

# L'avaluació alternativa dels aprenentatges

Joan Mateo Andrés  
Francesc Martínez Olmo

Director: Salvador Carrasco Calvo

Consell de Redacció: Albert Díaz Guilera, Amelia Díaz Álvarez, Marta Fernández-Villanueva Jané i Miquel Martínez Martín.

Primera edició: juliol de 2005

® Autors: Joan Mateo Andrés i Francesc Martínez Olmo

® ICE Universitat de Barcelona

Aquesta obra està sota la llicència Reconeixement - NoComercial - SenseObraDerivada de Creative Commons i la Universitat de Barcelona. Podeu reproduir, distribuir o comunicar públicament l'obra només sota els termes d'aquesta llicència. En cada còpia que reproduïu, distribuïu o comuniqueu públicament, heu de fer constar l'autor i la institució (ICE de la UB).

No podeu fer-ne un ús comercial, ni tampoc obres derivades.

El text complet de la llicència el podeu trobar a:

<http://www.publicacions.ub.es/doi/licencia/resum-noderiv.htm>

ICE. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia. 08035 Barcelona

(c) ICE. Universitat de Barcelona

ISBN: 84-88795-85-8

Dipòsit Legal:

Imprès: Ediciones Gráficas Rey, S.A.

QUADERNS DE DOCÈNCIA  
UNIVERSITÀRIA 3

**L'AVALUACIÓ ALTERNATIVA DELS APRENENTATGES**

JOAN MATEO ANDRÉS\*  
FRANCESC MARTÍNEZ OLMO\*\*

\*JOAN MATEO ANDRÉS és catedràtic d'universitat, degà de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, membre del Consell Superior d'Avaluació de Catalunya i col·laborador de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Té diversos llibres i articles destinats a l'educació en general i a l'avaluació educativa en particular, entre els quals destaquem *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* editat per Editorial Horsori i *La enciclopedia de la Educación*, editat per Editorial Océano.

\*\*FRANCESC MARTÍNEZ OLMO és professor del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Especialitzat en tècniques de mesurament i avaluació educatives, imparteix docència, conferències i assessora sobre aquesta temàtica a diversos grups, tant de recerca com d'innovació docent. També col·labora en cursos dels ICE de diverses universitats, i de l'ANECA.



## ÍNDEX

	pàg.
PRÒLEG	5
NOU ENFOCAMENT DE L'AVALUACIÓ DELS APRENTATGES EN EL CONTEXT EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR	7
1. Canvis fonamentals en l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants	12
1.1. Canvis en l'enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge	12
1.2. Canvis en els continguts subjectes a avaluació	13
1.3. Canvis en la lògica de l'avaluació dels aprenentatges	13
2. Els nous models d'avaluació dels aprenentatges	13
2.1. Característiques de l'avaluació tradicional	16
2.2. Característiques de l'avaluació alternativa	16
3. Procediments alternatius d'avaluació dels aprenentatges	17
3.1. El portafoli	17
3.2. Altres tipus alternatius d'avaluació d'execucions	18
4. A mode de resum	20
5. Referències bibliogràfiques	22

EL DOSSIER D'APRENTATGE: TÈCNICA D'AVALUACIÓ ALTERNATIVA	23
1. Introducció	23
2. Definició	25
2.1. Concepte d'educació subjacent	27
3. Interès i utilitats	29
4. Tipus de dossiers d'aprenentatge	31
5. Elaboració	32
5.1. Contingut del dossier	32
5.2. Procés d'elaboració	35
6. Criteris d'avaluació	36
7. Recursos informàtics	37
8. Crítiques	39
9. Aplicabilitat i consistència	42
10. Bibliografia	43
10.1. Fonamental	43
10.2. Bàsica	43
10.3. Complementària (d'ampliació)	44
11. Annex	46

## Pròleg

S'ha dit, amb motiu, que els mètodes d'avaluació tenen una influència indubtable en com i en què aprenen els alumnes, més que molts altres factors que incideixen directament en el procés educatiu. Hem comprovat l'exactitud d'aquesta observació en la pràctica de la docència universitària. El canvi en el model d'avaluació comporta, molt sovint, una nova manera d'entendre la docència superior. L'adopció de metodologies innovadores obliga a fer un nou disseny del procés, dels objectius i dels continguts del treball que fan els alumnes. Pot resultar una obvietat afirmar que l'elecció dels mètodes d'avaluació adequats als objectius que ens proposem és una de les claus de la planificació docent. Tanmateix, volem partir d'aquesta senzilla afirmació.

En el marc d'una docència preocupada per posar un èmfasi especial en els aprenentatges de l'alumnat i en la millora de la seva qualitat, un nombre cada vegada més gran de professores i professors fa ús dels nous procediments alternatius d'avaluació, en funció de les necessitats de cada situació. Cada vegada és, també, més freqüent comprovar com s'utilitzen opcions plurals i tota mena de mètodes, cercant la manera de fer una avaluació més eficaç i més eficient.

Entenem, des d'aquestes constatacions, que cal fer una reflexió sobre el nou enfocament de l'avaluació dels aprenentatges en l'actual context europeu de l'educació superior. No és suficient estar disposat a aprendre de la pròpia experiència i dels nostres errors i encerts. Organitzar els continguts curriculars sobre la base del desenvolupament competencial de l'alumnat, ens obliga a conèixer i incorporar nous models d'actuació en les pràctiques avaluatives i a

tenir ben presents els canvis i els moviments nous que tendeixen a facilitar l'observació directa del treball de l'alumnat i de les seves habilitats.

Hem demanat al Dr. Joan Mateo Andrés una aportació que ens permeti fer una anàlisi àmplia del tema i que centri les qüestions clau que s'han de considerar per tal de facilitar la pràctica d'una avaluació dels aprenentatges de l'alumnat, coherent amb el model educatiu que, amb ocasió de la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, comencen a experimentar. Es tracta de donar els passos convenients en la direcció més correcta i més realista possible. Són moltes les coses que ens juguem per anar actuant amb mimetismes, sense la reflexió necessària o sense tenir ben present les circumstàncies concretes i els condicionaments amb què treballem. Creiem que el text del professor Mateo, que publiquem, emmarca perfectament l'avaluació alternativa dels aprenentatges de l'alumnat i dóna peu a prendre decisions ben fonamentades i amb ple coneixement del tema.

En aquest *Quadern* publiquem, també, un text del Dr. Francesc Martínez Olmo, en què l'autor presenta el portafoli com a *dossier d'aprenentatge*, i el defineix i hi introdueix els aspectes més tècnics i procedimentals del seu ús. És un material que considerem de gran interès per a tots aquells que ens han mostrat o ens han fet arribar un interès explícit en el tema.

## **NOU ENFOCAMENT DE L'AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES EN EL CONTEXT EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR**

Joan Mateo Andrés

El nou espai que es pretén definir per ubicar l'enorme pluralitat d'oferta que configura l'educació superior a Europa, implica un conjunt de presa de decisions que s'haurà de concretar al llarg dels pròxims cinc anys. Citem entre aquestes decisions les següents:

- **Construir un catàleg compartit de titulacions de grau. Incorporació dels nous postgraus en l'oferta educativa.**
- **Articular els currículums en unitats de treball d'idèntica intensitat (els denominats ECTS).**
- **Acordar l'extensió de les titulacions.**
- **Organitzar els continguts curriculars de manera que permetin el desenvolupament competencial dels estudiants.**
- **Incorporar nous models d'actuació en les pràctiques avaluatives dels aprenentatges dels estudiants.**

L'objectiu que es vol assolir no és tant el d'homogeneïtzar les diferents ofertes educatives, sinó harmonitzar-les. Amb això pretenem dir que el que s'aconsegueix és fer comparables els diferents sistemes universitaris per poder analitzar millor l'oferta en el seu conjunt, establir les bases del seu desenvolupament i fer-la coherent en la seva diversitat.



