

Ets i uts de l'avaluació única

Dr. Juan González-Martínez
Departament de Pedagogia

13 d'abril de 2021. Versió del document: 7¹

La nova [Normativa reguladora dels processos d'avaluació i qualificació dels estudiants](#), aprovada pel Consell de Govern en la sessió 11/2019, de 16 de desembre de 2019, i vigent des d'aquest curs 2020/21, ha donat resposta a una antiga reivindicació de l'alumnat de la universitat (no especialment intensa a la nostra Facultat), que lliga amb el dret a ser avaluat de manera única al final del procés d'aprenentatge. És, per tant, una alternativa de dret que es formalitza en contrast amb la convergència amb l'Espai Europeu d'Educació Superior, que tendeix als enfocaments competencials i a l'avaluació continuada, i no final.

L'avaluació única (AÚ), doncs, com a dret de l'alumnat, no és una possibilitat que es pugui vetar (més enllà de les lògiques restriccions procedimentals i administratives), ni hauria de suposar un element distorsionador del disseny del procés d'aprenentatge o de les càrregues de treball per al professorat. Articular-la a la pràctica, tanmateix, representa un repte sobre el qual, en primera instància, cal alguna reflexió. Amb aquesta voluntat reflexiva s'articula aquest document, que no tanca les respostes, sinó que obre les preguntes, a partir d'una primera anàlisi tant del concepte de l'avaluació única com del context en què neix.

En definitiva, aquest document, amb limitacions evidents, no pretén tancar la reflexió sobre l'AÚ ni recull, en cap cas, el posicionament de la FEP en conjunt (o de l'equip del Deganat) al respecte. Neix al servei de la reflexió sobre aquesta novetat normativa. Per tant, només pot servir per provocar el debat i com a punt de partida perquè cada estudi, cada equip docent, cada professora o professor pugui situar la decisió concreta sobre què implica l'AÚ al context de cada assignatura. Això justifica, en part, les evidents llicències poc tècniques i massa discursives que hi apareixen, per les quals demano disculpes anticipadament. La reflexió sobre l'AÚ ha de ser compartida, però la responsabilitat de cada decisió és individual.

¹ Com es pot veure, aquesta no és la primera versió del document; i és molt probable que no sigui la darrera: tot i que pugui semblar una avorrida qüestió normativa, l'avaluació única obliga a una reflexió molt intensa en diferents nivells: des de com plantegem aquesta part de l'avaluació o l'avaluació en general al context de les nostres assignatures (micro) a quina universitat som o aspirem a ser dintre del context del sistema universitari (macro). Per això allò àrid esdevé apassionant i es presta tant a les nombroses reflexions compartides que han anat enriquint el debat i inspirant aquest document, cada vegada més voluptuosos i menys tècnic; un document que, en prou ocasions, salta de l'existència d'aquesta AÚ a l'essència de la universitat. Com que la reflexió de fons és coral, abans de començar és just agrair l'acompanyament a les persones que durant aquest camí han estat font de constant inspiració, especialment a la Dra. Marta Peracaula Bosch, lectora sempre atenta, crítica i entusiasta, amb qui he tingut la sort de compartir moltes converses sobre aquest tema (i d'altres) durant el darrer any i qui ha revisat totes i cada una de les versions sempre amb paciència i amor. També a la Degana i a tot l'equip del Deganat, tant per la confiança com per oferir sempre durant el debat visions alternatives a allò que un pensa d'entrada, un escenari immillorable per al creixement intel·lectual. És meravellós compartir amb elles i ell espais de reflexió; és meravellós viatjar a una nau tripulada per qui no només prioritza allò urgent, sinó que troba espai per a allò important, sobretot en temps de tempesta. Finalment, gràcies a totes les persones que van participar durant la sessió dedicada a l'AÚ durant el matí del 8 d'abril de 2021 (de manera sincrònica o asincrònica), també per enriquir el debat i traslladar-lo a la realitat que vivim, ja que això permet que la reflexió no romangui sobrevolant els núvols de la teoria.

Sumari

<i>L'avaluació única a la nova normativa</i>	2
<i>Aproximació ètica i estètica al context de l'avaluació única</i>	2
<i>L'avaluació única, des del punt de vista tècnic</i>	6
<i>L'avaluació única, des del punt de vista pràctic</i>	8
Què és l'avaluació única?.....	8
Què no ha de ser l'avaluació única?	8
Com es pot articular?.....	8
Per què un examen (o majoritàriament un examen)?	9
I què fem amb l'acompanyament?	10
<i>Reptes, oportunitats i riscos de l'avaluació única</i>	11
L'avaluació única com a risc.....	11
L'avaluació única com a oportunitat	12
<i>Un apunt final</i>	13
<i>Referències documentals</i>	13

L'avaluació única a la nova normativa

Veiem, en primer lloc, què diu la normativa sobre l'avaluació única, al *Capítol III. Avaluació*:

Article 8. Avaluació única

1. L'estudiant podrà acollir-se excepcionalment a l'avaluació única. En acollir-s'hi renuncia a l'avaluació continuada. L'avaluació única no pot comportar discriminació respecte l'avaluació continuada en relació amb la qualificació màxima que es pugui obtenir.
2. Perquè l'estudiant es pugui acollir a l'avaluació única, cal que ho sol·liciti dins dels terminis fixats i amb els procediments i criteris establerts per la Comissió de govern del centre.
3. L'avaluació única ha de poder garantir la superació dels objectius establerts a l'assignatura i pot comportar el requeriment d'assistència a determinades activitats presencials per a l'avaluació de determinades competències.

Aproximació ètica i estètica al context de l'avaluació única

A les reflexions que compartíem el juliol passat sobre l'avaluació única, al context de la compleció de les guies docents, era evident que aquesta novetat normativa podia suposar un repte de primera magnitud, especialment pel contrast, com dèiem, amb el viratge dels estudis de la nostra facultat cap a l'avaluació continuada (i, per tant, cap a processos essencialment avaluadors i no qualificadors). Era evident, també, que n'hauríem de parlar més enllà d'aquelles primeres aproximacions teòriques (com plantejar-ho a priori des de la previsió de la guia docent) i també amb un seguiment de la pràctica (en funció de què ens anéssim trobant a la realitat concreta de les assignatures). Després de les reflexions compartides, en públic i en privat, després de les experiències inicials durant el primer semestre, és més imperatiu encara que se'n repregui la qüestió, però no només des d'una visió operativa (com la podem articular), sinó especialment amb una primera mirada contextual que ens permeti situar el concepte de l'AÚ a les coordenades més adients.

