cosa té assignat un nivell cognitiu molt baix⁵. Aquest és el concepte més generalitzat i està d'avaluació. Es tracta, en definitiva, d'atorgar un valor numèric, segons una escala convencional més o menys acceptada, a la capacitat que té l'alumne de retenir i reproduir els coneixements d'uns continguts determinats prèviament i en un instant també determinat. Així, si diem que un alumne té un cinc, volem dir que sap un 50% del contingut del temari i, que segons la nostra convenció, està aprovat, és a dir, assoleix el mínim que creiem necessari per decidir que aquell alumne ha "après".

En d'altres casos es pensa que cal exercir un control extern sobre els processos d'aprenentatge. Hi ha factors ideològics que hi influeixen. És el plantejament de les autoritats educatives que pensen que cal avaluar per tal d'assegurar l'ús i la destinació dels recursos públics cap a l'educació. Amb la quantitat de "suspensos" en relació amb la durada teòrica dels estudis, el nombre d'estudiants i el temps que aquests fan servir per acabar els seus estudis s'elaboren unes taules d'indicadors que fan palès l'índex de "fracàs", tot distingint entre "èxit" i "rendiment". A partir d'aquest plantejament, les autoritats dissenyen polítiques per a corregir aquests "fracassos", sovint sense la participació dels agents implicats i sempre de manera jeràrquica, la qual cosa determina que es redueixi o s'elimini progressivament el grau d'autonomia de què disposen els agents situats en els nivells inferiors de l'organització. Així s'assegura l'èxit de les polítiques endagades i, amb ell, la perpetuació del poder.

Però també és el plantejament de molts docents que s'emmirallen en aquesta estructura i exerceixen el seu poder (reduït) envers els més inferiors: els alumnes. Paradoxalment els docents que més defensen una avaluació "objectiva" dels alumnes, segons els esquemes tradicionals perquè això els acostava més a la realitat, tal i com ells l'han confegida, són els que més rebutgen una avaluació per part de tercers externs. Pensen que no hi ha persona més qualificada per avaluar els coneixements dels alumnes que aquell qui els ha impartit. D'aquesta manera el docent s'assegura que els alumnes "han après" allò que ell prèviament ha decidit que havien d'aprendre i, de passada, que sigui l'únic responsable la docència i que, en aquest àmbit, pugui exercir un poder gairebé absolut. Es tracta pura i simplement d'un procés de rendició de comptes (DOCHY et al., 2002:15).

Els alumnes no són, però, pas aliens a tot aquest procés. No qüestionen en absolut el sistema. Saben quin és el joc que han de jugar i n'accepten les regles perquè els dona

vol dir que la decisió no hagi de ser coherent amb els plantejaments de l'avaluació, sinó ben altrament.

⁴ Un tret característic d'aquest tipus de prova és que el pla, els criteris i el procés de puntuació són desconeguts pels estudiants (DOCHY et al., 2002).

⁵ Es tractaria només de valorar si l'alumne ha estat capaç "d'entendre" i "d'explicar" allò que ha après, en abstracte. Bloom (BLOOM, 1975) atorga a aquestes habilitats els nivells cognitius més baixos (1 i 2). A tot estirar, en alguns casos, es pot arribar a avaluar l'aplicació dels coneixements a situacions concretes, amb la qual cosa s'arribaria fins al nivell 3 de la taxonomia. En aquest sentit s'expressen també DOCHY i altres (DOCHY et al., 2002), per als quals aquests instruments d'avaluació no serveixen per avaluar la capacitat de resolució de problemes, el pensament crític o el raonament.

molta seguretat. En un sistema que fomenta l'aprenentatge superficial la millor manera de sortir-ne amb èxit és acceptar acríticament allò que diu el docent i reproduir-ho en els mateixos termes. Es tracta d'una simple economia d'esforços i d'eliminació de riscos: si l'aprenentatge, al capdevall, es redueix a reproduir coneixements transmesos oralment, cal fer el mínim esforç per a superar el tràmit. No s'estudia per a aprendre, sinó per a "passar" un examen.

La crítica a la "cultura de l'examen" va lligada a la crítica de l'enfocament tradicional de l'aprenentatge com a procés dirigit a emmagatzemar coneixements i es centra bàsicament en tres aspectes:

- la prova avalua l'adquisició de coneixements bàsics i simples, descontextualitzats i fàcilment quantificables
- la prova es fa en condicions estressants i amb limitacions poc realistes que esbiaixen el resultat final
- la prova no permet una avaluació de les respostes en termes de probabilitat/possibilitat, sinó de vertader/fals, la qual cosa és totalment allunyada de la realitat

Actualment, però, han fet acte de presència uns nous requeriments que han d'influir necessàriament en la manera d'enfocar l'ensenyament i l'aprenentatge. Un exponent d'això és la famosa Declaració de Bolonya, punt d'arrancada per a la creació d'un espai europeu d'educació superior. El creixement exponencial dels coneixements, la necessitat de transferència d'aquests coneixements d'una manera ràpida i segura i la mobilitat en un espai global són factors que determinen la necessitat de canviar la perspectiva i les conviccions que tenim sobre els processos d'aprenentatge. Com a mínim haurien de condicionar la nostra reflexió. D'altra banda –i aquest és un aspecte recollit en la Declaració de Bolonya- aquests factors es combinen amb les demandes de la indústria i de la societat, en general, que exigeixen un inseriment ràpid en el mercat de treball juntament amb la necessitat de projectar l'aprenentatge en l'espai temporal de la vida d'una persona. D'ací que calgui replantejar l'aprenentatge des d'una perspectiva més curricular.

“En oposició a l'enfocament tradicional, l'ensenyament actual i la concepció de l'avaluació accentuen la importància de l'adquisició de competències específiques de naturalesa cognitiva⁶, metacognitiva⁷ i social⁸” (DOCHY et al., 2002). D'acord amb els nous reptes i els nous requeriments plantejats pel desenvolupament econòmic i social de les societats avançades, l'enfocament dels processos d'ensenyament-aprenentatge ha d'anar dirigit a la construcció d'una xarxa de conceptes, principis i valors que sigui capaç de representar d'una manera flexible i eficaç la complexitat dels fenòmens en un context d'interrelacions i d'interactuacions constants. Es tracta de bastir un entorn que permeti un aprenentatge profund, contextualitzat, basat en l'activació del coneixement previ, la motivació, el descobriment (KOLB, 1984) i la reflexió (SCHÖN, 1992), que

⁶ Com ara, la resolució de problemes, el pensament crític, la formulació de preguntes, la cerca d'informació rellevant, l'elaboració de judicis informats, l'ús eficient de la informació, l'anàlisi de dades o la selecció de materials.

⁷ Sobretot, la reflexió.