No obstant això, cada un dels aspectes exposats suposa canvis profunds en la nostra cultura universitària, molt especialment en tot allò que afecta l'activitat docent. Tractarem a continuació de traslladar d'una manera sintètica el que pretenem dir:

**a) Construir un catàleg compartit de titulacions de grau. Incorporació dels nous postgraus a l'oferta educativa**

En aquests moments, l'oferta educativa global està organitzada a partir de moltes titulacions que tant en la seva denominació com en el seu enfocament responen a entorns molt locals i no a necessitats culturals o perfils professionals de caràcter més general. En la realitat actual, el grau té una importància capital i el postgrau és percebut com alguna cosa purament addicional o complementària.

En les noves propostes es busca que l'univers de titulacions prevegi simultàniament dues realitats: la del grau i el postgrau. En el primer cas, es pretén que el títol sigui en l'àmbit cultural d'ampli espectre, i, al mateix temps, que prepari per a algun àmbit de caràcter professional. En el segon, el postgrau, es busca que sigui especialitzador i més ajustat a les necessitats específiques sorgides, o bé del desenvolupament del mateix coneixement o bé de les necessitats laborals d'entorns concrets.

L'educació es percep com una activitat que s'ha de desenvolupar al llarg de la vida i, per tant, la universitat ha de fer flexible la seva oferta de manera que s'ajusti millor als ritmes vitals dels subjectes. Un grau més curt i uns postgraus que aportin capacitat d'adaptació a les necessitats i possibilitats dels subjectes. La vida laboral es percep com un element de formació més, que pot tenir

reconeixement universitari i que pot intercalar-se en el procés de formació universitària. Es busca, en definitiva, desenvolupar models més integrats i continuats de formació per als subjectes.

**b) Articular els currículums en unitats de treball d'idèntica intensitat**

El sistema europeu de crèdits transferibles organitza l'oferta educativa en unitats de treball dels alumnes. Aquest canvi en la concepció organitzativa del currículum respon a canvis substantius en el mateix procés d'ensenyament-aprenentatge.

La tradició marcava que els continguts s'organitzessin a partir del temari. Cada tema era la unitat d'ensenyament del professor, i tota l'activitat docent girava al voltant del nombre d'hores que necessitava el professor per exposar el seu temari.

En la nova proposta, el currículum s'ha d'organitzar al voltant de les activitats que haurà de desenvolupar l'estudiant, i s'ha de calcular el nombre d'hores que necessita per desenvolupar-lo de manera solvent. El centre de gravetat del procés docent es desplaça de l'ensenyament a l'aprenentatge. El que és important no és el que el professor ensenya, sinó el que l'alumne aprèn. Professor i alumne són corresponsables de la gestió dels aprenentatges dels alumnes.

Cada crèdit ECTS es correspon a unes 25 hores de treball de l'alumne. Un curs complet comprèn 60 crèdits. Això suposa, aproximadament, un nivell de treball anual de 40 setmanes, de 37-38 hores de dedicació setmanal.

**c) Acordar l'extensió de les titulacions**

Els títols de grau es preveuen, excepte per a casos excepcionals, d'una extensió d'entre 180-240 crèdits i els de postgrau, entre 60 i 120. Aquí hi ha posicions diverses entre les diferents instàncies interessades i competents en el tema, al mateix temps que existeixen posicionaments també molt variats entre els diversos països de la Comunitat.

Des del nostre punt de vista, creiem que en el cas particular dels títols de grau, haurien de tenir com a norma 240 crèdits. Fonamentem la nostra posició en el fet que si volem realment dotar els nostres alumnes d'una cultura de base sòlida que els permeti assumir amb facilitat canvis importants per ajustar la seva realitat personal a una societat canviant i, al mateix temps, desenvolupar en ells un conjunt bàsic de capacitats de caràcter professional, no veiem viable poder aconseguir-ho en només tres anys.

Els nous títols haurien d'incorporar entre les seves activitats, amplis projectes o pràctiques professionals que permetin el desenvolupament de competències complexes. Els pràcticums no tan sols són una magnífica ocasió de desenvolupar la capacitat professional dels subjectes, sinó que ben dissenyats i negociats poden constituir-se en una part essencial d'una nova manera de construir polítiques actives d'inserció laboral. Comprometre les empreses en la formació dels nostres estudiants permet, també, avançar en espais de relació i cooperació entre la universitat i el món professional.

**d) Organitzar els continguts curriculars de manera que permetin el desenvolupament competencial dels estudiants**

El coneixement en el segle XXI es caracteritza pel seu creixement vertiginós, la seva contínua fragmentació i la seva ràpida obsolescència. Això fa que segons com l'incorporem a les nostres experiències pot fer-lo absolutament inútil per lluitar contra la creixent complexitat de la realitat social.

Aquesta realitat ha comportat que el gran repte de l'educació no consisteix a ensenyar moltes coses, sinó les necessàries per poder comprendre les realitats sobre les quals hem d'actuar i desenvolupar la nostra capacitat per intervenir-hi de manera eficient.

Mentre que les societats industrials estaven orientades al domini tècnic de la natura, les postindustrials ho fan cap al desenvolupament de la capacitat de gestió i de generació del medi natural (Serra, 2000). El que diferencia les dues societats no és el cabal de coneixements que posseeixen, sinó la seva capacitat d'explotar-lo de manera intensiva i extensiva.

Traslladat a la realitat de les nostres aules, el que pretenem dir és que la base de la formació del futur està en el fet de desenvolupar la capacitat d'usar competentment el coneixement per part dels nostres alumnes.

Tot això implica que el currículum s'ha d'organitzar no únicament des de la lògica de la construcció del coneixement, sinó també simultàniament des de la lògica de la seva aplicació a realitats de complexitat creixent.

L'únic entorn on les dues lògiques es fonen és en el disseny d'activitats articulades de manera que siguin respectuoses amb les dues pulsions de manera perfectament sincronitzada. Les noves propostes curriculars no s'articularen a partir dels clàssics temaris, sinó de conjunts d'activitats reflexivament i rigorosament enfilades. No se'ns oculta que aquesta nova realitat obliga a canvis culturals profunds en les rutines habituals del professorat i de l'alumnat.

**e) Incorporar nous models d'actuació en les pràctiques avaluatives dels aprenentatges dels alumnes**

Abordem, finalment, l'àmbit que justifica la nostra aportació, el de l'avaluació. L'avaluació dels aprenentatges en aquest nou panorama de canvi està destinada a jugar un paper transcendental, que tractarem de concretar a continuació. Analitzem, en primer lloc, les modificacions més importants que s'hi han produït.

**1. Canvis fonamentals en l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants**

En els últims deu anys s'han produït un conjunt de canvis en l'avaluació dels aprenentatges que han suposat probablement la innovació més important en el camp educatiu. Tractarem de presentar-los breument:

**1.1. Canvis en l'enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge; de l'èmfasi en l'ensenyament a l'èmfasi en l'aprenentatge.** La tendència actual se centra a orientar l'atenció en valorar els resultats dels aprenentatges dels alumnes en detriment dels mitjans, en termes de recursos per a l'ensenyament que s'han invertit per aconseguir-los. El centre de

gravetat se situa en els *outputs* (els triomfs), més que en els *inputs* (Mateo, 2000). Es compleix amb això un dels principis bàsics del nou paradigma organitzatiu de l'educació, el de la primacia de les finalitats, segons el qual s'exigeix que les decisions i l'acció s'orientin d'una manera prioritària conforme a la voluntat d'aconseguir els objectius preestablerts. (Hutmacher, 1999).

**1.2. Canvis en els continguts subjectes a avaluació.** La natura de les execucions que són objecte d'avaluació es modifica substancialment, ampliant el camp de continguts i assignant-los-hi i emfatitzant els seus valors de manera diferent a la tradicional.

Així, als continguts acadèmics clàssics s'afegeixen els continguts procedimentals i actitudinals, i a tots aquests se'ls complementa amb un conjunt de capacitats, habilitats i valors de tipus transversal, que també haurien de ser objecte d'avaluació.

