



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Planificació de la Competència

APRENDRE
a
APRENDRE

en el Grau de Mestre d'Educació Primària

Guia elaborada en el marc del Projecte d'Innovació Docent *Implementació de processos d'avaluació entre iguals per contribuir al desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre en el Grau de Mestre d'Educació Primària (2019PID-UB/017)*

Grup d'Innovació Docent d'Avaluació i Tecnologia (GIDAT, GIDUB-13/152)

Autors/es: Laura Pons-Seguí (Coord.), Elena Cano (Coord.), Patricia Compañó, Anna Forés, Andrea Jardí, Carles Lindín, Teresa Lleixà, Laia Lluch, Ignasi Puigdemívol, Dorys Sabando, Susana Orozco, Mercedes Reguant, Emma Quiles, Sandra Soler, Isabel Boj.

Edició: Marina Gracia Martínez

Com citar aquesta guia:

Pons-Seguí, L., i Cano, E. (Coord.). (2020). *Planificació de la Competència d'Aprenre a Aprenre en el Grau de Mestre d'Educació Primària*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

TAULA DE CONTINGUTS

1. Introducció.....	1
2. La Competència d'Aprenre a Aprenre en els estudis de Mestre	2
3. Definició i Dimensions de la Competència d'Aprenre a Aprenre.....	3
4. Gradació de la Competència d'Aprenre a Aprenre al llarg del Grau de Mestre d'Educació Primària	4
5. Seqüència del treball de la competència d'Aprenre a Aprenre al llarg del Grau de Mestre d'Educació Primària	7
6. L'avaluació entre iguals per a promoure el desenvolupament de la competència	8
7. Disseny experiència d'avaluació entre iguals en el marc del Projecte d'Innovació Docent	10
8. Exemples per promoure la competència d'Aprenre a Aprenre	14
9. Referències bibliogràfiques	19
10. Annex: Orientacions per a la formació de l'estudiantat en com donar feedback	223

1. Introducció

La present proposta s'emmarca dins del Projecte d'Innovació Docent *Implementació de processos d'avaluació entre iguals per contribuir al desenvolupament de la competència d'aprenre a aprenre en el Grau de Mestre d'Educació Primària (2019PID-UB/017)* de la Universitat de Barcelona. Aquest projecte té per objectiu general promoure el desenvolupament de la competència d'aprenre a aprenre dels estudiants de Mestre a través de l'avaluació entre iguals al llarg del grau d'educació primària.

En aquesta guia es presenta què s'entén per competència d'aprenre a aprenre i quina és la seva rellevància en el marc de l'enfocament competencial i, en concret, en els estudis de mestre. A continuació es detalla una proposta de com s'hauria de graduar el treball de la competència al llarg del grau d'educació primària per tal d'assegurar que, al finalitzar els estudis, els i les estudiants de mestres assoleixen el nivell esperat. Per aquest motiu, es presenta una rúbrica on es gradua la competència, així com s'indica a quin nivell s'hauria de treballar l'esmentada competència en cada curs i semestre. Seguidament es presenta com l'avaluació entre iguals pot esdevenir una estratègia clau per desenvolupar aquesta competència així com s'ofereix una proposta per anar graduant la pràctica d'avaluació entre iguals en funció del nivell competencial que es vulgui treballar. Finalment, es proposen una sèrie d'orientacions i exemples reals per treballar la competència d'aprenre a aprenre en el grau de mestre d'educació primària. Amb tot, aquesta guia pretén oferir un seguit d'orientacions per tal que els docents universitaris puguin promoure la competència d'aprenre a aprenre (una de les competències transversals de la UB: capacitat d'aprenentatge i anàlisi) i aplicar processos d'avaluació entre iguals.

2. La Competència d'Aprenre a Aprenre en els estudis de Mestre

La competència d'aprenre a aprenre s'ha identificat com una competència bàsica donat que es troba a la base d'altres processos d'aprenentatge (European Commission, 2018) i l'adquisició i desenvolupament d'altres competències (Villa i Poblete, 2007). Per aquest motiu, es promou el seu desenvolupament des d'etapes inicials del sistema educatiu, tal com recull el currículum d'educació primària (decret 119/2015) i el de secundària (decret 187/2015), fins a l'educació superior. De fet, la Universitat de Barcelona estableix la competència d'aprenentatge i *responsabilitat* com una competència transversal, la qual és definida com la "capacitat d'anàlisi, de síntesis, de visions globals i d'aplicació de sabers a la pràctica. Capacitat de prendre decisions i d'adaptació a les noves situacions" (Vicerectorat de Política Docent, 2008, p.5).

Aprenre a aprenre és necessari en una societat caracteritzada per la incertesa, el canvi continu i la generació de nova informació. En el marc de l'aprenentatge al llarg de la vida, la competència d'aprenre a aprenre adquireix un paper central, donat que aquesta competència implica conduir el propi aprenentatge de manera autoregulada i prendre consciència de les pròpies habilitats, capacitats i motivacions, amb un objectiu determinat i en funció del context específic -acadèmic, professional i personal. En el marc de l'educació superior, la competència d'aprenre a aprenre és especialment rellevant per dos motius (Cano i Pons-Seguí, 2020): d'una banda, la diversitat de l'estudiantat que accedeix a l'educació superior i el seus diversos nivells d'autoregulació de l'aprenentatge i, en segon lloc, per donar resposta a l'enfocament competencial, el qual demanda la mobilització i integració de diferents tipus de saber per resoldre situacions complexes.

Això vol dir que el professorat pot orquestrar processos d'ensenyament-aprenentatge perquè l'alumnat hagi de mobilitzar aquests sabers i aplicar-los en diverses situacions, però alhora suposa que hi hagi una progressiva responsabilització de l'estudiant dels seus propis processos d'aprenentatge, de manera que, en finalitzar els estudis superiors, sigui capaç de jutjar la qualitat del seu propi treball de forma autònoma per tal de plantejar-se, si s'escau, vies per a millorar-lo (Sanmartí, 2010). En definitiva, es tracta de consolidar els processos d'aprenentatge autoregulat (Zimmerman, 2000, 2002). Tal com assenyalen Villa i Poblete (2007, p.153), un estudiant serà competent en la competència d'aprenre a aprenre quan mostri utilitzar l'aprenentatge de manera estratègica i flexible en funció de l'objectiu perseguit, a partir del reconeixement del propi sistema d'aprenentatge i de la consciència de l'aprenentatge mateix.

Si bé és necessari que qualsevol estudiant universitari desenvolupi aquesta competència per les raons esmentades, encara és més important que l'adquireixi un estudiant de mestre. Els mestres no només necessiten aquesta competència per aprenre al llarg de la vida i millorar la seva pràctica docent, sinó també perquè hauran de promoure que el seu futur alumnat desenvolupi aquesta competència. Per tant, aquesta competència transversal esdevé una competència específica en els estudis de mestre, atès que els aprenentatges que es deriven del desenvolupament de la pròpia competència es podran transferir a les aules de primària, com ja va indicar l'estudi clàssic de Kremer-Hayon i Tillema (1999) i més darrerament les anàlisis fetes per Cakir, Korkmaz, Bakanak i Arslan (2016). És per aquest motiu, que la present guia es focalitza en el treball de dita competència en els estudiants del grau de mestre d'educació primària.

3. Definició i Dimensions de la Competència d'Aprenre a Aprenre

En el marc d'aquest projecte d'innovació, i fruit de la revisió teòrica i la discussió dels membres del projecte, la competència d'aprenre a aprenre es defineix com la competència de gestionar i persistir en el propi procés d'aprenentatge en un context donat per construir significats i atribuir sentit al fet d'aprenre, individualment o en grup, amb l'objectiu de conduir el propi procés d'aprenentatge de forma autònoma al llarg de la vida. Per tant, aprenre a aprenre implica conèixer i reflexionar de forma conscient sobre com s'aprèn i sobre les pròpies característiques com aprenent, establir metes d'aprenentatge i fer-ne el seguiment per valorar-ne els assoliments i autoregular el procés d'aprenentatge, així com disposar d'estratègies d'aprenentatge i seleccionar-les en funció de la situació a resoldre.