Partim en primer lloc d'un context determinat, que hem de tenir present sempre al llarg de tota aquesta mirada. L'AU neix com un dret d'una part molt concreta de l'alumnat, aquella que no pot assistir a classe i que, per tant, considera que es veu en un greuge en relació amb les possibilitats de superar aquelles assignatures en què el plantejament d'avaluació (especialment l'avaluació continuada, AC) queda més lligat a la presencialitat. A partir d'aquí, concretem a qui no ha de servir l'AU (fonamentalment, perquè l'AU no cal en aquests contextos):

- A l'alumnat que pot assistir a classe amb regularitat i, per tant, seguir l'avaluació continuada.
- A l'alumnat que no pot seguir les classes presencials amb regularitat però pot gestionar la resta de compromisos de tal manera que sí pot seguir l'AC.
- A l'alumnat que no pot seguir les classes presencials, però al qual l'avaluació de les assignatures només li impliqui presencialment l'examen o la prova finals (perquè les altres tasques avaluable són virtuals, per exemple).

Per tant, és important que tinguem present que, de facto, l'AU hauria de ser únicament una opció teòrica i real per a aquella part de l'alumnat que no pot seguir la proposta d'avaluació general (que lliga, en línies generals, amb l'avaluació continuada).^{2,3} I mantenim la idea general que, com a universitat presencial, doncs, tant el procés d'aprenentatge com l'avaluació es plantegen sempre a partir de la convivència recurrent entre el professorat i l'alumnat, de manera que l'AU sigui excepcional.⁴

A partir d'aquí, necessàriament ens correspon d'una reflexió més filosòfica i lingüística que pedagògica, al menys inicialment, sobre el concepte d'avaluació única a aquest context; i per això partim un gairebé anecdòtic fragment de la novel·la *Ragionevoli dubbi* (que consti que, tot i que adequat, el títol no serà ara matèria de Bretanya), de Gianrico Carofiglio (2006), en què el protagonista, l'advocat Guido Guerrieri, anticipant una nit més d'insomni, decideix plantar-se a les onze de la nit a la llibreria nocturna *Osteria del Caffellatte*.⁵ Allà parla amb Ottavio, el llibreter, que

² Recordem, en aquest punt, que una altra de les novetats de la normativa d'avaluació (que en general a les assignatures de la FEP no va afectar gaire) tenia a veure amb la impossibilitat de plantejar l'avaluació amb una única prova d'avaluació i que, per concretar això, al punt 2 de l'article 7 es recull que cap prova d'avaluació podrà suposar més del 60% de la qualificació d'una assignatura.

³ Hi ha una altra situació límit en què també es pot considerar que, per defecte, l'AU és l'opció preferent: quan l'alumnat, amb independència que pugui assistir a classe o no, ja té les competències associades a l'assignatura, i només cal que un procés avaluador ho certifiqui.

⁴ A la reunió sobre l'avaluació continuada que vam tenir en línia el passat 8 d'abril, a les 12:30, aquesta condició d'excepcional que es recull a la normativa ens va donar una mica de feina. Per una banda, la pròpia normativa explícita que ha de ser això, excepcional; però, per l'altra, no es concreta la naturalesa d'aquesta excepcionalitat. En part, és el propi model el que fa que això sigui així (i, de facto, ja serà així, ja que l'alumnat en gran mesura només s'hi acollirà perquè el propi model d'universitat propera i presencial i els propis interessos d'aprenentatge l'empenyen cap a l'avaluació continuada). Sobrevola, però, si cal forçar no només conceptualment sinó també procedimentalment l'excepcionalitat, de tal manera que puguem partir d'un recull de circumstàncies que donen dret a gaudir-ne. A priori, això podria tenir sentit, sense dubtes; tanmateix, si pensem en els serrells ètics que presenta això (prioritzar quines circumstàncies beneïm i quines no, què volem admetre com a raons per acollir-s'hi i emparem i què exclouem), traslladar-ho a la pràctica és més espinós. En part, la dificultat rau en analitzar quines són les causes que porten a l'alumnat a acollir-se a l'AU i a jutjar-les; i potser no estem en disposició de fer-ho, al menys de manera tan prematura. Ens sembla bé l'AU per permetre conciliar els estudis (en absència) amb responsabilitats laborals? Ens sembla bé que l'AU sigui només per aquells casos en què la pròpia vida universitària és qui empeny cap a les dificultats de compatibilització (repetició d'assignatures, convalidacions)? Ens sembla acceptable, com vam veure a la sessió, que algú que pot assistir a classe s'hi aculli (perquè l'avaluació continuada li resulta estressant, perquè sent que és més justa, perquè no vol treballar en grup de la manera que li proposem)? Creiem que només ha de ser en un percentatge màxim d'assignatures? Quin? Potser sona massa romàntic, però potser l'excepcionalitat que realment tingui implicacions hagi de ser la conceptual (acompanyada, evidentment, de la millor de les aplicacions de l'AU que ens puguem imaginar, segons les condicions de felicitat que vindran després).

⁵ No cal dir que recomano vivament la lectura de qualsevol cosa que hagi escrit en Carofiglio, novel·la o assaig. La sèrie inicial, més coneguda, és la que té com a protagonista aquest advocat penalista, mediocre i brillant, amb una vida tan fracassada en la part personal com plena de llum i ètica a la professional, dintre d'un context judicial italià i, per tant, massa mediterrani. Al fragment en què arribem a conèixer l'assaig anònim (inexistent aleshores) que llegeix Ottavio sobre *La manomissione delle parole*, que després va donar lloc a una obra teatral que va escriure el propi Carofiglio, Guido Guerrieri acaba de conèixer (sense que ni ell ni nosaltres en siguem conscients) un mariscal dels *carabinieri*, també ben pintoresc i suggestiu, que vuit anys més tard, donarà peu a una de les altres sèries de novel·les del mateix autor, la sèrie Fenoglio.

està llegint un assaig anònim intitulat *La manomissione delle parole*.⁶ *Apunti per un seminario sulla scrittura*. A aquest assaig trobem el punt per començar aquesta reflexió sobre l'avaluació única:

Le nostre parole sono spesso prive di significato. Ciò accade perché le abbiamo consumate, estenuate, svuotate con un uso eccessivo e soprattutto inconsapevole, le abbiamo rese bozzoli vuoti. Per raccontare, dobbiamo rigenerare le nostre parole. Dobbiamo restituire loro senso, consistenza, colore, suono, odore. E per fare questo dobbiamo farle a pezzi e poi ricostruirle. Nei nostri seminari chiamiamo "manomissione" questa operazione di rottura e ricostruzione. La parola manomissione ha due significati, in apparenza molto diversi. Nel primo significato essa è sinonimo di alterazione, violazione, danneggiamento. Nel secondo, che discende direttamente dall'antico diritto romano (manomissione era la cerimonia con cui uno schiavo veniva liberato), essa è sinonimo di liberazione, riscatto, emancipazione (pàg. 128).⁷

Hem de partir d'aquí perquè el context en què es produeix aquesta novetat normativa ens força a desaprendre tot allò que hem après sobre l'avaluació, i implica donar-li un nou significat al sintagma *avaluació única* que no serà especialment composicional; o només podrà ser-ho si manumetem el primer element fins contextualitzar-lo i omplir-lo bé de significat.

