

**Avaluació continuada
i ensenyament de
les competències
d'autoregulació.
(Una experiència d'innovació docent)**

César Coll Salvador,
María José Rochera Villach,
Rosa Maria Mayordomo Saiz,
Milagros Naranjo Llanos



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Avaluació continuada i ensenyament de les competències d'autoregulació. (Una experiència d'innovació docent)¹

César Coll Salvador (ccoll@ub.edu)

María José Rochera Villach (mjrochera@ub.edu)

Rosa Maria Mayordomo Saiz (rosamayordomo@ub.edu)

Milagros Naranjo Llanos (mila_naranjo@ub.edu)

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Facultat de Psicologia

Universitat de Barcelona

<http://www.psyed.edu.es>

¹ La realització d'aquest treball forma part d'un projecte d'innovació més ampli desenvolupat pel consolidat Grup d'Innovació Docent en Psicologia de l'Educació —GIDPE— i subvencionat pel DURSI en el marc de la *Convocatòria d'ajuts per al finançament de projectes per a la millora de la qualitat docent de les universitats catalanes corresponent a l'any 2003* (Títol del projecte: *L'ensenyament de la Psicologia de l'Educació des de la perspectiva de la convergència europea: una proposta basada en el treball de l'alumne i en l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació*. Referència: 2003 MQD 00149. Director: C. Coll). <http://www.ub.edu/grintie/>

Director: Salvador Carrasco Calvo

Consell de Redacció: Laura Campo Cano, Albert Díaz Guilera, Amelia Díaz Álvarez, Marta Fernández-Villanueva Jané, Mercedes Gracenea Zagarramurdi, Evangelina González Fernández i Miquel Martínez Martín.

Primera edició: març de 2007.

- © Autors: César Coll Salvador, María José Rochera Villach, Rosa María Mayordomo Saiz, Milagros Naranjo Llanos.
- © 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, distribuiu o comuniqueu públicament, hi heu de fer constar l'autor i la institució (ICE de la UB).

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

El text complet de la llicència el podeu trobar a:

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

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona

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

© ICE. Universitat de Barcelona

ISBN: 84-88795-97-1

Dipòsit legal: B - 19.860 - 2007

Imprès: Signo Impressió Gràfica, sa
Carrer de Múrcia, 54 d. Polígon Industrial Can Calderon
08830 Sant Boi de Llobregat. Barcelona

Índex

Resum	5
Pròleg	7
1. L'avaluació continuada com a sistema alternatiu de l'avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES	9
2. Criteris i opcions d'un sistema d'avaluació continuada en l'ensenyament superior	11
2.1. La incardinació de les activitats d'avaluació en les activitats d'aprenentatge dels alumnes. L'avaluació continuada	12
2.2. L'organització d'activitats d'avaluació al voltant de blocs temàtics amplis. La seqüència d'activitats d'avaluació	13
2.3. El suport, el seguiment i la tutorització del professorat durant el desenvolupament de les activitats d'avaluació	18
3. Resultats de l'experiència	23
4. Conclusions	31
Referències bibliogràfiques	35

Resum

En aquest treball es presenta i discuteix un sistema d'avaluació que permet al professorat obtenir múltiples evidències de les habilitats i coneixements dels alumnes i optimitzar la tutorització, el seguiment i el suport a l'aprenentatge. Prenent com a referent teòric una visió socioconstructivista dels processos d'avaluació dels aprenentatges dels alumnes, el sistema presentat combina diferents tipus d'activitats organitzades al voltant de blocs temàtics amplis, adreçades a obtenir evidències, tant de la comprensió del contingut com de la seva aplicació i ús en contextos reals. L'experiència d'innovació en el marc de la qual s'ha plantejat i aplicat aquest sistema d'avaluació ha tingut lloc durant el curs 2005-06 en tres grups experimentals de l'assignatura de Psicologia de l'Educació, una assignatura troncal de la Llicenciatura de Psicologia dissenyada en crèdits ECTS. L'experiència ha estat planificada i realitzada pel consolidat Grup d'Innovació Docent en Psicologia de l'Educació (GIDPE) de la Universitat de Barcelona. La presentació i il·lustració del sistema d'avaluació s'utilitza com a punt de partida per a una reflexió més àmplia sobre alguns criteris que han de tenir-se en compte, segons el parer dels autors, en el disseny de sistemes d'avaluació vinculats a la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Pròleg

L'avaluació és un element clau del procés educatiu i un dels elements més importants de l'educació superior. Els resultats de l'avaluació tenen una gran repercussió en la trajectòria professional futura dels estudiants, fet pel qual l'avaluació hauria d'atendre tant el procés d'ensenyament i d'aprenentatge com els resultats d'aquest procés². Hi ha bones raons per avaluar el treball dels estudiants, però dues són d'excepcional importància: una formativa (i formadora) i altra sumativa³. L'avaluació permet reorientar i ajustar el procés, tant des de la perspectiva del professor (formativa) com de l'estudiant (formadora); a més, permet acreditar els resultats del procés d'ensenyament-aprenentatge (sumativa).

El sistema d'avaluació continuada que es presenta en aquest *Quadern* compleix amb escriure les funcions formativa, formadora i sumativa de l'avaluació. Però no és només un sistema d'avaluació el que es recull en aquest treball, sinó un conjunt de bones pràctiques docents sobre l'organització d'una matèria, la programació dels blocs de continguts i la seqüenciació de les activitats d'aprenentatge, d'avaluació i de l'actuació del professor, per ajudar els estudiants a adquirir capacitats d'autoregulació.

En un treball de la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad⁴, es reclamava la necessitat d'establir « una definició precisa del que són les “ bones pràctiques docents ” » (...) i d'escometre un « procés de seguiment que permeti identificar, compartir i reconèixer les bones pràctiques » (p. 68). El foment de les bones pràctiques docents es fonamenta, entre altres aspectes, en la formació, la reflexió, la investigació i la disseminació. El treball dels professors Coll, Rochera, Mayordomo i Naranjo, que recull aquest *Quadern*, i del consolidat Grup d'Innovació Docent (GIDPE), cobreix, àmpliament, els tres primers aspectes; esperem que amb la seva publicació s'arribi, també, a la necessària disseminació d'aquestes bones pràctiques.

Els resultats de l'experiència que es presenten en aquest *Quadern* posen de manifest que l'organització de l'assignatura i del sistema d'avaluació augmenten, clarament, el rendiment dels estudiants, milloren la seva satisfacció per l'aprenentatge i els ajuden a treballar de manera més continuada i sistemàtica, entre altres aspectes. No obstant això, com molt encertadament assenyalen els autors, els estudiants tendeixen a centrar-se més en les activitats relacionades amb l'elaboració dels continguts i que comporten una qualificació, o hi concedeixen més importància, més que no pas en les dissenyades per afavorir la reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge i l'autoavaluació. Aquesta reflexió, i l'autoavaluació, són parts fonamentals per a la formació de la capacitat d'autoregulació de l'estudiant. En la promoció d'estratègies d'autoregulació, el professor ha de comunicar les metes o objectius d'aprenentatge i proporcionar a l'estudiant informació sobre el seu procés d'aprenentatge;

² European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA (2005): *Estandards i directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Barcelona: AQU Catalunya.

³ Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

⁴ Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

la tasca de l'estudiant és completar el camí entre el seu estat actual de formació i els objectius d'aprenentatge assenyalats. En aquest procés és essencial tant el repartiment del temps i de dedicació, segons les necessitats de formació, com la realització de tasques que no tinguin una traducció directa en qualificació o nota. Si tot el que fan els estudiants s'amida i a tot se li assigna una puntuació, el més probable és que es concentrin en el que s'avaluarà, en detriment d'altres tasques no directament puntuades⁵, però que afavoreixen el procés d'autoregulació, i aquest procés és essencial si volem que l'estudiant adquireixi la capacitat per formar-se al llarg de la vida.

Per finalitzar, vull assenyalar un aspecte que té una importància crucial en la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior i en la millora de la docència i de l'aprenentatge: el sistema d'organització de la docència i l'aprenentatge que aquí es presenta requereix una major dedicació de l'estudiant, tal com es posa de manifest en l'anàlisi que presenten els autors. Però també necessita una major dedicació del professor, per organitzar, tutoritzar, avaluar i reflexionar sobre el procés i requereix, sobretot, el treball en equip dels professors per portar-lo a terme amb garantia. Cal dedicar esforços a la formació d'equips docents, al seu reconeixement i acreditació, perquè això tindrà un efecte directe sobre la millora de la qualitat de l'aprenentatge i de la formació dels nostres estudiants. El treball que aquí n'és presenta és una bona mostra.

Juan Antonio Amador Campos

Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic

Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona

ICE de la Universitat de Barcelona

⁵ Race, P. (2003). ¿Por qué evaluar de modo innovador? En S. Brown y A. Glasner. *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. (pp. 77-90) Madrid: Narcea.

1 L'avaluació continuada com a sistema alternatiu de l'avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES

El context europeu d'educació superior ha generat, entre altres molts aspectes, la necessitat d'incorporar nous sistemes d'avaluació configurats per diferents estratègies i recursos que permetin valorar l'assoliment de les competències per part de l'alumnat. En aquest marc, han proliferat nombroses publicacions i propostes de diversa índole adreçades a reflexionar, dissenyar i implementar sistemes alternatius d'avaluació dels aprenentatges. S'ha d'assenyalar, per exemple, el fet que aquesta problemàtica figurés com una de les línies prioritàries del IV Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, celebrat a Barcelona el juny de 2006⁶; o fins i tot l'anàlisi sobre nous enfocaments d'avaluació dels aprenentatges duta a terme per Mateo i Martínez (2005) en un volum anterior d'aquesta mateixa col·lecció. Els enfocaments alternatius a l'avaluació tradicional, a vegades denominats sistemes « d'avaluació autèntica » o « d'avaluació de l'actuació », o simplement sistemes « d'avaluació alternativa » (Ahumada, 2005; Biggs, 2006)⁷ impliquen noves formes de conceptualitzar el procés avaluat. Aquests enfocaments se centren en situacions d'aprenentatge de la vida real i en problemes significatius de naturalesa complexa que no poden resoldre's a partir de respostes senzilles, sinó que requereixen mostrar l'ús d'un conjunt de coneixements, habilitats i actituds molt més ampli que el que es pot posar de manifest mitjançant exàmens orals o escrits a través de respostes breus o extenses.