**1.3. Canvis en la lògica de l'avaluació dels aprenentatges.** És aquest context en què l'avaluació dels aprenentatges pren una dimensió especial i focalitza la seva atenció en la comprovació de la seva assumpció per part dels estudiants, però no per únicament procedir a emetre judicis valoratius respecte als aprenentatges, sinó per incidir en la millora de l'estudiant i de la institució en el seu conjunt, especialment, en aquest últim cas, en què fa referència als processos d'ensenyament-aprenentatge.

**2. Els nous models d'avaluació dels aprenentatges.** El caràcter més propi de l'avaluació actual és el de la pluralitat: pluralitat dels enfocaments, dels

continguts, dels mètodes, dels instruments, dels agents, de les audiències, etc. Tractarem, des d'aquesta acceptació plural, de presentar de manera comparativa els enfocaments tradicionals de l'avaluació davant de les alternatives emergents.

Els enfocaments tradicionals basats gairebé en exclusiva en la recollida d'informació avaluativa, mitjançant proves construïdes pel professor o estandarditzades han estat i continuen sent el model preponderant.

Aquesta perspectiva, tal com es planteja, ens proporciona un tipus d'informació quantificada que és fonamentalment útil per comparar les realitzacions d'uns grups d'estudiants davant d'uns altres i no facilita, en realitat, altres tipus d'informació, també rellevant, que ens permeti una gestió més eficaç dels coneixements extrets pels nostres alumnes.

Mitjançant l'aplicació de les estratègies i dels instruments de l'enfocament tradicional, no sabem del cert com estan aprenent els nostres estudiants i com els afecta l'aplicació del currículum, encara més, el tipus de capacitats que posen en joc en les nostres proves no sempre està relacionat amb el tipus de coneixement i habilitats que tenen vertadera rellevància en el món real.

Per tot això, sorgeixen moviments que emfatitzen l'ús de mètodes que faciliten l'observació directa del treball dels alumnes i de les seves habilitats. Aquest nou enfocament és conegut com a *avaluació alternativa*.

Com acostuma a passar quan apareix un nou terme, ràpidament apareixen variacions en el seu significat i diferents argumentacions segons sigui aquest.

Així, és bastant habitual utilitzar com a sinònims els termes *avaluació alternativa, autèntica i d'execució*.

No obstant això, Meyer (1992), afirma que l'avaluació denominada com d'execució i la denominada com autèntica no són la mateixa cosa. Perquè una avaluació alternativa pugui ser qualificada d'autèntica és necessari que els estudiants estiguin compromesos en l'execució de tasques que pertanyen a la vida real, i aquest tipus de prova no pot ser, de manera generalitzada, dissenyada pel professor. D'altra banda, aquesta condició no és en absolut necessària en una prova d'execució.

En definitiva, l'avaluació basada en execucions i l'autèntica són dues modalitats dins del denominat enfocament alternatiu, en el qual l'avaluació d'execució requereix que els estudiants, en un moment determinat, demostrin, construeixin, desenvolupin un producte o solució a partir d'unes condicions definides i estàndards, i l'autèntica es basa en la realització de tasques reals.

Khatti i Sweet (1996), assenyalen que adoptar l'avaluació d'execució implica necessàriament els passos següents, que s'han de dur a terme pels estudiants:

- Estructurar les tasques objecte d'avaluació.
- Aplicar una informació prèvia.
- Construir respostes.
- Explicar el procés que els ha dut a una determinada resposta.

A mode de resum d'aquest apartat, sintetitzarem les característiques d'un i d'altre model d'avaluació:



### **2.1. Característiques de l'avaluació tradicional**

- Utilitza les mostres següents: proves d'elecció múltiple, d'aparellament, etc., proves de classe.
- Fa un judici avaluatiu basat en la recollida d'informació objectiva i interpretació de les puntuacions.
- Focalitza l'avaluació fonamentalment sobre la puntuació de l'alumne en comparació amb les d'altres alumnes.
- Permet a l'avaluador presentar el coneixement de l'alumne mitjançant una puntuació.
- Tendeix a ser generalitzable.
- Proveeix la informació avaluativa de tal manera que inhibeix l'acció curricular o instruccional.
- Col·loca l'avaluació sota la decisió del professor o una altra força externa.

### **2.2. Característiques de l'avaluació alternativa**

- Utilitza les mostres següents: experiments dels alumnes, projectes, debats, portafolis, productes dels estudiants.
- Fa un judici avaluatiu basat en l'observació, en la subjectivitat i en el judici professional.
- Focalitza l'avaluació de manera individualitzada sobre els alumnes a la llum dels seus propis aprenentatges.
- Habilita l'avaluador a crear una història avaluativa respecte de l'individu o del grup.
- Tendeix a ser idiosincràtica.

- Proveeix la informació avaluativa de manera que facilita l'acció curricular.
- Permet als estudiants participar en la seva pròpia avaluació.

### **3. Procediments alternatius d'avaluació dels aprenentatges**

Presentem a continuació, i de manera molt breu, algunes propostes o procediments avaluatius que s'ajusten més a l'avaluació divergent, no predeterminada, en la qual l'instrument utilitzat o l'estratègia aplicada, facilita que l'èmfasi de l'avaluació se centri fonamentalment en què aprèn l'alumne i en com ho fa, i on els alumnes han d'acceptar part de la responsabilitat del seu propi procés avaluador. No entrarem en la consideració dels procediments tradicionals perquè no són objecte d'aquesta aportació.

#### **3.1. El portafoli**

Al marge que aquesta pràctica avaluativa serà desenvolupada, en aquest mateix escrit, magistralment pel meu company Francesc Martínez, no podem obviar en aquesta presentació general referir-nos-hi.

El portafoli és possiblement el procediment més popular dins de l'avaluació alternativa. Consisteix (Martín, 1997) en una compilació de treballs de l'alumne, recollits al llarg del temps, que aporten evidències respecte dels seus coneixements, habilitats o fins i tot de la seva disposició per actuar de determinades maneres. Constitueix en el marc del nou sistema de crèdits un instrument molt eficaç de gestió conjunta dels aprenentatges.

La mostra de materials continguts en el portafoli ha de cobrir un extens període de temps, usualment el curs acadèmic. D'aquesta manera, professor i alumnes, disposen de suficients evidències concretes per poder analitzar i determinar el grau de desenvolupament i creixement de l'estudiant durant un període específic.

Un benefici clau del portafoli és que permet a l'estudiant presentar les seves creacions al professor, perquè pugui jutjar el seu treball d'una manera global i integral i no fragmentada i desconnectada d'altres aspectes de la seva pròpia personalitat. Un altre dels grans avantatges consisteix en el fet que, en haver d'escollir els materials que s'han d'incloure en el portafoli, l'obliga a prendre consciència de quins són els que millor reflecteixen l'evolució dels aprenentatges més significatius, cosa que evidentment suposa aprofundir en el seu grau de coneixement i comprensió i també sobre la intencionalitat de la intervenció educativa, d'una banda i dels seus propis nivells de triomf, d'una altra.

Proveeix també els estudiants i professors d'elements sobre els quals orientar el treball de la tutoria. En debatre els continguts del portafoli, totes les parts prenen consciència clara del grau de desenvolupament i progrés de l'alumne, com a persona i com a estudiant.

### **3.2. Altres tipus alternatius d'avaluació d'execucions**

És impossible fer una llista de totes les possibles execucions que podrien ser susceptibles de constituir procediments avaluatius alternatius. És possible generar-ne tants com creativitat tinguin els avaluadors.

Així, poden utilitzar-se **pràctiques reals**, en què els alumnes hagin de fer tasques que requereixin l'aplicació de destreses en circumstàncies semblants i, fins i tot, idèntiques a les requerides en la vida professional.

Un altre tipus podria ser el **desenvolupament de projectes**, en què durant un període de temps l'alumne hauria de fer una activitat complexa, amb un objectiu determinat, que pot, fins i tot, tenir caràcter professional. Amb aquest tipus d'activitat, es poden avaluar competències d'ordre superior que impliquin exercir responsabilitats, adquirir compromisos personals, posar en pràctica hàbits de treball individual o de grup, domini interdisciplinari de les matèries i, fins i tot, demostrar capacitats comunicatives. Dins d'aquest tipus d'activitat, es podrien desenvolupar **investigacions de camp, experiments, dissenys d'organització**, etc.