⁸ Treballar en equip, dirigir debats, negociar, persuadir, convèncer. També s'hi poden incloure les habilitats comunicatives.

permeti la transferència dels coneixements d'un context a un altre, en contrast amb l'enfocament tradicional que només permet arribar a un aprenentatge superficial. En aquest context la funció del docent canvia per complet. Deixa de ser un "portador" o un "transmissor" d'informació per passar a ser un "suport", una "ajuda" o una "guia" del procés d'aprenentatge. La seva tasca s'assembla més a la d'un mentor o a la d'un entrenador esportiu (DOCHY et al., 2002) i la seva funció consisteix en retroalimentar el procés d'aprenentatge, proporcionant informació sobre el progrés i el rendiment dels estudiants, la qual cosa suposa una avaluació constant del desplegament de competències i habilitats.

L'aprenentatge per problemes aplega una bona part de les característiques descrites i a compleix també un gran nombre dels objectius dels entorns que fan possible un aprenentatge profund. Un d'aquests objectius és el de formar estudiants capaços d'analitzar i resoldre problemes. El procés d'aprenentatge s'inicia i es guia mitjançant una seqüència de tasques que cobreixen el contingut d'una matèria. Els estudiants treballen en grups reduïts (d'uns 10 estudiants) guiats per un tutor. A les primeres sessions tutorialment els estudiants analitzen el problema, discuteixen els aspectes rellevants, tracen mapes conceptuals, formulen hipòtesis i fixen els seus objectius d'aprenentatge. El problema no és més que una excusa per facilitar la construcció del coneixement. Els estudiants s'autoorganitzen i dissenyen les seves pròpies estratègies, a partir de l'estudi individual i de la posada en comú. En les sessions següents han de presentar els resultats de la seva investigació, allò que han descobert amb el seu estudi i en fan una avaluació.

Si pensem, però, que l'avaluació forma part del procés d'aprenentatge, la pregunta ha de ser reformulada. Per què cal avaluar? Cal avaluar perquè l'aprenentatge és un itinerari que comporta processos i etapes i per això cal una retroalimentació constant. La feina d'avaluació deixa de ser un acte únic al final d'un període de temps determinat per esdevenir una eina molt potent d'adquisició dels coneixements. Arribats a aquest punt val la pena que ens preguntem què avaluem, com avaluem i per a qui i per a què avaluem. Generalment no tenim una idea gaire clara de què és el que volem avaluar. A tot estirar, el record o potser la comprensió d'uns coneixements més o menys teòrics. Però queda al marge de qualsevol altra consideració l'avaluació de les habilitats cognitives d'alt nivell, com ara la capacitat de relació, la síntesi, la presa de decisions o les conclusions. No cal dir que l'avaluació de competències, genèriques o específiques queda absolutament al marge de la idea que els universitaris tenim de l'avaluació i la seva relació amb l'aprenentatge. El mateix concepte de competència ens és estrany. En canvi, si pensem que l'avaluació és un procés que discorre en espiral sobre el mateix procés d'aprenentatge i que l'acaba envoltant és fàcil de comprendre la importància que té en l'adquisició dels coneixements. Això ens permet observar les simetries i les assimetries en la relació avaluació-aprenentatge i la importància de la retroalimentació en tot aquest procés. Amb tot, però, sembla que hi pot haver un cert acord a l'hora de concebre l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes com la tasca de precisar fins a quin punt han desplegat i/o après unes determinades capacitats com a resultat de la instrucció rebuda (COLL & MARTÍN, 1999). I en aquest punt cal fer dues reflexions importants: la primera fa referència a la relació entre instruments d'avaluació i progrés en l'aprenentatge, és a dir, a l'aptitud, adequació o conveniència dels procediments i instruments que fem servir per a captar efectivament el progrés dels nostres alumnes en l'aprenentatge i/o desplegament de les seves capacitats; la segona, a la relació que hi ha

entre la instrucció i el progrés en el procés d'aprenentatge (COLL & MARTÍN, ob. i loc. ult. cit.).

Un altre aspecte important sobre el que cal reflexionar es el que fa referència als subjectes de l'avaluació. Qui ha d'avaluar i qui ha de ser avaluat. Quin ha de ser el subjecte actiu i quin el passiu, quan i en quins casos. La pregunta cal situar-la en el mateix context que el concepte d'avaluació com a tasca experta. Ho és de debò? O hi ha circumstàncies en que ho és i altres en que no? En el cas de l'avaluació experta, sobre tot si es tracta d'heteroavaluació cal introduir un nou element: el de la formació dels avaluadors. Està capacitat tothom qui té coneixements de la matèria o cal alguna cosa més? Es pot parlar pròpiament d'habilitats avaluadores? També cal desenvolupar amb urgència els mètodes que conformen els processos d'avaluació. Fins ara s'ha recorregut a la utilització d'indicadors, molt en voga en època de predomini del paradigma positivista i de la falsa creença de la preeminència de l'anomenat "mètode científic". Però la utilització d'indicadors o de criteris només hauria de ser una part del procés. L'altra part, que sovint s'oblida, és la del judici crític, la del contrast de les evidències amb la imatge o representació ideal de l'avaluador que ha de decidir amb autonomia, segons "les regles de la sana crítica". Altrament es pot ser molt objectiu, molt eficaç, però manifestament injust, si s'escau com passa ara, que el justiciable no té dret a ser escoltat, en contra del postulat constitucional, ignorat sistemàticament per les administracions educatives de tots colors i a tots els nivells.

Paràmetres d'avaluació.

En la nostra experiència amb la metodologia d'aprenentatge per problemes hem fet servir diversos paràmetres d'avaluació. La idea consisteix a compondre una imatge realista de l'aprenentatge de l'alumne mitjançant una triangulació de diferents perspectives. La dificultat més important en aquest punt és la de confegir un instrument que permeti fer-la d'una manera senzilla i alhora que el resultat sigui relativament fiable. Aquesta és una tasca que, ara com ara, queda pendent de desenvolupar.

El primer paràmetre ha estat l'autoavaluació. L'autoavaluació, tal i com l'entendem nosaltres suposa respondre a la pregunta: "¿com em veig jo?". Fa referència a la participació dels aprenents en la realització de judicis a l'entorn del seu propi procés d'aprenentatge, particularment en relació amb els resultats assolits (BOUD & FALCHIKOV, 1989). L'avaluació significa en aquest sentit un compromís individual amb el propi procés d'aprenentatge. L'autoavaluació hauria de ser un instrument molt potent per afavorir l'aprenentatge. En potenciar la reflexió, hauria d'incrementar les capacitats intel·lectuals de l'individu. Malauradament, l'escassa tradició i la manca d'una cultura de l'avaluació fa que els subjectes autoavaluats no n'acabin de comprendre la utilitat, de manera que s'acaba frustrant bona part dels beneficis esperats. A fi d'evitar-ho, Coll i Martín (COLL & MARTÍN, 1999) proposen introduir un element de progressivitat. En els moments inicials el docent adopta una organització fortament controlada. A mesura que l'activitat progressa els alumnes van prenent la iniciativa i el control del docent es va afèblint fins que, al final, no és estrany trobar una organització pràcticament inversa a la inicial. Aquests autors afirmen que l'assumpció progressiva del control i la responsabilitat per part dels alumnes és sovint "un indicador sumament potent dels aprenentatges que es van realitzant, sobretot quean aquesta assumpció implica un cert domini i una certa capacitat d'utilització dels coneixements implicats" (COLL & MARTÍN, 1999).