Durant gran part del passat avaluar s'ha relacionat de manera directa amb la idea de mesurar la quantitat de coneixements dominada per l'alumnat (ho formulem en aquests termes de manera volguda, per marcar distàncies). Tot i que avui això soni molt poc pedagògic, i molt llunyà de la nostra pràctica avaluadora (al menys, de les nostres intencions quan avaluem i del discurs que compartim amb l'alumnat sobre l'avaluació), durant gran part de la nostra pròpia experiència com a estudiant i estudiant hauré viscut aquesta avaluació com a mesura, més que l'avaluació com a procés comprensiu orientat a donar valor a allò après (producte, resultat) durant un procés i en un context d'aprenentatge determinat. Així doncs, tenim, per una banda, una mirada d'avaluació actual, complexa i polièdrica que s'alinea amb models d'avaluació educativa (no només d'aprenentatges), orientats a la presa de decisions (tant per part del professorat com per l'alumnat, i sempre amb la mirada posada en l'aprenentatge); i, per una altra, tenim una situació com la que planteja l'AÚ en què no tenim en compte el procés (entre altres motius de pes, perquè el model d'AÚ no preveu que estiguem informats de manera sistemàtica sobre el procés) i només tenim accés a una informació molt general del context en què mesurem els coneixements⁸ (l'assignatura i el pla d'estudis, no la situació acadèmica de l'alumne, de la qual tampoc estarem informats de manera sistemàtica).

Per tant, si manumetem l'*avaluació* d'aquest sintagma AÚ, direm que no manté tots aquests elements de què va impregnada des dels darrers anys (procés comprensiu, atent a l'aprenentatge produït en un context i a través d'un procés, i que atorga un protagonisme clar a la persona que aprèn, valorització de l'aprenentatge sobre allò après, empoderament de l'alumnat, etc.), sinó que ens situa en una esfera molt diferent en què tornem a *mesurar coneixements*.

⁶ Aquest assaig, *La manomissione delle parole*, aleshores fictici, va donar peu a un assaig real que es va publicar el 2010 i, després, a una adaptació dramàtica que el propi autor ha portat a escena.

⁷ "Les nostres paraules estan prou vegades privades de significat. Això succeeix perquè les hem gastat, esgotat, buidat amb un ús excessiu i sobretot inconscient. Les hem tornades capolls buits. Per narrar, hem de regenerar les paraules. Els hem de restituir el significat, la consistència, el color, el so, l'olor. I per fer això hem de trencar-les i després reconstruir-les. Als nostres seminaris diem manumissió a aquesta operació de trencament i reconstrucció. La paraula manumissió té dos significats, en aparença ben diferents. Al primer significat és sinònim d'alteració, violació, dany. Al segon, que prové directament de l'antic dret romà (la manumissió era la cerimònia en què un esclau era alliberat), és sinònim d'alliberament, rescat, emancipació" (traducció pròpia).

⁸ Una altra manumissió necessària: no caiguem en la trampa d'associar els coneixements només a allò conceptual o teòric, i engrandim la mirada a partir d'allò que diu el DIEC ('facultat i acte de conèixer'), que ha de ser perfectament compatible amb una visió competencial, sense dubtes.

En conclusió, a l'AÚ, mesurarem coneixements (competències) amb una ceguesa conscient a l'origen d'aquests coneixements (aprosos durant el context de l'assignatura o de manera prèvia) i amb una voluntat purament certificadora que no atén a cap més element que a la presència o absència d'allò que cal saber (d'allò que garantim que l'alumnat que supera les assignatures "de manera ordinària" ha après quan les supera).

Omplir de nou significat aquesta avaluació única, sense dubtes, té connotacions estètiques importants. I no només són importants, sinó també poc agradables, diríem, especialment a un àmbit de coneixement que tant d'esforç ha fet per reorientar el discurs de l'avaluació, com la pràctica avaluadora en si (a l'educació bàsica i secundària postobligatòria en primer terme, per les implicacions socioeducatives òbvies; però també a la universitat, per acompanyar, també des de l'avaluació, la necessària regeneració metodològica dels estudis superiors). Per això, la manumissió és encara més important: o entenem que no estem parlant de la mateixa avaluació que pensem i apliquem a l'alumnat l'aprenentatge del qual acompanyem, o serà molt incòmode enfrontar-se al model d'AÚ que imposa la normativa mirant de adaptar-la a allò que tenim a l'imaginari sobre què ha de ser l'avaluació en termes generals.

També sense dubtes, l'AÚ pot ser poc estètica en la mesura en què actualitza un model d'universitat que pensàvem superat: aquell en què la distància entre qui aprèn i qui ensenya és màxima i es redueix a un intercanvi mínim d'informació (possiblement, una universitat que hem viscut i que combatem cada dia). L'AÚ institucionalitza la possibilitat que, a l'antiga, l'alumnat (una part de l'alumnat) operi a la seva a partir del disseny de les assignatures que apareix a les guies docents, aprengui sol i reti comptes d'allò que ha après d'aquesta manera en l'únic moment que forçosament compartirem, que és l'avaluació final (en què comprovarem si ha après o no). Salvant les distàncies, implica en part incloure normativament a la UdG, com a possibilitat de dret, allò que s'entenia per universitat a distància fa molts i molts anys: aquí tens la bastida d'una assignatura, també uns materials (creats *ad hoc* o seleccionats), hauràs de ser capaç d'això, ens veiem el dia de l'examen. És una concreció extemporània d'aquella concepció molt antiga en funció de la qual semblava que l'alumnat universitari, en realitat, pagava només pel dret a ser examinat (coartada perquè les universitats descuidessin la docència fins a límits que tothom coneix, en tots els sentits i que en part continuen a l'imaginari actual).⁹

