

LES PROVES D'ELECCIÓ MÚLTIPLE EN EL CONTEXT DE L'AVALUACIÓ UNIVERSITÀRIA: PERCEPCIONS I AVALUACIONS D'UNA MOSTRA D'ESTUDIANTS DE PUBLICITAT I RELACIONS PÚBLIQUES

Mònica González
Universitat de Girona
monica.gonzalez@udg.edu

Resum

En aquesta comunicació es descriu el procés d'introducció de dos formats de prova d'elecció múltiple (PEM), concretament, el de 3 alternatives de resposta i el format k, a més del format tradicional, en una de les proves d'avaluació que conformaven el sistema d'avaluació continuada de l'assignatura de Teoria de la Imatge corresponent als estudis de Publicitat i Relacions Públiques durant el curs 2006-07. L'objectiu de la prova que es va aplicar va ser el d'augmentar el grau de comprensió dels alumnes matriculats a aquesta assignatura d'uns determinats conceptes i teories, així com la seva competència en l'aplicació d'aquests continguts.

Juntament amb la prova, es va demanar als alumnes que responguessin una enquesta que tenia com a objectiu conèixer la seva opinió respecte de cadascun dels formats de les preguntes així com saber quin havia de ser, al seu criteri, el format o formats de la última prova d'avaluació de l'assignatura.

Els resultats obtinguts pels estudiants van diferir de forma significativa amb les notes obtingudes en les dues proves anteriors que havien realitzat i que havien estat dissenyades amb un format PEM tradicional. No obstant això, aquestes diferències no varen ser gaire elevades. De les respostes dels alumnes a l'enquesta es dedueix que no estaven massa d'acord amb la introducció d'un canvi en el tipus d'examen respecte del què ja estaven acostumats a fer.

Curiosament, però, el percentatge dels què consideraven que la següent prova d'avaluació hauria d'estar dissenyada amb dos formats és més elevat en comparació amb els que defensaven un únic format. Un altre factor important a tenir en compte és el seu gran pragmatisme, és a dir, malgrat admetre que els nous formats requereixen d'uns nivells d'aprenentatge que van més enllà del record, varen demanar que el proper examen inclogués preguntes dissenyades amb un format tradicional.

Els resultats obtinguts a partir d'aquesta experiència evidencien la importància de tenir en compte les percepcions i avaluacions dels alumnes respecte dels processos avaluatius. Així mateix, aquests resultats seran discutits en funció del seu grau de contribució a la reflexió sobre els procediments d'avaluació en general i sobre les diferents dinàmiques que poden emergir en el grup-classe com a conseqüència de la introducció d'un o altre procediment d'avaluació.

Introducció

L'avaluació és el darrer principi instruccional que tanca el procés d'ensenyament-aprenentatge (Doménech Betoret, 1999). Això vol dir que aquest procés té sentit en la mesura en què és avaluat i que el resultat d'aquesta avaluació hauria de tenir una incidència important en el disseny i planificació posterior del procés d'ensenyament-

aprenentatge, tot formant un bucle que es realimenta a si mateix. L'avaluació suposa, al mateix temps, un procés en el què allò que s'ha mesurat prèviament constitueix la base per prendre decisions i fer valoracions amb posterioritat (Doménech Betoret, 1999).

L'autor esmentat considera que no es pot deslligar l'avaluació del mateix procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que la primera influeix de forma decidida en el segon. Només cal preguntar als alumnes com preparen les nostres assignatures per adonar-nos de fins a quin punt estan adaptant les seves activitats a allò que els hem demanat i no tant a "aprendre" sobre aquella assignatura de forma "desinteressada". Dit d'una altra manera i parafrasejant a Torrubia i Pérez (2005), "digues-me com avalués i et diré com aprenen els teus alumnes" (pàg. 18).

Zabalza (2001) emfasitza per la seva part la importància que el procés d'avaluació sigui intencional i ben planificat i que no es fonamenti en criteris atzarosos i poc defensables des del punt de vista de la psicologia de l'educació. L'avaluació ha de formar part necessàriament del procés curricular, tot evitant que es tracti de dos processos independents. És en aquest punt on Zabalza, a semblança de Doménech Betoret, estableix un vincle entre l'avaluació i la qualitat.

