



CO-CONSTRUCCIÓ AUTOREGULADA D'UN INSTRUMENT D'AVALUACIÓ QUALITATIU EN LA FORMACIÓ INIVERSITÀRIA

Bernat-Carles Serdà i Ferrer
Facultat d'Infermeria
Departament d'Infermeria
bernat.serdà@udg.edu

Àngel Alsina
Facultat d'Educació i Psicologia
Departament de Didàctiques
Específiques
angel.alsina@udg.edu

Mònica Cunill i Oliva
Facultat d'Educació i Psicologia
Departament de Psicologia
monica.cunill@udg.edu

Objectius

La necessitat d'adequar el currículum formatiu en el context universitari a les claus d'una formació basada en competències, implica emprar metodologies actives que afavoreixin la participació dels estudiants en tot el procés formatiu, incloent el de l'avaluació (Byrne, Carter i Mower, 2009). Des d'aquesta perspectiva, resultaria contradictori anunciar la innovació del procés d'ensenyament-aprenentatge sense innovar paral·lelament les activitats i els instruments d'avaluació. En aquest marc és necessari implementar estratègies d'avaluació que s'allunyin del focus tradicional quantitatiu i que l'estudiant contribueixi a desenvolupar i potenciar nous mètodes d'avaluació efectiva de forma autoregulada.

Monereo (1995) destaca que l'essència de l'autoregulació en l'avaluació radica en la incorporació planificada, per part del docent, d'estratègies explícites transferides progressivament als estudiants, perquè obtinguin una major consciència de l'activitat educativa en tot el seu continu, essent així més autònoms i aconseguint un *feedback* immediat. Carandell, Klein i Tigchelaar (2010) exposen que una d'aquestes estratègies és la implementació d'instruments d'autoregulació, com és el cas del portafolis.

El portafolis és una selecció d'evidències que justifiquen un procés d'aprenentatge d'acord a les competències que hauria d'adquirir un estudiant, a més reflexa el continu del seu aprenentatge incloent la història dels seus esforços, progressos i fites, constituint en definitiva una realitat en evolució (Cano, 2005; Klenowski, 2004).

El resultat és que a partir del portafolis s'aconsegueix transferir progressivament una major consciència i control de cada activitat d'aprenentatge a l'estudiant, establint una relació més simètrica entre professor i estudiant. La participació del procés d'aprenentatge i avaluació és més responsable i real; fomenta en l'estudiant un diàleg intern que ajuda a prendre consciència del seu punt de partida així com a portar a terme un seguiment del seu propi procés d'aprenentatge a través d'una reflexió sistematitzada, amb l'ajuda contingent i guia del docent (Dekker, H. *et al.*, 2009; Saltman, Tavabie i Kidd, 2012).

En aquest context, aquest instrument didàctic permet establir una supervisió constant sobre les nostres accions mentals, una competència que ens col·loca en una situació privilegiada per l'optimització dels nostres processos cognitius i els productes que d'ells se'n deriven (Monereo, Castelló, Clariana, Palma i Pérez, 1994), la qual cosa es constata en alguns estudis realitzats en el marc dels estudis d'infermeria.

Olivé (2010), per exemple, realitza una anàlisi reflexiva on exposa que els estudiants valoren positivament el portafolis perquè potencia la capacitat de reflexió i el pensament crític, identificant conscientment els punts forts i febles del procediment. Canalejas (2010), a partir d'una investigació realitzada a 58 professors de 107 escoles d'infermeria, conclou que a través del portafolis els estudiants poden mostrar i defensar les seves aptituds; millorar la capacitat d'anàlisi, la creativa i la imaginativa així com l'estructuració i el discurs del llenguatge escrit. Aquest aprenentatge es produeix en un marc lliure i autodidacte. Com a contrapartida, el portafolis requereix un temps de dedicació superior al que comporta la preparació d'un examen final i produeix una sensació de llibertat i de responsabilitat molt elevada.



3es JORNADES DE BONES PRÀCTIQUES 2012

Amb la revisió dels estudis s'identifica que la limitació metodològica més important de l'instrument correspon al concepte d'avaluació. Aquest fet es justifica per la manca d'instruments vàlids i fiables que avaluïn concretament el procés (d'ensenyament-aprenentatge de l'estudiant) més que, el resultat final. Així doncs, les variables d'avaluació haurien de ser qualitatives i estar dissenyades d'acord amb els factors d'aprenentatge que es construeixen i vinculen amb l'instrument didàctic.

En aquest sentit, coincidim amb McCready (2007) en la necessitat de dissenyar guies clares tant per a la construcció com per a l'avaluació del portafolis, considerant la complexitat i la destresa que comporta l'avaluació qualitativa. Des d'aquest marc el treball que es presenta té com objectiu general construir l'instrument d'avaluació adequat al portafolis a partir de la reflexió i visió crítica de 8 professors i 480 estudiants.

Desenvolupament

L'estudi es realitza durant tres cursos acadèmics (2008-2011) amb una mostra de 480 estudiants que han cursat l'assignatura de primer curs d'Anatomofisiologia en la Facultat d' Infermeria de la Universitat de Girona. Així doncs, partint del model inicial d'avaluació (mi), s'inclouran les propostes de canvi contrastades i triangulades entre la reflexió crítica dels punts forts i punts febles identificats per professors i estudiants. La primera transformació de l'instrument d'avaluació correspondrà al model en desenvolupament (md) i finalment la darrera transformació correspondrà al model final de consolidació (mc).