Justament perquè des de la perspectiva estètica l'AÚ pot ser tan terrible, arribem a la dimensió ètica. No cal dir que, en la mesura en què és un dret de l'alumnat, com a servidors públics haurem de concretar-lo, i concretar-lo bé (ni podem vetar que l'alumnat triï l'AÚ, ni podem oferir-li una AÚ insuperable). En aquest sentit, recordem que la pròpia normativa d'avaluació, a l'Article 8, Punt 1, recull que l'AÚ no pot comportar cap tipus de discriminació respecte l'AC: és a dir, que ha de ser possible superar les assignatures, per mitjà de l'AÚ, per a aquella part de l'alumnat que efectivament pugui evidenciar els coneixements (competències) que s'espera que l'alumnat adquireixi. I, per tant,

⁹ Un altre dels temes colaterals és quina convivència poden tenir l'AÚ i la classe presencial, aspecte que també ens va requerir l'atenció durant la sessió. Tot i que ara, en situació de pandèmia, sembla que podem restringir-la, l'assistència a classe presencial és un dret gairebé ciutadà (recordem aquells antics assistents oients, que només anaven a classe, sense ser formalment alumnat, però sí aprenents, per seguir les classes, gaudir d'elles, aprendre per l'amor de fer-ho). La lògica diu que una persona que s'acull a l'AÚ parteix de la impossibilitat d'assistir a classe de manera regular i per això s'hi acull, perquè el seguiment irregular (o la impossibilitat total d'assistir-hi) li fa perillar l'AC; però no renuncia de facto a fer-ho, i pot concretar aquest dret, tant de manera episòdica com regular. És una excepció de l'excepció, però ja vam veure a la sessió que pot succeir (alumnat acollit a l'AÚ que assisteix a classe). De manera inversa, acollir-se a l'AÚ no exonera l'alumnat de garantir, com consideri, que aprèn tot allò que s'aprèn a classe (col·loquialment, allò que es fa a classe pot ser avaluat, per immaterial que sigui).

l'ÀU no pot suposar una trampa en què l'alumnat que caigui no pugui sobreviure. Alhora, però, aquesta avaluació haurà de ser exercida pel professorat amb una responsabilitat que només podria venir de l'atenció als elements rellevants, una responsabilitat que hem d'entendre, fins a un cert punt, com l'obligació de donar resposta a la interpel·lació de la nova normativa, tant per la qualitat de l'acció com per l'omissió (Borgna, 2016)¹⁰. Haurem de conèixer, doncs, quin és el nostre paper com a professorat durant aquest procés i atendre aquesta circumstància amb la voluntat de garantir que l'alumne la pot superar si sap allò que esperem que sàpiga; i, alhora, amb l'exigència de garantir també que l'operativa d'aquesta ÀU, per deficiències que estiguin a la nostra mà, no suposa una via d'aigua per a la universitat i desmereix tot l'esforç que hem vingut fent durant les darreres dècades.¹¹

L'avaluació única, des del punt de vista tècnic

Des del punt de vista tècnic, doncs, l'ÀU és un procés certificador, gairebé en estat pur, i això ens aboca a una avaluació que, segons una de les taxonomies clàssiques, que apareix a la Taula 1 (Pinos-Juste, 2011), serà sumativa (no s'orienta a l'aprenentatge, sinó que avalua l'aprenentatge), global (de tot allò que abasta el procés d'E-A previst a l'AC), heteropracticada (per part del professorat, sense possibilitat que l'alumnat prengui un rol actiu més enllà de produir les evidències requerides), explícita (l'alumnat no només sap que està sent avaluat, sinó que té dret a conèixer d'antuvi les condicions de l'avaluació), final (aplicada després de l'aprenentatge) i heteroreferenciada (i preferentment criterial, en la mesura que compararem allò que l'alumnat evidencia saber amb aquell estàndard de mínims que assumim a cada assignatura).

Veiem, però, que de manera conscient saltem un punt crític, l'agent avaluador, que de fet hem destacat en blau a la taula, per marcar una petita llicència que ens permetem. En el sentit estricte, l'agent avaluador en aquest cas és intern. En la mesura que l'ÀU la portarà a la pràctica el professorat de les assignatures on aquesta ÀU es demana, és evident que l'agent avaluador és intern. La llicència, però, té la intenció de marcar la perspectiva des de la qual aquest agent intern s'ha d'enfrontar a l'ÀU, que té més a veure amb la distància entre la persona que avalua i la persona avaluada dels processos d'avaluació externa (les PAU, les oposicions, per exemple) que a la perspectiva de l'avaluació practicada per un agent intern. En aquest sentit, insistim novament en la idea que el procés d'ÀU és un procés certificador sobre estudiants i estudiants dels quals en molts casos només tindrem cap més informació que les evidències que ens forneixin en funció del que els demanem.

¹⁰ El text que s'inclou a la portada de l'assaig de Borgna sobre la responsabilitat i l'esperança és també molt inspirador: "Conèixer-se a un mateix i els altres és la manera més intensa de ser responsables. Però la vida és, alhora, projecte d'esperança: ens obliga a valorar les conseqüències de cada paraula, de cada mirada, o de cada silenci que la fa néixer o morir" (Borgna, 2016).

¹¹ Més endavant parlarem tant dels reptes com de les oportunitats que implica l'ÀU, aspectes que lliguen de ple amb aquesta reflexió ètica, lligada al compromís i a la responsabilitat amb què hem d'assumir la funció del professorat. Tanmateix, aquesta doble vessant (garantia per a l'alumne, garantia per al procés) dona resposta a algunes de les sensacions agres que hem compartit sobre l'ÀU durant el primer semestre. Per una banda, semblava que era la primera passa per convertir-nos en una universitat a distància, que ofereix itineraris a mida per a l'alumnat que no pot venir a classe (primera possible confusió: no necessàriament fem cap itinerari, sinó que és l'alumne qui recorre majoritàriament sol un camí ja predefinit a la guia docent); per l'altra, semblava que permetre l'ÀU per a una part de l'alumnat podia suposar un greuge per a qui sí assisteix a classe, "que s'esforça molt més" (segona possible confusió: a l'ÀU, per responsabilitat, no podem valorar els esforços ni molt menys fer cap comparació a aquest respecte entre l'AC i l'ÀU; a l'AC sí que volem una posada en valor d'allò après, a les coordenades d'un context i un procés d'aprenentatge individuals; a l'ÀU només certifiquem si se sap allò que *cal saber* al context de l'assignatura, amb independència del procés, que fins i tot pot ser nul perquè la persona que demana l'ÀU ja sabia tot allò que hauria d'aprendre a l'assignatura).