La transcendència del procés avaluatiu en el context de la docència universitària fa fonamental dedicar esforços a seleccionar els instruments més adequats per a mesurar els objectius educatius (Torrubia i Pérez, 2005), així com també que aquests instruments siguin utilitzats de manera rigorosa (Doménech Betoret, 1999). Al seu torn, Brown i Glassner (2005a, 2005b), defensen que l'avaluació de les habilitats bàsiques o competències (concepte clau per al model d'ensenyament-aprenentatge al què estem tendint en aquests moments), requereix d'una varietat important de formes d'avaluació i, sobretot, que aquest procés es faci de forma clara.

Les proves d'elecció múltiple (PEM) conformen una de les estratègies d'avaluació més àmpliament utilitzades per part dels docents universitaris, tant de manera aïllada com també formant part de sistemes més amplis d'avaluació continuada. Les PEM són sovint descrites dins de les diferents estratègies que existeixen per avaluar els coneixements dels estudiants, com a proves "objectives" en contraposició a les proves d'assaig, que són percebudes com a més "subjectives" (Torrubia i Pérez, 2005), tot fent referència a la menor ambigüitat que suposa la correcció de les primeres en relació a les segones.

Un altre dels motius que poden portar a la seva elecció té a veure amb la possibilitat d'incloure dins d'una mateixa prova d'avaluació pràcticament tots els continguts treballats en una assignatura, sense que això impliqui haver de dissenyar una prova amb una durada molt llarga. Entre les característiques més positives de les proves objectives (entre les que s'inclouen les PEM) destaca, a més del que s'acaba de comentar, el fet que la puntuació de la prova estigui poc afectada per factors externs al procés de correcció, la possibilitat d'analitzar estadísticament els resultats obtinguts, l'afavoriment de l'anàlisi de la informació respecte d'estudiants concrets i la possibilitat d'identificar i quantificar el nivell d'assoliment dels objectius proposats (Arboix *et al.*, 2003).

Les PEM han estat, no obstant això, molt més utilitzades com un recurs per avaluar els coneixements dels estudiants que com una manera de contribuir a augmentar el seu aprenentatge. En termes de la taxonomia de Bloom (1956), això significa que el seu ús s'ha centrat sobretot en el nivell més concret, és a dir, el de recordar teories,

conceptes, etc. Per altra banda, rarament l'avaluació (i això també inclou les PEM), s'utilitza com un instrument que pot ajudar al professor/a universitari a millorar la seva docència (Zabalza, 2001).

Les PEM han estat tradicionalment construïdes a partir de la formulació d'un enunciat, seguit d'entre 3 i 5 alternatives de resposta, de les quals només una és la vàlida (vegeu taula 1). El format de tres alternatives, menys utilitzat que l'anterior, solventa el fet de no tenir més opcions plausibles per a un determinat enunciat i, a més, evita les confusions que se'n deriven d'incloure l'opció "totes les anteriors" en les preguntes construïdes amb un format tradicional.

Finalment, el format tipus k té l'inconvenient que és més fàcil descartar opcions respecte del format de tres alternatives. No obstant això, tant el format de tres alternatives com el format tipus k exigeixen un domini del contingut a avaluar més elevat respecte del format tradicional, tot exigint a l'alumne processos més abstractes en termes de la taxonomia de Bloom, com per exemple, la comprensió i l'aplicació.

Taula 1: Exemples de PEM (extret de Pérez i Torrubia, 2007)

FORMAT TRADICIONAL	FORMAT DE TRES ALTERNATIVES	FORMAT TIPUS K
Quina és la capital de França? a. Atenes b. Brussel·les c. Tokio d. Praga e. París	Quins o quins dels rius següents passa o passen per l'Estat Espanyol? a. El Rin b. El Danubi c. Els dos anteriors d. L'Ebre e. Tots els anteriors	Assenyala totes les afirmacions correctes: 1. L'Ebre és un riu de la península Ibèrica 2. Atenes és la capital de França 3. Les Muntanyes Rocalloses estan als EUA 4. Suïssa pertany a la Unió Europea a. 1,2 i 3 b. 1 i 3 c. 2 i 4 d. 4 e. 1, 2, 3 i 4

Un altre element que cal tenir en compte quan parlem d'avaluació en el context universitari, és el fet que els docents tendim, en termes generals, a atribuir el rendiment o fracàs dels nostres estudiants més a factors individuals de l'alumne (temps de dedicació a l'assignatura, capacitat intel·lectual, motivació, grau de maduresa...), que a factors que tenen a veure amb el docent (claredat amb què ha exposat l'avaluació d'una assignatura, congruència entre els objectius que es planteja i la metodologia que utilitza per assolir-los, ...). Els factors contextuais (clima social de l'aula, dinàmiques del grup-classe,...), acostumen a ser també bastant infravalorats.