Com a competència que és, aprenre a aprenre (Perrenoud, 2004):

- És contextual.
- Es desenvolupa al llarg de la vida (mai s'és competent del tot).
- Es mostra en l'acció.
- Implica mobilitzar i integrar diversos coneixements, procediments i actituds.
- S'ha de resoldre una situació complexa de forma eficient.
- Ha de posar-se en relació amb els objectius i el contingut d'aprenentatge.
- S'adquireix

La competència d'aprenre a aprenre està integrada per la dimensió cognitiva, la metacognitiva i l'emocional. Ara bé, aquestes dimensions per si soles no fan que una persona sigui competent en aprenre a aprenre. És la integració d'aquestes dimensions de forma adequada a un context d'aprenentatge donat el que determinarà el grau de competència.

La **Dimensió Cognitiva**, entesa com el conjunt de coneixements i habilitats dels que disposa l'estudiant per prendre decisions, organitzar i realitzar processos d'aprenentatge, integra el maneig d'habilitats bàsiques que permeten obtenir i processar informació i coneixements, com atenció, selecció d'informació, raonament lògic, recordar... Per tant, aquesta dimensió implica:

- Conèixer estratègies d'aprenentatge (relacionar, aplicar, buscar, memorització...).
- Conèixer els objectius i els criteris d'avaluació
- Identificar les exigències de la tasca.
- Buscar, seleccionar i organitzar la informació.
- Pensament crític
- Comunicar els resultats d'aprenentatge.

La **Dimensió Metacognitiva** fa referència als processos d'autoregulació, de reflexió, és a dir, de supervisió activa i d'orquestració dels processos implicats en l'aprenentatge amb relació als objectes i/o dades als que es dona suport. Per tant, desenvolupar aquesta dimensió implica:

- Ser conscient de les pròpies característiques com aprenent (punts forts i febles).
- Establir objectius d'aprenentatge.
- Planificar i organitzar l'acció a partir dels objectius i criteris d'avaluació.
- Adequar-se al context.
- Seguir el procés d'aprenentatge
- Autoavaluar-se
- Reflexionar i prendre consciència sobre els propis processos d'aprenentatge.
- Buscar suport i recursos.
- Gestionar els recursos.

Finalment, la **Dimensió Emocional**, entesa com l'actitud de l'estudiant davant els processos d'aprenentatge, integra les estratègies motivacionals i components afectius per gestionar el procés d'aprenentatge. Alguns d'aquestes estratègies i components afectius són:

- Reconèixer i gestionar les emocions que emergeixen durant l'aprenentatge.

- Valorar la tasca i el que aquesta aporta al procés d'aprenentatge.
- Motivació intrínseca.
- Autoeficàcia
- Autoconfiança
- Autoestima.
- Expectativa.
- Iniciativa per auto-orientar els processos d'aprenentatge.
- Intel·ligència interpersonal.

El desenvolupament d'aquestes dimensions, així com les característiques que integren aquestes dimensions, és essencial per poder desenvolupar la competència d'aprenre a aprenre.

4. Gradació de la Competència d'Aprenre a Aprenre al llarg del Grau de Mestre d'Educació Primària

El desenvolupament competencial es caracteritza per no ser dicotòmic (s'és o no s'és competent), sinó per ser un procés que es desenvolupa al llarg de la vida, és a dir, mai s'és del tot competent. Per aquest motiu, és important determinar quin nivell de la competència d'aprenre a aprenre s'espera que tinguin els estudiants de mestre d'educació primària al finalitzar al grau i com es treballarà aquesta competència al llarg del grau per tal d'assegurar aquest nivell final. En aquest sentit, en el marc del projecte s'ha dissenyat una rúbrica de la competència d'aprenre a aprenre amb l'objectiu de definir quin és el nivell a l'inici i al final del grau i com progressar fins aquest esmentat nivell. A continuació es presenta la rúbrica de la competència d'aprenre a aprenre.

Dimensió	Bàsic	Intermedi	Expert
<p>▪ Cognitiva</p> <p>Maneig d'habilitats bàsiques que permeten obtenir i processar informació i coneixements, com atenció, selecció d'informació, raonament lògic, recordar...).</p>	<p>S'utilitzen les estratègies d'aprenentatge treballades a l'aula per tal d'assolir els objectius i criteris d'avaluació establerts pel docent.</p> <p>S'empren les fonts d'informació ofertes pel docent per resoldre la tasca seguint les orientacions donades. S'analitza de forma crítica la informació obtinguda per a, posteriorment, sintetitzar-la i relacionar-la.</p> <p>S'és capaç d'explicar el procés d'aprenentatge seguit i els resultats obtinguts a partir de la plantilla i/o preguntes establertes pel docent.</p>	<p>Se seleccionen les estratègies d'aprenentatge en funció dels objectius i criteris d'avaluació establerts per a la tasca, així com l'experiència adquirida en anteriors processos d'aprenentatge.</p> <p>S'utilitzen les fonts d'informació ofertes pel docent i es complementa amb altres, fruit de la cerca personal. Es contrasta la informació i s'analitza la seva fiabilitat per tal de relacionar i sintetitzar les diverses fonts d'informació.</p> <p>S'exposa el procés d'aprenentatge seguit, es justifiquen les decisions preses, per tal de valorar-ne els resultats obtinguts i establir noves fites d'aprenentatge amb la guia del docent.</p> <p>S'inclou el treball de la dimensió cognitiva a les activitats dissenyades per a l'alumnat quan així es requereix de forma explícita a la tasca.</p>	<p>S'infereixen els criteris d'avaluació de la tasca a partir dels objectius de la tasca a resoldre. Se seleccionen les estratègies d'aprenentatge autònomament i se'n justifica la seva elecció.</p> <p>S'empren diferents fonts d'informació fiables i actualitzades per tal de resoldre la tasca establerta. S'analitza de forma crítica la informació obtinguda per valorar-ne la seva pertinença i rellevància, per a posteriorment utilitzar-la.</p> <p>S'explicita i s'argumenta de forma autònoma el procés d'aprenentatge seguit, tot valorant-lo per tal d'orientar futurs processos d'aprenentatge.</p> <p>S'inclou el treball de la dimensió cognitiva a les propostes didàctiques dissenyades per a l'alumnat de primària.</p>
Dimensió	Bàsic	Intermedi	Expert
<p>▪ Metacognitiva</p> <p>Processos d'autoregulació, de reflexió, és a dir, de supervisió activa i d'orquestració dels processos implicats en l'aprenentatge amb relació als objectes i/o dades als que es dona suport.</p>	<p>Es pren consciència de les pròpies característiques com aprenent (punts forts i febles) a través de la reflexió individual i grupal guiada pel docent.</p> <p>S'estableixen objectius d'aprenentatge a partir dels objectius del curs establerts pel docent i les tasques d'aprenentatge a realitzar.</p> <p>Es planifica el procés d'aprenentatge i l'ús dels recursos (temps, espai...) a partir de les pautes i guiatge del docent.</p>	<p>Es defineixen objectius d'aprenentatge tenint en compte les pròpies característiques com a aprenents i els objectius i criteris d'avaluació del curs amb el suport del docent i els iguals.</p> <p>Es planifica el propi procés d'aprenentatge i l'ús dels recursos (temps, espai...) amb el suport del docent i dels iguals per tal que la planificació permeti assolir els objectius establerts.</p> <p>Es reflexiona sobre com la planificació i el procés seguit s'ha ajustat als objectius i a les pròpies característiques com aprenent a partir de l'autoavaluació i la informació rebuda de diferents fonts.</p>	<p>S'estableixen objectius d'aprenentatge a partir de les experiències anteriors i les pròpies característiques com aprenent per tal d'assolir els objectius del curs.</p> <p>Es planifica el propi procés d'aprenentatge, tant pel que fa al rol, tasques a fer i estratègies a utilitzar, com a l'ús i gestió dels recursos.</p> <p>Es demana ajuda, si es necessita, a l'agent més adequat per resoldre diversos processos d'aprenentatge.</p> <p>S'autoavalua autònomament i per iniciativa pròpia el procés d'aprenentatge seguit (des de la definició dels objectius fins a la resolució de la tasca) per determinar</p>