Criteri	Tipus	Definició
<i>Finalitat i funció</i>	Diagnòstica	Pretén conèixer les capacitats de l'alumnat per establir el punt de partida i dissenyar nous aprenentatges.
	Formativa	<i>Avaluació per a l'aprenentatge</i> . S'utilitza com a estratègia de millora i per ajustar el procés d'ensenyament-aprenentatge sobre la marxa, de cara a aconseguir les metes o objectius previstos.
	Sumativa	Avaluació de l'aprenentatge. Es refereix a l'avaluació de productes. Es determina el grau en què s'han aconseguit les intencions educatives. Pretén el mesurament de processos acabats de forma precisa. No es pot modificar, ajustar o millorar el procés d'avaluació.
<i>Extensió</i>	Global	Es pretén abastar tots els components o dimensions del procés d'ensenyament-aprenentatge: alumnes, centre educatiu, programa, professorat, etc.
	Parcial	Persegueix l'estudi o valoració de determinats components d'un centre, d'un programa educatiu, de rendiment dels alumnes, etc.
<i>Agents avaluadors</i>	Interna	És promoguda pels propis protagonistes del procés.
	Externa	Es realitza per persones alienes al procés; normalment es denomina "avaluació d'experts".
<i>Protagonista</i>	Autoavaluació	En ella, el subjecte avalua les seves pròpies actuacions.
	Coavaluació	Consisteix en l'avaluació conjunta per alumnes i professors de les activitats realitzades.
	Heteroavaluació	Consisteix en l'avaluació que realitza una persona sobre una altra: normalment la que el professorat porta a terme sobre el seu alumnat.
<i>Nivells d'explicitació</i>	Explícita	Els subjectes objecte d'avaluació coneixen els criteris d'avaluació i saben que se'ls està avaluant.
	Implícita	És una avaluació de caràcter informal de manera que els subjectes no perceben que estan sent avaluats.
<i>Moment d'aplicació</i>	Inicial	Pretén informar-se dels coneixements previs de l'alumnat.
	Processual o continuada	Observa els processos d'aprenentatge dels alumnes, oferint el suport pedagògic oportú i, en cas necessari, permet modificar les estratègies al llarg de el procés.
	Final	Possibilita conèixer el grau de domini d'objectius i continguts i valorar els resultats de l'aprenentatge i el procés.
<i>Criteri de comparació</i>	Autoreferenciada	Està referida al propi subjecte.
	Heteroreferenciada	Es comparen els resultats d'un procés educatiu amb els objectius prèviament fixats. Pot ser: <ul style="list-style-type: none"> • Criterial. L'alumne és avaluat pel que fa als atributs estàndard d'acompliment establerts independentment del seu grup de referència. • Normativa. El referent de comparació és el nivell general d'un grup normatiu determinat (altres alumnes, centres, programes o professors).

Taula 1. Tipus d'avaluacions. Adaptat de Pinos-Juste (2011).

L'avaluació única, des del punt de vista pràctic¹²

Una mica per organitzar, una mica per recapitular, plantejem aquesta visió més pràctica i concreta a partir d'algunes de les preguntes que ens podem fer, que mirem també de respondre.

Què és l'avaluació única?

La concreció del dret de l'alumnat a ser avaluat de manera alternativa a allò que li demana l'avaluació continuada. L'alumnat renuncia (pel motiu que sigui¹³) a seguir el procés d'E-A i AC institucionalitzat i previst al disseny de les assignatures, i aprèn pel seu compte (en principi, seguint al seu aire el disseny de l'assignatura, preguntant els companys, estudiant la bibliografia, amb la pauta del Moodle, etc.), però no segueix el procés d'E-A (ni l'AC). Aprèn de manera autònoma, i ens el trobem en el moment de comprovar si ha après els mínims aprenentatges que considerem que s'han de tenir en el context de cada assignatura. Si els ha adquirit (o ja els tenia), endavant; si no, haurà de repetir l'assignatura.

Què no ha de ser l'avaluació única?

Hi ha dues coses que no haurien de ser (potser moltes altres), però ni ha de ser una esclatxa d'oportunitat per a aquells que volen fer camins més planers per a la titulació, ni ha de ser un forat negre que consumeixi els nostres temps. En relació amb la primera circumstància, pensem en una AÚ que fa que tothom que s'hi presenta passi (perquè l'AÚ és substancialment més fàcil de superar o perquè és una versió de l'AC que s'afronta en condicions substancialment més favorables). Quant a la segona, per molt que en tots els casos l'AÚ ens suposarà una feina addicional (s'ha de pensar i executar de manera específica), hauríem d'evitar que aquesta feina addicional sigui desproporcionada (sigui perquè l'itinerari d'avaluació que pensem resulti insostenible, sigui perquè ens condemnem a fer allò que ha d'evitar l'AÚ, els itineraris formatius a mida per a l'alumnat *non frequentanti*).

Com es pot articular?

Teòricament, com vulguem; normativament, gairebé també, respectant els terminis. A la pràctica, haurem de fer un examen¹⁴, del tipus que sigui, només complementat si considerem que amb

¹² Aquesta part del document suposa una reelaboració d'una primera reflexió que, sobre l'avaluació única, vam compartir al fòrum *L'àgora de la semipresencialitat* amb el títol "Sobre l'avaluació única", dintre del curs de Moodle de Mestres, el 2 de juliol de 2020 (<https://cursos.udg.edu/mod/forum/discuss.php?d=12465#p35249>).

¹³ Tornem a passar de puntetes aquí per aquesta qüestió, no menor, lligada amb l'excepcionalitat de què parlàvem a l'inici, en relació amb les circumstàncies que permeten a l'alumnat acollir-se a l'AÚ. La normativa (article 8, punt 2) indica que seran els centres els que determinaran els terminis, els procediments i els criteris que marquen el paraigües sota el qual pren vida l'AÚ. A la FEP, l'equip del Deganat va proposar temptativament com a primer escenari de prova definir un període d'un mes perquè l'alumnat decideixi si pot i vol seguir l'AC o s'acull a l'AÚ i no restringir l'accés a aquesta possibilitat (per exemple, definint un elenc de circumstàncies que ho permetés). L'anàlisi que fem ara sobre l'AÚ és més conceptual que administrativa, i per això decidim passar de puntetes sobre això. Però és quelcom que hem de confirmar o redefinir en funció, en part, de l'experiència. Potser està clar que els terminis podem ser més estrets (la majoria de les matèries ja han començat l'AC quan arriba el moment de demanar l'AÚ, de manera que hi ha unes certes friccions entre l'alumnat que es vol acollir finalment a l'AÚ i pressiona per rendibilitzar la part que ja ha fet de l'AC; i, a l'inrevés, quan l'alumnat ja sent que ha dedicat una part del seu esforç a l'AC, pressiona perquè li n'adaptem la resta, "a mida", de tal manera que no hagi d'anar a l'AÚ, que intueix més difícil que planteja en el sentit de què parlàvem). Finalment, tot i que sembla un escenari una mica més llunyà, per les dificultats conceptuals, potser també podríem imaginar criteris que limitin les possibilitats d'acollir-s'hi.