Diferents investigacions han posat de manifest que les percepcions que els estudiants tenen sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge desenvolupat en una situació educativa concreta, permeten comprendre i, fins i tot, predir en bona mesura el seu aprenentatge (Doménech Betoret, Jara i Rosel, 2004). Al mateix temps, es poden produir discrepàncies importants entre la percepció del docent i la que tenen els seus estudiants. Per aquest motiu, conèixer les percepcions dels alumnes és un element molt

important que pot ajudar al professor/a universitari a reflexionar sobre la seva pràctica docent i, en última instància, contribuir a millorar-la.

En aquesta comunicació es descriuen els resultats obtinguts a partir de la introducció de dos formats de PEM, concretament, el de 3 alternatives de resposta (tipus II) i el format k (tipus III), juntament amb preguntes realitzades mitjançant un format tradicional amb 4 alternatives de resposta (tipus I), en una de les proves que conformaven el sistema d'avaluació continuada de l'assignatura de Teoria de la Imatge durant el curs 2006-07. Aquesta assignatura correspon als estudis de Publicitat i Relacions Públiques que s'imparteixen des de l'Escola Universitària de Ciències de la Comunicació de la Universitat de Girona. L'objectiu de la prova que es va aplicar va ser el d'augmentar la comprensió dels alumnes matriculats a aquesta assignatura d'uns determinants conceptes i teories així com la seva competència en l'aplicació d'aquests continguts.

El punt de partida ha estat que aquests dos formats de PEM requereixen d'un domini més elevat de la matèria en comparació amb el format tradicional i que els alumnes se n'adonarien d'aquest fet a l'hora de fer l'autoavaluació prèvia a la prova. Conseqüentment, s'esperava que els alumnes dedicarien més esforç a la seva preparació. Juntament amb la prova, es va demanar als alumnes que responguessin una enquesta que tenia com a objectiu conèixer la seva opinió respecte de cadascun dels formats de les preguntes així com saber quin havia de ser, al seu criteri, el format o formats de la última prova de l'assignatura.

Contextualització de l'assignatura

L'assignatura de Teoria de la Imatge està plantejada com una assignatura introductòria a la psicologia social tot fent èmfasi, per una banda, en la seva aplicabilitat per a l'anàlisi i el disseny d'anuncis publicitaris i, per l'altra banda, en la seva utilitat com a eina per potenciar i millorar les relacions comunicatives i interpersonals, que és l'altra vessant dels estudis: les relacions públiques.

Al mateix temps, és de les poques assignatures en la què els alumnes, que en el moment de portar a terme l'estudi estaven cursant 3r de Publicitat i Relacions Públiques, han treballat temàtiques relacionades amb la psicologia social. Conseqüentment, els seus coneixements previs són minsos i, per tant, malgrat els continguts de l'assignatura són bastant introductoris, no deixa que els suposa un cert grau de dificultat.

Es tracta d'un col·lectiu en termes generals relativament poc motivat, almenys d'entrada, per la psicologia social i, alhora, molt pragmàtic. Això suposa per part del docent un esforç important de connexió de conceptes i teories bàsiques en psicologia social amb l'àmbit de la publicitat i les relacions públiques. Al mateix temps, es tracta d'una assignatura que acostuma a tenir un nombre d'alumnes matriculats bastant elevat, degut a la forta demanda que generen els estudis. Això fa que certs procediments d'avaluació siguin poc manejables com, per exemple, les proves d'assaig.

L'assignatura es va dissenyar des de bon principi per a què incorporés un sistema d'avaluació continuada que es basa, entre d'altres activitats, en la realització de 4 PEM. Cadascuna d'aquestes proves avalua 3 temes tal com estava establert en el programa de l'assignatura. Degut a què el procediment d'avaluació estava ja fixat des de principi de curs, no va semblar oportú introduir canvis que els alumnes poguessin percebre com de

“no compliment” d’allò que s’havia dit. A la taula 2, es mostren les dades més rellevants de l’assignatura.