	<p>S'avalua el procés d'aprenentatge a partir de la informació rebuda de diferents fonts (iguals, docent...), els resultats obtinguts i el nivell a assolir per tal d'autoregular el procés d'aprenentatge amb la guia i orientació del docent.</p>	<p>Es prenen decisions a partir de l'avaluació de les experiències d'aprenentatge per tal d'orientar futurs aprenentatges amb el suport del docent.</p> <p>S'identifica a qui s'ha de demanar ajuda per resoldre diversos processos d'aprenentatge.</p> <p>S'integra el treball de la dimensió metacognitiva dins de les propostes dissenyades per a l'alumnat de primària quan ho demana el docent de forma explícita.</p>	<p>com ha funcionat, identificar punts forts i febles que serveixin per orientar i definir futurs processos.</p> <p>S'integra el treball de la dimensió metacognitiva dins de les propostes didàctiques dissenyades per a l'alumnat de primària.</p>
Dimensió	Bàsic	Intermedi	Expert
<p>▪ Emocional</p> <p>Estratègies motivacionals i components afectius per gestionar el procés d'aprenentatge.</p>	<p>S'identifiquen les emocions que emergeixen davant determinades situacions d'aprenentatge a partir de les activitats proposades pel docent.</p> <p>Es reconeix com la tasca a resoldre pot contribuir a la formació com a docent.</p> <p>Es pren consciència de l'autopercepció que es té com aprenent i de l'origen d'aquesta percepció.</p> <p>Es valora la importància de col·laborar i de crear un clima de treball respectuós i de confiança per afavorir l'aprenentatge de tots els membres del grup.</p>	<p>S'identifiquen les emocions que emergeixen davant determinats contextos de forma autònoma i es comencen a gestionar.</p> <p>Es pren consciència que l'aprenentatge és un procés i que tothom pot aprendre i millorar.</p> <p>S'identifiquen les característiques com a aprenent a partir de la reflexió guiada dels processos d'aprenentatge anteriors i actuals.</p> <p>Es participa i s'aprofundeix en les diverses activitats realitzades principalment amb l'objectiu d'aprendre.</p> <p>Es participa en el treball col·laboratiu per tal d'aprendre i millorar els processos com aprenent. Es reflexiona de forma pautaada i guiada pel docent sobre el paper de la dimensió emocional en el procés d'aprenentatge de l'alumnat.</p>	<p>S'autoregulen de forma eficaç les emocions que emergeixen davant diversos contextos d'aprenentatge.</p> <p>Es valoren les diverses activitats com a font d'aprenentatge i es participa activament en elles.</p> <p>Es construeix una imatge fonamentada dinàmica com a aprenent i es parteixen de les fortaleces i aspectes a millorar per orientar futurs processos d'aprenentatge.</p> <p>Es valora l'aprenentatge col·laboratiu com una font de creixement intra i interpersonal i es participa activament en ell per aprendre i ajudar als iguals. S'utilitza l'aprenentatge col·laboratiu com a font per a la co-regulació.</p> <p>Es pren consciència de les pròpies actituds com a docent. Es proposa el treball explícit de la dimensió emocional amb l'alumnat d'educació primària en les propostes didàctiques dissenyades.</p>

5. Seqüència del treball de la competència d'Aprenre a Aprenre al llarg del Grau de Mestre d'Educació Primària

Les diferents assignatures poden contribuir al desenvolupament competencial. Tanmateix, pel desenvolupar les competències es necessita una planificació curricular intencionada i sostinguda a la titulació. Per tal de desenvolupar la competència d'aprenre a aprenre al llarg del grau d'educació primària, en el marc d'aquest projecte d'innovació s'han seleccionat les assignatures mostrades a la taula XXX. La finalitat es poder seguir als mateixos grups d'estudiants en diferents assignatures per tal de promoure el desenvolupament de la competència d'aprenre a aprenre de forma sostinguda. Cada grup d'estudiants està representat per un color diferent.

	Curs 2019-2020		Curs 2020-2021	
	1r semestre	2n semestre	1r semestre	2n semestre
1r	Processos educatius i pràctica docent a l'educació primària	Planificació, disseny i avaluació de l'aprenentatge i l'activitat docent	Processos educatius i pràctica docent a l'educació primària	Planificació, disseny i avaluació de l'aprenentatge i l'activitat docent
2n	Sistema Educatiu i Organització Escolar	Teoria i pràctica de l'escola inclusiva Pràctiques I	Sistema Educatiu i Organització Escolar	Teoria i pràctica de l'escola inclusiva Pràctiques I
3r	Didàctica de la Història	Pràctiques II	Didàctica de la Història	Pràctiques II
4t	Recerca i Innovació en la Pràctica Educativa	Educació, Escola i Atenció a la Diversitat	Recerca i Innovació en la Pràctica Educativa	Educació, Escola i Atenció a la Diversitat

Així mateix, per tal de seqüenciar el desenvolupament de la competència d'aprenre a aprenre, s'ha definit el següent nivell competencial per a cada curs i semestre (taula XXX):

1r Curs		2n Curs		3r Curs		4t Curs	
1r Sem	2n Sem	1r Sem	2n Sem	1r Sem	2n Sem	1r Sem	2n Sem
Bàsic	Bàsic	Bàsic	Intermedi	Intermedi	Intermedi	Expert	Expert

Amb aquesta seqüenciació del treball de la competència d'aprenre a aprenre, s'espera que es pugui fer una aposta de titulació coordinada que permeti el desenvolupament de l'esmentada

competencial. Així mateix, aquesta seqüenciació, juntament amb la definició dels diferents nivells competencials, hauria de permetre dissenyar propostes d'aprenentatge orientades al desenvolupament de la competència d'aprenre a aprenre, així com informar als docents d'on es troba l'estudiantat respecte a una determinada competència i poder ajustar la intervenció.

6. L'avaluació entre iguals per a promoure el desenvolupament de la competència d'aprenre a aprenre

Es poden utilitzar diverses pràctiques i estratègies per desenvolupar la competència d'aprenre a aprenre. No obstant, l'avaluació formativa s'ha destacat com una estratègia cabdal per a la promoció d'aquesta competència (Butler i Winne, 1995). L'avaluació, entesa com el procés a través del qual es recullen evidències, s'analitzen i es prenen decisions per orientar el procés d'aprenentatge, té un clar impacte en l'aprenentatge (Black i William, 1998). Per això, els processos i habilitats cognitives que els estudiants mobilitzen depenen, en part, de la manera com es concep i es practica l'avaluació (Boud, 2010).

Si el que es pretén és que l'estudiantat sigui capaç de gestionar i persistir en el propi procés d'aprenentatge per construir significats i atribuir sentit al fet d'aprenre, amb l'objectiu de conduir el propi procés d'aprenentatge de forma autònoma al llarg de la vida, serà necessari que l'avaluació permeti a l'estudiantat prendre consciència d'on es troba respecte a la competència d'aprenre a aprenre, així com prendre decisions respecte al procés d'aprenentatge. Per això, és necessari que es promogui una avaluació formativa, orientada a l'aprenentatge, i participada per l'estudiant, per tal que aquest progressivament vagi adquirint més responsabilitat en l'autoregulació del seu aprenentatge (Tai, Ajjawi, Boud, Dawson i Forner, 2018; Boud, Ajjawi, Dawson i Tai, 2018). La participació de l'estudiantat a l'avaluació permet desenvolupar el seu judici avaluatiu, és a dir, la seva capacitat per valorar críticament la qualitat de la tasca i el procés d'aprenentatge en relació amb uns criteris d'avaluació per tal d'integrar aquesta informació en futures tasques. Aquesta participació i desenvolupament del judici avaluatiu pot tenir lloc en diferents moments, tots ells rellevants per al desenvolupament de la competència d'aprenre a aprenre:

- Definició i apropiació dels objectius i criteris d'avaluació.
- Planificació de la tasca i processos a realitzar.
- Participació en la provisió i recepció de feedback.
- Donar sentit, interioritzar i integrar el feedback rebut.