Es poden realitzar també execucions en **contextos de simulació**, bé sigui per ordinador o amb mitjans més convencionals. Una simulació suposa el plantejament d'un problema canviant que representa vicàriament un cas real i que ha de ser resolt per l'alumne o equip d'alumnes. Cada presa de decisions respecte del problema el retroalimenta, i ofereix els canvis produïts per les solucions aportades, i això permet analitzar la bondat de les propostes i veure les conseqüències originades per la nostra intervenció.

Podríem afegir a la llista un conjunt innumerable d'activitats com poden ser la **resolució de problemes, els estudis de casos, la generació de debats**, etc. Tal com assenyalàvem abans, tantes com siguem capaces d'imaginar, i de ben segur que no aconseguiríem esgotar les propostes possibles. Ens hem limitat en

aquesta presentació a assenyalar les més comunament utilitzades i que formen part de la nostra experiència habitual.

#### **4. A mode de resum**

Finalment, tractarem de resumir els supòsits sobre els que entenem que es basarà el canvi cultural que suposa l'entrada real en la convergència europea, i en l'adopció de models coherents d'avaluació davant les noves demandes dels aprenentatges:

- Hem de superar la concepció fragmentada del coneixement que oferim mitjançant la subdivisió, sense més ni més, d'aquest coneixement en matèries absolutament independents.
- Hem d'organitzar propostes unificades des d'àrees interdisciplinàries.
- Hem d'apostar per nous desenvolupaments curriculars organitzats a partir de la formació competencial dels nostres alumnes.
- Hem d'aproximar el binomi coneixement-acció. Això ens obligarà a programar per activitats i no per temaris. L'activitat constitueix l'espai de fusió del coneixement i de l'acció.
- Hem de superar la visió independent de les proves avaluatives. La nova avaluació s'ha de basar en un ús plural i integrat de les perspectives avaluatives.
- S'ha de superar l'acció individual del professorat. Hem de desenvolupar una cultura de la cooperació.
- S'han d'incorporar com una pràctica habitual els processos autoavaluatius del mateix alumnat. L'autoavaluació és un element fonamental en la generació de la capacitat autònoma d'aprenentatge.

- S'ha de comprometre la institució, en el seu conjunt, en el desenvolupament de la nova cultura avaluativa i en l'ús global dels seus resultats.
- S'ha d'implicar els agents socials relacionats amb les diferents àrees de coneixement en els processos avaluatius.
- Les universitats hem de compartir les bones pràctiques avaluatives. Hem de generar xarxes de coneixement compartit a fi d'abordar amb èxit àmbits tan complexos com els que exposem aquí.

## 5. Referències bibliogràfiques

- HUTMACHER, W. «L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. Tendències europees». A: *Avaluació i Educació*, pàg. 15-34. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya, 1999.
- KHATTRI, N.; SWEET, D. «Assesment reform: Promises and challenges.» A: KANE, M. B.; MITCHELL, R. (eds.), *Implementing Performance Assessment*, pàg. 1-21. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1996
- MARTIN, D. J. *Elementary Science Methods. A constructivist Aproach*. Albany, Nova York: Delmar Publishers, 1997.
- MATEO, J. *La evaluación educativa, su prtáctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori, 2000.
- MEYER, C. A. «What's the difference between authentic and performance assessment.» A: *Educational Leadership*, maig de 1992, pàg. 39-40.
- SERRA, A. Preàmbul del llibre *L'educació superior en el segle XXI. Conferència Mundial (1998) sobre l'Educació superior de la UNESCO*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya i UNESCO, Càtedra Unesco de gestió de l'ensenyament superior, 2000.

## **EL DOSSIER D'APRENTATGE: TÈCNICA D'AVUACIÓ ALTERNATIVA**

Francesc Martínez Olmo

### **1. Introducció**

El dossier d'aprenentatge com a instrument per mesurar i avaluar educativament és bastant nou en el nostre entorn educatiu. A pesar que ja fa algunes dècades que s'utilitza, en els últims anys ha ressorgit el seu interès pel potencial formatiu que comporta l'elaboració d'aquest tipus d'instrument.

La pretensió d'aquest document és aclarir i fonamentar sòlidament tant el concepte en si mateix de dossier d'aprenentatge com aquells aspectes més tècnics i procedimentals del seu ús. En cap moment no es pretén defensar que el dossier d'aprenentatge sigui la solució a tots els problemes de l'avaluació; més aviat es tracta d'aportar un recurs alternatiu més, a manera de complement, dels que habitualment ja s'utilitzen (exàmens tradicionals d'assaig o de tipus test, qüestionaris, escales, etc.).

En finalitzar l'estudi dels temes proposats al llarg d'aquest document, s'espera que s'aconsegueixin els objectius següents:

- Comprendre el concepte de dossier d'aprenentatge.
- Comprendre, aplicar i valorar els passos en la seva elaboració.



- Conèixer els diversos tipus de dossiers d'aprenentatge, així com els seus avantatges i les seves limitacions.
- Valorar, dissenyar i aplicar el dossier d'aprenentatge com a instrument de mesura i avaluació formativa.
- Conèixer alguns recursos informàtics aplicats al dossier d'aprenentatge i valorar-ne la utilitat.
- Conèixer, explorar i descobrir criteris possibles d'avaluació que al seu torn afavoreixin la consistència i l'aplicabilitat de l'instrument.
- Comprendre les principals crítiques a la seva utilització.

Al mateix temps, la consecució d'aquests objectius hauria de facilitar que s'adquirissin diverses competències professionals, com ara les següents:

- Redactar un projecte per elaborar un dossier d'aprenentatge (justificació, fonaments, objectius, estructura, recursos necessaris, criteris d'avaluació i límits del projecte).
- Construir i/o adaptar el guió apropiat per elaborar un dossier d'aprenentatge, d'acord amb els seus objectius i destinataris.
- Elaborar un informe avaluatiu sobre els continguts d'un dossier d'aprenentatge.
- Argumentar la relació entre la utilització d'un dossier d'aprenentatge i la millora de la pràctica educativa.
- Elaborar una recensió crítica sobre algun llibre, capítol de llibre o article que tracti del dossier d'aprenentatge.
- Elaborar un informe crític sobre com s'ha dissenyat la proposta d'un guió de dossier d'aprenentatge, com s'ha aplicat i/o com s'ha avaluat.
- Dissenyar una estratègia de millora d'un dossier d'aprenentatge.

- Trobar nous recursos i fonts d'informació sobre dossiers d'aprenentatge.

## 2. Definició

La definició de dossier d'aprenentatge<sup>1</sup> (*portfolio*, en anglès) varia segons diversos autors (vegeu la figura en la pàgina següent), però hi ha un cert consens a considerar-lo com una col·lecció de materials seleccionats amb la intenció d'explicar el rendiment o l'aprenentatge realitzat, reflexionar sobre això i avaluar-ho.

El dossier d'aprenentatge s'utilitza en múltiples àmbits professionals per demostrar el nivell aconseguit, les competències i/o el progrés realitzat professionalment. En l'àmbit universitari, quan el dossier d'aprenentatge s'elabora per part del professorat, o de l'alumnat que es prepara per ser professor, es parla de *dossier de docència*. En la literatura anglosaxona, aquest terme apareix com a *teaching portfolio*.

---

<sup>1</sup> Una traducció un poc més significativa del terme original en anglès podria ser «carpeta avaluativa» o «carpeta d'aprenentatge», reflectint així el seu sentit més funcional, a part del propi format de presentació. Encara així, d'ara endavant utilitzarem el terme *dossier d'aprenentatge*, ja que és el que s'estén en la literatura espanyola.