¹⁴ Tot i que en cap de les versions anteriors d'aquest document (ni tampoc a la presentació) hi era, fem un incís aquí sobre què entenem per *examen*, cosa que implicarà una altra manumissió. Quan pensem en un examen, pensem en quelcom ampli i poc concret, a l'estil del que es recull al diccionari general: 'acció d'examinar'. Que l'imaginarí compartit en aquestes coordenades ens porti a la prova escrita de coneixements majoritàriament conceptuals no vol dir que necessàriament hagi de ser així. Veurem, més endavant, que la idea rau més en

l'examen no tenim prou. En aquest punt la rotunditat és en part buscada retòricament, però a priori sembla una de les poques solucions que no compromet ni el nostre temps (especialment si això té una certa volada en relació amb la quantitat de peticions per part de l'alumnat d'acollir-s'hi) ni les garanties amb què ens hem de comprometre.

En aquest sentit, en moltes converses va sorgint la idea de plantejar que l'avaluació única traslladi en el temps (al final del semestre) el plantejament de l'avaluació continuada (a priori, això sembla senzill i pedagògicament coherent). No obstant això, si pensem que això ens aboca a corregir, per exemple, 3 o 4 treballs o proves per alumne durant el període final, simplement per això ho haurem de descartar, per insostenible (sense tenir en compte, aquí, les qüestions d'adveració de la identitat i de l'autoria, que especialment en casos en què el contacte amb l'alumnat hagi estat nul, són molt rellevants; o l'efecte crida que tindria oferir la possibilitat que els lliuraments siguin a mida; o la pròpia pèrdua de sentit de tot el plantejament d'avaluació continuada traslladat en el temps i concentrat al final).

Per què un examen (o majoritàriament un examen)?

Tot i la impopularitat de l'examen, l'avaluació única hauria de reunir alguns principis que en garanteixin l'efectivitat, al menys al nostre entendre, i això ens acosta bastant a l'examen en molts casos. L'avaluació única serà majoritàriament un examen perquè ha de ser...

- a. **Sincrònica.** No coneixerem l'alumnat, perquè no haurem seguit el seu procés d'aprenentatge. Per tant, si li demanem un treball correm un cert risc que no puguem garantir qui n'és l'autor i que el resultat d'aprenentatge l'ha produït la persona que estem avaluant. Un treball que ens arriba d'un alumne conegut és fàcil de situar. Per això, l'avaluació continuada virtual no és un problema important si hem conegut l'alumnat. Sabríem discriminar. Però a l'AÚ no tindrem informació ni del procés, ni del portafolis d'aprenentatge del subjecte, ni n'haurem vist cap evolució. Tindrem un resultat, i amb això haurem de decidir. Per tant, una prova sincrònica o amb un component majoritari sincrònic resulta gairebé imprescindible per garantir el tenedor dels coneixements.
- b. **Àgil.** Seria fantàstic disposar de temps suficient per plantejar una prova sincrònica competencial. Per exemple, tenir temps perquè ens facin una programació en directe des de zero, o un pa donant-los només la farina, l'aigua, el llevat i la sal. Però això no és sempre viable, ni molt menys escalable. Tot i que l'AÚ sigui residual, no podem dedicar-nos en cos i ànima a ella, ni dissenyar un procés molt cabal des del punt de vista de la recollida d'evidències que, però, impliqui molta dedicació (ni durant la prova ni durant la revisió). Sona molt prosaic i molt poc pedagògic; però els recursos són finits i, sobretot, molt limitats. En aquest sentit, la normativa ens permet que l'AÚ no sigui una sola prova només, de manera que podem imaginar-nos un examen i una

la situació (sincronicitat, possibilitat d'identificar l'alumnat si no el coneixem, etc.) que no pas amb la naturalesa de la prova en si. I, per tant, quan diem *examen*, ni pensem en una prova només conceptual (pot ser perfectament aplicada o competencial) ni tampoc escrita (pot ser un examen oral, o una entrevista, o una prova pràctica per resoldre que enregistrem).

prova pràctica, per exemple.¹⁵ I, a més, tinguem en compte que quan parlem de l'examen no només parlem d'un examen sobre conceptes teòrics.

- c. **Dissuasiva.**¹⁶ Només s'hi ha de voler acollir l'alumnat que no tingui la possibilitat de seguir l'AC. De fet, hauríem de plantejar-la de tal manera que l'alumnat no triï en el sentit estricte, sinó que s'hi aculli perquè les circumstàncies l'empenyen a fer-ho. Per defecte, l'alumnat ha de seguir l'AC; quan no pugui (i només en aquest cas), l'AÚ. Com dèiem abans, per al gruix de l'alumnat serà així simplement perquè no els agrada fer un examen; però sabem que tenim aquella altra part de l'alumnat, per fortuna reduïda, que no ha de poder considerar que aquesta opció li implica una rebaixa dels esforços.
- d. **Final.** A priori, aquest examen s'ha de poder encabir durant els períodes oficials d'exàmens de cada semestre, per no complicar-vos l'organització. Evidentment, haurem de parlar sobre això i buscar les maneres que més harmòniques ens resultin. Però potser serà el més senzill de plantejar.
- e. **Discriminadora.** I aquest darrer punt, que és el més ràpid, és alhora el que té més trellat, perquè implica plantejar-nos com podem dissenyar una prova d'avaluació competencial àgil que realment ens permeti comprovar qui sí (sí sap, sí sap fer, sí sap ser i estar) i qui no. Fàcil de dir, no tan fàcil de fer.

I què fem amb l'acompanyament?