Hi ha diverses estratègies per desenvolupar la competència d'aprenre a aprenre a través de l'avaluació: el feedback, l'autoavaluació, l'avaluació entre iguals, l'ús de rúbriques i/o exemplars, entre d'altres. L'avaluació entre iguals ha estat assenyalada com una pràctica pedagògica que promou el desenvolupament de la capacitat d'autoregulació de l'alumnat (Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Tai et al., 2018). L'avaluació entre iguals és el procés a través del qual es proporciona informació i judicis sobre la qualitat, quantitat, nivell, pertinença i valor de la tasca i el procés d'aprenentatge realitzat per un igual amb l'objectiu que serveixi per millorar i aprenre (definició elaborada a partir de Huisman, Saab, Van den Broek i Van Driel, 2019 i Topping, 1998). Topping (1998) destaca que els processos d'avaluació entre iguals poden variar en funció de diferents variables, com ara el focus (sumatiu o formatiu), la direccionalitat (reciprocitat), si l'avaluació és individual o grupal, entre d'altres. Diversos estudis previs han indicat que mentre que rebre feedback permet millorar la tasca, donar feedback té un impacte sobre el procés d'aprenentatge i la capacitat d'autoregulació de l'alumnat (Nicol, Thomson i Breslin, 2014; Panadero, Jonsson i Strijbos, 2016). Així mateix, participar en processos d'avaluació entre iguals ajuda a l'alumnat a comprendre millor els objectius i criteris d'avaluació de la tasca, així com a veure altres maneres de resoldre-la (Carless i Boud, 2018).

Tanmateix, per tal que els procés d'avaluació entre iguals generi tots aquests beneficis, cal que es donin una sèrie de condicions:

- L'estudiantat ha de tenir un paper actiu en els procés d'avaluació.
- L'avaluació entre iguals ha de ser coherent amb el sistema d'avaluació i amb els objectius d'aprenentatge establerts.
- L'estudiantat ha de valorar els processos de feedback i l'impacte que aquests tenen en el seu aprenentatge.
- L'estudiantat ha de conèixer els objectius i criteris d'avaluació i ha d'apropiar-se'ls.
- S'ha de formar a l'estudiantat en com avaluar a un igual i en com donar un bon feedback.
- L'estudiantat ha de tenir l'oportunitat d'utilitzar aquest feedback en properes versions i/o tasques.
- S'ha d'ensenyar a l'estudiantat a com utilitzar aquest feedback, a través del modelatge, la formació, la reflexió...
- Els processos d'avaluació entre iguals s'han de sostenir en el temps.

Tots aquests beneficis han estat identificats per la recerca prèvia. No obstant, tal com s'ha indicat la simple implementació de l'avaluació entre iguals no genera aquests beneficis, sinó que aquesta ha d'estar curosament pensada i dissenyada. Per aquest motiu, a continuació s'explica el disseny de l'experiència d'avaluació entre iguals en el marc del projecte d'innovació docent.

7. Disseny experiència d'avaluació entre iguals en el marc del Projecte d'Innovació Docent

Tenint en compte les condicions esmentades anteriorment, els processos d'avaluació entre iguals dissenyats en el marc d'aquest projecte d'innovació docent han seguit el següent esquema (figura 1):

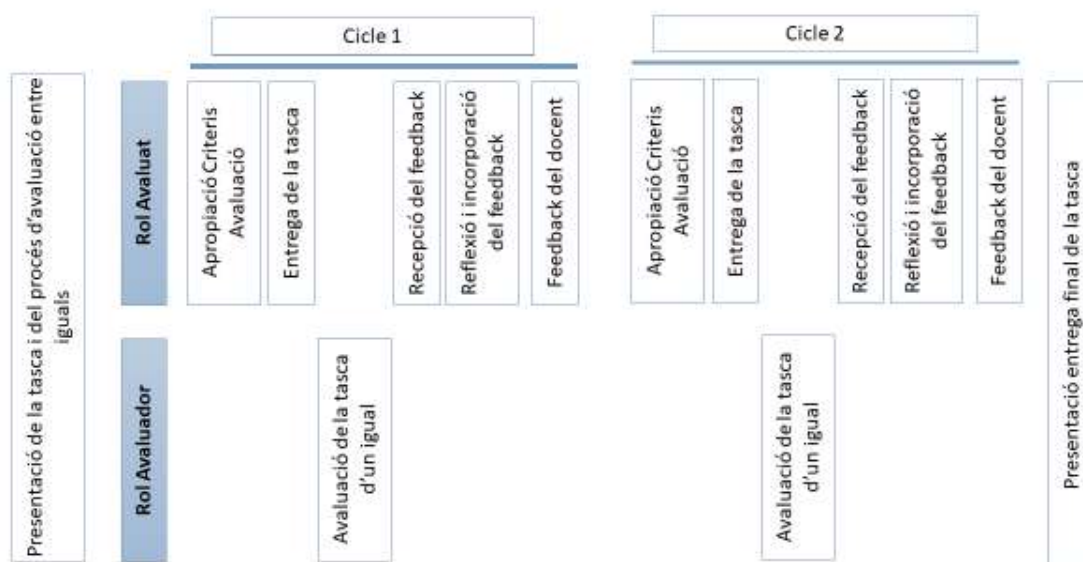


Figura 1. Disseny del procés d'avaluació entre iguals implementat al 2019PID-UB/017

Així mateix, s'han establert una sèrie de **condicions** comunes per a totes les experiències:

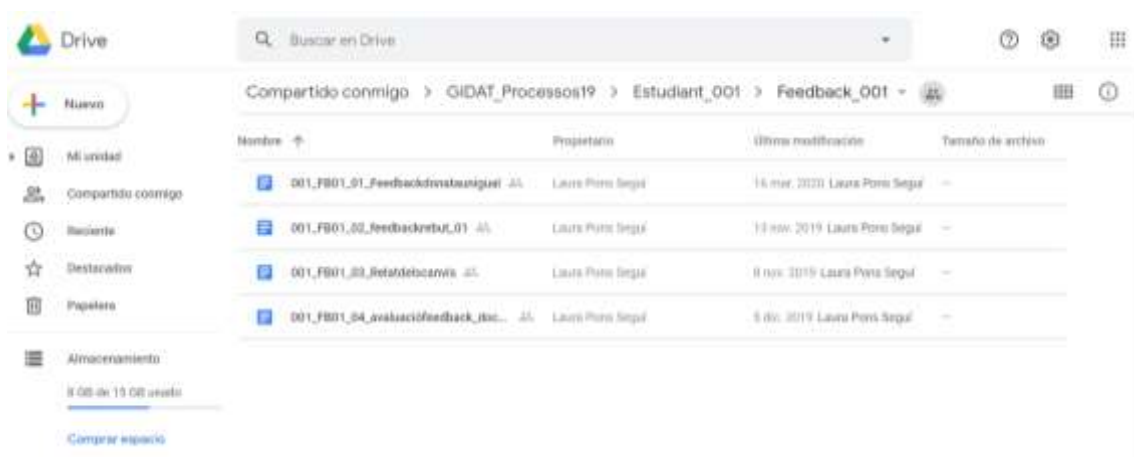
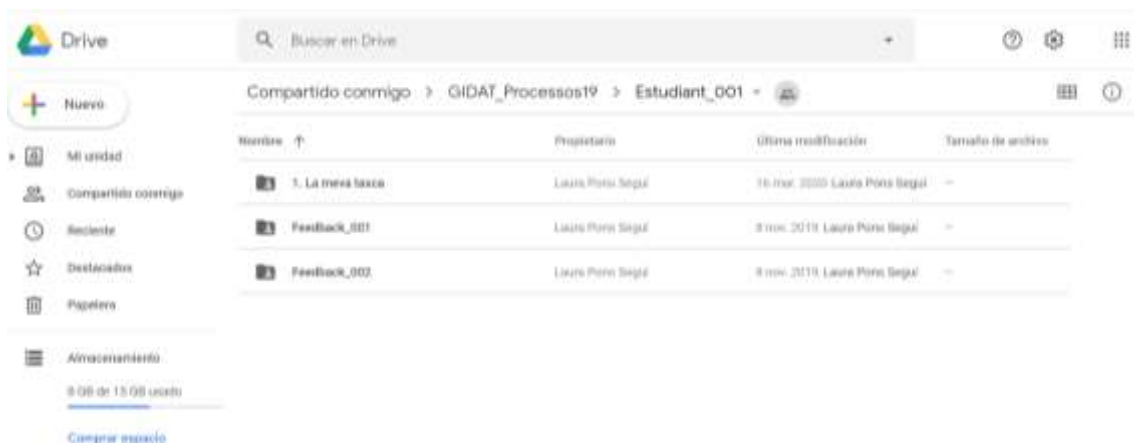
- Es dona formació inicial sobre l'avaluació entre iguals, el feedback de qualitat, com donar feedback a l'estudiantat (veure annex 1).
- L'experiència es realitza en una tasca complexa o recurrent, és a dir, en una tasca que la seva realització implica diverses versions (per exemple, un projecte) o bé que sigui cíclica (per exemple, tallers, seminaris...).
- La tasca on es realitza l'avaluació entre iguals pot ser individual o grupal.
- El feedback és individual (independentment que la tasca sigui individual o grupal).
- L'aparellament de l'estudiantat no és recíproc, és a dir, l'estudiant no pot rebre feedback de la mateixa persona a la que dona feedback.
- Es fan dos cicles de feedback (cada cicle implica entregar una versió de la tasca, avaluar la d'un igual i integrar el feedback rebut a la següent versió) a part de l'entrega final.
- El feedback és qualitatiu per a cada criteri d'avaluació, no es posen qualificacions.
- El feedback és escrit.
- Els criteris d'avaluació són sobre la tasca i sobre el procés, així com permeten avaluar la competència d'aprenre a aprenre.

Tanmateix, per tal que els processos d'avaluació entre iguals s'ajustessin al nivell de la competència d'aprenre a aprenre al que es volia treballar, aquests també es van seqüenciar. De manera que a cada nivell competencial li correspondria una determinada manera d'implementar els processos d'avaluació entre iguals, tal com mostren les següents rúbriques elaborades en el marc del projecte REDICE18-1940:

	Bàsic	Intermedi	Expert
Qui dona el feedback	El feedback és donat pels iguals per escrit però s'intenta ajustar la qualitat de manera que el docent avalua aquest feedback entre iguals de forma continuada.	El feedback és donat pels iguals per escrit. El professorat veïlla per la qualitat del feedback, indicant oralment a l'aula presencial o al fòrum a l'aula virtual aquelles errades i encerts més comuns al feedback que s'està proveint.	El feedback és donat pels iguals per escrit amb autonomia i sense comentaris del professorat, qui el supervisa i només intervé quan hi ha un biaix sever respecte el que es considera un feedback de qualitat.
Com es dona el feedback	Es dona feedback escrit qualitatiu per a cada criteri d'avaluació, juntament amb una valoració qualitativa global del treball. El feedback respecte cada criteri valora el procés realitzat i els resultats assolits.	Es dona feedback escrit qualitatiu per a cada criteri d'avaluació, juntament amb una valoració qualitativa global del treball. El feedback respecte cada criteri valora el procés realitzat i els resultats assolits i explica els motius d'aquesta valoració de forma didàctica.	Es dona feedback escrit qualitatiu per a cada criteri d'avaluació, juntament amb una valoració qualitativa global del treball. Aquest feedback global assenyaia tant els punts forts com els febles de la tasca considerant els diferents criteris d'avaluació. El feedback es dona per escrit i, si s'escau, també oralment. El feedback respecte cada criteri valora el procés realitzat i els resultats assolits, explica els motius d'aquesta valoració de forma didàctica i suggereix alternatives o propostes de millora concretes.
Com es rep el feedback i s'apropien d'ell	El feedback es rep per escrit ^[1] i/o oralment. Si el feedback és oral, l'alumnat haurà d'omplir una pauta que se li donarà per anotar els comentaris del company/a. L'alumnat ha d'omplir una pauta sobre el feedback rebut on assenyaia els punts forts i febles destacats, tot relacionant-los amb les accions que farà per a la propera versió.	El feedback es rep per escrit i/o oralment. Si el feedback és oral, l'alumnat haurà d'apuntar les idees principals del company/a. L'estudiant ha d'indicar quins canvis farà en relació amb el feedback rebut. Es proporciona una plantilla a l'estudiantat per a què faci aquest relat.	El feedback es rep per escrit i/o oralment. L'estudiant recull les idees principals del feedback rebut, ha d'indicar quins canvis farà en relació amb el feedback rebut i com el tindrà present en el futur no només per millorar aquesta tasca sinó per altres tasques. Aquest exercici reflexiu cal posar-lo per escrit.

	Bàsic	Intermedi	Expert
Quines accions fan per autoregular el seu aprenentatge	L'estudiantat detalla cada canvi proposat i/o procés suggerit i com integrarà aquest canvi/procés a la versió següent de la tasca. El relat dels canvis realitzats els anota a la plantilla donada.	L'estudiant explica quins aspectes del feedback ha integrat a la seva tasca, per què i com ho ha integrat.	L'estudiantat revisa el feedback proporcionat pel company i realitza els canvis pertinents per integrar els suggeriments de millora, escrivint com tindrà en compte el feedback rebut en futures tasques.
Quin és el paper del docent en l'avaluació entre iguals	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta els criteris i discuteix quines són les característiques d'un feedback de qualitat. ▪ Dona feedback global qualitatiu sobre cada fase de la tasca avaluada. ▪ Dona feedback individual sobre la versió final de la tasca. ▪ Dona feedback individual sobre el feedback entre iguals. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promou una discussió per compartir les característiques d'un feedback de qualitat. ▪ Dona feedback sobre els criteris seleccionats per avaluar la tasca. ▪ Dona feedback individual sobre la versió final de la tasca. ▪ Dona feedback global sobre el feedback donat als companys/es. ▪ Dona feedback individual sobre el feedback entre iguals. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dona feedback sobre els criteris d'avaluació elaborats. ▪ Dona feedback individual sobre la versió final de la tasca. ▪ Dona feedback individual sobre el feedback entre iguals.

L'experiència d'avaluació entre iguals s'ha realitzat amb el suport del *Google Drive*, en concret, a través d'un sistema de carpetes que es detalla en el següent [vídeo](#) i que s'il·lustra a través de les següents imatges:



8. Exemples per promoure la competència d'Aprenre a Aprenre

A continuació es mostren algunes de les activitats en què s'ha aplicat l'avaluació entre iguals durant el curs des de diferents assignatures, així com especificacions a tenir en compte per la comprensió del context i desenvolupament de cadascuna d'elles.

PROCESSOS EDUCATIUS I PRÀCTICA DOCENT A EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Agrupament de l'alumnat	Individual.
Percentatge i valor del feedback entre iguals	Requisit per a poder presentar el treball final.
Manera en què s'han treballat els criteris d'avaluació	Donats pel professor.

L'activitat proposada des de l'assignatura de Processos Educatius i Pràctica Docent per a l'aplicació de l'experiència consisteix a, a partir de la lectura del llibre "Pedagogia de l'autonomia" de Paulo Freire: realitzar un resum dels capítols 1 i 2 que reculli les idees centrals, triar dues cites de cada capítol i desenvolupar la idea de l'autor amb paraules pròpies i exemples i tancar amb una reflexió pròpia respecte al que s'ha après del capítol, indicant un compromís a assumir com a futurs docents relacionat amb la posada en pràctica de les idees plantejades.