- «A portfolio is a purposeful collection of student work that tells the story of student achievement or growth. (Portfolios are not folders of all the work a student does)» (Arter, 1995, pàg. 1)
- «A teaching portfolio is a personal record of achievement and professional development as a university teacher» (Fry i Ketteridge, 2003, pàg. 242)
- «A portfolio [...] is essentially a collection of a student's work which can be used to demonstrate his or her skills and accomplishments. An educational portfolio is more than just a group of projects and papers stored in a file folder. It includes other features such as teachers' evaluations and student self-reflections» (Lankes, 1995, pàg. 1)
- «La carpeta o portafolios es un procedimiento de evaluación de ejecuciones, que se apoya en la recogida y almacenamiento de información sobre los logros o adquisiciones hechos por una persona durante un período de formación» (García Jiménez et al., 2002, pàg. 263)
- «Typically, portfolios are compilations of evidence of students' achievements, including major pieces of their work, feedback from tutors, and reflective analyses by the students themselves» (Race, 2002, pàg. 67)

Figura: Definicions de *dossier d'aprenentatge* aportades per diversos autors.

## 2. 1. Concepte d'educació subjacent

L'elaboració d'un dossier d'aprenentatge motiva i implica l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge, ja que ha de prendre decisions sobre aspectes com ara el material que s'hi inclourà, els criteris per jutjar els materials i les reflexions que realitzarà sobre aquests criteris. Aquestes característiques apropen el dossier d'aprenentatge a una visió de l'educació centrada en l'alumne. Rodríguez Espinar (1997) utilitza el terme *alumne reflexiu* (com a complement del concepte de *professor reflexiu*) per descriure i emfatitzar aquesta perspectiva centrada en l'alumne. Des de la perspectiva del dossier de docència, aquest instrument potencia la visió del professorat com a professional reflexiu, defensada àmpliament per autors com ara Elliott (1990), Imbernón (1994), Latorre (1992 i 2003) i Schön (1998), entre d'altres.

El potencial educatiu del dossier d'aprenentatge consisteix a dotar de sentit el treball après, a facilitar la comunicació sobre el treball realitzat, a relacionar l'aprenentatge amb un context més ampli que les lliçons ensenyades a l'aula i a promoure processos metacognitius (Grace, 1992 i García Jiménez et al., 2002). De fet, a diferència dels exàmens tradicionals, el dossier d'aprenentatge revalorava tot el treball real de l'alumnat i el fa més conscient que l'educació és un procés que es desenvolupa al llarg de tota la vida (Viechnicki et al., 1993 i Lester i Perry, 1995). En aquest sentit, el dossier d'aprenentatge adopta tot el sentit de l'«instrument d'avaluació educativa», ja que combina al mateix temps l'avaluació i l'aprenentatge.

El dossier d'aprenentatge es fonamenta en l'avaluació autèntica i d'execució (Grace, 1992, Rodríguez Espinar, 1997 i Viechnicki, 1993), atès que ha de

facilitar l'avaluació directa de treballs i d'habilitats de l'alumnat similars a les que es posen en joc en la vida real.<sup>2</sup>

De totes maneres, entenem que aquest instrument promou un aprenentatge autoreflexiu basat en el pensament crític, en la responsabilitat de l'aprenentatge i en la unió del coneixement i la competència pràctica, sempre que s'ensenyin prèviament les estratègies necessàries, ja que només reunir treballs en un dossier d'aprenentatge no promou res. D'aquesta manera, és necessari que l'alumnat disposi de criteris clars del que és un bon treball, els compari amb els seus treballs, reflexioni i els corregeixi.

Aquest concepte d'aprenentatge obliga que l'ensenyament estigui dissenyat sobre la base d'unes metes coherents amb aquest instrument d'avaluació. Per tant, d'acord amb García Jiménez et al. (2002), algunes característiques que han de tenir les metes són les següents:

- Reflectir els resultats de l'estudiant.
- Fer referència a continguts disciplinaris de caràcter fonamental.
- Exigir un pensament complex i crític.
- Ser significatives per a l'estudiant.
- Adequar-se al nivell de desenvolupament i al ritme d'aprenentatge de l'estudiant.

---

<sup>2</sup> Wolf et al. (1992) descriuen un projecte plurianual sobre la implementació de l'«avaluació d'execució» a través del dossier d'aprenentatge (amb la participació de l'alumnat i de les seves famílies, del professorat, de personal expert, de professorat universitari i d'altres membres de la comunitat com ara empresaris, directores i professorat d'escoles no implicades en el projecte).

A més, en el dossier d'aprenentatge es troba subjacent un concepte d'educació alternatiu, perquè dona veu als qui normalment no poden mostrar el seu aprenentatge a través de les clàssiques avaluacions i, d'alguna manera, retorna el poder a certs col·lectius exclosos del sistema educatiu (Sunstein i Lovell, 2000). Per aquest motiu, considerem que és un instrument útil per promoure un concepte sociocrític de l'educació.

### **3. Interès i utilitats**

El dossier d'aprenentatge no és un concepte nou, encara que en les dues últimes dècades s'ha renovat el seu interès, perquè es considera un instrument que proporciona múltiples mostres del treball realitzat i permet obtenir, d'acord amb Arter (1995), Lester i Perry (1995), Race (2002) i Seldin (1997):

- una visió més àmplia i profunda del que se sap i del que es pot fer;
- una base per a l'avaluació autèntica;
- un mitjà per aportar evidències de les competències adquirides;
- un complement per a la informació obtinguda a través d'avaluacions tradicionals (exàmens);
- un reflex de les actituds i els valors de la persona que elabora el dossier d'aprenentatge;
- una altra manera de comunicar el progrés a altres agents (direcció, inspecció, família, ocupadors, etc.);
- un autocontrol del propi aprenentatge i del desenvolupament professional;
- un increment de l'autoconfiança, i

- una eina per millorar, ja que en facilitar la reflexió sobre el que s'ha realitzat, s'amplien les possibilitats de canviar.

En funció dels beneficis que aporta aquest instrument, algunes de les utilitats que s'han donat en els dossiers d'aprenentatge són:

- Comprovar i/o certificar el desenvolupament realitzat (per àrees, cicles o etapes).
- Reflexionar i aprendre sobre el desenvolupament realitzat en autoavaluacions.
- Planificar un programa, utilitzant el dossier d'aprenentatge com a diagnòstic.
- Millorar la qualitat de l'ensenyament<sup>3</sup>.
- Seleccionar alumnes per a un programa especial.
- Aportar evidències i exemplificar les habilitats més ben apreses, per sol·licitar una feina<sup>4</sup> o per ingressar en una universitat.
- Avaluar el currículum i l'ensenyament (avaluació interna i externa).

---

<sup>3</sup> Sobre aquest punt, cal destacar l'experiència portada a terme en la llicenciatura de Psicopedagogia de la Universitat de Barcelona (Álvarez et al., 2000), en què es justifica la introducció del model del dossier d'aprenentatge argumentant que la millora en les estratègies i procediments d'avaluació contribuirà positivament a la qualitat dels aprenentatges de l'alumnat i, per tant, a la qualitat de l'ensenyament universitari.

<sup>4</sup> D'acord amb Lester i Perry (1995), en el mercat laboral, la seguretat de l'ocupació es transforma en la «seguretat de l'ocupabilitat». Per aquest motiu, el dossier d'aprenentatge es converteix també en un instrument per desenvolupar i mostrar la carrera professional de les persones. L'ús del dossier d'aprenentatge fa que l'alumnat prengui més responsabilitat en el desenvolupament de la seva carrera i que pugui prendre decisions amb més informació.

#### 4. Tipus de dossiers d'aprenentatge

Els principals criteris per classificar els tipus de dossiers d'aprenentatge són: funcionalitat, temporalitat i contingut. Així, tenint en compte la funció principal que adopta l'avaluació en el dossier d'aprenentatge, trobem una primera diferenciació:

- *Sumatiu*, quan l'interès de la seva elaboració es troba en la presa de decisions de certificació o selecció.
- *Formatiu*, quan l'interès recau sobretot en l'autoavaluació i l'aprenentatge desenvolupat en cada pas de l'elaboració del dossier d'aprenentatge.