Taula 2: Descripció de l’assignatura

NOM DE L’ASSIGNATURA	Teoria de la Imatge
ESTUDIS	Llicenciatura en Publicitat i Relacions Públiques
CONTINGUT	Obligatori
NOMBRE DE CRÈDITS	12
DURADA	Anual
NOMBRE D’ALUMNES MATRICULATS CURS 2006-07	97
HORARI	Les classes teòriques es desenvolupen el dimarts al matí en sessions de 2 hores. Les classes pràctiques tenen lloc el dijous al matí en sessions d’una hora per a cada grup (corresponent a la meitat de la classe)
CONTINGUTS DE L’ASSIGNATURA	L’assignatura està estructurada en 12 temes. L’activitat que es descriu en aquest treball té a veure amb l’avaluació del temes 7, 8 i 9, impartits durant el 2n quadrimestre, tot incloent els continguts següents: <i>Tema 7: Les actituds. El canvi d’actituds. La influència social: uniformitat, conformisme. La influència majoritària. Les minories actives. El poder social. Medi ambient i comportament humà.</i> <i>Tema 8: La comunicació interpersonal. La transmissió de símbols a través del llenguatge verbal i no verbal. La imatge corporal. La comunicació persuasiva. La comunicació en la tècnica publicitària.</i> <i>Tema 9: Grups, moviment col·lectius i institucions socials. Definició i tipus de grups. Estructura i processos grupals. Les relacions intergrupals. Processos col·lectius i institucions socials. La representació dels grups en les imatges publicitàries.</i>

Pel què fa al sistema d’avaluació que es va plantejar a l’inici del curs, consistia en 3 tipus d’activitats: exàmens (que suposaven un 40% de la nota global), un treball de curs (40%) i pràctiques (20% restant). Cadascun dels 4 exàmens que hi havia previstos (2 per cada quadrimestre), suposaven un 10% de la nota final de l’assignatura. Les preguntes de cada examen feien referència als continguts teòrics de 3 temes i a les pràctiques realitzades fins el moment en què es portava a terme la prova.

Al seu torn, el treball de curs consistia en l’anàlisi, en grups de màxim 5 persones, de la publicitat que diferents marques fan d’un mateix producte o bé de la publicitat dels productes d’una marca concreta, en funció del contingut del programa. El treball s’havia de presentar en 4 vegades corresponents als 4 apartats que l’havien d’estructurar (presentació, anàlisi de la publicitat en funció dels continguts teòrics del temes 1 al 6, anàlisi de la publicitat en funció dels continguts teòrics del temes 7 al 12, i conclusions). Cada lliurament va ser corregit, puntuat i retornat per la professora corresponent. El segon, tercer i quart lliurament havien d’incloure les parts ja corregides amb les anotacions realitzades. Diferents activitats completaven el 20% restant de la nota, entre

elles, la presentació oral a classe del treball de curs i la realització d'informes a partir d'activitats pràctiques realitzades a l'aula.

Instruments

La metodologia d'avaluació dissenyada consisteix en una PEM de 20 preguntes que combina tres formats diferents. El primer format, corresponent a les 6 primeres preguntes, és el tradicional amb 4 alternatives de resposta. En aquest cas, es va evitar la utilització de les opcions de "totes les respostes" i "cap de les respostes anteriors" tot seguint les recomanacions de López *et al.* (2005). Un exemple seria la pregunta següent:

Una de les funcions socials de la comunicació no verbal és:

- a. *Posar de manifest les relacions de superioritat-subordinació.*
- b. *Diferenciar l'objectiu de la font d'influència.*
- c. *Substituir la comunicació verbal.*
- d. *Augmentar la credibilitat del missatge.*

El segon format, corresponent a les 6 preguntes següents, és el de 3 alternatives. Per exemple:

L'esquema clàssic de la comunicació inclou:

- a. *El feedback.*
- b. *El context.*
- c. *Els dos anteriors.*
- d. *Les normes socials.*
- e. *Tots els anteriors.*

I el tercer és el format K (corresponent a les 8 darreres preguntes de l'examen). Per exemple:

Assenyala totes les afirmacions correctes:

1. *La persuasió és més difícil quan l'auditori ha expressat prèviament de forma pública una opinió contrària.*
2. *El missatge tindrà un impacte persuasiu més gran en una audiència poc motivada si té arguments poc rellevants.*
3. *El tipus d'organització d'un grup fa referència a la seves característiques internes.*
4. *L'amuntegament fa referència a la percepció de restricció espacial.*

- a. *1, 2 i 3.*
- b. *1 i 3.*
- c. *2 i 4.*
- d. *4.*
- e. *1, 2, 3 i 4.*

El motiu de mantenir preguntes en format tradicional (que són el tipus de preguntes amb què s'havia construït el primer i el segon examen), ha estat el d'evitar que els alumnes percebessin la prova com a molt diferent del què havien fet fins ara, cosa que podria generar un cert malestar. Introduir dos formats nous tenia l'objectiu de permetre que els estudiants poguessin fer comparacions entre formats així com avaluar el seu rendiment en cadascun d'ells.