Els criteris d'avaluació de la tasca, establerts pel professor, són:

- Destaca totes les idees centrals de el capítol de manera clara i sintètica. S'entén el que vol dir a la primera lectura. El text és concís, en poques paraules queda clar allò que es vol dir.
- Destaca dues cites de el capítol, desenvolupant la idea de l'autor de manera sintètica i clara. L'explica amb les seves pròpies paraules de forma coherent i lliurament, al menys, un exemple de la idea de manera correcta.
- Realitza una reflexió de l'aprenentatge adquirit amb la lectura del capítol, assenyalant un compromís a assumir com a futur docent en relació a les idees plantejades en la reflexió que és possible de complir, concretant en el temps i destacant la rellevància.
- La redacció i ortografia de l'escrit són correctes.

Pel que fa a l'aplicació de l'experiència d'avaluació entre iguals, aquesta s'ha desenvolupat en dues fases, cadascuna es correspon amb el lliurament d'un dels capítols del llibre.

PLANIFICACIÓ, DISSENY I AVALUACIÓ DE L'APRENENTATGE I L'ACTIVITAT DOCENT

Agrupament de l'alumnat	Grups de 3 a 6 membres (formats pels alumnes).
Percentatge i valor del feedback entre iguals	40% respecte a l'assignatura o qualificació final, del qual el 20% correspon a la pròpia tasca grupal i l'altre 20% a l'avaluació entre iguals.

Manera en què s'han treballat els criteris d'avaluació

Es detallen per part de l'equip docent i es comenten amb els alumnes per tal d'assegurar la seva comprensió.

Es recorden al llarg del desenvolupament de les fases de la tasca.

L'activitat proposada des de l'assignatura de Planificació, Disseny i Avaluació és grupal, s'ha de desenvolupar al llarg de l'assignatura i consisteix a elaborar una proposta d'ensenyament-aprenentatge des de la perspectiva del currículum integrat.

Els objectius específics de la tasca són:

- Entendre l'aprenentatge com un fet global, complex i transcendent.
- Autoregular el propi aprenentatge.
- Mobilitzar sabers de tot tipus adaptant-se a noves situacions i connectar coneixements previs per elaborar-ne de nous.
- Planificar, organitzar i gestionar processos, informació, resolució de problemes i projectes.
- Tenir iniciativa, esperit emprenedor i capacitat de generar noves idees i accions.
- Fer ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació per aprendre, comunicar-se i compartir coneixement.

Pel que fa a l'aplicació de l'experiència d'avaluació entre iguals, aquesta s'ha desenvolupat en dues fases.

Els criteris d'avaluació de la primera fase, establerts pel professor, són:

- Fins a quin punt es contextualitza la PECEI pel que fa al centre educatiu, curs i cicle d'Educació Primària? Justifica la teva resposta i fes suggeriments que creguis necessaris al teu company o companya.
- S'escull un punt de partida o focus de la PECEI amb potencialitat per sostenir la proposta, amb un fil conductor que permet la integració curricular de diversos àmbits, àrees, competències i continguts? Justifica-ho i fes suggeriments necessaris per al teu company o companya.
- Es contrasta el focus de la PECEI amb el currículum oficial? Es documenta amb d'altres fonts (recursos i lectures) per l'ampliació i/o justificació? Justifica la teva resposta i fes suggeriments que consideris oportuns al teu company o companya.
- En quin grau s'utilitza el contingut del curs per desenvolupar activitats d'ensenyament-aprenentatge? Justifica la teva resposta i fes suggeriments que consideris oportuns al teu company o companya.
- De quina manera es respecten els aspectes formals d'un treball acadèmic: forma (redacció), contingut (terminologia), ortografia, referències (format Apa 6a ed.)? Fes els suggeriments que consideris necessaris al teu company o companya.
- Quins aspectes t'agraden i, per tant, li recomanes al teu company que segueixi fent? Explica al teu company o companya el perquè dels teus suggeriments.
- Quins aspectes consideres que s'haurien de canviar o millorar? Justifica al teu company o companya el perquè dels teus suggeriments.

Els criteris d'avaluació de la segona fase, establerts pel professor, són:

- Com d'adequades, diverses i específiques són les activitats d'ensenyament-aprenentatge desenvolupades per donar resposta de manera inclusiva a tots els alumnes

i per treballar segons les potencialitats de cada alumne? Fes els suggeriments que consideris i justifica al teu company o companya el perquè d'aquests suggeriments.

- Com de lògic i coherent és el recorregut que mostren aquestes activitats (inicials, de desenvolupament, i de síntesi) al llarg de la PECEI? Fes els suggeriments que consideris i explica al teu company o companya el perquè d'aquests suggeriments.
- En quin grau es contempen els diferents tipus de coneixements (saber), capacitats (saber fer), habilitats (saber ser) i actituds (saber estar)? Justifica la teva resposta i fes suggeriments que consideris oportuns al teu company o companya.
- En quin grau es contempen diferents tipus de criteris d'avaluació? Com es detalla la informació que s'ha de recollir i les tècniques per recollir aquesta informació? Justifica la teva resposta i fes suggeriments que consideris oportuns al teu company o companya.
- Com d'adequat és l'instrument d'avaluació dissenyat per reconèixer i valorar el procés d'ensenyament-aprenentatge seguit? Justifica la teva resposta i fes suggeriments que consideris oportuns al teu company o companya.
- De quina manera es respecten els aspectes formals d'un treball acadèmic: forma (redacció), contingut (terminologia), ortografia, referències (format Apa 6a ed.)? Fes els suggeriments que consideris necessaris al teu company o companya.
- Quins aspectes t'agraden i, per tant, li recomanes al teu company que segueixi fent? Fes els suggeriments que consideris i explica al teu company o companya el perquè d'aquests suggeriments.
- Quins aspectes consideres que s'haurien de canviar o millorar? Justifica al teu company o companya el perquè dels teus suggeriments.

SISTEMA EDUCATIU I ORGANITZACIÓ ESCOLAR

Agrupament de l'alumnat	Grups de 4 - 5 alumnes.
Percentatge i valor del feedback entre iguals	Dins el 30% del valor del treball sobre la nota final, el feedback es correspondrà amb un 10% - 20%.
Manera en què s'han treballat els criteris d'avaluació	Pactats amb l'alumnat. Se'ls hi ha dedicat temps a classe, així com a les tutories grupals de seguiment.

L'activitat proposada des de l'assignatura de Sistema Educatiu i Organització Escolar per a l'aplicació de l'experiència cerca l'exploració d'una innovació educativa a l'escola des de la perspectiva organitzativa mitjançant la incorporació dels elements teòrics treballats a classe en relació als components del centre educatiu, així com l'estudi de l'impacte que ha tingut aquesta al centre.

L'elecció del projecte d'innovació a investigar és lliure, cercant el desig i curiositat de l'alumnat vers el descobriment, i la tasca consisteix a:

- Narrar un recorregut com a grup respecte a quines innovacions educatives ha viscut cadascú al llarg del seu pas pel sistema educatiu.
- Explorar, dins del sistema educatiu català, les escoles que estiguin portant a terme un procés d'innovació que hagi implicat un canvi en la seva estructura organitzativa: en temps, espais, organització de les assignatures, distribució de l'alumnat, docents, etc.
- Seleccionar una innovació que presenti modificacions en l'organització i desenvolupament del dia a dia a l'escola.

- Decidir de quina manera explorar la innovació organitzativa: visitant l'escola, realitzant una entrevista a algun dels seus membres, revisant documentació, etc.
- Justificar perquè aquesta innovació és significativa (vinculació amb els continguts del curs i les diferents teories pedagògiques estudiades).
- Argumentar la importància de la innovació
- Descriure les potencialitats, tensions i límits que han anat apareixent durant l'elaboració del projecte; tenint en compte la legislació estatal i autonòmica, la documentació oficial de la institució, el context, el temps, l'espai, les necessitats educatives a les quals dona resposta, etc.
- Retornar a l'experiència en primera persona: de quina manera el projecte ha generat ressonàncies en les trajectòries educatives i/o escolars.