Aquests dos tipus de dossiers d'aprenentatge s'han d'entendre com els pols d'un *continuum*, en què cada cas reflectirà certa tendència cap a un extrem o un altre.<sup>5</sup> La funció diagnòstica del dossier d'aprenentatge, encara que s'hagi descrit en algun cas (Lankes, 1995 i García Jiménez et al., 2002), no sembla encara la més estesa.

Considerant el criteri de la temporalitat, trobem dossiers d'aprenentatge que abasten períodes de temps breus (un curset), mitjans (un trimestre o un semestre) i llargs (un curs o una etapa).

---

<sup>5</sup> Arter (1995) proposa diferenciar les funcions del dossier d'aprenentatge en avaluativa (referint-se al que nosaltres hem denominat sumatiu) i instructiva o d'aprenentatge (referint-se a la formatiu). La classificació d'Arter ens sembla una mica confusa, perquè en tots els dossiers d'aprenentatge es reflecteix al mateix temps un aprenentatge realitzat i una avaluació (judici i presa de decisions), ja sigui per part del mateix autor del dossier d'aprenentatge com d'algun altre agent extern (professor, ocupador, selector, etc.). En un sentit similar, Cole et al. (1995) diferencien entre els dossiers d'aprenentatge de procés (similars als formatius) i de producte (similars als sumatius).



Finalment, si es té present el contingut del dossier d'aprenentatge, se'n poden distingir dos grans tipus:

- *Educatius*, entesos com aquells dossiers d'aprenentatge realitzats per l'alumnat i orientats pel professorat. Solen estructurar-se entorn d'alguna assignatura curricular o etapa educativa.
- *Professionals*, realitzats per persones adultes que ja han abandonat l'escolarització i que normalment estan orientades pels mateixos professionals o per institucions ocupadores. Dintre d'aquest tipus, s'hi inclouen els *dossiers docents*.<sup>6</sup> El contingut principal consisteix a mostrar i reflexionar sobre les competències professionals adquirides.

## **5. Elaboració**

### **5.1. Contingut del dossier d'aprenentatge**

Normalment en un dossier d'aprenentatge no s'inclouen «tots» els treballs fets, sinó que es fa una selecció en funció de l'objectiu fonamental del dossier. L'estructura bàsica del dossier d'aprenentatge gira entorn de tres eixos: *a*) l'índex o el mapa del dossier d'aprenentatge, *b*) una col·lecció de material seleccionat i il·lustratiu de la pràctica realitzada, i *c*) una reflexió, comentant les evidències que aporta el material del dossier d'aprenentatge. A partir d'aquests eixos, l'estructura d'un dossier d'aprenentatge pot tenir els apartats següents:

---

<sup>6</sup> Una de les institucions pioneres en l'ús dels dossiers d'aprenentatge docents va ser la Queen's University, del Canadà, on es va introduir als anys setanta (Kappa, 1995). Des de llavors el seu ús s'ha difós pels Estats Units, on es calcula que, cap a mitjan dels anys noranta, unes cinc-centes universitats experimentaven amb l'ús dels dossiers de docència (Seldin et al., 1995).

- Portada i índex de continguts.
- Marc, context d'aprenentatge.
- Objectius d'aprenentatge, responsabilitats i compromisos adquirits amb referència als objectius.
- Metodologies utilitzades.
- Exemples de materials «autèntics» realitzats.
- Evidències d'autoavaluació, de reflexió i el seu comentari<sup>7</sup>.
- Evidències de l'evolució realitzada.
- Objectius futurs.
- Agraïments.

En alguns casos, per exemple quan interessa descriure el progrés realitzat, s'inclouen els esborranys fets de cada material, mentre que en altres casos només interessa incloure'n les versions definitives.

Un cas concret el trobem en el California Department of Education, dels Estats Units, (1994) que va proposar avaluar, de manera sumativa, els coneixements de ciència de l'alumnat de secundària amb un dossier d'aprenentatge que havia de contenir els apartats següents:

- Una investigació basada en la resolució d'un problema.
- La presentació, de manera original, d'una idea científica.

---

<sup>7</sup> Per facilitar la reflexió, els autors citats proposen fer-se tres preguntes sobre el material elaborat i inclòs en el dossier d'aprenentatge: *a)* quins aspectes sembla que van funcionar bé?, *b)* quins aspectes sembla que no van funcionar tan bé com s'esperava? i *c)* com canviaries aquests últims aspectes i per què?

- Els escrits en què es demostrés el progrés adquirit en la comprensió d'un concepte científic.
- Una autoreflexió sobre els apartats anteriors.

Un altre exemple d'estructura dels continguts s'ha extret del programa americà «Get A Life: Your Personal Planning Portfolio», en el qual col·labora l'American School Counselor Association i el National Occupational Information Coordinating Committee (ASCA, 1993). En aquest cas, el dossier d'aprenentatge s'utilitza per a l'avaluació del programa i per a l'avaluació individual del desenvolupament dels estudis de l'alumnat (secundària obligatòria i postobligatòria). El dossier d'aprenentatge es divideix en els grans apartats següents (tots ells contenen materials que reflecteixen les competències adquirides i les reflexions personals):

- Autoconeixement.
- Funcions (rols) que s'han desenvolupat al llarg de la vida.
- Desenvolupament educatiu.
- Exploració i planificació de la carrera.

En general, l'estructura dels dossiers d'aprenentatge varia en funció de la seva finalitat principal: així, quan aquesta és primordialment sumativa, les orientacions per saber què cal incloure en el dossier d'aprenentatge solen ser més estructurades i els dossiers d'aprenentatge tendeixen a ser més uniformes; en canvi, en els dossiers d'aprenentatge formatius, la seva estructura és menys uniforme, perquè cada alumne l'elabora per a si mateix i hi inclou els elements que li resulten més significatius segons el seu propi procés d'aprenentatge.

En el cas dels dossiers d'aprenentatge professionals (com poden ser els docents o aquells elaborats en l'àmbit sanitari), en què el contingut consistiria, per exemple, en el disseny d'una adaptació curricular realitzada a un alumne o l'atenció oferta a un malalt, cal protegir la confidencialitat, ocultant, si és necessari, les dades personals d'altres persones implicades en aquest material.

## **5.2. Procés d'elaboració**

El procés d'elaboració d'un dossier d'aprenentatge depèn de les orientacions que proposi la persona o la institució que el sol·liciti, ja que no hi ha una única manera correcta de fer un dossier d'aprenentatge. El fet que es pugui utilitzar per a moltes finalitats crea confusió a l'hora d'establir-ne el procediment d'elaboració, però una idea que ajuda a orientar el procés és que el dossier d'aprenentatge és un mitjà o un instrument per aconseguir alguna cosa i no un fi en si mateix. Per tant, el primer pas que cal fer és aclarir-ne el propòsit, el qual, com hem indicat anteriorment, pot ser fonamentalment formatiu o sumatiu.

En general, quan el propòsit és sumatiu, s'inicia amb la recopilació del material que servirà com a evidència de l'aprenentatge (en un primer moment, no es recomana ser gaire selectiu). Un altre pas clau és decidir com s'organitzaran els comentaris o les reflexions (per temes, per etapes, per importància, etc.). Es recomana discutir el dossier d'aprenentatge mentre s'elabora amb algun company o tutor. La selecció final del material ha de ser bastant discriminativa, ja que importa més la qualitat que la quantitat.

Quan la finalitat del dossier d'aprenentatge inclou el fet de potenciar l'aprenentatge en el propi procés d'elaboració, és convenient que s'estableixin

clarament diversos moments de revisió i reflexió crítica sobre els treballs ja realitzats i inclosos en el dossier d'aprenentatge.

Sigui quin sigui el tipus de dossier d'aprenentatge, sempre interessa que el seu autor s'impliqui plenament en el seu desenvolupament, que no ho entengui com una càrrega més, sinó com una oportunitat d'aprendre de si mateix i de reflectir el que és capaç de fer. Per aquest motiu, és important que l'autor del dossier d'aprenentatge sàpiga clarament per a què ho fa, i així podrà responsabilitzar-se de les seves decisions (contingut, estructura, autoavaluació, etc.).