Val a dir també que en la construcció de les preguntes, independentment del seu format, s'han tingut en compte algunes de les directrius apuntades per Moreno, Martínez i Muñiz (2004). Aquests autors les classifiquen en tres categories: a) elecció del contingut que es desitgi avaluar, b) expressió del contingut en l'ítem i c) construcció de les opcions. Pel què fa a la primera categoria, s'ha intentat que els ítems inclosos dins de la prova constituïssin una mostra representativa tot evitant-ne de trivials. En relació a la segona, s'ha procurat que la semàntica estigués ajustada al contingut i als coneixements dels alumnes avaluats, s'ha intentat evitar també les expressions negatives o una formulació dels ítems ambigua o confusa. Finalment, cap de les opcions de resposta presentades destaca de la resta ni en contingut ni en aparença. A més, l'opció correcta s'ha acompanyat de distractors plausibles i les alternatives de resposta s'han presentat en un format vertical.

Pel què fa als criteris d'avaluació, no es va considerar oportú introduir canvis respecte del que s'estava fent, així que no es va modificar el pes de la prova en el conjunt de la resta d'activitats de l'assignatura. Tampoc es va considerar oportú variar els criteris de correcció anteriors i que bàsicament consistien en descomptar 0.25 punts per cada resposta incorrecta.

Paral·lelament a la PEM que els alumnes varen realitzar en el context de l'aula, sense possibilitat de consultar els apunts de classe ni d'altre material complementari, també se'ls demanava que responguessin una enquesta que tenia com a objectiu conèixer la seva opinió sobre la dificultat de la prova d'avaluació (en comparació a les dues proves anteriors), així com planificar la prova següent. L'enquesta tenia un format de 6 preguntes tancades amb alternatives de resposta prefixades per a facilitar la seva realització i poder comparar les respostes dels diferents alumnes. Les preguntes incloses en l'enquesta varen ser les següents:

1. *Amb quin dels formats t'has sentit més còmode?*
2. *Quins dels formats consideres que requereix un major domini dels continguts?*
3. *Quins dels formats consideres que afavoreix un aprenentatge més memorístic?*
4. *Amb quin dels formats preferiries que estigués dissenyat el proper examen?*
5. *Quin dels formats consideres que t'ha suposat una major dificultat per respondre?*
6. *Consideres que el proper examen hauria d'estar dissenyat amb un únic format o amb una combinació de diferents formats?*

Procediment

Amb antelació a la prova d'avaluació es va informar en el context de l'aula als alumnes dels canvis que s'introduïrien respecte de les dues proves anteriors, així com una explicació del perquè d'aquests canvis. Per altra banda, des de l'inici del curs, els estudiants han disposat, uns dies abans de cadascun dels exàmens, d'un exercici d'autoavaluació que consisteix en 10 preguntes similars a les que podien sortir a la prova d'avaluació. Aquest exercici els alumnes el podien fer i corregir pel seu compte ja que també se'ls facilitava les respostes. L'autoavaluació té com a objectiu que l'alumne es familiaritzi amb el format de l'examen així com també que disposi d'informació sobre el seu domini de la matèria a avaluar en el moment en què el fa.

Dies abans del tercer examen, els alumnes van disposar també d'un exercici d'autoavaluació amb 10 preguntes (2 amb format tradicional, 3 amb format de tres alternatives i 5 amb format k). En aquest exercici s'inclouia també una petita explicació dels canvis que s'havien introduït i del motiu d'aquests canvis. Juntament amb el tercer

examen, es va repartir entre els alumnes una enquesta que tenia com a objectiu conèixer la seva opinió respecte de cadascun dels formats de les preguntes així com saber, al seu criteri, quin havia de ser el format o formats de la quarta prova.

Alguns dels pocs alumnes que van fer la tercera autoavaluació dos dies abans de l'examen em varen transmetre la seva preocupació pel canvi de format que consideraven d'una major dificultat respecte del què havien fet fins el moment. Davant de la incertesa dels resultats que obtindrien en el tercer examen i amb l'objectiu que els alumnes no en resultessin perjudicats, vaig contemplar la possibilitat d'introduir algun tipus de correcció de la nota en cas que les diferències amb les dues primeres proves fossin molt elevades. De totes maneres, aquesta intenció no es fa fer massa pública per no generar entre els alumnes la sensació que podien aprovar fàcilment sense estudiar, així que només es va comunicar a uns pocs alumnes que estaven especialment angoixats pel tema.