Entre els diferents objectius plantejats per a la millora de la qualitat de l'ensenyament universitari en el marc del procés de convergència europea, s'ha assenyalat la necessitat d'identificar les competències transversals o genèriques i les competències específiques ens els estudis de grau en relació amb els perfils professionals definits. En aquest context, s'entén per *competència* una capacitat apresada per realitzar de manera adequada una tasca, funció o rol, relacionada amb l'àmbit particular de treball –en aquest cas en l'àmbit de la psicologia de l'educació–, que integra coneixements, habilitats i actituds (Roe, 2003; Carerras i Perrenoud, 2005; DA, 2005).

A la vegada, i en aquest mateix context de reflexió, innovació i millora de la docència universitària, s'han defensat metodologies docents centrades en el treball autònom dels alumnes, ja que es considera necessari que aquests disposin de capacitats d'autoregulació del procés d'aprenentatge individual i de grup. En la nostra experiència, no obstant això, els alumnes no disposen, moltes vegades, de les competències necessàries per portar a terme processos d'aprenentatge autònom que requereixen l'establiment de metes d'aprenentatge, la planificació de cursos d'acció, la selecció d'estratègies i recursos adequats o la persistència en la resolució de la tasca, la seva revisió i la reorientació per aconseguir els objectius pre-

⁶ Aquest article constitueix una revisió de la comunicació presentada amb el mateix títol en el Congrés esmentat.

⁷ Malgrat que s'utilitzin algunes vegades com a sinònims, pot haver-hi diferències i matisos entre ells (Mateo y Martínez, 2005).

fixats (Mauri i Rochera, 1997). Els sistemes d'avaluació continuada ofereixen al professorat l'oportunitat de seguir fil per randa l'assoliment dels aprenentatges dels alumnes i les seves competències d'autoregulació en diferents moments del procés d'ensenyament i aprenentatge, i obtenir-ne múltiples evidències.

Des de la nostra perspectiva, la qüestió fonamental consisteix a dissenyar i incorporar en la docència sistemes d'avaluació configurats per activitats que facilitin no només l'obtenció d'aquestes evidències sinó que permetin, al mateix temps, proporcionar al professorat informació útil per al suport adequat als alumnes en l'adquisició i utilització de capacitats de regulació autònoma dels seus processos d'aprenentatge individual i de grup (Boekaerts, 1999; Allal i Wegmuller, 2004). En aquest marc, el seguiment, la tutorització i el suport per part del professor al treball que va realitzant l'alumne, resulta d'una gran importància i és un dels elements clau per a l'èxit del procés d'ensenyament i aprenentatge.

La necessitat de posar l'avaluació al servei de la presa de decisions de tipus pedagògic que permetin al professor millorar la seva pràctica docent i que permetin, al mateix temps, a l'alumne prendre consciència del seu procés d'aprenentatge, ha estat assenyalada per diversos autors (Schunk i Zimmerman, 1998; Coll i Onrubia, 1999; William, 2000; Broadfoot i Black, 2004; Macdonald, 2006). Els elements que s'identifiquen com a constitutius de l'avaluació continuada són la « necessitat » i l'« acció ». Des del punt de vista del professor, hi ha la necessitat de recollir informació sobre el procés d'aprenentatge de l'alumne. A la vegada, l'acció es concreta, per una part, a elaborar un informe dels resultats per als alumnes que els permeti reflexionar sobre el seu aprenentatge i, per l'altra, en una presa de decisions en relació amb les actuacions educatives que millorin els processos de tutorització de l'alumnat. Des del punt de vista de l'alumne, la necessitat consisteix a conèixer els criteris mitjançant els quals han de ser avaluats els seus aprenentatges mentre que l'acció es concreta a aprendre a autoregular-se (William, 2000).

En aquest context, els objectius d'aquest treball són: (i) presentar i discutir alguns criteris rellevants implicats en el disseny i desenvolupament de sistemes d'avaluació vinculats a la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior; (ii) il·lustrar aquests criteris a partir d'una experiència d'innovació docent que incorpora un sistema d'avaluació que es recolza en l'avaluació continuada dels coneixements i habilitats dels alumnes; i (iii) mostrar alguns resultats obtinguts a partir de la valoració d'aquesta experiència d'innovació.

2 Criteris i opcions d'un sistema d'avaluació continuada en l'ensenyament superior

A continuació, ens proposem presentar un conjunt de criteris que són fonamentals en el sistema d'avaluació utilitzat. La incorporació d'aquest sistema d'avaluació continuada en la docència universitària forma part del treball desenvolupat pel Grup d'Innovació Docent en Psicologia de l'Educació (GIDPE) de la Universitat de Barcelona⁸. Aquest sistema d'avaluació s'ha implementat en el curs 2005-2006 a tres grups experimentals, amb un total de 186 alumnes de l'assignatura de Psicologia de l'Educació, una assignatura troncal de 5è semestre dels estudis de la Llicenciatura de Psicologia de la Universitat de Barcelona. L'assignatura ha estat dissenyada en crèdits ECTS i s'hi utilitza una metodologia d'anàlisi de casos i de resolució de problemes que s'aborden a partir de blocs de contingut amplis i amb el suport d'una sèrie d'eines tecnològiques que ofereix la plataforma virtual Moodle⁹.

El sistema d'avaluació dissenyat està presidit per algunes opcions i criteris que responen, d'una banda, a una perspectiva teòrica vinculada al constructivisme d'orientació sociocultural (Coll, Martín i Onrubia, 2001) i, de l'altra, a la reflexió sobre la mateixa pràctica com a professors universitaris. En aquest context, entenem l'aprenentatge com un procés de construcció de significats i atribució de sentit, i l'ensenyament com una ajuda que s'ha d'anar ajustant progressivament a les característiques del procés constructiu que duu a terme l'alumne. L'avaluació és, en aquest marc, un instrument fonamental per regular la intervenció docent al llarg del procés i, al mateix temps, un element útil perquè l'alumne pugui autoregular el seu propi procés d'aprenentatge. Si adoptem el punt de vista del docent per dur a terme una avaluació amb funcions reguladores i autoreguladores, s'ha de tenir en compte tres elements bàsics estretament interrelacionats: en primer lloc, un seguiment detallat i continuat del procés d'aprenentatge sense perdre de vista els objectius que el presideixen i orienten, tenint en compte l'ajuda proporcionada; en segon lloc, una valoració del procés d'aprenentatge per poder avaluar en funció dels objectius, els avenços i les dificultats dels alumnes; en tercer i últim lloc, una presa de decisions que permeti ajustar l'ajuda educativa per afavorir i optimitzar el procés d'aprenentatge en la direcció que marquen els objectius.

A continuació, organitzarem l'exposició dels criteris, recursos i instruments del sistema d'avaluació en tres apartats. En el primer, destacarem les característiques d'un sistema d'avaluació continuada incardinat en les activitats d'aprenentatge i d'ensenyament amb la

⁸ El GIDPE està integrat actualment per dotze professors i un becari de tercer cicle del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Es va constituir formalment com a grup d'innovació docent l'any 2002 i està reconegut com a grup consolidat d'innovació docent. Els seus membres són: Cèsar Coll (director), Alfonso Bustos, Rosa Colomina, Ana Engel, Inés de Gispert, Marc Lafuente, Teresa Mauri, Rosa Mayordomo, Mila Naranjo, Javier Onrubia, María José Rochera, Ana Remesal i Teresa Segué. (<http://www.ub.edu/grintie/>).

⁹ La plataforma de Moodle es distribueix sota una llicència de codi obert (GNU Public Licence) i permet, gràcies a la seva flexibilitat, generar entorns diversos d'ensenyament i aprenentatge.

finalitat d'obtenir múltiples evidències dels aprenentatges dels alumnes i millorar, a partir d'aquestes evidències, l'ajustament de l'ajuda pedagògica i l'ensenyament de competències d'autoregulació. En el segon, abordarem les principals opcions subjacents a la seqüència d'activitats d'avaluació. En el tercer i últim apartat, presentarem alguns recursos i instruments previstos en el disseny per facilitar al professorat el seguiment, el suport i la tutorització dels alumnes durant el desenvolupament de les activitats d'avaluació.

2.1. La incardinació de les activitats d'avaluació en les activitats d'aprenentatge dels alumnes. L'avaluació continuada

Entenem l'avaluació continuada com un element inherent al procés d'ensenyament i aprenentatge i com un instrument al servei d'aquest procés. Les dues raons que justifiquen aquesta afirmació són, per una banda, el fet que les situacions i activitats que s'utilitzen per identificar i valorar què han après els alumnes constitueixen el punt d'unió entre els processos d'ensenyament que desplega el professor i els processos de construcció del coneixement que realitzen els alumnes (Coll, Martín i Onrubia, 2001); i per altra banda, el fet que les activitats d'avaluació han de ser coherents amb la resta d'elements que constitueixen el procés educatiu i, molt especialment, amb els objectius que el presideixen i amb les activitats que es plantegen (William, 2000; Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002; Dochy, 2004; Norton, 2004). Des d'aquesta perspectiva, si es pretén valorar no només el coneixement conceptual dels alumnes sinó també les seves habilitats en contextos reals d'ús (Shepard, 2000), és fonamental incardinar l'avaluació en el procés mateix d'aprenentatge que porten a terme els alumnes mentre es desenvolupen les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

D'acord amb aquest criteri, en l'experiència d'innovació que presentem, les principals activitats d'ensenyament i aprenentatge són al mateix temps activitats d'avaluació. Tal com s'aprecia a la taula 1, es proposa un conjunt d'activitats d'avaluació continuada que consisteixen, d'una banda, en l'elaboració *per part dels alumnes* de diferents productes en una situació d'anàlisi de casos o de resolució de problemes complexos en cada un dels blocs temàtics en què s'organitza l'assignatura. L'elaboració d'aquests productes requereix, entre altres aspectes, l'ús de competències d'autoregulació de l'aprenentatge. A més, els alumnes han de formalitzar informes d'autoavaluació, individuals i grupals, sobre el seu propi procés de treball i aprenentatge en finalitzar cadascun dels blocs. Per altra banda, l'avaluació continuada incorpora *per part del professor*, el seguiment i l'observació del procés de treball de l'alumnat, l'elaboració d'informes escrits detallats de l'avaluació dels resultats de l'aprenentatge dels alumnes en cada bloc temàtic i la realització de tutories de seguiment a partir dels resultats d'avaluació. Tots aquests aspectes es presentaran, amb més detall, en els apartats següents.