El segon paràmetre utilitzat ha estat el de l'avaluació entre iguals o "peer reviewing". És el procés pel qual grups d'individus avaluen els seus companys. Hi pot haver un debat o un acord previ sobre els criteris d'avaluació que es poden referir al domini del contingut, d'habilitats científiques o acadèmiques, socials o de comunicació (DOCHY et al., 2002). Consisteix a respondre: "¿com em veuen els meus companys o els meus col·legues?". Aquesta mena d'avaluació reporta informació sobre el paper de l'autoconcepte en els processos d'aprenentatge i és útil en la mesura que contribueix a valorar la interacció individu-grup. L'avaluació és així l'expressió d'un compromís social amb el procés d'aprenentatge.

Finalment, cal fer menció de l'heteroavaluació, que ha estat sempre la forma tradicional i habitual d'avaluació. Representa incorporar el punt de vista d'un agent extern, presumptament objectiu. La informació aportada per aquesta avaluació tot i ser important no és decisiva. L'excessiva importància que tradicionalment ha estat atorgada a aquesta forma d'avaluació en distorsiona la seva funció. Pot ser molt valuosa si s'en sap fer un bon ús, però per això cal ser molt conscient de quin és el rol del docent en els actuals processos d'aprenentatge. L'heteroavaluació ha de ser útil en la mesura que contribueix al procés formatiu de l'avaluat (i això inclou també els docents) tot fornint els elements necessaris per a retroalimentar el procés. Cal desposseir l'heteroavaluació del caràcter punitiu que actualment té i que no és altra cosa que el reflex de l'exercici del poder per part de qui el té en els processos d'aprenentatge: és a dir, el docent, que d'aquesta manera s'autoafirma i sublima les seves inseguretats en l'exercici de la seva tasca.

Instruments d'avaluació.

A fi i efecte d'executar els processos d'avaluació s'han fet servir diversos instruments. El primer d'ells ha estat el qüestionari. El principal problema que ens hem trobat ha estat el d'elaborar qüestionaris d'avaluació adients a l'aprenentatge per problemes. Sortosament hem comptat amb la col·laboració d'experts que ens han ajudat tant en l'aportació de models com en la valoració crítica dels qüestionaris. No ha estat senzill decidir quins ítems calia introduir i amb quines categories calia agrupar-los. Finalment ho hem sotmès a l'opinió dels mateixos avaluats per tal que comentin si són entenedors i si pensen que els ítems són complets o si cal introduir-ne algun de nou. Amb tot, i malgrat la tasca de depuració, els alumnes comenten en alguns casos que hi ha proposicions de difícil intel·ligència i reclamen qüestions més obertes, malgrat que el qüestionari conté un apartat de comentaris lliures que rarament utilitzen. Caldria esbrinar aquesta contradicció.

Pel que fa als qüestionaris d'heteroavaluació hem adaptat el que fa servir la Facultat de Medicina de la Universitat de Bahía Blanca, Argentina, que ens mereix un judici molt positiu, en la mesura que introdueix un procés que incrementa la transparència de l'avaluació.

Un altre instrument, especialment apte per avaluar les habilitats cognitives d'alt nivell, com ara la reflexió, la generació d'idees, la síntesi i la relació és la carpeta d'aprenentatge. Arter i Spandel (ARTER & SPANDEL, 1992:36) defineixen l'avaluació per portafolis o carpeta d'aprenentatge com a "una col·lecció acurada que aplega treballs de l'estudiant i explica la història dels seus esforços, el seu progrés o els

seus resultats en determinades àrees. Aquesta col·lecció està basada en les decisions de l'estudiant sobre la selecció del contingut del portafolis; les pautes per a la selecció; els criteris per a jutjar-ne el mèrit; i l'evidència de l'autoreflexió" (DOCHY et al., 2002:20). Cal tenir en compte, però, que la carpeta o portafoli no és únicament un instrument d'avaluació, sinó que es tracta d'una eina dissenyada de manera prioritària i primordial per a l'aprenentatge. Però en la mesura que l'avaluació s'integra en aquest procés, el portafolis assoleix una funcionalitat dual. Permet avaluar el procés, mostra els punts forts i els punts febles de l'alumne, les habilitats i les estratègies que els estudiants despleguen per a furnir el seu aprenentatge. La carpeta o portafolis esdevé així un instrument utilíssim de cara a la comprensió del compromís que té l'alumne amb el seu propi procés d'aprenentatge (BIRENBAUM, 1996). Hem insistit especialment en els estudiants sobre la necessitat de dur un dietari que posi negre sobre blanc les reflexions sobre el seu procés d'aprenentatge. Val a dir que l'avaluació de la carpeta és una tasca complexa, sobre la qual cal continuar treballant, sobre tot en la definició dels paràmetres d'avaluació. Ara com ara contribueix només al judici crític, però no tenim conclusions definitives sobre els paràmetres. Tot i això pensem que és un instrument valuós per a mesurar el valor de la reflexió personal en la construcció del coneixement. Hem elaborat una plantilla que s'incorpora com a Annex III però que no hem utilitzat més que experimentalment en algun grup més avançat en l'experiència de l'aprenentatge per problemes.

Un punt especialment crític referent a la carpeta d'aprenentatge ha estat la inclusió dels mapes conceptuals com a evidència d'aprenentatge. El mapa conceptual és un recurs esquemàtic per a presentar un conjunt de significats conceptuals inclosos en una estructura de proposicions (ONTORIA, 2001:33). De cada problema o cas pràctic, els alumnes n'han d'extreure els conceptes més importants (conceptes clau) i relacionar-los entre si. En aquest sentit, s'intenta treballar amb idees creuades, i fins i tot amb mentefactos conceptuals amb la qual cosa se salven les deficiències procedents d'una omissió d'aquelles idees associades a un concepte clau que són supraordinades (les quals estan per damunt), les qui estan al mateix nivell o les exclusions (les quals no tenen gens a veure amb el concepte).

Nosaltres hem seguit el model d'esquema conceptual de John Barell (BARELL, cop. 1998), segons el qual, en el centre del mapa cal situar-hi la idea principal, que després es relaciona amb conceptes que es desprenen d'aquella. D'una banda, cal tenir en compte que el mapa conceptual és de l'estudiant, no del docent. Una cosa és suggerir, i una altra bé diferent proposar un únic model que es converteixi en norma o en una obligació de fer. Si l'esquema és de l'alumne, aquest hauria de poder-lo realitzar de la manera que pensi que és més correcta i nosaltres ens hauríem de limitar a mostrar-li les diferents maneres com es pot fer (no una, sinó més d'una). D'altra banda, aplicar el model d'esquema conceptual que mostra John Barell presenta, de vegades, algunes dificultats: en els nostres problemes no sempre hi apareix una única idea fonamental, sinó que a l'enunciat es descriuen diversos fenòmens que contenen més d'un concepte central i que han de ser tractats per l'estudiant (que poden estar lligats entre si o no estar-lo), de manera que no podem articular un mapa en el qual el punt de partida sigui un únic objecte, hi haurà casos que aquesta estructura es pot complir, i en d'altres no. Amb tot, la dificultat es pot superar si es proposar confegir diversos mapes conceptuals per a un mateix problema seguint una idea central diferent en cadascun dels casos.