Res en concret. L'alumnat té dret a la tutoria, sigui com sigui; però de la mateixa manera que no se'ns passaria pel cap fer classes particulars durant les nostres hores d'atenció a un alumne que no ve a classe, no farem un seguiment intensiu d'algú que opti per l'AÚ. Aquí caldrà disciplinar-se, perquè la virtualitat (amb independència d'aquest context concret) es presta molt a perversions i no es fàcil trobar-hi els límits equilibrats (no vinc a classe, però et bombardejo a correus amb preguntes; no faig l'AC, però ves-me mirant aquestes tasques, etc.); i, en aquest sentit, haurem de fer de més i de menys, veure com ens en sortim especialment aquest primer any, i anar concretant i decidint a partir d'això. En tot cas, podrem considerar que hem d'incloure una prova pràctica durant l'AÚ; però a un alumne que no ve a classe en cap cas ens plantejarem fer-li sessions particulars durant les tutories perquè aprengui les destreses més difícils d'aprendre de manera autònoma.

¹⁵ A la Comissió de Govern de la FEP de la primavera del 2020, quan aquesta normativa va aparèixer per primera vegada, parlàvem, molt escatològicament, de com a Infermeria podrien fer molta via fent exàmens (reflexius, teòrics, pràctics, casos, etc.), però en algun moment igual haurien de citar a l'alumnat per veure si eren capaços de sondar (sigui el simulador o sigui un pacient). Reprenent la idea del pa, podríem plantejar-nos un examen competencial en què, a més, hi hagués una prova pràctica per recollir evidències sobre una tècnica concreta d'amassat. Podem plantejar-nos-ho. Però simplifiquem, sobretot per nosaltres.

¹⁶ A la versió anterior del document dèiem un més lleig *poc temptadora*. I, certament, cap de les dues opcions reflecteix de manera precisa la idea que es desenvolupa. En efecte, com es deia a la sessió, si l'alumnat hi té dret, s'hi ha de poder acollir i no el podem dissuadir (és evident que des del punt de vista legal és impensable; també des del punt de vista ètic té moltes arestes, especialment si és una decisió raonada i responsable d'una persona que s'acull conscientment a una opció que legalment té). La idea, novament romàntica, és que el disseny del procés d'aprenentatge (avaluació inclosa) hauria de ser tan estimulant i prometedor que difícilment ningú vulgui acollir-s'hi si no és que no li queda cap altre remei i que, fins i tot quan hi hagi raons objectives per fer-ho, hauria de voler esperar-se a poder seguir l'AC perquè no vol renunciar a una oportunitat tal. És en aquest sentit que hauria de ser poc temptadora o dissuasiva. També, per això, diem que traslladar l'AC en el temps cap al final del semestre (flexibilitzar les dates dels lliuraments que tothom fa en els terminis estipulats) és una opció molt arriscada en molts sentits. Si l'AÚ implica que els terminis dels lliuraments seran els que l'alumnat vol (o necessita, o demana), tothom s'hi voldrà acollir (ni que sigui per tenir un comodí addicional). I això no només pot fer que es perdi el sentit de l'AC (que passaria d'avaluació continuada a avaluació fragmentada), sinó que pot suposar un daltabaix en la gestió del temps per part del professorat. En aquest sentit, si del que estem parlant és de casos en què un/a alumne/a requereix de manera puntual la flexibilització de les dates d'alguns lliuraments, això ha de resoldre-ho de manera discrecional el professorat, cas a cas; però no ha de vehicular-se per mitjà de l'AÚ.

Reptes, oportunitats i riscos de l'avaluació única

Després d'aquesta visió més pràctica de l'avaluació, cal acabar de situar els riscos, les oportunitats que suposa l'avaluació única com a novetat normativa del curs, ja que això ens permetrà situar-la en perspectiva. Més enllà d'una senzilla novetat normativa, l'avaluació única implica un repte que hem de saber atendre de manera àgil, intel·ligent i elegant.¹⁷

L'avaluació única com a risc

Sí, sense dubtes. I això és un perill que hem de tenir molt i molt clar i que afegeix pressió a la qüestió no resolta de com avaluem en general el nostre alumnat i com de capaços som de filtrar realment aquella part de l'alumnat que no ha adquirit les competències necessàries (tema espinós, pendent, importantíssim, per altra banda). L'avaluació única no ha de condemnar d'antuvi a l'alumnat al suspens, en cap cas; seria un recurs legal lleig per garantir aquest dret a priori sense donar-li l'oportunitat real d'exercir-lo. Però no s'ha de convertir en les rebaixes de la temporada, un camí per arribar a l'aprovat més fàcil. En general, això només afecta com a concepte a una part prou limitada de l'alumnat, certament. L'alumnat que vol aprendre vindrà a classe, preferirà sense dubtes l'acompanyament del professorat i no tindrà dubte en triar l'avaluació continuada. Però tenim una part de l'alumnat una mica menys implicada amb la formació, i alhora especialment espavilada trobant les fissures del sistema, que no pot veure en l'avaluació única un camí més fàcil per arribar a la titulació (a l'aprovat) amb el mínim esforç, sense haver de salvar esculls que no superaria en l'avaluació continuada.¹⁸

Tenim, a banda, una ombra potser funesta que ens amenaça com a universitat presencial (i que aquesta situació de virtualitat forçada està precipitant potser fins a un cert punt), que és la realitat socioeconòmica complexa del nostre alumnat, una part del qual necessita compatibilitzar els estudis amb feines que els permeten finançar-los (i que no necessàriament sembla que prioritzi com esperaríem entre el mitjà i l'objectiu). D'una banda, el creixement dels estudis virtuals esdevé competència directa (en perversos termes de mercat, però també de model); per altra, com a conseqüència d'això, hi ha una certa pressió perquè puguem donar resposta (semipresencial) a aquesta realitat. L'AÚ, especialment una AÚ mal aplicada (tant des del punt de vista del procés d'E-A com en aquells casos en què es devaluï l'avaluació) pot obrir portes i finestres a aquest huracà.

Unides totes les idees que posem sobre la taula, en definitiva, això ens porta indefectiblement a canviar (i molt) la perspectiva des de la qual avaluem, perquè esdevenim certificadors de

¹⁷ Nova manumissió... Aquí diríem també *parsimoniosa*, o *senzilla*, la qual cosa pot ser utòpica, però justament per això ha de ser una aspiració. És *l'entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem* aristotèlic.