Resultats

A) puntuacions obtingues a la prova d'avaluació

Dels 97 alumnes matriculats a l'assignatura, 83 varen realitzar la prova d'avaluació (un 80,51% del total). Es tracta d'un nombre similar al dels alumnes que varen realitzar la primera i segona prova d'avaluació de l'assignatura.

La primera cosa que cal dir dels resultats és que les puntuacions obtingudes en la tercera prova d'avaluació (objecte d'aquest treball) són significativament diferents respecte de les dues proves anteriors ($p < 0,0005$ en relació a la primera i $p = 0,009$ en relació a la segona). No obstant això, la diferència no és gaire elevada. Concretament, la mitjana del primer examen va ser de 0.70 (en un interval de 0 a 1), la del segon examen 0.67 i la del tercer examen 0.64. La desviació típica és bastant similar en totes tres proves (0.187, 0.191 i 0.180, respectivament). La diferència més substancial radica en el fet que en els dos primers exàmens hi havia alguns alumnes que havien aconseguit la puntuació màxima, mentre que això no ha passat en el tercer examen.

Pel què fa als resultats obtinguts en cadascun dels formats (vegeu taula 3), s'observa que en el cas del tradicional, el percentatge de respostes correctes oscil·la entre un 22,9% i un 96,4%, el de respostes incorrectes se situa entre un 2,4% i un 24,1% i el de respostes en blanc entre un 1,2% i un 53%. La primera conclusió que se'n pot extreure és que d'aquestes 6 preguntes, quatre tenen un grau de dificultat no massa elevat, mentre que les dues restants han estat especialment difícils de respondre per als estudiants, especialment la número 3, en la qual hi ha un gran nombre d'alumnes que l'han deixat en blanc.

Taula 3: Resultats obtinguts en cadascuna de les preguntes de la prova d'avaluació dissenyada per aquest estudi

		%	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Format tradicional	<i>Correcta</i>	59	88	22,9	96,4	80,7	83,1	
	<i>Incorrecta</i>	24,1	6	24,1	2,4	10,8	8,4	
	<i>En blanc</i>	16,9	6	53	1,2	8,4	8,4	
		P7	P8	P9	P10	P11	P12	
Format de 3 alternatives	<i>Correcta</i>	18	63	58	37	72	74	
	<i>Incorrecta</i>	55	12	17	38	5	5	
	<i>En blanc</i>	10	8	8	8	6	4	

		P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
Format k	<i>Correcta</i>	46	66	51	70	44	73	44	74
	<i>Incorrecta</i>	28	4	22	10	25	9	4	4
	<i>En blanc</i>	9	13	10	3	14	1	5	5

S'observa que el patró obtingut pel què fa al format de 3 alternatives de resposta és bastant similar en comparació amb les 6 primeres preguntes de l'examen tot i que els resultats en aquest cas són menys elevats en general (vegeu taula 3). Concretament, els percentatges de respostes correctes oscil·len entre un 18% i un 74%, el de respostes incorrectes entre un 5% i un 55% i el de respostes en blanc entre un 4% i un 10%. La diferència més rellevant amb els resultats obtinguts amb les preguntes fetes amb un format tradicional és el fet que el percentatge de respostes en blanc és en aquest cas més constant d'una pregunta a l'altra.

El patró obtingut a partir de les respostes a les preguntes formulades en format k presenta alguns trets diferencials que val la pena mencionar. Primer de tot i, a diferència d'allò obtingut en els dos altres formats (tradicional i 3 alternatives), el percentatge més elevat correspon al de les preguntes correctes en tots els casos (tot oscil·lant entre un 44% i un 74%). La variabilitat entre els percentatges de respostes incorrectes i els de les respostes en blanc presenta més similituds amb les preguntes fetes amb format tradicional que amb les de format de 3 alternatives (de 4%-28% i de 1%-14%, respectivament).