Però a més, el mapa conceptual per ell mateix no sempre és idoni com a evidència de l'aprenentatge de l'alumne. Moltes vegades els alumnes inclouen com a mapa el producte final i n'eliminen les fases prèvies del disseny. En tot cas, cal situar el mapa conceptual en el seu context adequat. Val a dir que el mapa conceptual serveix per a valorar l'estructura relacional i les habilitats que hi són connectades directament. Però és dubtós que ens proporcioni informació sobre una altra mena d'habilitats. Nosaltres podem fer que ells adquireixin progressivament aquesta capacitat de relació i d'abstracció, però també podem articular altres instruments per a conèixer de manera més exacta com aprenen. En aquest sentit, opinem que al costat del mapa conceptual els estudiants podrien lliurar un breu informe argumentat o explicatiu dels conceptes en relació amb el problema tractat. Tot depèn, però, de quins hagin estat els objectius fixats per al curs. Si es volen treballar les habilitats d'argumentació en l'ús del llenguatge escrit, com l'expressió escrita, en general, necessàries per a l'exercici de la professió de lletrat, aleshores aquest recurs pot resultar convenient.

En relació amb la utilització de proves de nivell per a mesurar l'adquisició de coneixements els resultats han estat desiguals potser perquè l'instrument emprat no ha estat l'adequat i l'actitud dels alumnes en relació amb aquesta mena de proves en un entorn d'aprenentatge per problemes és una mica distant i no acaben de veure'n el sentit. Amb tot, però, alguns alumnes segueixen reclamant una prova de nivell per a comprovar els coneixements adquirits. Es tracta d'alumnes que s'han iniciat per primera vegada en l'experiència de l'aprenentatge per problemes en l'entorn d'una assignatura optativa i amb un ambient de treball més relaxat que el que s'ha dut a terme a les troncales. Per altres afirmacions que han fet i que es recullen en l'informe de la tutora, sembla que no han acabat de comprendre la finalitat de l'avaluació i que mentalment els pesa molt encara la construcció tradicional de l'avaluació.

També s'han fet servir exercicis d'autoavaluació, seguint experiències contrastades, però l'opinió que en tenim, a la vista dels resultats, no és gaire positiva i, potser tampoc és gaire útil en el nostre entorn. Al capdavall es tracta d'un instrument que proporciona informació sobre habilitats de baix nivell cognitiu que no aporta gaire valor afegit a tot el procés i que té contradiccions. Sovint provoca desmotivació en els estudiants amb més disposició per a l'aprenentatge. En alguns casos, però, els alumnes han reclamat la necessitat d'algunes proves d'aquest estil.

En canvi, valorem molt positivament l'experiència que anomenem d'avaluació compartida, tot i que no sempre és ben entesa per part dels agents o subjectes de l'avaluació. Consisteix en una sèrie d'entrevistes, individuals i, per grups, que tenen com a finalitat comentar la qualificació de tot el procés, inclosos els subjectes. Inicialment parlàvem d'"avaluació negociada" perquè la plantejàvem com una proposta que el professorat feia a l'estudiant a la vista dels resultats numèrics que proporcionaven els diferents indicadors (autoavaluació, heteroavaluació i "peer reviewing"), el qual havia d'expressar la seva conformitat o justificar-ne la disconformitat. Actualment s'ha avançant més en la línia de comentar els punts forts i els punts que caldria millorar sobre la base dels indicadors, intentant posar més l'accent en la quantitat que en la qualitat i, sobretot defugint la temptació d'ajustar-se a mitjanes o qualsevol altra fórmula de càlcul aritmètic. La qualificació final ha de ser el resultat de la ponderació i valoració dels diferents indicadors "d'acord amb les regles de la sana crítica", única manera de fer un judici just (que no vol dir objectiu) i s'ha de procurar que l'alumne compregui i comparteixi en bona mesura aquest judici encara que el perjudiqui. La

noció d'avaluació compartida s'acosta a la idea de la coavaluació (HALL, 1995) en la mesura que representa la participació dels estudiants juntament amb el professorat en el procés d'avaluació, però va més enllà de la simple avaluació col·laborativa (SOMERVELL, 1993) perquè no es tracta només de posar-se d'acord per a clarificar objectius i criteris sinó que l'acord ha d'incloure també el resultat del judici fent que l'alumne sigui també responsable de la seva avaluació. En aquest sentit la noció d'avaluació compartida es podria entendre com a aquella situació en què l'avaluador i l'avaluat treballen plegats per tal d'arribar a una visió consensuada sobre el coneixement de l'estudiant (PAIN, BULL, & BRNA, 1996).

Aprentatge per problemes i avaluació.

En un entorn d'aprenentatge per problemes l'avaluació és una tasca molt complexa, com ho és el mateix procés, sotmès també a avaluació. Sovint els alumnes s'apunten a aquest sistema d'aprenentatge com a resultat del què resulta ser un esquer: "no hi ha examen final" i aquest aspecte és molt ben varolat en els resultats de l'avaluació del procés. Però això que respon a la necessitat de resoldre una situació puntual d'ansietat molt elevada pot esdevenir un autèntic problema, en traslladar l'ansietat al llarg de tot el procés, això sí, més reduïda o controlada. Un cop acceptades les regles del joc, la introducció d'alguna mena de prova o proves d'avaluació resulta complicada si els alumnes no comprenen prou bé el motiu i la finalitat d'aquesta avaluació. I finalment, els comentaris dels alumnes acaben sent crítics i reclamant "objectivitat". Per això cal inserir-la en un context més global de transparència dels processos d'avaluació i de reformulació de la mateixa noció d'avaluació, tot i que la tasca és complexa, perquè al capdavant, les autoritats educatives acaben reclamant que el resultat de tots els teus judicis adquireixin una forma numèrica. I això que sembla natural (el poder ha de poder controlar, sinó no seria poder) no deixa de ser pertorbador per als processos cognitius de l'avaluat que acaba veient en aquesta expressió numèrica un premi o un càstig a la seva tasca. Costa molt que l'avaluat es desempallegui dels judicis de valor tradicionalment assignats a l'avaluació. Cal treballar encara força per millorar la qualitat de l'avaluació.

Pel que fa a l'avaluació dels tutors, autèntiques peces mestres del sistema, els actuals qüestionaris que es fan servir per avaluar la docència, són inservibles, perquè el rol del tutor en aquest procés és completament diferent al del docent tradicional. Això és fàcilment comprovable si es compara amb el qüestionari que, pel seu compte, fa servir la Facultat de Dret de la Universitat de Barcelona per a l'avaluació del professorat on els alumnes que segueixen la metodologia d'aprenentatge per problemes es mostren desconcertats davant d'ítems com "les explicacions del professor són clares i sistemàtiques" o "la matèria impartida s'ajusta al programa de l'assignatura", a banda d'altres de component clarament esbiaixat com el "professor posa exemples de la realitat nacional o internacional", que en l'àmbit del dret es circumscriuen a una única matèria. Per avaluar els tutors hem fet servir un qüestionari adaptat procedent també de Bahía Blanca que té la virtualitat de dissenyar les competències del "tutor ideal" en un entorn d'aprenentatge per problemes. Tot i que, naturalment, les opinions dels avaluats sobre els qüestionaris han estat diferents en cada cas, com també les reaccions davant els resultats de l'avaluació, l'anàlisi de la informació que proporcionen confirma les primeres impressions recollides en observacions personals i autoavaluacions dels tutors, que fins ara s'han fet de manera poc sistemàtica.