Taula 1. Sistema integrat d'avaluació continuada

Avaluació continuada	
Actuacions dels alumnes	Actuacions del professor
Elaboració —individualment i en grup— de diferents productes vinculats a una situació d'anàlisi de casos en cada bloc temàtic: ▷ respostes inicials i finals a l'anàlisi de casos ▷ glossaris ▷ mapes conceptuals	▷ Seguiment i observació del procés de treball, presencialment i en línia, a través de la plataforma Moodle ▷ Elaboració d'informes escrits d'avaluació dels resultats a cada bloc temàtic ▷ Tutories de retorn dels resultats

D'aquesta manera, el sistema d'avaluació continuada utilitzat compleix una doble finalitat: per una part, és útil per al professor en la mesura que l'ajuda a prendre decisions adreçades a millorar la seva pràctica docent en relació amb l'aprenentatge dels seus alumnes (avaluació formativa); per altra banda, ajuda els alumnes a prendre decisions adreçades a millorar la seva activitat d'aprenentatge (avaluació formadora) (Nunziati, 1990; Allal, 1991).

2.2. L'organització d'activitats d'avaluació al voltant de blocs temàtics amplis. La seqüència d'activitats d'avaluació

Cal planificar el treball de l'assignatura en unitats de contingut àmplies, els blocs temàtics, per potenciar en l'alumne una aproximació al coneixement més funcional i global. Els blocs temàtics representen agrupacions o nuclis del contingut que tenen sentit en ells mateixos i l'aprenentatge dels quals contribueix de manera decisiva al desenvolupament de les competències del psicòleg de l'educació. En el marc de cadascun dels blocs temàtics es fixen activitats d'ensenyament i aprenentatge adreçades a la comprensió del coneixement i a la seva aplicació en contextos reals simulats. Aquestes activitats constitueixen, a la vegada, activitats d'avaluació que permeten al professorat recollir informació sobre el grau de comprensió del coneixement per part dels alumnes i sobre la manera d'utilitzar-lo en contextos reals.

En l'experiència d'innovació realitzada, es proposen quatre blocs temàtics per treballar els continguts, les habilitats i les actituds que es pretén que aprenguin els alumnes en l'assignatura¹⁰. El desenvolupament de cadascun d'aquests blocs es vertebrava al voltant de la presentació i resolució d'un cas o situació que ha estat elaborat, de manera que se situa als alumnes davant d'algunes demandes i tasques típiques de l'àmbit professional de la psicologia escolar: el desenvolupament de funcions i tasques en un servei d'orientació psicopedagògica d'un institut d'ensenyament secundari (bloc 1); la preparació d'una xerrada

¹⁰ Bloc temàtic 1. Psicologia de l'educació i pràctiques educatives: la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar. Bloc temàtic 2. La construcció de significats a l'aula: factors i processos cognitius implicats en l'aprenentatge escolar. Bloc temàtic 3. La construcció de sentit a l'aula: factors i processos emocionals i motivacionals implicats en l'aprenentatge escolar. Bloc temàtic 4. Interacció, activitat i discurs en l'aprenentatge escolar.

sobre la relació entre intel·ligència, estratègies d'aprenentatge i rendiment escolar adreçada als pares dels alumnes en el marc d'una « Escola de Pares » (bloc 2); l'elaboració d'una entrevista que s'ha de realitzar amb la mestra d'un alumne que presenta dificultats d'interès i motivació per a l'aprenentatge (bloc 3), i finalment, l'ajuda al professorat en els processos d'atenció a la diversitat d'alumnes a l'aula (bloc 4).

Les activitats d'avaluació segueixen típicament una mateixa seqüència d'activitats amb petites variacions en tots els blocs temàtics. Així, en cadascun d'aquests la seqüència inclou, en primer lloc, *activitats d'avaluació inicial* dels coneixements i habilitats dels alumnes a l'hora d'abordar en un primer moment un cas o la resolució d'un problema. La finalitat d'aquestes activitats és doble: d'una banda, permeten la presa de consciència dels alumnes d'una primera representació del cas o problema i de la necessitat d'aprofundir en la comprensió del contingut del bloc temàtic; i, de l'altra, proporcionen informació al professorat dels coneixements inicials dels alumnes. A aquestes activitats d'estat inicial, els segueixen altres *activitats adreçades a la comprensió de continguts conceptuals* (elaboració de glossaris i mapes conceptuals) que permeten al professorat obtenir informacions sobre el domini aconseguit pels alumnes de certs continguts conceptuals vinculats amb la resolució del cas o problema. I, per últim, es duen a terme *activitats d'avaluació al final* del procés que impliquen reprendre l'anàlisi del cas o problema plantejat mitjançant l'ús contextualitzat dels coneixements adquirits i la reflexió i presa de consciència del procés realitzat.

El desenvolupament d'aquestes tasques suposa implicar l'estudiant en contextos de pràctica que permeten relacionar la teoria i la pràctica, utilitzar de manera contextualitzada els coneixements i facilitar l'assoliment de les competències que requereix la seva professió. Ara bé, el potencial de les situacions d'anàlisi de casos o de resolució de problemes per al desenvolupament de competències professionals en els alumnes només es concretarà adequadament en la mesura que es faciliti l'ajuda educativa ajustada a les necessitats dels alumnes per aconseguir una resolució comprensiva dels casos o problemes plantejats (Mauri et al. 2004).

En aquest sentit, entre altres condicions, cal que en l'abordament dels casos o situacions problema que vertebran cadascun dels blocs temàtics s'asseguri el següent:

- ▷ L'aprenentatge dels coneixements nuclears i rellevants del bloc
- ▷ La realització per part dels alumnes de diverses tasques vinculades a la resolució del cas
- ▷ La recollida d'informació sobre el procés d'aprenentatge i d'autoregulació dels alumnes i la devolució de la valoració dels resultats obtinguts
- ▷ El seguiment i l'ajuda del professorat durant el procés de resolució del cas o problema

Convé, a més, subratllar que un objectiu de l'assignatura és contribuir a la formació de professionals capaços de treballar en equip i de comunicar-se i col·laborar amb altres professionals. D'aquí que el disseny del sistema d'avaluació estableixi activitats amb una organització social en petit grup que aspiren a promoure capacitats d'autoregulació grupal.

A tall d'exemple mostrem, en el quadre 1, la seqüència i tipologia d'activitats proposades en el bloc temàtic II.

Quadre 1. Bloc temàtic 2. Cas 2. Escola de pares

Presentació del cas: una xerrada per als pares

L'equip directiu del centre docent Francesc Tàrraga ha decidit incorporar una psicòloga al servei d'orientació psicopedagògica. La persona seleccionada per al lloc ha estat Iolanda, una llicenciada en psicologia de 26 anys, especialitzada en psicologia escolar un cop va acabar la llicenciatura i que havia treballat com a professora interina durant curts períodes de temps en diversos instituts d'educació secundària.

Després de les primeres setmanes de ser a la institució, i encara que molt carregada de feina i una mica excedida per la quantitat i varietat de les demandes que li arriben, Iolanda està raonablement contenta de la seva adaptació al centre Francesc Tàrraga i al seu nou lloc de treball. Per la seva experiència anterior en instituts de secundària, sabia com era de complex treballar en centres escolars grans i també de les dificultats que sovint tenen els psicòlegs i pedagogs per ser ben acceptats pels professors i poder dur a terme amb ells segons tasques.

En aquest context, Iolanda s'enfronta a una tasca que li resulta especialment nova. En una sessió de treball amb un grup de professors, va sorgir el tema de la importància de la participació i implicació dels pares en l'aprenentatge dels fills. Diversos professors van assenyalar que els pares no sempre col·laboren o donen suport suficient en el treball escolar dels seus fills i que seria de molta ajuda que s'hi impliquessin més, especialment en el cas dels alumnes amb més dificultats per estudiar i aprendre.

Iolanda va comentar que a vegades el pares tampoc saben com fer front a aquestes dificultats, ni de quina manera poden ajudar a resoldre-les. La conversa va continuar i algú va acabar suggerint que potser valdria la pena fer alguna xerrada per als pares al voltant d'aquesta qüestió. El suggeriment va ser ben valorat i, per descomptat, es va plantejar que Iolanda fos l'encarregada de fer aquesta xerrada. La iniciativa va arribar fins a l'equip directiu del centre, que la va valorar positivament i va plantejar a Iolanda l'encàrrec, incloent la xerrada en el programa d'activitats de l'« Escola de Pares » que hi havia al centre. Iolanda va suggerir la necessitat d'acotar i aclarir una mica el tema de la xerrada. Després d'algunes converses, es va acordar finalment que la xerrada se centrés en el tema de la relació entre intel·ligència, estratègies d'aprenentatge i rendiment escolar i que portés per títol « Ajudar els nens i nenes a aprendre millor ». També es va acordar que la finalitat fonamental de la xerrada hauria de ser la de fer conscients els pares que qualsevol alumne pot

millorar la seva capacitat d'aprenentatge i que poden ajudar els seus fills a aprendre millor i donar-los algunes pautes de com fer-ho.

Davant la perspectiva, Iolanda està contenta perquè entén la demanda com una conseqüència positiva del seu treball amb el grup de professors, però al mateix temps està una mica preocupada perquè mai ha fet una xerrada d'aquestes característiques ni està acostumada a parlar en públic en una situació d'aquest tipus. Se li ocorre, aleshores, que podria ser-li útil preparar per a la xerrada unes transparències o presentació per ordinador que ajudessin el públic a seguir la seva intervenció (i a ella a ser més ordenada i no oblidar-se res!). També, el contingut de la xerrada li preocupa i creu necessari consultar algunes lectures i actualitzar alguns dels seus coneixements.

A l'inici del bloc temàtic

Activitats d'avaluació inicial: anàlisi del cas

Adoptant el rol de Iolanda, en primer lloc, plantegeu-vos com prepararíeu i organitzaríeu la xerrada i, en segon lloc, elaboreu-ne les transparències o presentació (en PowerPoint o similar). Per a això:

Què sabeu sobre la intel·ligència o les estratègies d'aprenentatge i, en general, sobre els elements que configuren, des del punt de vista més estrictament intel·lectual, « la capacitat d'aprendre » d'un alumne-a? Intenteu sintetitzar i organitzar el que sabeu en forma d'un conjunt breu de tesis o principis bàsics.

Quins conceptes o idees, respecte a això, creieu que heu d'aclarir o ampliar?