## **6. Criteris d'avaluació**

La persona que ha d'avaluar un dossier d'aprenentatge ha de tenir en compte que tant l'elaboració del dossier d'aprenentatge com la seva avaluació consumeixen bastant temps. Per tant, cal planificar diverses fases, ja que en cas contrari, l'experiència d'aquest instrument resultarà aclaparadora i frustrant. Race (2002) suggereix algunes recomanacions per a l'avaluador:

- Especificar o negociar clarament els resultats d'aprenentatge que s'esperen i la finalitat del dossier d'aprenentatge.
- Proposar un format general de dossier d'aprenentatge.
- Especificar o negociar la naturalesa de les evidències que s'espera trobar en el dossier d'aprenentatge.
- Especificar o negociar l'extensió de les evidències.
- Preparar una llista de comprovació o escala d'estimació per avaluar el dossier d'aprenentatge.

- Usar notes adhesives per marcar aquelles parts del dossier d'aprenentatge que es vulgui repassar.
- Usar notes adhesives per esbossar els comentaris avaluatius que es retornaran a la persona que hagi elaborat el dossier d'aprenentatge.
- Oferir possibilitats d'autoavaluació durant el procés d'elaboració del dossier d'aprenentatge.

En els dossiers d'aprenentatge, és imprescindible tenir uns criteris molt clars sobre el que és una bona execució (treball, exercici, assaig, experiment, etc.), i, si pot ser, consensuar amb l'alumnat aquests criteris perquè els faci realment seus. Els criteris són útils per avaluar, però també tenen el valor d'orientar l'aprenentatge i facilitar una comunicació formativa entre avaluador i avaluat.

Un criteri possible per a l'avaluació és el personalitzat, que consisteix a comparar els resultats amb els treballs realitzats anteriorment per la mateixa persona; per a això, és necessari que tot el material inclòs en el dossier d'aprenentatge estigui datat. Una fitxa amb una taula en què es reflecteixin globalment els comentaris realitzats en diversos moments pot resultar molt útil i il·lustrativa.

## **7. Recursos informàtics**

La manera d'emmagatzemar els materials en un dossier d'aprenentatge és un tema que preocupa qualsevol educador que vulgui implementar aquest instrument. De fet, els dossiers d'aprenentatge poden incloure material escrit i material audiovisual (fotos, cintes d'àudio i/o de vídeo, etc.), i per aquest motiu, la grandària del dossier d'aprenentatge a vegades és considerable. Si l'avaluador

vol transportar o endur-se a casa els dossiers d'aprenentatge per revisar-los, el problema de l'espai que ocupen encara es fa més evident. Un altre cas en què es revela necessari un dossier d'aprenentatge informatitzat és quan es desitja enviar-lo (per correu o per Internet) perquè sigui revisat en un procés de selecció (institucional o d'una empresa).

Els dossiers d'aprenentatge informatitzats (*computer-based portfolio* o *electronic portfolio*) contenen bàsicament el mateix tipus d'informació que els dossiers d'aprenentatge tradicionals, però la informació s'emmagatzema i es gestiona informàticament.

Avui dia hi ha la possibilitat d'elaborar els dossiers d'aprenentatge amb programes informàtics comercials com ara el Grady Profile (per a Mac, té una versió específica per elaborar dossiers d'aprenentatge docents) o HyperStudio, que faciliten tant la gestió de la informació com la seva reflexió; encara que també es pot recórrer a l'ús de programes menys especialitzats com el PowerPoint per organitzar i relacionar de manera interactiva els elements que compondran el dossier d'aprenentatge (vegeu la figura 2). Un altre recurs encara més senzill consisteix en un processador de textos (tipus Word o WordPerfect), amb el qual s'aprofiten eines no gaire utilitzades habitualment com els «hipervincles», les notes a peu de pàgina o la inserció d'enllaços amb altres documents.

Actualment, els mitjans tecnològics faciliten enormement la tasca de capturar i convertir la informació textual, gràfica, acústica i visual en arxius informàtics (mitjançant escàners, targetes de so o, fins i tot, càmeres digitals). D'aquesta manera, en un sol ordinador caben els dossiers d'aprenentatge de molts alumnes.

Si s'inclou molta informació gràfica o audiovisual en un dossier d'aprenentatge, és fàcil que no es pugui emmagatzemar en un disc informàtic convencional, però existeixen altres mitjans, cada vegada més utilitzats, com els CD-R o CD-RW (discs compactes gravables o regravables), en què és més difícil esgotar la seva capacitat.

Un altre avantatge dels dossiers d'aprenentatge informatitzats es troba en aquells casos, cada vegada més freqüents, en què el material original s'hagi elaborat directament en un ordinador. Un exemple concret seria un dossier de docència amb cursos realitzats per Internet, en què els programes, els continguts, les avaluacions, les discussions o els fòrums, les tutories i altres exercicis es dissenyen i s'imparteixen a distància, per Internet.

## **8. Crítiques**

La utilització de dossiers d'aprenentatge no està exempta de conflictes. Alguns alumnes, per exemple, opinen que és una tasca massa dura i que és el professorat qui ha de dir què sap l'alumne. A vegades es crea una tensió entre el que és oportú educativament utilitzar per avaluar i el que es requereix des de fora de l'aula o del sistema educatiu. La resposta a aquests conflictes ens resitua de nou en el concepte d'educació: no es tracta simplement de canviar «la manera de fer», sinó de transformar la pràctica de manera reflexiva. El paper del professorat, llavors, consisteix sobretot a facilitar i orientar el procés reflexiu, autoavaluatiu, formatiu i educatiu que comporta l'elaboració del dossier d'aprenentatge.



La qüestió de l'autenticitat i autoria dels materials inclosos en el dossier d'aprenentatge preocupa sobretot quan s'utilitza com a avaluació sumativa. En aquest cas, es recomana completar el dossier amb una entrevista per autenticar o validar el contingut, encara que això faci incrementar encara més la inversió de temps necessari per a l'avaluació.

Altres aspectes que creen controvèrsia sobre la utilització del dossier d'aprenentatge a gran escala estan relacionats amb preguntes com les següents (Arter, 1995):

- Fins a quin punt és necessari estandarditzar el procés, el contingut i els criteris d'avaluació dels dossiers d'aprenentatge perquè siguin comparables? Davant d'aquesta qüestió, Wiley i Haertel (1996) plantegen clarament que l'absència d'estímul semblants (comparables) és una debilitat que acompanya el dossier d'aprenentatge quan es vol usar com a model d'avaluació sumativa.
- No serà massa costós? La reflexió d'O'Neil (1992) ens recorda que tota avaluació autèntica té més cost que l'avaluació tradicional, però si volem treballar aspectes per als quals l'avaluació tradicional s'ha mostrat ineficaç, no ens queda cap altre remei que dedicar més recursos i esforços en aquesta avaluació alternativa, els quals, després d'algunes experiències portades a terme, demostren que produeixen «dividends» (en paraules d'O'Neil) per a la comunitat educativa.
- Com s'hi implicarà el professorat? En apartats anteriors, hem citat algunes de les investigacions realitzades sobre la utilització del dossier d'aprenentatge, que tenen com a conclusions la valoració global positiva que fa el professorat. Per la nostra banda, insistim en la

potencialitat de la investigació sociocrítica per aconseguir institucionalitzar els canvis educatius.