Finalment, per a l'avaluació del sistema, en el seu conjunt, hem fet servir dos

instruments: el qüestionari (enguany hem introduït un qüestionari sobre la base del **Student Experience of Education Questionnaire (SEEQ)**, University of Western Sydney, MacArthur, Austràlia, amb força modificacions per adaptar-lo a l'avaluació de l'aprenentatge per problemes) i l'informe d'avaluació externa, que ha estat a cura d'un equip dirigit pel Dr. Josep Lluís Medina, del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona, amb resultats força positius.

Per acabar, cal fer esment de la dificultat que comporta elaborar categories i indicadors de qualitat dels mateixos processos d'avaluació, que sovint contenen pocs elements de reflexió o estan mancats de reflexió en la formulació de les proposicions.

Conclusions.

En el pla conceptual, la primera és la introducció d'un nou concepte d'avaluació qualificat de formativa i qualitativa i contraposat (parcialment) al d'avaluació punitiva i quantitativa.

Com tots els processos d'anàlisi qualitativa la tasca és més feixuga i més complexa, però en qualsevol cas, no pot ser d'una altra manera si entenem l'avaluació integrada en el mateix procés d'aprenentatge.

És probable que l'anàlisi de variables detecti desviacions en el procés, però aquesta qüestió és relativament important fins i tot des d'una perspectiva interpretativa. Això hauria de ser objecte d'una investigació que, ara com ara, no estem en condicions de fer, però que no renunciem a fer-la en el futur.

De moment, i a reserva, d'investigacions més aprofundides, un bon percentatge dels avaluats manifesten que l'avaluació ha contribuït a millorar el seu aprenentatge.

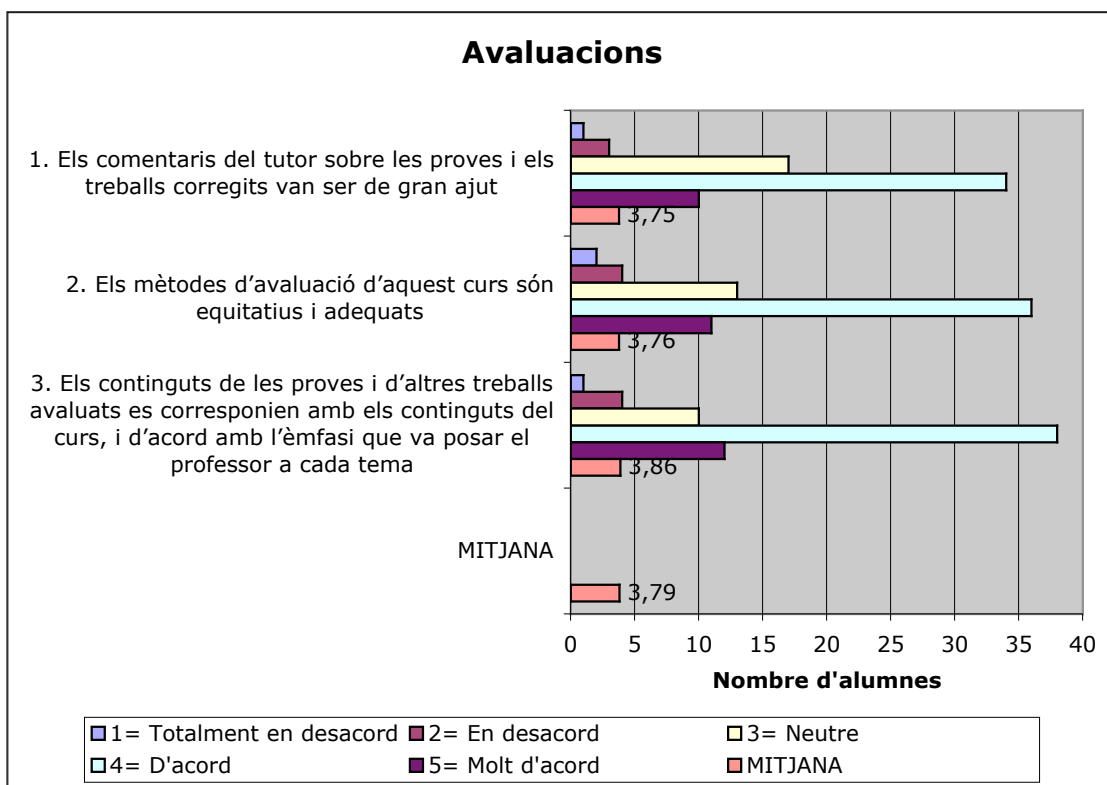
Les observacions recollides a l'informe de la tutora d'una matèria optativa palesen un deficient coneixement dels alumnes⁹ sobre la importància i la funció de l'avaluació. Bé que hi ha consens sobre la coherència (el 100% dels alumnes pensen que la manera d'avaluar s'adequa a la metodologia d'aprenentatge) les opinions divergeixen en relació amb els paràmetres d'avaluació utilitzats. Predomina encara la convicció que l'avaluació ha de ser objectiva i aquesta idea es mostra de manera recurrent i fins i tot obsessiva i domina tot el seu raonament a l'hora de pensar propostes de millora¹⁰. Tampoc acaben d'assumir plenament, tot i que valoren positivament l'autoavaluació i l'avaluació recíproca, que l'avaluació és una tasca que implica també l'avaluat. Predomina la creença que l'avaluació és responsabilitat d'un tercer i no acaben d'entendre que aquesta feina ha de ser necessàriament compartida. Un altre punt que cal fer esment, és la creença que l'avaluació s'ha de centrar bàsicament en l'adquisició de coneixements. És clar que aquesta idea, però, no és cap exclusiva dels estudiants i està molt arrelada a la societat. Com a conseqüència de tot això alguns alumnes (un 40% dels entrevistats) troben a faltar alguna mena de prova que els indiqui si han assolit un

⁹ Cal puntualitzar que es tracta d'alumnes que no havien tingut mai abans cap experiència d'aprenentatge per problemes.

¹⁰ Aquesta idea és parcialment coincident amb la informació recollida en l'informe d'una altra tutora procedent d'un grup d'alumnes que havien tingut una experiència prèvia d'aprenentatge per problemes: els alumnes volen una expressió numèrica de la seva avaluació.