Durant el bloc temàtic

Activitats adreçades a la comprensió de continguts: el glossari i el mapa conceptual

Glossari del bloc

Tal com ja vam assenyalar en presentar aquesta activitat en el primer bloc temàtic de l'assignatura, un dels requisits necessaris per incorporar-se a qualsevol camp professional, científic o acadèmic és conèixer i manejar correctament el llenguatge específic, l'argot propi del camp esmentat. La psicologia de l'educació no és cap excepció a aquesta exigència. L'objectiu d'aquesta activitat és, per tot això, i com sabeu, ajudar-vos en aquesta empresa mitjançant l'elaboració d'un glossari del grup en què es recullen precisament aquests conceptes i idees clau. Els conceptes i idees clau d'aquest bloc seleccionats per formar part del glossari apareixen relacionats a continuació. Si ho considereu oportú podeu ampliar-ne la llista: perspectiva diferencial- psicomètrica en l'estudi de la intel·ligència; perspectiva del processament humà de la informació en l'estudi de la intel·ligència; teories unitàries vs. teories no

unitàries de la intel·ligència; intel·ligència com a fenomen situat i distribuït; estratègies d'aprenentatge; estratègies de repàs vs. estratègies d'elaboració vs. estratègies d'organització; enfocament constructivista de les estratègies d'aprenentatge; metacognició; coneixement condicional; ús estratègic del coneixement vs. ús tècnic del coneixement.

Mapa conceptual

Utilitzant els conceptes i idees clau que s'indiquen a continuació, us demanem que elaboreu un esquema o mapa conceptual en què es mostrin les principals relacions que, segons el vostre parer, poden establir-se entre ells, així com entre aquests i altres coneixements psicològics i educatius rellevants que ja hàgiu adquirit en el curs dels vostres estudis o de la vostra pràctica professional. És molt possible que, per elaborar aquest esquema o mapa, hàgiu d'utilitzar, a més dels conceptes o idees clau indicats, uns altres que no apareixen a la llista: competència cognitiva; capacitats cognitives bàsiques; esquemes de coneixement; estratègies d'aprenentatge; processos controlats; processos automàtics; metacognició; metacognició declarativa; metacognició procedimental; metaconeixement; coneixement condicional; autoregulació

Al final del bloc temàtic

Activitats d'avaluació final: revisió del cas

Reviseu, a partir de les lectures realitzades, les idees o « missatges » principals que s'han de presentar a la xerrada i reformuleu-les si ho creieu necessari. Elaboreu les transparències o presentació (PowerPoint o similar) que utilitzaríeu per acompanyar la vostra xerrada.

En el quadre 2 es presenta, per completar l'exemple, el calendari de treball adoptat per dur a terme les diferents activitats en el bloc temàtic II.

Quadre 2. Calendari de treball del bloc temàtic II

	dilluns	dimecres	divendres
octubre	17 Inici del BT_2 Presentació del cas « Escola de Pares » Activitat d'avaluació inicial	19 Presentació de les activitats « glossari del grup » i « mapa conceptual del grup »	21 Aportació d'informació sobre elaboració de presentacions amb PowerPoint
Octubre/novembre	24 Treball en petits grups: « glossari del grup » i « mapa conceptual del grup ». Elaboració de presentacions amb PowerPoint. Tutoria de seguiment	26 Treball en petits grups: « glossari del grup », « mapa conceptual del grup » i cas « Escola de Pares » (2a part). Tutoria de seguiment.	28 Treball en petits grups; finalització del « glossari del grup », « mapa conceptual del grup » i cas « Escola de Pares » (2a part); Tutoria de seguiment
	31 Festiu	2 Presentació i posada en comú del cas, glossari i mapa	4 Tancament del BT_2 Revisió els conceptes i idees principals del BT_2. Resolució de dubtes

El conjunt d'activitats i l'ordre que segueix la seqüència en tots els blocs temàtics permeten obtenir múltiples i diverses evidències del treball i de l'aprenentatge de l'alumnat i, com veurem a l'apartat següent, fan possible el seguiment i l'ajustament continuat de l'ajuda per part del professorat a les necessitats educatives dels alumnes. Hem d'assenyalar que el fet que en l'assignatura els blocs de contingut apareguin seqüenciats, des dels més generals fins als més específics, facilita que es vagin treballant progressivament els continguts, que s'adquireixin més alts nivells de significativitat i funcionalitat dels aprenentatges, i que s'obtinguin evidències de la comprensió integrada del coneixement per part dels alumnes a través de les successives activitats d'avaluació.

2.3. El suport, el seguiment i la tutorització del professorat durant el desenvolupament de les activitats d'avaluació

Presa en el seu conjunt, la seqüència d'activitats d'avaluació que acabem de presentar proporciona a l'alumnat oportunitats per exercir una autonomia en situacions i problemes reals i complexos: planificant recorreguts d'acció, decidint quins coneixements s'han d'utilitzar i com s'han d'utilitzar en la resolució del problema abordat, comparant la resolució temptativa inicial amb la resolució final del cas o problema, reflexionant sobre el curs d'acció seguit i reorientant el mateix procés d'aprenentatge. Ara bé, segons la nostra experiència, els alumnes difícilment poden prendre aquestes decisions de manera òptima si no reben les ajudes i els suports necessaris en el moment d'abordar el cas o problema; suports i ajudes que es dissenyen per anar reduint-se i retirant-se a mesura que augmentin les

seves capacitats de treball i aprenentatge autònoms. En aquest context, les activitats d'avaluació poden convertir-se en instruments privilegiats perquè el professorat doni suport, de manera sostinguda, al procés de treball dels alumnes. Aquesta ajuda fa referència tant a l'aprenentatge dels continguts fonamentals de l'assignatura com al desenvolupament de capacitats d'autoregulació en el treball en equip i en l'estudi individual.

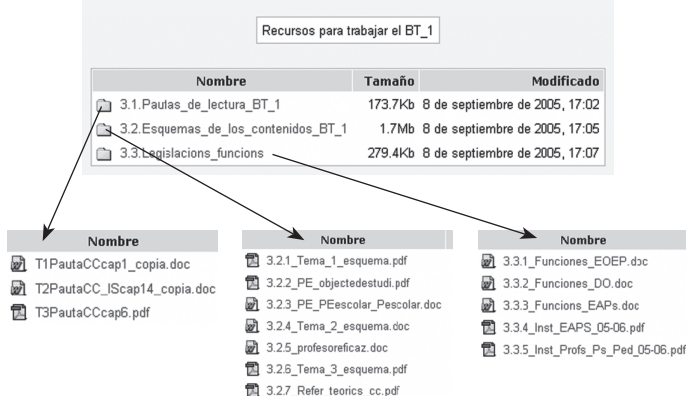
Tal com hem assenyalat a l'apartat anterior, *cada bloc temàtic* planteja un context d'anàlisi de casos en què els alumnes han de desenvolupar i mostrar el domini de determinades competències. Entre aquestes, les de:

- ▷ Explorar el cas o problema de diverses maneres i a diferents nivells
- ▷ Comprendre els conceptes fonamentals implicats en el cas
- ▷ Desenvolupar una representació adequada de la situació
- ▷ Dissenyar, a partir d'aquesta representació, un pla d'acció individual i compartit amb la resta de membres del grup de treball i
- ▷ Supervisar, valorar i reorientar, si escau, el procés d'aprenentatge

Promoure aquests tipus de competències suposa ajudar l'alumne en particular, i al grup en general, a usar estratègicament el coneixement i a ser cada vegada més autònom en la regulació del seu propi aprenentatge. En aquest sentit, l'estructura del bloc, les demandes que genera i el conjunt d'instruments i recursos a disposició de l'alumnat i del professorat permeten crear un context òptim en relació amb dos aspectes fonamentals en el procés d'ajustament de l'ajuda educativa: d'una banda, l'obtenció d'evidències dels processos d'aprenentatge de l'alumnat i, de l'altra, l'oferiment de guia i suport per a la reorientació, quan és necessari, d'aquests processos d'aprenentatge.

Entre els recursos posats a disposició dels alumnes, s'ha de destacar la guia didàctica del bloc, les lectures obligatòries, les pautes de lectura i els materials de suport (esquemes dels temes, lectures d'ampliació, programa d'aprenentatge per a la realització de mapes conceptuals, etc.) (vegeu la figura 1), així com diversos recursos tecnològics de la plataforma Moodle (les eines per al treball en petit grup, els diaris de treball, individual i en grup, l'editor col·laboratiu, i els instruments d'autoavaluació) (vegeu la figura 2), a més del suport sostingut del professorat durant la realització de les activitats. Mitjançant aquests recursos s'introdueixen elements de suport a l'autoregulació —pautes de reflexió i supervisió del treball, calendari detallat de la planificació de les sessions de treball, etc.— que ofereixen guies per a la planificació, supervisió i la reorientació del procés d'aprenentatge. De la mateixa manera, la reiteració d'una estructura similar en tots els blocs genera un marc apropiat perquè els alumnes puguin exercir les esmentades capacitats amb quotes progressivament més àmplies d'autonomia i perquè el professor plantegi ajudes que pugui anar retirant progressivament a mesura que vagi obtenint evidències de l'adquisició de les competències que tracta de fomentar en els alumnes.

Figura 1. Recursos per treballar el contingut d'un bloc temàtic



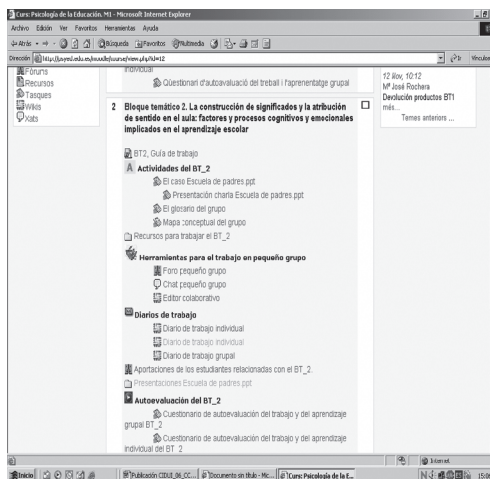
El professorat compta, per a l'obtenció d'aquestes evidències, amb diferents instruments i recursos que li permeten dur a terme un seguiment i suport al treball individual i grupal durant el desenvolupament de les activitats d'avaluació. Per una banda, i en el marc de cada bloc temàtic, el professorat planifica una sèrie de sessions presencials de naturalesa obligatòria i optativa per a la resolució del cas, la confecció del glossari i el mapa conceptual, el desenvolupament de les quals possibilita l'observació del procés d'elaboració que segueixen els alumnes. Durant aquest procés, els alumnes planifiquen la resolució de les tasques, comparteixen i intercanvien entre ells els significats, plantegen les dificultats i proposen solucions. El professor segueix el procés amb cert detall i ofereix suports diversos: explicar més les consignes, aportar informació addicional, aclarir dubtes... adreçats a afavorir l'activitat conscient i autoreguladora dels alumnes.