Els criteris d'avaluació de la tasca, pactats prèviament amb l'alumnat, són:

- La informació i els sabers pedagògics recollits permeten una comprensió detallada del context, de l'aportació innovadora i de les repercussions que genera en la institució educativa.
- La comprensió del que la innovació simbolitza en la institució educativa explorada està vinculada als continguts del curs.
- La manera d'explorar la innovació està focalitzada en els aspectes organitzatius treballats mitjançant la literatura i els seminaris realitzats a l'aula.
- Les implicacions i conseqüències que les decisions organitzatives comporten en els processos d'ensenyament i aprenentatge queden argumentades sòlidament amb referents pedagògics.
- Es descriuen suggeriments organitzatius i educatius derivats del domini del saber teòric, així com dels resultats obtinguts del projecte d'innovació.
- El document presentat s'adequa als estàndards de l'escriptura acadèmica, a un ús variat de fonts d'informació i a una terminologia apropiada, clara i precisa.

Pel que fa a l'aplicació de l'experiència d'avaluació entre iguals, tot i que la tasca a realitzar és en petit grup, cadascun dels integrants del grup haurà de realitzar una devolució sobre la tasca realitzada per un altre grup de companys, és a dir, la realització dels feedbacks és individual. Les condicions que s'han de complir són:

- a) que l'estudiant avaluï el treball d'un grup diferent al propi.
- b) que l'estudiant rebi una devolució realitzada per una persona diferent a l'avaluada per sí mateix.

Posteriorment a l'experiència, les professores de l'assignatura la valoren positivament. Destaquen que possibilita que els estudiants repensin què significa avaluar a través de fer-ho amb els treballs dels companys, així com l'evolució percebuda durant el procés en relació a la seguretat mostrada per l'alumnat a l'hora d'avaluar. Inicialment, es mostren molt insegurs, incapacitats per avaluar, així que durant les sessions del semestre es van realitzant breus activitats orals sobre com es podria avaluar la tasca que s'està realitzant en el moment per tal que vagin guanyant seguretat i coneixement. Tot i mostrar evolució, en finalitzar l'assignatura i l'experiència encara hi ha alumnes que expressen les seves dificultats en aquest àmbit, fet que afavoreix la reflexió sobre la complexitat dels processos d'avaluació continua.

PRÀCTICUM II

Agrupament de l'alumnat	Individual.
Percentatge i valor del feedback entre iguals	2.5% del 10% que es destina de l'assignatura a l'avaluació formativa del procés.
Manera en què s'han treballat els criteris d'avaluació	Treballats a l'aula i definits prèviament a la realització de la tasca pel mateix grup.

La tasca en què s'aplica l'experiència a l'assignatura de Pràcticum II consisteix a elaborar un document inicial de declaració d'intencions que ha d'incloure: els objectius personals que l'alumnat espera assolir amb la realització de l'assignatura, els punts forts que considera que ja té amb relació al seu futur com a docent, els punts febles que considera que haurà de treballar per completar la seva formació i els compromisos que assumeix per poder assolir els seus objectius.

Els objectius d'aprenentatge de l'activitat són :

- Reflexionar sobre el paper rellevant que tenen les pràctiques a l'escola en la formació inicial del professorat.
- Mostrar una actitud favorable a l'a reflexió sobre la pròpia pràctica i a la formació permanent, valorant-ne la incidència en la competència professional.

Els criteris d'avaluació, pactats i decidits per l'alumnat, són:

- Inclou tots els aspectes requerits en la tasca, la formulació dels objectius és correcta, els punts febles són veritablement debilitats.
- Mostra correcció lingüística a nivell de: sintaxi, ortografia, vocabulari
- L'escrit reflecteix anàlisi i reflexió, a través de la inclusió d'Elements socioafectius i d'una argumentació correcta, així com coherència entre elements

9. Referències bibliogràfiques

- Ali, N., Rose, S. and Ahmed, L. (2015). Psychology students' perception of and engagement with feedback as a function of year of study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(4), 574–86.
- Bennett, S., Dawson, P., Bearman, M., Molloy, E., & Boud, D. (2017). How technology shapes assessment design: Findings from a study of university teachers. *British Journal of Educational Technology*, 48: 672–682. doi:10.1111/bjet.12439
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidehead, Berkshire: Open University Press.
- Birenbaum, M. & Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(2) 213-225.
- Effeney, G., Carroll, A. & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 58-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: GL assessment Limited Publisher.
- Boud, D. (2010). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167, doi: 10.1080/713695728.
- Boud, D., & Molloy, E. (2015). *El feedback en Educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.) (2018). *Developing Evaluative Judgment in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. New York: Routledge.
- Broadbent, J., & Poon, W.L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Çakir, R., Korkmaz, Ö., Bakanak, A., & Arslan, Ö. (2016). An Exploration of the Relationship Between Students' Preferences For Formative Feedback and Self-Regulated Learning Skills. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(4), 14-30.
- Cano, E. i Fernández, M. (Eds.) (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. DOI: [10.1080/02602938.2018.1463354](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354)
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C, Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A. Wimmer, B., & Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454-470, DOI: [10.1080/03075079.2015.1004236](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004236)
- Effeney, G., Carroll, A., & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 58-74.

- European Commission (2018). Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. European Commission: Brussels.
- Hattie, J.; Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. London: Routledge.
- Ibarra, M.S. i Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación. Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 32(2), 339-361.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved July 16, 2018 from <https://www.learntechlib.org/p/171478/>.
- Koivuniemi, M., Panadero, E., Malmberg, J., & Järvelä, S. (2017). Higher education students' learning challenges and regulatory skills in different learning situations. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 19-55, DOI: [10.1080/02103702.2016.1272874](https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1272874)
- Kremer-Hayon, L. & Tillema, H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507-522.
- McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1446508
- Michalsky, T., & Schechter, C. (2013). Preservice teachers' capacity to teach self-regulated learning: Integrating learning from problems and learning from successes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 60-73. Disponible a: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001552>
- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L. i Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Alqassab, M. (2018). Providing Formative Peer Feedback: What Do We Know? In A. Lipnevich & J.K. Smith (Eds), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (409-431). Cambridge: Cambridge University Press.
- Puigdellívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez-Zepeda, G., & Petreñas, C. (2017). When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia. *Disability & Society*, 32 (7), 1065-1084. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2017.1331835>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5), 535-550.
- Scott, G. W. (2017). Active engagement with assessment and feedback can improve group-work outcomes and boost student confidence. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 1-13. doi: 10.1080/23752696.2017.1307692

- Sellbjer, S. (2017). "Have you read my comments? It is not noticeable. Change!" An analysis of feedback given to students who have failed examinations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. doi: 10.1080/02602938.2017.1310801
- Shunk (2012). *Learning Theories and Educational Perspective*. Boston, MA: Pearson Education.
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J., & Bastiaens, T. R. (2003). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 23-42.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2017). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 1-15, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-017-0220-3>
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between students in Colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. DOI: 10.3102/00346543068003249
- Vicerektorat de Política Docent (2008). *Competències Transversals de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Produccions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). Competencia Orientación al aprendizaje. En A. Villa y M. Poblete (Eds). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (pp. 153-160). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Winstone, M.; Nash, R.; Parker, M. & Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37, DOI: 10.1080/00461520.2016.1207538

10. Annex

Orientacions per a la formació de l'estudiantat en com donar feedback

Cal una formació prèvia atesa la diferent capacitat dels estudiants

La recerca ha demostrat que hi ha alumnes que tenen més capacitat per donar feedback que d'altres. Els estudiants acadèmicament més destacats són també els que donen un feedback de major qualitat (Effeney, Carroll & Bahr, 2013; Michalsky & Schechter, 2013; Scott, 2017) i els que semblen aprofitar millor el feedback que reben, possiblement perquè tenen una millor comprensió dels criteris de qualitat (Tai, Ajjawi, Boud, Dawson, P & Panadero, 2017). En canvi, hi ha alumnes que semblen no saber avaluar els companys/es amb criteri propi ni optimitzen les seves produccions i els seus processos d'aprenentatge en funció de les avaluacions que reben i, de fet, es constata una relació entre un rendiment baix i la capacitat per donar i per entendre el feedback (Selbjer, 2017). Aquests alumnes necessitarien un major recolzament (Ali, Rose & Ahmed, 2015). Per això és important que hi hagi una formació prèvia per a tots i totes, que minimitzi les diferències en la qualitat de la provisió del feedback. La importància d'aquesta formació ja ha estat provada per Sluijsmans, Brand-Gruwel, Van Merriënboer, & Bastiaens (2003) i per Winstone, Nash, Parker, & Rowntree (2017).