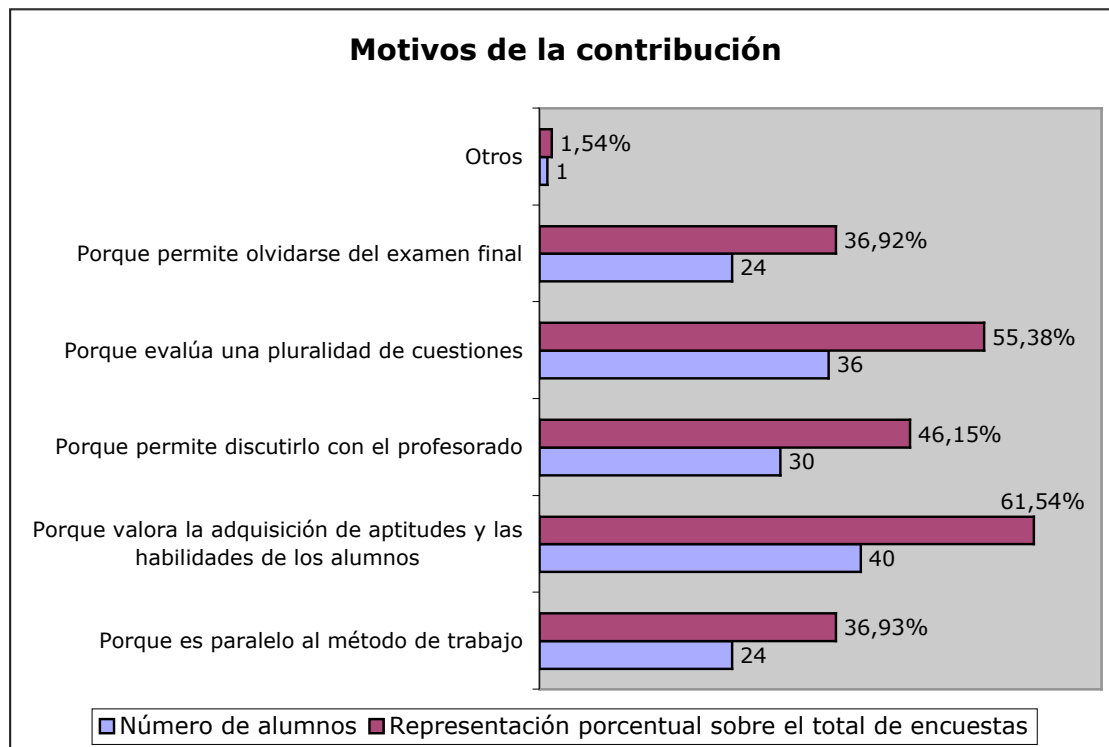
nivell de coneixements satisfactori. Amb tot, però, desterren la idea d'un examen o prova com a únic sistema d'avaluació.

Els resultats que són fruit d'aquesta observació coincideixen, a grans trets, amb els del qüestionari passat a un grup més ampli d'alumnes d'una matèria troncal, part dels quals havien tingut una experiència prèvia en aprenentatge per problemes i els altres no.



En un altre lloc, FONT (FONT, 2003b) aporta dades sobre la contribució de l'avaluació a l'aprenentatge sobre la base d'un qüestionari distribuït entre 90 alumnes de diverses matèries i grups que feien aprenentatge per problemes durant el curs 2002-2003. Un 36% dels enquestats afirmen que el sistema d'avaluació ha millorat el seu aprenentatge i un 37% assenyalen que el sistema hi ha contribuït molt. En total, la xifra representa un 73% dels alumnes de la mostra. Si hi afegim que 17% pensa que hi ha contribuït bastant i un 6% ho ha fet de manera extraordinària, la xifra puja fins al 96% i només un 4% pensa que no hi ha contribuït gaire o gens.

En relació amb els motius d'aquesta contribució, i en una mostra més àmplia que inclou l'anterior els alumnes expressen la diversitat de motius d'aquesta contribució.



Cal destacar que el percentatge més gran d'estudiants (un 61,54%) considera com a fet més positiu la valoració de l'adquisició d'habilitats i el desplegament d'aptituds que, juntament amb l'avaluació d'una pluralitat de qüestions (un 55,38%) mostren un cert rebuig a un sistema d'avaluació centrat únicament en l'adquisició de coneixements (FONT, 2003a), 18.

¿Avaluació qualitativa?

Utilitzem aquest terme per contraposició als procediments habituals d'avaluació basats en models psicomètrics que tracten de mesurar la "quantitat" d'objecte sotmès a avaluació. En tota tasca d'avaluació hi ha zones o aspectes en què la mesura o ponderació dels elements que són objecte d'avaluació és relativament senzilla o està tècnicament resolta. Hi ha instruments molt potents que han estat dissenyats i desenvolupats amb èxit. Aquests models mesuren les capacitats, les habilitats o les destreses que una persona és capaç d'acreditar en relació amb uns objectius prèviament determinats. Així es pot mesurar l'expressió oral o escrita, la capacitat d'argumentació, el discurs lògic o qualsevol altra habilitat respecte a la qual s'ha elaborat un model. Per contrast amb aquestes zones fàcilment mesurables, n'hi ha d'altres que es resisteixen a una quantificació d'acord a un model. Són aspectes que tenen a veure amb els sentiments, amb les actituds o amb els valors, que estan en una relació molt estreta amb l'individu, difícilment generalitzables i molt imprevisibles. En canvi, són molt importants a l'hora de valorar la seva contribució en la capacitat d'aprendre i en el mateix aprenentatge de l'individu considerat aïlladament i en relació amb els altres. És en aquest terreny on cal centrar els esforços si entenem l'avaluació com un procés inserit en el mateix context de l'aprenentatge i formant-ne part. Vist d'aquesta manera, l'avaluació qualitativa té com a finalitat transmetre al subjecte avaluat un judici crític, naturalment subjectiu, basat en la contraposició d'aspectes indicis que depenen d'una valoració que només pot realitzar l'individu des d'una perspectiva racional.

Un altre aspecte que cal tenir en compte en aquest context és la transparència del procés. L'avaluat ha de conèixer els criteris d'acord amb els quals ha de ser avaluat. Però cal anar amb molt de compte, perquè sovint es confonen els criteris, que són judicis de raó, amb unitats de mesura, que és tota una altra cosa. El judici racional es fonamenta en una ponderació dels elements indiciaris, ponderació que no pot estar subjecta a percentatges, índexs o barems, sinó que cal fer-la d'acord amb "les regles de la sana crítica". Els criteris són només les bases metodològiques i epistemològiques del raonament, no els fonaments de la decisió. Es tracta d'una exigència de justícia estricta. Per sort la justícia no pot ser reconduïda (encara) a una mera gestió d'indicadors, com erròniament pensen alguns. Però l'exigència de transparència no s'esgota amb la publicitat dels criteris, sinó que cal reubicar-la en un context constitucional a fi de comprendre la seva veritable dimensió: el dret a ser escoltat. Si l'avaluador té dubtes en relació amb qualsevol punt de l'objecte avaluat no és lícit que ho ignori i tiri pel dret, sinó que cal que escolti a l'avaluat i, si escau, li proposi l'aportació d'alguna evidència. Cal no oblidar que l'avaluació forma part del procés d'aprenentatge i que ha de tenir com a finalitat retroalimentar aquest procés. L'obscurantisme, la rigidesa i la inflexibilitat són mals consellers.