A més, el professorat pot fer el seguiment i suport de la realització de les tasques col·laboratives entre alumnes en els espais dissenyats a l'aula virtual Moodle per a aquesta finalitat (fòrum de petit grup, editor col·laboratiu wiki, fòrum general del bloc, tutoria en línia). Aquests espais faciliten l'observació de processos de construcció conjunta del coneixement entre els alumnes que, d'altra manera, romandrien inaccessibles al professorat. Evidentment, això suposa un treball i una dedicació addicional per seguir aquestes tasques i espais virtuals de comunicació, però permet millorar de forma important la detecció d'evidències dels avenços i dificultats que plantegen els alumnes, i fa possible una autèntica « ampliació » de les formes de tutorització i suport que no són possibles en activitats d'ensenyament i aprenentatge realitzades de manera presencial (Onrubia et al.,2004).

De la mateixa manera, el seguiment que el professorat duu a terme de les activitats d'autoavaluació que van elaborant els alumnes sobre el procés seguit al llarg del bloc temàtic —a través d'un diari individual i un de grupal—, i que culminen amb l'elaboració d'un *qüestionari d'autoavaluació individual* i un *qüestionari d'autoavaluació grupal*, es converteixen en instruments privilegiats per al desenvolupament de capacitats d'autoregulació

individual i de grup. El qüestionari individual recull ítems que interroguen l'alumne sobre les hores dedicades al desenvolupament del bloc temàtic, sobre la seva valoració del treball de preparació per a les activitats en grup, sobre la qualitat de les seves aportacions per a l'elaboració i discussió en el grup i sobre els aprenentatges realitzats. A més, demana als alumnes que valorin i qualifiquin el seu treball, proporcionin comentaris sobre el treball i aprenentatge individual i facin suggeriments per millorar el procés i resultats individuals. En el cas dels qüestionaris grupals, es demana al grup que faci un resum de les sessions de treball dutes a terme per fer les activitats que els demani el bloc temàtic, indicant, entre altres aspectes, els membres que han participat, la durada, les característiques de l'activitat i la valoració en termes de productivitat de les sessions realitzades. Es demana, així mateix, que valori tant la dinàmica del treball en grup com la qualitat dels aprenentatges realitzats, que qualifiqui els productes elaborats i proposi suggeriments per millorar el procés i resultats d'aprenentatge en grup. Sens dubte, la formalització dels diaris i dels informes necessita temps i esforç addicionals dels alumnes, però pot ajudar-los, en contrapartida, a ser cada vegada més conscients en la detecció dels avenços i necessitats que van tenint i a fer accions adreçades a millorar el treball i l'aprenentatge individual i en grup.

Figura 2. Recursos tecnològics de la plataforma Moodle en el marc d'un bloc temàtic



Un altre dels instruments mitjançant el qual el professorat pot proporcionar suport als alumnes per al desenvolupament dels processos d'autoregulació és l'elaboració d'informes detallats de retorn dels resultats dels aprenentatges realitzats en cadascun dels blocs temàtics. Amb la finalitat que els alumnes puguin disposar de nous elements que els ajudin a revisar valorativament els aprenentatges fets i proposar accions per optimitzar-los, aquests informes inclouen les informacions següents: criteris d'avaluació que fixen diferents graus d'elaboració (insuficient, suficient, notable i excel·lent) en relació amb cadascun dels pro-

ductes demanats, valoració detallada dels treballs en relació amb els criteris, valoració de les respostes als ítems del qüestionari d'autoavaluació grupal, valoració de les respostes als ítems del qüestionari d'autoavaluació individual, orientacions per a la revisió i millora de l'activitat i, finalment, una proposta de situacions de tutoria presencial o en línia per comentar l'informe.

A la taula 2 es resum el conjunt de criteris relatius al sistema global d'avaluació dissenyat. A la primera columna apareixen els criteris bàsics del sistema d'avaluació i, a la segona, les opcions, els recursos i instruments que concreten cadascun d'aquests.

Taula 2. Criteris relatius al sistema d'avaluació implementat

Criteris del sistema d'avaluació	Opcions, recursos i instruments del sistema d'avaluació
1. L'avaluació continuada recolzada en múltiples evidències	▷ La incardinació de les activitats d'avaluació en les activitats d'aprenentatge dels alumnes ▷ L'avaluació amb finalitats formatives i formadores
2. La seqüència d'activitats d'avaluació intrabloc temàtic i interbloc temàtic	▷ La integració teoricopràctica: els blocs temàtics ▷ L'organització d'activitats d'avaluació al voltant de blocs temàtics amplis que s'aborden a partir de l'anàlisi i la resolució de casos o problemes. ▷ La combinació d'activitats adreçades a la comprensió del contingut i a la seva aplicació en contextos reals simulats en cada bloc temàtic. ▷ La combinació d'activitats individuals i grupals ▷ L'elaboració per part dels alumnes de diferents productes en cada bloc temàtic en una situació d'anàlisi de casos o resolució de problemes: ▷ resolució inicial del cas ▷ elaboració del glossari de conceptes fonamentals i mapa conceptual ▷ resolució final del cas i reflexió sobre el procés d'elaboració ▷ La introducció d'un grau progressiu d'autonomia en l'elaboració de productes en els successius blocs temàtics ▷ L'ús de les TIC com a recursos per a la col·laboració entre alumnes: els espais de treball col·laboratiu
3. El suport, el seguiment i la tutorització del professorat durant el desenvolupament de les activitats d'avaluació	▷ Observació i tutorització del procés d'elaboració de les activitats d'avaluació, en sessions presencials de caràcter obligatori i optatiu. ▷ Seguiment i valoració dels autoinformes d'autoavaluació, individuals i grupals, duts a terme en finalitzar cada bloc temàtic ▷ El suport de les TIC com a recurs de l'avaluació continuada. La utilització de diversos espais virtuals de la plataforma Moodle (fòrums, registres automàtics, missatgeria i tutoria en línia...) per facilitar el treball dels alumnes i la supervisió i el suport constants. ▷ Elaboració d'informes escrits detallats que expliciten els criteris de correcció de les tasques sol·licitades i la seva valoració qualitativa, la valoració de les respostes als qüestionaris d'autoavaluació grupal i individual i la proposta d'orientacions per a la revisió i millora dels aprenentatges realitzats. ▷ Realització de tutories de seguiment presencials i en línia per al retorn dels resultats de l'avaluació.

3 Resultats de l'experiència

Els resultats presentats corresponen a tres grups, amb un total de 186 alumnes. Començarem la presentació dels resultats amb les *dades del rendiment dels estudiants* que han participat en l'experiència. Tal com s'observa a la taula 2, el 90,81 % dels alumnes supera l'assignatura, i un 75,8 % ho fa amb una nota de notable o superior¹¹.

Taula 3. Rendiment dels estudiants dels grups experimentals

Excel·lent	23	12,36 %
Notable	118	63,44 %
Aprovat	28	15,05 %
Suspès	2	1,07 %
Abandonaments + Examen final + No presentats	15	8,06 %
Total	186	100 %

Amb la finalitat que els alumnes valoressin la seva participació en l'experiència, de manera global, es va elaborar un qüestionari que incloïa ítems relatius a diferents aspectes del disseny com, per exemple, els diferents tipus de tasques o activitats, els diferents tipus de sessions, l'estructura en blocs temàtics, els diferents tipus d'ajudes, etc. Aquest qüestionari, que també incloïa ítems sobre la valoració dels alumnes de la metodologia de casos o l'ús dels recursos tecnològics, entre altres, es va formalitzar de manera anònima i individual. El qüestionari va ser contestat per un total de 115 alumnes.

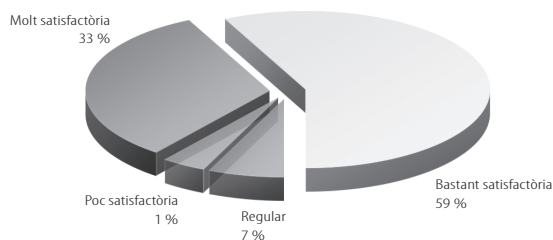
Encara que s'ha dut a terme una anàlisi exhaustiva de tots els ítems del qüestionari, presentem aquí únicament els resultats directament relacionats amb el tema de l'avaluació continuada com a instrument per a l'ajustament de l'ajuda pedagògica i l'ensenyament de les competències d'autoregulació. Recordem, respecte a això, que les opinions dels alumnes sobre el grau de satisfacció en relació amb els processos d'aprenentatge en què participen es consideren, habitualment, una de les dimensions fonamentals que s'han de tenir en compte per millorar la qualitat de l'ensenyament (González, 2006).

En primer lloc, presentem la valoració que fan els alumnes d'alguns dels aspectes de l'experiència. La figura 3 mostra gràficament els resultats a la pregunta següent: « Tenint en compte tots els aspectes considerats al llarg del qüestionari, la teva valoració global

¹¹ Aquest resultat indica una sensible millora del rendiment dels alumnes respecte a un tipus de metodologia amb un sistema d'avaluació caracteritzat per un examen final amb percentatges de superació que s'han situat tradicionalment entre el 60 i el 70 %.

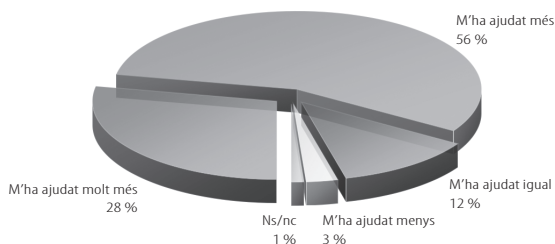
del plantejament i desenvolupament de l'assignatura és: poc satisfactòria; regular; bastant satisfactòria; molt satisfactòria ». Més de la meitat dels participants valoren com a « bastant satisfactòria » (59 %) el plantejament i desenvolupament de l'assignatura. És d'interès especial el fet que només un 1 % dels estudiants valori el conjunt com a « poc satisfactòria ».