Viechnicki et al. (1993) van portar a terme una investigació interpretativa sobre la utilització del dossier d'aprenentatge. Van participar-hi trenta-sis professors, i en total es van elaborar gairebé vuit-cents dossiers d'aprenentatge. El professorat va rebre formació inicial sobre el procés d'avaluació i va participar en quatre sessions de seguiment durant el curs, coordinades pel personal investigador, per rebre més informació i compartir idees. El dossier d'aprenentatge contenia bàsicament els apartats següents: *a*) observacions anecdòtiques (per part del professorat), *b*) observacions específiques de sessions en què l'alumnat posava en joc les seves capacitats excepcionals, i *c*) exemples de treballs realitzats per l'alumnat. Per descriure les percepcions del professorat sobre l'impacte de l'ús del dossier d'aprenentatge en l'ensenyament, es va entrevistar tot el professorat implicat i les dades es van analitzar qualitativament. Entre les principals conclusions a què van arribar, destaquen les següents:

- És necessari que el professorat rebi formació i suport per implementar l'avaluació a través del dossier d'aprenentatge, ja que es diferencia bastant de l'avaluació tradicional.
- El dossier d'aprenentatge suposa una oportunitat per unir teoria i pràctica. Amb aquest instrument, el professorat desenvolupa un model complet que inclou currículum, ensenyament i avaluació. De fet, aquesta és l'única manera de produir un canvi sistemàtic.
- El professorat hi ha d'invertir més temps que si s'utilitzen models estandarditzats d'avaluació.

## **9. Aplicabilitat i consistència**

Els dossiers d'aprenentatge tenen una aplicabilitat (entesa com a validesa) raonablement alta, ja que les interpretacions avaluatives es basen directament en múltiples observacions del rendiment. En canvi, altres instruments com els tests estandarditzats tenen una aplicabilitat menor a causa de biaixos introduïts per no tenir en compte certes subpoblacions en els seus barems (Viechnicki et al., 1993) i per no poder considerar una mostra tan àmplia i representativa de l'aprenentatge.

Un altre aspecte que cal tenir en compte en relació amb l'aplicabilitat és com s'utilitzen els resultats obtinguts amb el dossier d'aprenentatge. Segons el nostre parer, convé comprovar periòdicament, mitjançant una metaavaluació, la coherència entre el propòsit per al qual s'elabora el dossier d'aprenentatge, la funció avaluativa que se li atorga i les decisions que es prenen sobre la base dels resultats.

En canvi, la consistència (o fiabilitat) d'aquest instrument és una àrea encara per investigar. Baume i Yorke (2002) descriuen un estudi sobre la consistència dels avaluadors de dossiers d'aprenentatge docents i conclouen que és necessari formar els avaluadors per construir una comprensió compartida del que significa un dossier d'aprenentatge i uns criteris d'avaluació. De totes maneres, el valor formatiu del dossier d'aprenentatge fa que la seva consistència no sigui una qüestió tan important i, en qualsevol cas, el dossier d'aprenentatge no és un instrument que impliqui l'exclusió d'altres tipus d'instruments (alguns d'ells amb una alta fiabilitat demostrada).

## 10. Bibliografia

### 10.1. Fonamental

GARCÍA JIMÉNEZ, E.; LÓPEZ GÓRRIZ, I.; MORENO, E.; PADILLA, M.T. «Otras técnicas y estrategias para el diagnóstico en educación». A: PADILLA, M.T. *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS, 2002, pàg. 263–277.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. «El portafolios: ¿modelo de evaluación o simple historial del alumno?». A: SALMERÓN, H. (coord.). *Diagnosticar en educación*. III Jornadas andaluzas de orientación. Granada: FETE-UGT, 1997, pàg. 183–199.

### 10.2. Bàsica

ARTER, J.A. «Portfolios for Assessment and Instruction». A: *ERIC Digest*, ED388890, 1995.

BECKER, N.; WELCH, B. *Introduction to Electronic Portfolios for Teachers and Students*. 14th Annual Pennsylvania Educational Technology Conference. Hershey, Pennsilvània, febrer de 2001. (<http://www.npss.org/WORKSHOP%20REPORT-SRaub.htm>).

CENTER FOR TEACHING AND LEARNING. *The STEP Teaching Portfolio*. ([http://ed.stanford.edu/accreditation/STEP\\_CCTC\\_Accred\\_Report/STEP\\_Teaching\\_Portfolio.pdf](http://ed.stanford.edu/accreditation/STEP_CCTC_Accred_Report/STEP_Teaching_Portfolio.pdf)) 2003.

FERRARO, J.M. «Reflective Practice and Professional Development». A: *ERIC Digest*, ED449120, 2000.

FRY, H.; KETTERIDGE, S. «Teaching portfolios». A: FRY, H.; KETTERIDGE, S.; MARSHALL, S. (ed.). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Londres: Kogan Page, 2003.

- GRACE, C. «The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children». A: *ERIC Digest, ED351150*, 1992.
- LANKES, A.M.D. «Electronic Portfolios: A New Idea in Assessment». A: *ERIC Digest, ED390377*, 1995.
- LESTER, J.N.; PERRY, N.S. «Assessing Career Development with Portfolios». A: *ERIC Digest, ED391110*, 1995.
- SELDIN, P. *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton (MA): Anker Publishing Company, 1997.
- SUNSTEIN, B.S.; LOVELL, J.H. (ed.) *The portfolio standard. How Students Can Show Us What They Know and Are Able to Do*. Portsmouth (NH): Heinemann, 2000.

### **10. 3. Complementària (d'ampliació)**

- ÁLVAREZ, M.; BUISÁN, C.; DE LA TORRE, S.; LORENZO, N.; PÉREZ DE LARA, N.; RODRÍGUEZ, S.; SÁNCHEZ, A.; FITA, E.; GÓMEZ, M. *Diseño y aplicación del modelo de portafolio en la evaluación del aprendizaje universitario*. I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación, 2000.
- ARTER, J.; SPANDEL, V. *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*. Portland (OR): Northwest Regional Educational Laboratory, 1991.
- BAUME, D.; YORKE, M. «The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education». A: *Studies in Higher Education, 27(1)*, pàg. 7–25, 2002.

MEISELS, S.; STEELE, D. *The Early Childhood Portfolio Collection Process*. Ann Arbor (MI): Center for Human Growth and Development, Universitat de Michigan, 1991.

MURPHY, S.; SMITH, M.A. «Talking about Portfolios». A: *The Quarterly of the National Writing Project*, 12, 1990, pàg. 1–3 i 24–27.

RACE, P. *The lecturer's Toolkit. A Practical Guide to Learning, Teaching & Assessment*. Londres: Kogan Page, 2002.

### 11. Annex. Guions per avaluar un dossier d'aprenentatge

Alumne	
Aspecte	Valoració
El format inclou les dades mínimes exigides	
L'índex té una estructura lògica	
Les reflexions de la introducció estan argumentades	
La síntesi recull tot el procés elaborat	
Les característiques personals i professionals reflecteixen un desenvolupament competencial	
Valoració tècnica de l'instrument elaborat (guió a part)	
La conclusió reflecteix un procés d'autoavaluació	
Els annexos aporten informació vàlida	

Alumne			
Aspecte (es valora la seva especificació i argumentació)	Ponderació	Valoració	Puntuació
Àrea de contingut			
Destinatari i audiència			
Funció avaluativa de la carpeta			
Moment d'aplicació			
Objectius instructius			
Instruccions d'elaboració			
Orientacions per a la reflexió			
Tipus de materials inclosos			
Mapa / índex dels materials			
Organització i estructura			
Relació dels materials / Funció avaluativa			
Representativitat dels materials			
Plantilles d'autoavaluació			
Memòria d'aplicació			
Criteris d'avaluació			
Informe d'avaluació			
Conclusions per a la millora			



Els **Quaderns de Docència Universitària** són una publicació de l'ICE de la Universitat de Barcelona que pretén posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes de docència superior, que facilitin la formació del professorat i permetin la difusió i l'intercanvi d'experiències.

En aquesta col·lecció, doncs, hi caben des de textos de marcat caràcter general fins a documents que donin a conèixer bones pràctiques docents, en el marc del nou Espai Europeu d'Educació Superior; des de documents institucionals d'especial importància per a la docència universitària, fins a materials didàctics d'interès comú a diversos camps del coneixement científic i teòric de les diferents disciplines.

Aquests QUADERNS es publiquen amb l'objectiu de contribuir a donar resposta a les exigències de l'actual conjuntura universitària de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior i de la nova visió de l'educació com a procés de docència-aprenentatge.