REFERÈNCIES

- ARTER, J. A., & SPANDEL, V. (1992). "Using portfolios of student work in instruction and assessment". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.
- BARELL, J. (cop. 1998). *PBL: an enquiry approach*. Arlington Heights (Ill.): SkyLight Training and Pub.
- BIRENBAUM, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. En M. Birenbaum & F. Dochy (Eds.), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Process and Prior Knowledge* (pp. 3-30). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- BLOOM, B. S. (1975). *Taxonomía de los objetos de la educación*. Alcoi: Marfil.
- BOUD, D., & FALCHIKOV, N. (1989). "Quantitative Studies of Self-assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings". *Higher Education*, 18(5), 529-549.
- COLL, C., & MARTÍN, E. (1999). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- DOCHY, F., SEGERS, M., & DIERICK, S. (2002). "Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación". *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-31.
- FONT, A. (2003a). *El sistema de créditos ECTS*. Consultado en 1/4/2003, 2003, en <http://www.ub.es/mercanti/barcelona2003.pdf>
- FONT, A. (2003b). "Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP)". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 100-112.
- HALL, K. (1995). *Co-assessment: participation of students with staff in assessment process. A report of Work in Progress*. Consultado en 11 juny 2004, 2004, en <http://listserv.surfnet.nl/archives/earli-ae.html>
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- ONTORIA, A. (2001). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Editorial Narcea.
- PAIN, H., BULL, S., & BRNA, P. (1996). *A student model 'for its own sake'*. Consultado en 11/6/2004, 2004, en <http://cbl.leeds.ac.uk/~paul/papers/euroaiedpapers96/smpaper/smpaper.html>
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. (1ª ed.). Madrid: Paidós-MEC.
- SOMERVELL, H. (1993). "Issues in Assessment, Enterprise and Higher Education: The Case for Self- Peer and Collaborative Assessment". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(3), 221-233.

ANNEX I

AUTOAVALUACIÓ

NOM DE L'ALUMNE _____

En el decurs de les sessions he evidenciat que:

Categories d'avaluació	MAI			SEMPRE	
	1	2	3	4	5
1. COMPETÈNCIES					
▪ Els arguments dels meus companys m'han fet revisar els meus plantejaments inicials					
▪ He sabut escoltar les opinions dels meus companys					
▪ Les reunions prèvies amb l'equip han tingut molta influència en la meva presa de posició sobre el tema					
▪ Els meus companys m'escolten quan jo parlo					
▪ Em sento còmode quan jo parlo					
▪ He arribat a conclusions concretes sobre els temes debatuts					
▪ Estic satisfet amb el mapa conceptual que he dissenyat					
▪ La carpeta d'aprenentatge m'ajuda a ser constant en el treball					
▪ Sóc ordenat en la meva feina					
2. CONEIXEMENTS					
▪ He comprès les dimensions extrajurídiques de la matèria que ha estat objecte de debat					
▪ L'elaboració d'un pla d'estudi ha estat decisiva per al meu aprenentatge					
▪ Tinc la sensació que el treball fet aquesta setmana em pot ser molt útil de cara al meu futur professional					
▪ He percebut sense dificultat la relació que hi ha entre les diverses qüestions debatudes					
▪ He estat capaç d'integrar les dades del problema als meus coneixements previs					
▪ He descobert noves qüestions que m'han motivat a aprendre més					
▪ M'he adonat de la importància de recolzar els meus punts de vista amb argumentacions					
3. INFORMACIÓ					
▪ He estat capaç de seleccionar la informació més adient que he trobat					
▪ La informació que he trobat a les bases de dades ha estat decisiva per al meu aprenentatge					
▪ He trobat informació més valuosa a les fonts bibliogràfiques que he consultat pel meu compte					
▪ La informació i les recomanacions dels experts que he consultat han estat fonamentals					
▪ La lectura de la premsa diària m'ha ajudat a comprendre alguns problemes debatuts					
4. OBJECTIUS					
▪ He assolit els objectius que m'havia fixat en començar la sessió					

COMENTARIS:

ANNEX II

AVALUACIÓ RECÍPROCA

NOM DE L'ALUMNE AVALUAT _____

Completeu l'escala segons la freqüència amb que s'observen les conductes detallades

En el decurs de les sessions el company avaluat ha demostrat que:

Categories d'avaluació	MAI			SEMPRE	
	1	2	3	4	5
1. RESPONSABILITAT					
▪ Assisteix regularment a les activitats de l'equip					
▪ Arriba sempre abans de començar l'activitat					
▪ Assisteix a les sessions amb el material llegit					
▪ Acaba a temps les tasques assignades					
2. APRENENTATGE					
▪ Encara amb entusiasme les tasques que li són assignades					
▪ Sap integrar les intervencions que fan els companys en el seu discurs					
▪ Participa activament en els debats					
▪ Demostra que coneix bé la informació que s'està discutint					
▪ Aporta informació rellevant per al debat					
▪ Aporta idees que fan pensar					
▪ Fa servir arguments lògics					
3. COMUNICACIÓ					
▪ Fa preguntes que suggereixen idees					
▪ S'expressa de manera clara i ordenada					
▪ Sintetitza bé la informació					
▪ Sap reflectir de forma fidedigna les conclusions a què ha arribat el grup					
4. RELACIONS INTERPERSONALS					
▪ Sap escoltar les intervencions que fan els companys					
▪ Ajuda a identificar problemes de funcionament de l'equip					
▪ Acostuma a posar per davant l'interés del grup sobre del seu personal					

COMENTARIS:

ANNEX III

AVALUACIÓ CARPETA

UNITATS:	DATA:
-----------------	--------------

NOM DE L'ALUMNE _____

NOM DEL TUTOR _____

Completeu l'escala segons la freqüència amb que s'observen les conductes detallades

Categories d'avaluació	MAI			SEMPRE	
	1	2	3	4	5
1. RESPONSABILITAT					
▪ Presenta la carpeta a temps					
▪ Porta el dietari amb regularitat					
▪ Corregeix els punts febles arran dels comentaris del tutor					
2. HABILITATS D'APRENENTATGE					
▪ Reflexiona sobre l'evolució del seu procés d'aprenentatge					
▪ Inclou seqüències dels mapes conceptuals					
▪ Palesa la seva capacitat per formular hipòtesis					
▪ El seu pla d'estudi queda reflectit a la carpeta					
▪ Analitza críticament la informació					
▪ Els comentaris que fa tenen un suport lògic					
▪ El dietari conté reflexions sobre les avaluacions					
▪ Avalua les hipòtesis de treball					
▪ Inclou evidències que ajuden a contextualitzar l'aprenentatge					
3. FORMA					
▪ La carpeta és ordenada					
▪ S'accedeix a la informació amb facilitat					
▪ La informació s'expressa de manera plàstica					
▪ La carpeta conté evidències no requerides					
4. RELACIONS INTERPERSONALS					
▪ Els comentaris que fa són respectuosos amb les persones					
▪ Comparteix la informació amb els companys					
▪ Porta registres de les reunions					

AVALUACIÓ CARPETA

UNITATS:

DATA:

NOM DE L'ALUMNE:

NOM DEL TUTOR :

Emplena els espais tenint com a referència la conducta ideal explicada en cada paràgraf. Descriu com s'en surt l'estudiant, evitant opinions o judicis i fent esment dels aspectes que s'han de millorar.