Figura 3. Valoració global del plantejament i desenvolupament de l'assignatura



Vinculada també al plantejament global de l'assignatura, se'ls va formular la pregunta: « Valora el grau en què consideris que el plantejament didàctic i pedagògic de l'assignatura t'ha ajudat a aprendre significativament, en comparació amb plantejaments metodològics més tradicionals » (escala de valoració: m'ha ajudat menys; m'ha ajudat igual; m'ha ajudat més; m'ha ajudat molt més; no sap, no contesta). La valoració dels alumnes (representada en la figura 4), és igualment positiva. Més del 80 % manifesten que el plantejament didàctic i pedagògic adoptat els ha ajudat a aprendre de manera significativa « més » (56 %) o « molt més » (28 %) que plantejaments metodològics més tradicionals. Si comparem aquests resultats amb el rendiment obtingut presentat amb anterioritat, podem afirmar que la valoració no s'estableix únicament en termes quantitius, sinó també, i sobretot, en termes del tipus d'aprenentatge que s'afavoreix.

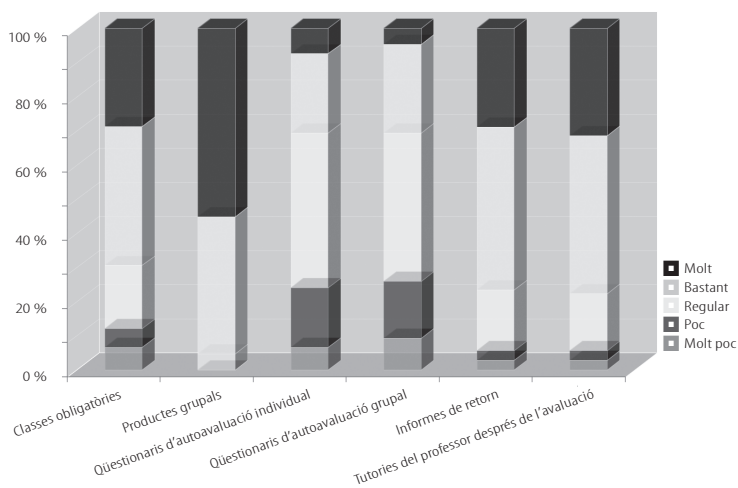
Figura 4. Valoració del plantejament didàctic i pedagògic per aprendre significativament



Vegem, en segon lloc, els resultats directament relacionats amb el sistema d'avaluació. La primera pregunta es refereix als elements del sistema: « Un aspecte fonamental del plantejament didàctic i pedagògic de l'assignatura ha estat la proposta i el desenvolupament

d'un sistema d'avaluació continuada, amb un seguiment i retroalimentació molt constant per part del professor. Valora el grau en què consideris que cadascun dels elements d'aquest sistema que s'indiquen a continuació t'han ajudat a regular i gestionar millor el teu procés d'aprenentatge: classes obligatòries; productes grupals; qüestionaris d'autoavaluació individual; qüestionaris d'autoavaluació grupal; informes de retorn; tutories del professor després de l'avaluació » (escala de valoració: molt poc, poc, regular, bastant, molt). La figura 5 mostra que els productes grupals són els més ben valorats (molt poc 0 %; poc 0,87 %; regular 4,35 %; bastant 40 %; molt 54,78 %), seguits dels informes de retorn (molt poc 2,61 %; poc 4,35 %; regular 17,39 %; bastant 46,96 %; molt 28,70 %) i les tutories del professor després de l'avaluació (molt poc 2,61 %; poc 3,48 %; regular 16,52 %; bastant 46,09 %; molt 31,30 %). Els qüestionaris d'autoavaluació individual (molt poc 6,09 %; poc 17,39 %; regular 46,09 %; bastant 22,61 %; molt 6,96 %; ns/nc 0,87 %) i grupal (molt poc 8,70 %; poc 16,52 %; regular 43,48 %; bastant 26,09 %; molt 4,35 %; ns/nc 0,87 %) són els elements menys valorats.

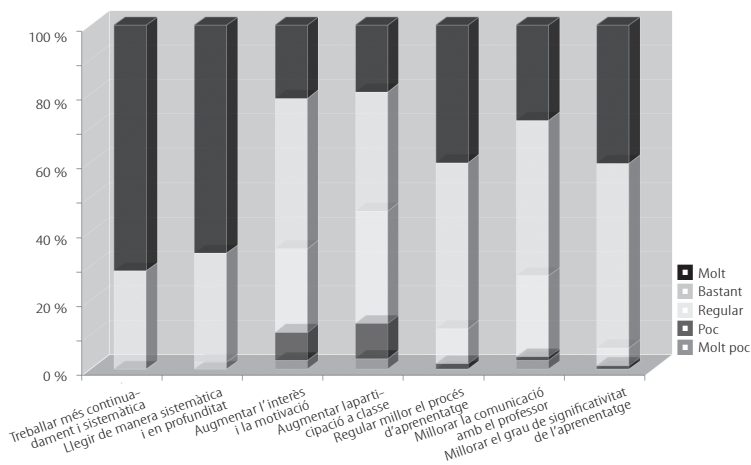
Figura 5. Valoració dels elements del sistema d'avaluació continuada



Tal com palesa la figura 6, en general es valora de manera molt positiva la utilitat del sistema d'avaluació continuada. La pregunta formulada en aquest cas és: « Valora el grau en què consideris que el sistema d'avaluació continuada de l'assignatura t'ha ajudat a: treballar més continuadament i sistemàticament; llegir de manera sistemàtica i en profunditat; augmentar l'interès i la motivació; augmentar la participació a classe; regular millor el procés d'aprenentatge; millorar la comunicació amb el professor; millorar el grau de significativitat de l'aprenentatge » (escala de valoració: molt poc, poc, regular, bastant, molt). De totes les raons esmentades, « llegir de manera sistemàtica i en profunditat (molt poc 0 %; poc

0 %; regular 1,74 %; bastant 31,30 %; molt 66,96 %) i « poder treballar de manera més continuada i sistemàtica » (molt poc 0 %; poc 0 %; regular 0,87 %; bastant 27,83 %; molt 71,30 %) són les esmentades amb una freqüència més gran. « Augmentar la participació a classe » (molt poc 2,61 %; poc 10,43 %; regular 33,04 %; bastant 34,78 %; molt 19,13 %) i « augmentar l'interès i la motivació » (molt poc 1,74 %; poc 7,83 %; regular 24,35 %; bastant 44,35 %; molt, 21,74 %) són les que reben un suport menor quan es valora la utilitat del sistema d'avaluació.

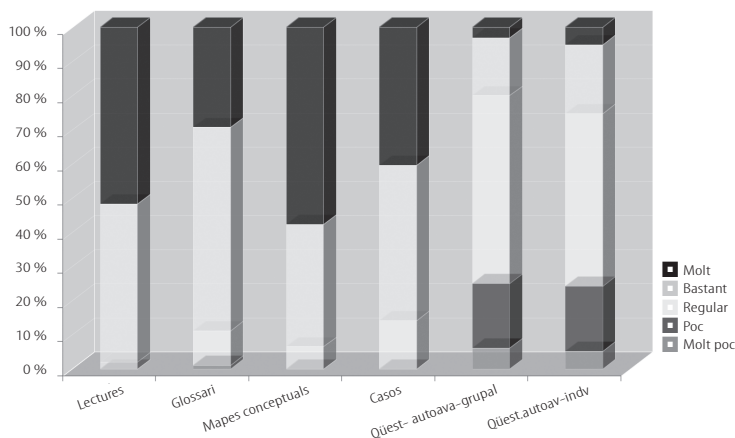
Figura 6. Valoració de la utilitat del sistema d'avaluació continuada



Estretament relacionats amb l'avaluació proposada en l'assignatura, es presenten, a la figura 7, els resultats corresponents a la pregunta següent: « *El plantejament metodològic de l'assignatura ha inclòs diferents tipus d'activitats i tasques que, com a alumne-a, has hagut de fer. Valora el grau en què consideris que cada una d'aquestes activitats i tasques han contribuït al teu aprenentatge al llarg de l'assignatura i t'hagin resultat útils per regular el teu procés d'aprenentatge: lectures; glossari; mapes conceptuals; casos; qüestionaris d'autoavaluació grupal; qüestionaris d'autoavaluació individual* » (escala de valoració: molt poc, poc, regular, bastant, molt). Observem així que els mapes conceptuals (molt poc 0 %; poc 0 %; regular 6,09 %; bastant 35,65 %; molt 58,26 %), les lectures (molt poc 0 %; poc 0 %; regular 2,61 %; bastant 46,09 %; molt 51,30 %), els casos (molt poc 0 %; poc 0 %; regular 13,91 %; bastant 45,22 %; molt 40,87 %) i el glossari (molt poc 0 %; poc 0,87 %; regular 10,43 %; bastant 59,13 %; molt 29,57 %) són, per aquest ordre, les tasques més ben valorades a l'hora de facilitar l'aprenentatge dels continguts de l'assignatura. En can-

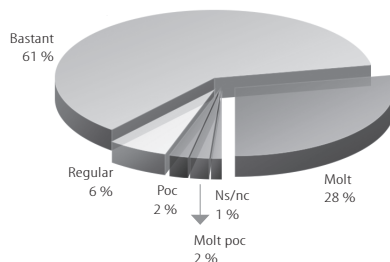
vi, els qüestionaris individuals (molt poc 5,22 %; poc 19,13 %; regular 55,65 %; bastant 17,39 %; molt 2,61 %) i grupals (molt poc 4,35 %; poc 20 %, regular 50,43 %; bastant 20 %; molt 5,22 %) tornen a aparèixer com les tasques menys valorades quant a la seva contribució a l'aprenentatge.

Figura 7. Grau de contribució a l'aprenentatge de les tasques i activitats



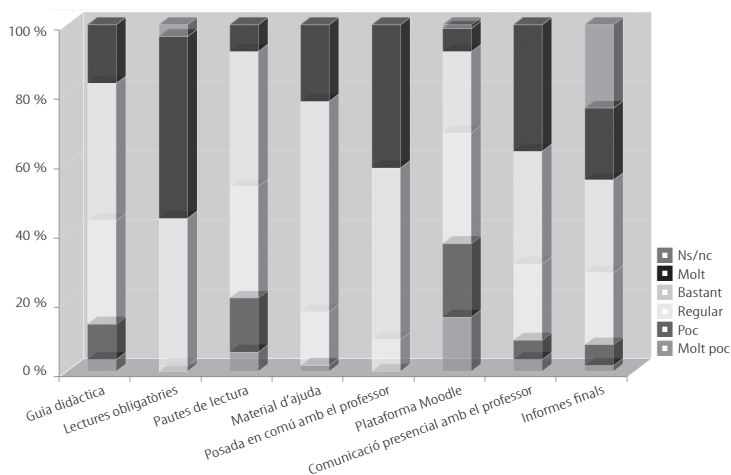
A la pregunta «Els diferents blocs temàtics han tingut sempre una mateixa estructura (sessions d'inici, lectura individual, sessions de treball grupal dins i fora de classe, sessions de tancament) valora el grau en què consideris que aquesta estructura ha contribuït al teu aprenentatge al llarg de l'assignatura» (escala de valoració: molt poc, poc, regular, bastant, molt, no sap-no contesta), la figura 8 mostra que quasi el 90 % dels alumnes manifesten que en «bastant» (61 %) o en «molta» (28 %) mesura ha estat així.