B) valoració que els alumnes fan de l'experiència

El segon dels instruments, que s'ha utilitzat per valorar la prova, són les respostes de l'enquesta que els estudiants varen respondre just després de fer l'examen. Dels 83 alumnes que el van fer, es varen recollir 68 enquestes (un 82% del total). Cal tenir en compte que els estudiants responien l'enquesta de forma voluntària donat que no formava part de l'avaluació de l'assignatura. Els resultats han estat els següents (taula 4):

Taula 4: Resultats de l'enquesta

1. Amb quin dels dos formats t'has sentit més còmode?	<ul style="list-style-type: none"> • Format tradicional (68,7%) • Format de tres alternatives (7,5%) • Format k (11,9%) • Indiferent (7,5%) • Format tradicional i format de tres alternatives (4,5%)
2. Quin dels formats consideres que requereix un major domini dels continguts?	<ul style="list-style-type: none"> • Format tradicional (4,5%) • Format de tres alternatives (19,4%) • Format k (67,2%) • Indiferent (7,5%) • Format tradicional i format de tres alternatives (1,5%)
3. Quins dels dos formats consideres que afavoreix un aprenentatge més memorístic?	<ul style="list-style-type: none"> • Format tradicional (41,8%) • Format de tres alternatives (19,4%) • Format k (22,4%) • Indiferent (16,4%)
4. Amb quin dels dos formats preferiries que estigués dissenyat el proper	<ul style="list-style-type: none"> • Format tradicional (55,2%) • Format de tres alternatives (7,5%)

examen?	<ul style="list-style-type: none"> • Format k (11,9%) • Indiferent (14,9%) • Format tradicional i format de tres alternatives (6%) • Format tradicional i format k (3%) • Tots tres formats (1,5%)
5. Quins dels formats consideres que t'ha suposat una major dificultat per respondre?	<ul style="list-style-type: none"> • Format tradicional (2,9%) • Format de tres alternatives (30,9%) • Format k (55,9%) • Indiferent (5,9%) • Format de tres alternatives i format k (4,4%)
6. Consideres que el proper examen hauria d'estar dissenyat amb un únic format o amb una combinació de diferents formats?	<ul style="list-style-type: none"> • Un format (37,9%) • Dos formats (42,4%) • Tres formats (19,7%)

De les respostes dels alumnes a l'enquesta es dedueix que no estaven massa d'acord amb la introducció d'un canvi en el tipus d'examen respecte del què ja estaven acostumats a fer. Curiosament, però, el percentatge dels què consideren que el proper examen hauria d'estar dissenyat amb dos formats és més elevat dels que defensen un únic format. Un altre factor que pot ser important a tenir en compte és el seu gran pragmatisme, és a dir, malgrat admeten que els nous formats requereixen uns nivells d'aprenentatge que van més enllà del record, demanen que el proper examen inclogui preguntes dissenyades amb un format tradicional, és a dir, preguntes que poden respondre satisfactòriament només "empollant".

Hi ha un tercer element interessant a comentar i és la xerrada que va tenir lloc a classe un cop els alumnes ja coneixien les notes i algunes informacions addicionals com ara els resultats abans comentats en cadascun dels formats. Una de les conseqüències de disposar d'aquest tipus d'informacions s'ha materialitzat en el fet que una bona part dels estudiants, malgrat no agradar-los d'entrada el format k (degut segurament al fet que, dels tres formats utilitzats, aquest és el que els resulta menys familiar), varen plantejar fer el proper examen incorporant preguntes amb aquest format degut als bons resultats obtinguts.

Conclusions

Tal com s'ha comentat amb anterioritat, l'experiència d'avaluació realitzada s'ha hagut d'encaixar dins d'un sistema d'avaluació més ampli que ja estava funcionant en una assignatura concreta. És per aquest motiu que aquesta experiència està molt acotada a unes circumstàncies molt particulars. El curs dels esdeveniments podria haver estat molt diferent si l'instrument s'hagués pogut plantejar a l'inici del curs.

El fet de trobar entre els alumnes una certa resistència a introduir variacions en el que ja s'estava fent no ha estat cap sorpresa. Ans al contrari, és comprensible que els alumnes ja s'havien "socialitzat" en un sistema i que, per a ells, l'experiència d'avaluació que es presenta en aquesta comunicació podia ser vista com una amenaça a perdre el que ja s'havien acostumat a fer. No és casualitat que alguns d'ells percebessin els canvis introduïts com una conseqüència de l'EEES.

Es podria afirmar que això mostra la seva sensibilitat (en alguns casos negativa) a un sistema que perceben com a contraproductiu per als seus interessos. Aquest pot ser un obstacle molt important per als docents a l'hora de fer servir metodologies docents més actives o eines d'avaluació diferents a les habituals. Aquest és, doncs, un tema que s'haurà de treballar amb molta cura si volem tenir èxit en el procés.