RESPONSABILITAT:

Presenta la carpeta a temps. Porta el dietari amb regularitat. Corregeix els punts febles arran dels comentaris del tutor.

HABILITATS D'APRENTATGE

Reflexiona sobre l'evolució del seu procés d'aprenentatge. Inclou seqüències dels mapes conceptuais. Palesa la seva capacitat per formular hipòtesis. El seu pla d'estudi queda reflectit a la carpeta. Analitza críticament la informació. Els comentaris que fa tenen un suport lògic. El dietari conté reflexions sobre les avaluacions. Avaluat les hipòtesis de treball.

FORMA

La carpeta és ordenada. S'accedeix a la informació amb facilitat. La informació s'expressa de manera plàstica. La carpeta conté evidències no requerides

RELACIONS INTERPERSONALS

Els comentaris que fa són respectuosos amb les persones. Comparteix la informació amb els companys. Porta registres de les reunions

COMENTARIS DE L'ESTUDIANT

DATA:

Signatura de l'estudiant

Signatura del tutor

Resumeix de manera descriptiva les qualitats de l'estudiant o aspectes que calen més atenció per tal de millorar-los. Recorda que estàs avaluant a l'estudiant en relació al fet de si s'en surt en el treball amb la finalitat que pugui reconèixer i superar les seves dificultats

QUALITATS DE L'ESTUDIANT

ASPECTES QUE CAL FER ESMENT

COMENTARIS DE L'ESTUDIANT

Signatura de l'estudiant

Signatura del tutor

L'objectiu d'aquesta enquesta és recollir informació que pot ser de gran ajuda per a la millora d'aquests cursos, en futures edicions. Si us plau, indica el grau de freqüència, segons l'escala de la dreta, de cadascuna de les afirmacions relatives a aquest curs, i deixa la resposta en blanc si l'afirmació no és rellevant. No dediquis gaire temps a decidir cadascuna de les respostes. La teva primera reacció probablement és la millor.

MAI **SEMPRE**

APRENTATGE

1. El curs m'ha semblat intel·lectualment engrescador i estimulants	1	2	3	4	5
2. He après coses que considero valuoses	1	2	3	4	5
3. El meu interès en la matèria ha augmentat com a resultat d'aquest curs	1	2	3	4	5
4. He après i he comprès els continguts d'aquest curs	1	2	3	4	5
5. He après a prendre decisions i a organitzar-me la feina	1	2	3	4	5
6. He après a sintetitzar i a extreure conclusions del meu aprenentatge	1	2	3	4	5
7. La reflexió sobre el meu aprenentatge m'ha ajudat a aprendre més	1	2	3	4	5

ORGANITZACIÓ

1. El suport que ens prestava el tutor ha estat d'un gran ajut	1	2	3	4	5
2. El suport teòric previst ha estat suficient	1	2	3	4	5
3. El material del curs estava ben preparat i s'ha treballat curosament	1	2	3	4	5
4. Els objectius anunciats van coincidir amb el que realment es va tractar, de manera que sempre he sabut cap a on anava la cosa	1	2	3	4	5
5. El suport informàtic ha estat l'adequat	1	2	3	4	5
6. Les tasques s'han desenvolupat d'acord amb les previsions inicials	1	2	3	4	5

INTERACCIÓ AMB EL GRUP

1. En aquest curs s'animava els estudiants a participar en les discussions	1	2	3	4	5
2. S'invitava els estudiants a compartir els seus coneixements i idees	1	2	3	4	5
3. S'animava els estudiants a preguntar i se'ls donava respostes satisfactòries	1	2	3	4	5
4. S'animava els estudiants a expressar les seves idees i a qüestionar les expressades pel tutor	1	2	3	4	5

AVALUACIONS

1. Els comentaris del tutor sobre els treballs corregits van ser de gran ajut	1	2	3	4	5
2. Els mètodes d'avaluació d'aquest curs són equitatius i adequats	1	2	3	4	5
3. Els continguts dels treballs avaluats es corresponien amb els continguts del curs.	1	2	3	4	5
4. Els comentaris sobre la carpeta d'aprenentatge m'han estat de molta utilitat	1	2	3	4	5

EINES I ACTIVITATS DEL CURS

1. El material addicional, els treballs encarregats, les visites a centres, oficines o institucions, contribueixen a millorar la valoració i la comprensió de la matèria	1	2	3	4	5
2. Els mapes conceptuals m'han ajudat a relacionar les idees	1	2	3	4	5
3. M'ha estat molt útil portar una carpeta d'aprenentatge	1	2	3	4	5

CÀRREGA DE TREBALL I DIFICULTAT

1. Aquest curs comparat amb els tradicionals, ha estat										
Molt fàcil	Fàcil	Normal	Difícil	Molt difícil	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5						
2. La càrrega de treball d'aquest curs comparat amb els tradicionals, ha estat										
Molt Petita	Petita	Normal	Gran	Molt gran	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5						
3. El ritme del curs ha estat										
Molt lent	Lent	Normal	Ràpid	Molt ràpid	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5						
4. En mitjana, les hores per setmana de treball fora de classe han estat										
de 0 a 2	de 2 a 5	de 5 a 7	de 8 a 12	més de 12	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5						

VISIÓ GENERAL

						Gens d'acord	No gaire d'acord	Bastant d'acord	Molt d'acord	Totalment d'acord
1. Aquest curs és millor que la majoria dels que he fet a aquesta Universitat seguint la metodologia tradicional						1	2	3	4	5
2. Aquest tutor és millor que la majoria de professors que he tingut a aquesta Universitat						1	2	3	4	5
3. El sistema d'avaluació ha contribuït a millorar el meu aprenentatge						1	2	3	4	5
4. Recomanaria l'experiència a d'altres companys						1	2	3	4	5

ALTRES OPINIONS SOBRE LA MATÈRIA I EL CURS

1. El teu nivell d'interès a la matèria abans de fer aquest curs era										
Molt petit	Petit	Normal	Gran	Molt gran	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5						
2. La qualificació final que esperes obtenir en aquest curs és										
< 3	entre 3 i 5	entre 5 i 7	entre 7 i 9	> 9	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5						

Si us plau, indica quines són les característiques d'aquest curs que t'han ajudat més en el procés d'aprenentatge d'aquest curs

(continua a la pàgina següent)

Si us plau, indica quines són les característiques d'aquest professor/curs que s'haurien de millorar de forma prioritària (especialment, aspectes no considerats a les preguntes anteriors)

Si us plau, utilitza l'espai addicional per a clarificar qualsevol de les teves respostes o per afegir qualsevol comentari complementari, com ara què els diries als teus companys si recomanaves l'experiència.