Figura 8. Grau de contribució a l'aprenentatge de l'estructura dels blocs temàtics



Uns dels aspectes clau per comprovar com el professor exerceix la seva influència educativa al llarg del procés és fixar-nos en els diferents tipus d'ajuda que ofereix als alumnes i com aquests les valoren (vegeu la figura 9). La pregunta que es va formular als alumnes va ser: « Al llarg de l'assignatura s'han utilitzat diferents tipus d'ajudes i suports per assistir, orientar i facilitar l'aprenentatge. Valora el grau en què consideris que cada una d'aquestes ajudes han afavorit realment el teu aprenentatge: guia didàctica; lectures obligatòries; pautes de lectura; material d'ajuda; posada en comú amb el professor; plataforma Moodle; comunicació presencial amb el professor; informes finals » (escala de valoració: molt poc, poc, regular, bastant, molt). En aquest sentit, el primer resultat interessant és que quasi totes les ajudes ofertes es valoren de manera molt positiva, si bé les ajudes més valorades fan referència a les « lectures obligatòries » (molt poc 0 %; poc 0 %; regular 1,74 %; bastant 42,61 %; molt 52,17 %), les « posades en comú amb el professor » (molt poc 0 %; poc 2,61 %; regular 8,70 %; bastant 47,83 %; molt 40,87 %;) i els « materials de suport » (molt poc 0,87 %; poc 0 %; regular 15,65 %; bastant 60,87 %; molt 22,61 %). Les menys valorades són la « plataforma Moodle » globalment considerada (molt poc 14,78 %; poc 20,87 %; regular 32,17 %; bastant 23,48 %; molt 6,96 %), les « pautes de lectura » (molt poc 6,09 %; poc 14,78 %; regular 32,17 %; bastant 39,13 %; molt 7,83 %) i la « guia didàctica » (molt poc 3,48 %; poc 9,57 %; regular 29,57 %; bastant 39,13 %; molt 17,39 %).

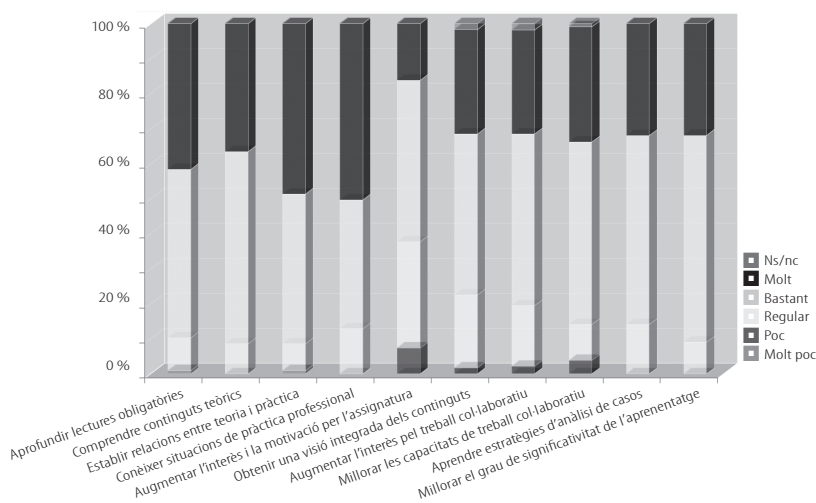
Figura 9. Grau de contribució a l'aprenentatge dels diferents tipus d'ajudes



En tercer lloc, i vinculat a la contextualització de les tasques a través de la metodologia d'anàlisi de casos, es va formular la pregunta: « Un dels eixos fonamentals del plantejament didàctic i pedagògic de l'assignatura ha estat la utilització d'una metodologia basada

en l'anàlisi i resolució de casos o situacions-problema. Valora el grau en què consideris que l'ús d'aquesta metodologia t'ha ajudat a: *aprofundir en les lectures obligatòries; comprendre continguts teòrics; establir relacions entre teoria i pràctica; conèixer situacions de pràctica professional; augmentar l'interès i la motivació per l'assignatura; obtenir una visió integrada dels continguts; augmentar l'interès pel treball col·laboratiu; millorar les capacitats de treball col·laboratiu; aprendre estratègies d'anàlisi de casos; millorar el grau de significativitat de l'aprenentatge* » (escala de valoració: molt poc, poc, regular, bastant, molt, no sap-no contesta). Les respostes dels estudiants mostren que tots i cadascun dels elements plantejats per valorar l'ús de la metodologia de casos en el procés d'ensenyament i aprenentatge i d'avaluació es valoren « bastant » (entre un 36,52 % per conèixer situacions de la pràctica professional i un 59,13 % per millorar el grau de significativitat en l'aprenentatge) o « molt » (entre un 16,52 % per augmentar l'interès i la motivació per l'assignatura i un 50,43 % per conèixer situacions de la pràctica professional), (vegeu la figura 10)

Figura 10. Contextualització de les tasques a través de la metodologia d'anàlisi de casos



D'una manera especial, i tal com palesa la figura 11 per al cas concret de l'« Escola de Pares », tant l'aproximació al treball professional que permet, com la integració entre teoria i pràctica que facilita, així com el fet de promoure interès i motivació entre els estudiants, es valora « molt » o « bastant » pel 90 % dels alumnes.

En quart i últim lloc, no podem oblidar el « cost » que *aquesta experiència té per als seus participants*. Així, la figura 12 mostra gràficament els resultats a la pregunta: « Considerant el conjunt del semestre, fes una estimació de les hores setmanals que, com a mitjana, has

dedicat al treball en petit grup o a l'assignatura (sense comptar les hores de classe d'assistència obligatòria).

Figura 11. El cas concret de l'« Escola de Pares »

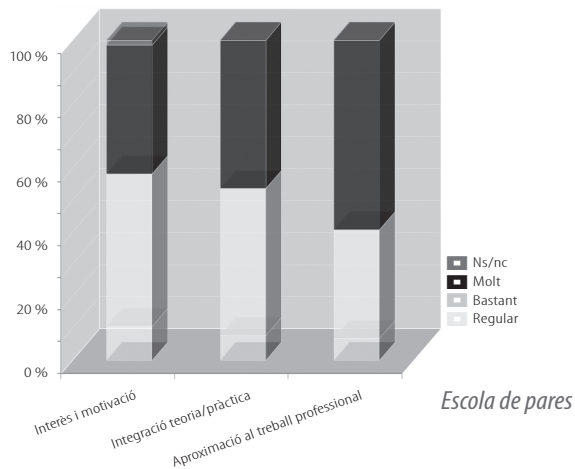
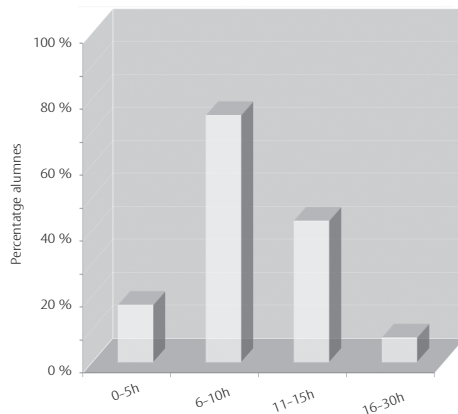


Figura 12. Estimació d'hores setmanals de treball individual i de petit grup



Encara que no s'aportin resultats respecte a això, queda fora de tot dubte el « cost » que suposa també per al professorat aquest sistema d'avaluació continuada, no només en relació amb la valoració de totes i cadascuna de les evidències que presenten els alumnes al llarg del procés, sinó també, i per damunt de tot, amb el seguiment constant i sistemàtic de la seva activitat i l'oferiment d'ajudes ajustades, tant de caràcter individual com grupal.

4 Conclusions

Els resultats que acabem de presentar mostren que determinades activitats d'avaluació continuada poden esdevenir instruments privilegiats per a l'obtenció d'evidències dels aprenentatges dels alumnes, per a l'ajustament de l'ajuda pedagògica i l'ensenyament de competències d'autoregulació. A continuació, presentarem algunes conclusions tenint en compte la valoració de l'experiència d'innovació presentada i assenyalarem algunes consideracions, dificultats i reptes que planteja incorporar sistemes d'avaluació amb aquestes característiques.

En primer lloc, les possibilitats que l'avaluació pugui ajudar els alumnes a ser autònoms en els aprenentatges deriva, segons la nostra experiència, del conjunt de mesures, opcions i criteris que implica el sistema d'avaluació continuada en la seva globalitat, més que en l'adopció d'un o altre criteri aïlladament considerat. Inserir les activitats d'avaluació en el marc de les activitats d'aprenentatge, organitzar les activitats d'avaluació al voltant de blocs temàtics amplis, combinar activitats adreçades a valorar el grau de comprensió del coneixement amb altres que impliquin la seva aplicació i l'ús en contextos reals simulats, i augmentar les possibilitats de realitzar un seguiment detallat i un suport continuat del procés i dels resultats d'aprenentatge dels alumnes, són totes aquestes actuacions que generen globalment un context òptim per a l'aprenentatge i l'ensenyament de competències d'autoregulació.

En segon lloc, en la nostra experiència es palesa que aquest sistema d'avaluació ha de respectar, almenys, dues condicions fonamentals: facilitar un ús contextualitzat dels coneixements, habilitats i actituds de l'alumnat, i oferir-los assistència i suport en el desenvolupament de les capacitats d'autoregulació.