Com una de les limitacions més importants de l'experiència realitzada, cal esmentar el fet que no s'ha preguntat a l'enquesta el temps que els alumnes han dedicat a preparar aquest tercer examen de l'assignatura en comparació amb els dos anteriors. Aquesta informació podria haver estat un indicador de l'expectativa de dificultat respecte de la prova. Malgrat aquesta limitació, valoro l'experiència de forma positiva ja que m'ha permès adonar-me'n de fins a quin punt la utilització d'un procediment d'avaluació o altre és capaç de generar dinàmiques diferents dins d'un mateix grup-classe. De fet, ja havia pogut establir algunes comparacions de tipus informal amb el curs anterior, quan encara no s'havia introduït un sistema d'avaluació continuada.

L'experiència també ha estat profitosa en el sentit que evidencia la importància de fer un bon disseny d'aquest tipus de proves, així com també serveix per eixamplar les expectatives al voltant dels processos d'aprenentatge sobre els que pot fer incidència.

Bibliografia

Arboix, E.; Barà, J.; Ferrer, F.; Forns, M.; Mateo, J.; Monreal, P.; Pérez, J. I Sangrà, A. (2003). *Marc general per l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Bloom, B.S. (ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain*. Nova York, Toronto: Longmans, Green.

Brown, S. i Glassner, A. (2005a). Aplicaciones prácticas de una evaluación práctica. Dins *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 117-126.

Brown, S. i Glassner, A. (2005b). Evaluación de las habilidades básicas. Dins *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 129-142.

Doménech Betoret, F. (1999). La evaluación educativa. Dins F. Doménech Betoret. *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Universitas, 133-175.

Doménech Betoret, F.; Jara, P. i Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su influencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16(1), 32-38.

López, J.; Martínez, R.J.; Moreno, R. i Trigo, E. (2005). Evaluación de las propiedades psicométricas de un conjunto de pruebas en función del número de opciones de respuesta. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10(8).

Moreno, R.; Martínez, R.J. i Muñoz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Psicothema*, 16(3), 490-497.

Pérez, J. i Torrubia, R. (2007). L'avaluació mitjançant proves d'elecció múltiple. 3a edició del postgrau en docència universitària. ICE: Universitat de Girona.

Torrubia, R. i Pérez, J. (2005). La difícil objetividad de las pruebas de ensayo en la evaluación del rendimiento académico. *Educación Médica*, 8(1), 17-21.

Zabalza, M.A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. Dins A. García-Valcárcel (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, 261-291.

Consideracions per al debat

Amb freqüència, el professor/a utilitza l'avaluació com un mitjà per certificar i acreditar els seus alumnes exclusivament i no com una font d'informació molt útil per millorar la seva docència el curs següent. Segons Arboix *et al.* (2003), el procés avaluatiu demostra veritablement la seva capacitat optimitzadora quan és capaç de dinamitzar els aspectes següents: a) el feedback de tots i cadascun dels moments àlgids del procés d'aprenentatge i b) la presa de consciència dels propis punts forts i febles i la implicació conjunta de professors i estudiants en la cerca de fórmules que permetin als estudiants continuar l'adquisició dels coneixements més significatius per al seu desenvolupament personal, acadèmic i professional.

Per fer això caldria, entre d'altres coses, que els docents incorporéssim tot una sèrie d'indicadors que van més enllà de la mitjana de les puntuacions obtingudes pels nostres alumnes en les activitats que els hem proposat, ja que això pot estar tenint més a veure amb el seu grau de dificultat que amb el grau d'aprofitament per part dels alumnes. Les enquestes que es dissenyen per a què els estudiants responguin en relació a cadascuna de les assignatures que cursen pot ser un bon instrument sempre i quan es tracti d'un instrument ben dissenyat i planificat.

A tall de conclusió, es podria afirmar que, generalment, l'alumne, fins i tot aquells/es més resistents al canvi, prefereixen l'avaluació formativa a la sumativa. La prova és que el nombre d'estudiants que opten per una avaluació continuada enfront una avaluació final acostuma a ser més gran ja que això els permet dosificar els esforços al llarg del curs i no jugar-se-la a una sola carta. L'altra cara de la moneda és que representa tot això per al docent. Sense cap dubte, l'avaluació formativa suposa una major inversió de temps i esforç per al docent sobretot si aquesta avaluació no és només continua, sinó continuada, és a dir, que l'alumne rep un feedback del resultat de les seves activitats d'avaluació i que té la possibilitat d'incorporar aquest feedback a allò que realitza amb posterioritat.