¹⁸ Finalment, situem també això a les coordenades que correspon. A la sessió parlàvem de casos límit (alguns existents) que poden aprofitar aquesta via d'oportunitat: podem donar el títol de graduat/ada a persones que hagin fet tots els estudis acollint-se a l'AÚ? Permetrà això que hi hagi una part de l'alumnat que cursi un segon grau a les classes del qual no assistirà mai perquè se li solapen amb les del primer? I, portat això a l'extrem, donarem el títol de graduat/ada a persones que no haguem vist mai? Aquesta darrera pregunta és la més fàcil de respondre: no, no arribarem a aquest extrem, entre altres motius per dos: perquè sí veuríem l'alumnat en el moment d'avaluar-lo i hauríem certificat que té les competències associades al títol (totes) en aquests processos certificadors lligats al concepte d'AÚ; i, sobretot, perquè ningú que vulgui fer uns estudis totalment a distància trucarà a la porta d'una universitat com la UdG d'avui (a no ser que ho fem tan malament que sigui evident que regalem els títols, cosa que no passarà en cap cas). Però, com deia una nostra companya, amb molt de criteri, si aquest extrem inversemblant es donés, el problema que tindríem no és de normativa, sinó de com plantegem els estudis i de com dissenyem l'avaluació de les competències (la qual cosa seria encara més greu, al meu entendre, que un forat a la normativa, que no crec que l'AÚ sigui, sincerament).

competències (no docents). Per a mi, aquesta és una idea essencial: a l'avaluació única *comprovem* el nivell mínim de competències associades a cada assignatura (és a dir, si sap els mínims indispensables). Si és així, estem disposats a certificar-ho amb l'aprovat (és a dir, com a treballadors públics, donem fe que aquests aprenentatges hi són); si no, no ho certifiquem (i consignem el suspens). I aquí podríem parlar pàgines i pàgines (no ho faré, no us espanteu) de com atendre el compromís que tenim durant l'avaluació no només amb l'alumnat, que moltes vegades es transforma perversament en paternalisme. Però especialment hauríem de pensar en el compromís que tenim amb la societat graduant només aquells que han adquirit les competències necessàries per a l'exercici professional. Si ho mirem des d'aquesta perspectiva, com a notaris, l'avaluació única implica un repte indubtable.

L'avaluació única com a oportunitat

Dit això, entrem amb el quid de la qüestió, entendre també que l'AÚ suposa una oportunitat (sempre és millor acabar en positiu). Fins i tot per a aquells que considerin que l'AÚ no hauria de recollir-se a la normativa, aquesta novetat pot ser un motiu d'alegria. És evident que xoca de front contra un model d'avaluació continuada que és general als nostres àmbits i que dista molt d'allò que lliga amb l'esperit del nostre alumnat (que en general sent la paraula examen i veu com la urticària fa acte de presència). Amb això com a rerefons (que no es prou, perquè pot limitar d'arrel la volada de l'AÚ sense que haguem de fer res especialment intens o exigent), l'AÚ ens ha de permetre protegir-nos en moltes situacions del dia a dia que no són fàcils de resoldre i que generen una certa tensió tant des de la vessant del professorat com des de la de les coordinacions: com conciliem l'avaluació continuada amb el dret a l'avaluació de l'alumnat que no assisteix a classe. La resposta fàcil (la que donem abans de la matrícula) és que som una universitat presencial, punt (si saps que no pots venir a classe, no et matriculis). Però totes i tots sabem que la realitat és una altra, i moltes vegades ens veiem fent mans i mànigues per permetre a l'alumnat un cert seguiment a distància de les assignatures. I totes i tots sabem que aquesta situació és irregular especialment per a nosaltres, perquè acabem fent itineraris *ad personam* que no necessàriament garanteixen la solidesa del procés ordinari i que, en tots els caos, van contra les nostres costelles, perquè és feina afegida (no reconeguda, no protegida, no retribuïda i en molts casos ni tan sols agraïda per l'alumnat quan les coses no van com s'espera). En aquests casos, doncs, crec que per a l'alumnat serà molt clar i molt més responsable que institucionalment existeixi un camí oficial per als no assistents, que conciliï què som (universitat presencial i propera, facultat i estudis que aposten per l'acompanyament i per l'avaluació continuada) amb els drets de l'alumnat (essencialment, el dret a ser avaluat). Així, *avant la lettre*, l'AÚ sembla fins i tot fantàstica, de debò. Caldrà, però, que siguem capaços d'articular-la a la pràctica amb la mateixa bellesa.

Evidentment, l'AÚ pura (l'avaluació de l'alumnat que només veiem en el moment final) no ha de ser ni un camí preferent per a l'alumnat ni un camí forçat per part del professorat. L'alumnat que sàpiga que no pot assistir mai a classe hauria de considerar altres ofertes formatives que recullen aquesta demanda de manera estructural; i és evident que, de mutu acord, professorat i alumnat poden pactar grisos al seguiment de l'AC canònic (amb assistència regular a classe) o a l'AÚ, en contextos concrets que sigui possible. Però en línies generals ens donarà vies per canalitzar excessos del sistema i regularitzar situacions que se'n surten.

Un apunt final

Parlar d'avaluació, sigui en el context que sigui, sempre provoca una certa incomoditat. La *brutta parola* d'en Bezzi (2007) resulta especialment incòmoda quan es desvincula de l'aprenentatge, a què preferentment ha de servir. Tanmateix, com sempre que es parla d'avaluació, podem també imaginar-la com l'heura, que comença a créixer de manera gairebé anecdòtica per un racó i, quan ens n'adonem, ha infestat tot el jardí. Imaginem-nos-ho ara, però, en el millor dels sentits: la reflexió que en farem a partir de l'AÚ no només quedarà constreta al context en què s'aplica, sinó que ens pot permetre revisitar tot el nostre plantejament d'avaluació i millorar-lo; i, a partir d'aquí, pot ser el principi d'un camí molt interessant sobre tota la nostra docència. Potser aquesta és la més gran de les oportunitats.

En tot cas, fins a un cert punt, és possible pensar que l'èxit de l'aplicació de l'AÚ serà justament que es mantingui de manera residual, perquè això evidenciarà que s'ha materialitzat amb un equilibri entre el compromís als principis de la universitat que som (presencial i propera) i la responsabilitat que implica satisfer el dret de l'alumnat a l'AÚ.

Referències documentals

- Bezzi, C. (2007). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. FrancoAngeli.
- Borgna, E. (2016). *Responsabilità e speranza*. Einaudi.
- Carofiglio, G. (2006). *Ragionevoli dubbi*. Sellerio.
- Pinos-Juste, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes. Cantón Mayo, I. i Pinos-Juste, M. *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza Editorial. 247-265.