Resulta difícil que l'alumne pugui arribar a ser autònom en el seu aprenentatge i a utilitzar funcionalment el seu coneixement si no se li ofereixen condicions per exercir aquesta autonomia. Les situacions educatives que simulen problemes reals i complexos i que requereixen dels alumnes processos de reflexió progressiva des d'una formulació inicial del cas i la seva revisió fins a una formulació més elaborada d'aquest, generen aquests contextos en què els alumnes poden aprendre i mostrar que han après a regular l'aprenentatge. L'alumne difícilment podrà ser autònom en la conducció i resolució òptima dels casos si no rep suports i guies durant la realització de les tasques del cas¹². L'avaluació del procés de resolució del cas que fa el professorat és contínua i es porta a terme mitjançant l'ús d'instruments com són l'observació i el seguiment del procés d'elaboració del cas i la valoració de productes que s'hi vinculen.

¹² Aquesta constatació ha portat al grup d'innovació docent a plantejar un nou projecte subvencionat pel DURSI, actualment en curs: *L'aprenentatge de l'autoregulació individual i de grup. Una proposta centrada en el treball de l'alumne i l'ús de les TIC en l'àmbit de la Psicologia de l'Educació* (Referència: 2005MQD00218). Director: Cèsar Coll.

Els resultats de la valoració de l'experiència d'innovació manifesten l'elevada consideració que tenen els alumnes tant dels casos com d'alguns dels instruments posats a la seva disposició per resoldre'ls: glossaris, mapes, lectures, materials de suport i algunes de les ajudes directament ofertes pel professorat —les posades en comú dels productes elaborats—. Així mateix, els resultats palesen que una implicació elevada en el sistema d'avaluació continuada comporta una construcció progressiva del coneixement per part dels alumnes. Els alumnes ho manifesten quan valoren la possibilitat de fer les lectures « de manera sistemàtica i en profunditat », i « poder treballar de manera més continuada i sistemàtica », aspectes que beneficïen la significativitat de l'aprenentatge. Aquesta implicació en el procés d'avaluació continuada comporta un esforç elevat de l'alumnat per construir el coneixement i per regular el procés de construcció. També implica un esforç elevat de dedicació per part del professorat com a conseqüència del seguiment i ajustament sostingut a aquest procés de construcció. Ara bé, els esforços continuats per part de docents i estudiants només es poden mantenir si es fan amb sentit (Coll, 2004). Els resultats presentats evidencien un interès elevat i una motivació dels alumnes pels casos plantejats i indiquen que els alumnes trobin sentit a esforçar-se en la resolució dels casos que simulen situacions habituals a les quals s'enfronta el psicòleg escolar.

En tercer lloc, els nostres resultats posen de manifest que el compliment d'aquests requisits resulta a vegades difícil i suposa, com s'acaba d'assenyalar, l'establiment de condicions favorables de caràcter personal i institucional. Efectivament, la implementació d'un sistema d'avaluació continuada amb les característiques assenyalades i la valoració feta pels alumnes, ha permès identificar alguns elements sobre els quals cal continuar reflexionant i que requereixen millores. Entre els elements de l'avaluació continuada que els alumnes valoren menys, s'ha d'assenyalar els qüestionaris individuals i grupals i l'ús de la plataforma Moodle com a suport a processos d'ensenyament i aprenentatge de caràcter presencial. En relació amb els qüestionaris, la cultura d'avaluació dominant en l'àmbit de l'ensenyament superior pot contribuir a explicar aquesta falta de valoració per part dels alumnes d'instruments específicament dissenyats per afavorir la reflexió sobre el procés seguit i l'aprenentatge. Un aspecte que mereix la pena destacar és que aquesta cultura afavoreix que els alumnes s'impliquin en gran manera en activitats orientades a l'elaboració dels continguts i, en menor grau, en activitats que comporten una reflexió sobre el seu propi procés d'aprenentatge. Inserits en aquesta cultura, els alumnes s'impliquen més en les tasques que tenen més pes en l'acreditació o nota de l'assignatura, com ara el cas-problema, els glossaris o els mapes conceptuals, que no pas en la formalització de qüestionaris el pes dels quals en l'acreditació és o el perceben com a considerablement menor o, fins i tot, nul.

Respecte a la minsa valoració global que fan els alumnes de la plataforma Moodle, pot interpretar-se a partir del fet que suposa la incorporació de les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) a la docència presencial universitària i s'ha de matisar, així mateix, tenint en compte altres resultats més específics obtinguts a partir del mateix qüestionari. Aquests resultats apunten a una major valoració de les TIC com a recursos per a un accés

continuat a les activitats i als materials del cas, i a una menor valoració com a recursos per a la comunicació amb el professor o els companys. Segons la nostra opinió, determinats usos de les TIC poden ser més ben valorats a condició que proporcionin situacions per poder aprendre i regular l'aprenentatge, efectives i diferents a les quals es creen en situacions de presencialitat, i a condició que el professor pugui seguir amb detall i ajudar a millorar aquests processos d'autoregulació també de manera diferent a com ho faria en una situació presencial.

En quart lloc, voldríem apuntar algunes dificultats i reptes que suposa des d'un punt de vista institucional assumir i donar suport a un sistema d'avaluació en la docència universitària com el que hem presentat. Aquest sistema d'avaluació augmenta considerablement la dedicació de professors i alumnes, i planteja noves demandes i competències als docents per potenciar el desenvolupament de capacitats, en aquest cas, de regulació dels aprenentatges dels seus alumnes. En efecte, les capacitats de planificació, supervisió i reorientació que l'alumne necessita per participar en el procés d'aprenentatge constitueixen continguts acadèmics que han d'ensenyar-se, passant a formar part del bagatge de responsabilitats que té el professor a la seva docència. Però, per a això, el professor ha de comptar amb una millora de les condicions de formació, de suport tècnic i pedagògic i d'equipaments i infraestructures.

R

Referències bibliogràfiques

- AHUMADA, P.** (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes ». *Perspectiva Educativa*, 45, 11-24.
- ALLAL, L.** (1991). *Vers una pratique de l'évaluation formative*. Bruselas: De Boek.
- ALLAL, L., y WEGMULLER, E.** (2004). Finalités et fonctions de l'évaluation. *Educateur* (numéro spécial 04), 4-7.
- BIGGS, J.** (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- BOEKAERTS, M.** (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- BROADFOOT, P. y BLACK, P.** (2004). Redefining assessment? The first ten years of « Assessment in Education ». *Assessment in Education*, 11 (1), 7-27.
- CARRERAS, J. y PERRENOUD, P.** (2005). El debat sobre les competències a l'Ensenyament Universitari. *Quaderns d'Innovació Universitaria, ICE-UB*, 5, 1-54.
- COLL, C.** (2004). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 36-43.
- COLL, C., MARTÍN, E. y ONRUBIA, J.** (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C. y ONRUBIA, J.** (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (p. 141-168). Barcelona: Horsori / ICE de la UB.
- DA** (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Psicología*. ANECA.
- DOCHY, F.** (2004). *Assessment engineering: aligning assessment, learning and instruction*. Keynote presentation. Consultat el 31 de maig de 2006 a <http://www.assessment2004.uib.no/keynotes/dochy.page>.
- GONZÁLEZ, I.** (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 10, (Vol. 3-4), 445-468.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y SCHMIDT, M.** (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 69-95.
- MATEO, J. y MARTÍNEZ, F.** (2005). L'avaluació alternativa dels aprenentatges. *Quaderns d'Innovació Universitaria, ICE-UB*, 3, 1-54.

- MAURI, T., COLL, C., COLOMINA, R., MAYORDOMO, R. y ONRUBIA, J.** (2004). *Redefiniendo las condiciones de la metodología de análisis de casos para ajustar la ayuda pedagógica al alumno. Una experiencia de innovación educativa mediada por las TIC*. III Congreso Internacional Docència Universitària i Innovació. 30 de juny –2 de juliol; Girona, Espanya.
- MAURI, T. y ROCHERA, M.J.** (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 67, 48-52.
- MCDONALD, R.** (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (1), 3-13.
- NORTON, L.** (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 687-702.
- NUNZIATI, G.** (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- ONRUBIA, J., COLL, C., ENGEL, A., MAURI, T. y ROCHERA, M.J.** (2004). *Uso de una plataforma virtual como apoyo a la docencia presencial*. III Congreso Internacional Docència Universitària i Innovació. 30 de juny –2 de juliol; Girona, Espanya.
- ROE, R.** (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 86. Consultat el 31 de maig de 2006 a <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1108>.
- SCHUNK, D.M. y ZIMMERMAN, B.J.** (eds.) (1998). *Sel-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Nova York: The Guilford Press.
- SHEPARD, A.A.** (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14..
- WILIAM, D.** (2000). Integrating summative and formative functions of assessment. *Keynote address the European Association for Educational Assessment*. Praga: República Txeca.

Altres publicacions de la col·lecció:

- 1 *Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'espai europeu d'educació superior.* Parcerisa Aran, A. (2004).
- 2 *L'avaluació dels aprenentatges: construcció d'instruments.* Sans Martín, A. (2004).
- 3 *L'avaluació alternativa dels aprenentatges.* Mateo Andrés, J. i Martínez Olmo, F. (2005).
- 4 *Metodologia participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat.* Imbernon Muñoz, F. i Medina Moya, J.L. (2005).
- 5 *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari.* Carreras Barnés, J. i Perrenoud, P. (2005).
- 6 *Ensenyar i aprendre amb TIC a la universitat.* Escofet Roig, A., Alabart Vila, A. i Vilà Bosquet, G. (2006).
- 7 *La recerca sobre la docència a la universitat: l'ús d'entorns electrònics en l'educació superior.* Gros Salvat, B., Kirschner, P. (2006).

L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona inicià fa uns anys la publicació dels **QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA**, amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes relacionats amb la docència superior que facilitessin la seva formació, l'intercanvi d'experiències i la difusió de «bones pràctiques» docents. Amb aquests *Quaderns* pretenem estar atents als temes nous i emergents en l'actual conjuntura universitària, per tal de donar a conèixer i difondre iniciatives innovadores en el camp de la docència universitària, que responguin a les línies següents:

- Propostes de marcs de referència rigorosos i generals que ajudin a clarificar conceptes clau;
- Estratègies docents i bones pràctiques de planificació, metodologia i avaluació de l'ensenyament-aprenentatge, desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos;
- Tècniques i tàctiques, de marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.

En definitiva, ens agradaria que aquesta publicació sigui considerada pels seus destinataris un referent en la construcció d'una pràctica reflexionada i crítica, que respongui als reptes que la Universitat té avui plantejats i impulsi nous avenços en la millora de l'exercici professional docent en l'àmbit universitari.