Aquesta formació té una part informativa

- Informar del projecte i justificar la seva importància en els estudis de mestre per la seva doble finalitat de desenvolupar l'autoregulació com a via per al desenvolupament professional i de conèixer estratègies de feedback que es puguin transferir a les aules de primària.
- Informar de la importància del feedback pel rendiment acadèmic (Hattie & Clarke, 2018)
- Informar de la seqüència de l'activitat objecte del projecte.
- Comentar la importància que el feedback s'ajusti als criteris (Sadler, 2010). Els criteris lliurats als estudiants s'han revelat com determinants: la naturalesa i contingut dels criteris (si estan centrats sobre la tasca o el procés) i sobretot el paper dels estudiants per representar-se aquests criteris poden considerar-se elements clau per a l'èxit acadèmic.
- Mostrar exemplars de bon feedback de l'any anterior.

Ex: A la fase 1 aquesta estudiant va fer aquest feedback que és correctiu però inclou reinforcing, és sobre la tasca però també sobre el procés, està redactat en un to positiu,... *La innovació organitzativa està ben explicada, es descriu correctament quina és i quines en són les seves característiques i es contextualitza l'escola. A més, es justifica correctament quins en són els motius de la tria i s'explicita la naturalesa innovadora. És bo que aclareixin que encara s'han d'informar i que el que exposen en aquesta primera fase és només la idea que tenen de l'escola i la seva innovació organitzativa, tot i que s'anomenen alguns detalls i exemples d'aquesta innovació que ajuden a entendre la manera de treballar de l'escola i també aquells aspectes més importants en els quals es basarà el treball del grup.*

I a la fase 2 aquesta estudiant va dir

Trobo que han fet els canvis adients respecte la opinió dels companys i companyes que vam avaluar el seu treball i les modificacions temporals imprevistes que han sorgit per part de l'escola que pretenien visitar i que encara no ha pogut ser. La planificació i alguns aspectes que eren un pèl difosos ara són més concrets i potser s'ha modificat algun objectiu. Tot i això, continuo pensant que hi ha alguns objectius que es podrien concretar,

ajuntar o redactar d'una manera diferent, tot i que no és res massa rellevant. A més, tots els canvis que han fet estan ben justificats i han contribuït a millorar el treball.

Aquesta formació té una part activa respecte els criteris de la tasca/procés

Presentar criteris, definir-los i prioritzar-los.

Ex: Procés de treball fase 1

Criteris	Com el definiríeu?	Grau d'importància
El treball descriu una innovació pel que fa als aspectes organitzatius ?		
L'objectiu està ben escrit i és factible per assolir el desenvolupament del projecte?		
Es detalla bé la informació que s'ha de recollir i les tècniques per recollir aquesta informació? Hi ha coherència entre ambdues coses?		
De quina manera la planificació de la recollida de dades i del desenvolupament de les diferents tasques s'ajusta al temps proporcionat i la informació requerida?		
Com d'adequat és el document en termes d'estil acadèmic, ús de referències, gènere i terminologia emprada?		

Nota: Cal, en funció de la prioritització, variar el pes de cada criteri?

Aquesta formació té una part activa respecte els criteris del propi feedback

Mostrar exemples de feedback de l'any anterior i que hagin de dir perquè van ser bons feedbacks o no van ser-ho. Vincular-ho amb els criteris (que es poden donar a posteriori o contrastar amb els que emergeixin de l'activitat).

→ Exemple 1. Feedback elaborat

1ª fase:

La justificació del treball està molt lligada a la presentació de l'escola; és a dir: es dona cinc cèntims sobre la descripció de la pedagogia amb la qual treballa l'escola. No obstant això, falta informació de cara als aspectes organitzatius del professorat.

2ª fase:

En relació a les tasques proposades pel treball, veien el cronograma i la part de treball que heu presentat observo que heu preferit i/o pogut realitzar l'entrevista abans d'hora, ja que en la primera entrega va anotar que aquesta es realitzaria entre el 12 i el 30 de novembre. Valoro molt positivament l'entrevista pel fet que us pot permetre tenir una perspectiva més amplia que no pas la informació que pugueu trobar a la pàgina web, la qual no us acabarà de resoldre tots els dubtes que teniu. No obstant això, crec que falta en el treball fer un apartat on s'observi la informació que heu trobat per internet, ja que des d'un principi us va marcar com el punt previ abans d'iniciar les entrevistes.

→ Exemple 2. Feedback elaborat

1ª fase:

Primerament, el fet que l'escola estigui inscrita a Escola Nova XXI, i a més a més, es treballi en projectes en diverses matèries, fa que sigui quasi segur una proposta innovadora. El contacte previ amb un nen de l'escola també afavoreix. No obstant això, crec que falta informació sobre els projectes innovadors de l'escola i als aspectes organitzatius, ja que potser quan facin les entrevistes i els qüestionaris, veuen que en l'àmbit organitzatiu i innovadora no ho és tant com es pensen.

2ª fase:

Sí, han pogut contactar amb l'escola que tenien previst, i han pogut fer les diferents entrevistes que volien. A més a més, han canviat diferents aspectes de la fase 1, i ja tenen en caminada la part final del treball. Per exemple, han canviat el calendari segons han anat fent les coses i han fet un qüestionari als professors per tenir més coneixement. Per tant, tots els canvis han estat justificats i tot els hi ha sortit com ells preveien.

→ Exemple 3. Feedback no elaborat

1ª fase:

Aquest grup ha agafat una escola amb un projecte molt innovador ja que treballa les assignatures per projectes on també s'implica molt les famílies. Per tant crec que es interessant aquesta innovació.

2ª fase:

En aquesta segona fase aquest grup encara no han pogut visitar l'escola i per tant encara no tenen informació sobre aquesta ni sobre els seus projectes. Però sí que s'han preparat bé aquesta fase per a la següent acabar el treball. Han realitzat una entrevista a un docent i una enquesta per als alumnes.

→ Exemple 4. Feedback no elaborat

1ª fase:

Sí, descriu dos projectes (projecte col·laboradors i projecte artístic) innovadors de l'escola que impliquen canvis en la seva organització.

2ª fase:

Si, tot segueix el planin que es tenia previst i està estipulat als objectius del treball a més de al cronograma. A la part de les entrevistes, també s'explica que aquestes no són realitzades a totes les persones a qui es tenia en ment, sinó només a la directora i dues professores.

Criteris per donar un bon feedback:

- L'avaluador avalua la tasca tenint en compte l'objectiu de la mateixa i els criteris d'avaluació establerts.
- Els comentaris proporcionats identifiquen les fortalezes i debilitats de la tasca avaluada. L'avaluador justifica amb motius fonamentats perquè alguna cosa és correcta o cal modificar-la.
- Es proporcionen suggeriments per millorar la tasca i assignacions futures.
- L'avaluador dona la seva opinió de forma constructiva i objectiva

Podem introduir un apartat en la formació en el que es desenvolupin o es potenciï el treball de reflexió dels alumnes, fent-los conscients de la millora (o no) que produeix conèixer els criteris per a donar un bon feedback i la rebuda del feedback de un igual.