Avaluació

La metodologia utilitzada és qualitativa a partir dels grups de discussió. Aquests grups es nodreixen de la discussió que generen les situacions grupals per obtenir la informació (Elejabarrieta, 1997). Els grups són de 10 a 14 participants (Bloor, Frankland, Thomas i Robson, 2001).

Es programa la sessió a partir de la notícia publicada a la plataforma *Moodle*. Per a la realització dels grups, els professors moderadors usen el llistat de tòpics que s'exposen a la taula I, corresponents a l'eina d'avaluació.

Tòpics a partir dels quals se generen els grups de discussió

Com realitzen el treball diari? Com s'organitzen? Com prenen les decisions? Com aconsegueixen el material d'ajuda? Demanda d'ajuda. Què els agradaria fer i què és el que realment fan? Què necessiten? Què canviarien del procés viscut?

La informació es grava amb àudio i posteriorment es realitza la transcripció. Per a facilitar l'anàlisi qualitativa de dades textuais s'usa el programa informàtic Atlas.ti. Per a l'anàlisi categorial s'utilitza el mètode de comparacions constants descrit per Strauss i Corbin (1991).

Es presenten de forma resumida els principals resultats que han incidit i suposat el disseny final de l'instrument d'avaluació, passant per dues transformacions consecutives:

Model inicial (mi)

- Dissenyar una guia orientativa de l'activitat, incloent les competències, objectius, activitats, avaluació i bibliografia
- Millorar la programació de les hores invertides per l'estudiant, així com programar activitats pròpiament per a ser autoavaluades.



3es JORNADES DE BONES PRÀCTIQUES 2012

Model de desenvolupament (md)

- Incloure una tutoria efectiva i un mentor que informi del procés qualitatiu aconseguit.
- Incloure un apartat en l'avaluació que inclogui l'aprenentatge realista i reflexiu.
- Incloure progressions didàctiques que avaluin el procés.
- Co-construir l'instrument d'avaluació entre el professor i l'estudiant.
- Programar dues avaluacions anuals.

Model final de consolidació (mc)

- Incloure un apartat perquè l'estudiant incorpori evidències elaborades de forma autònoma i que completen la construcció autoregulada del coneixement.

D'acord amb les modificacions identificades i incorporades s'aconsegueix el model final d'instrument d'avaluació del portafolis.

Forma d'avaluació:

A	B	C ⁺	C ⁻	D	E	N
10-9	8-7	6-5	4-3	2-1	0	No s'identifica

A: L'activitat es realitza correctament.

B: L'exercici és correcte tot i que presenta dèficits essencials.

C⁺: L'exercici és correcte però presenta dèficits significatius.

C⁻: El resultat de l'exercici no aconsegueix resoldre qüestions essencials.

D: L'exercici és deficient, incomplet i/o inadequat.

E: L'exercici és nul.



3es JORNADES DE BONES PRÀCTIQUES 2012

<u>Variables</u>	Total	Nota professor	Nota estudiant	Mitjana Final
Format				
- Elaboració i estructura de les làmines proposades és adequada	20%			
- Làmines organitzades en una línia coherent. - Índex, paginació, organització, aprenentatge reflexiu, autoavaluació, conclusions i bibliografia.				
Defensa oral				
<u>Defensa i justifica el treball</u>				
- Justifica de forma coherent l'estructura del portafolis. - La comunicació del procés d'autoregulació és adequada i formalment innovadora. - Comunicació fluïda i entenedora. Utilitza terminologia adequada (llenguatge de la ciència).	25%			
<u>Elaboració pròpia i autònoma</u>				
- Considera els punts forts i dèbils de l'instrument didàctic i del resultat d'elaboració del seu portafolis personal. - L'estudiant presenta un treball d'elaboració original i amb contingut addicional en relació a les necessitats detectades en el procés d'aprenentatge. - L'estudiant argumenta noves propostes per a la millora qualitativa de l'instrument identificades en el procés individual d'aprenentatge. - Existeix una relació coherent entre les fonts d'informació utilitzades i el contingut.	35%			
<u>Defensa: Qüestions plantejades pel professor</u>				
- <u>Defensa</u> i <u>respon</u> adequadament a les preguntes del professor relatives al procés d'aprenentatge.	20%			
<u>OBSERVACIONS 1R SEMESTRE:</u>				
Proposta de millora a l'estudiant a considerar per la presentació del 2n semestre.				
<u>OBSERVACIONS FINALS 2N SEMESTRE:</u>				



3es JORNADES DE BONES PRÀCTIQUES 2012

Aquest instrument d'avaluació del portafolis, de disseny propi, inclou les variables relatives al format, la defensa oral de les fortaleses i debilitats de l'instrument i la resposta a les qüestions plantejades pel docent, atès que són les variables que s'ajusten més a les finalitats de l'avaluació: per una banda, és necessari avaluar els aspectes relatius al format com ara l'organització del portafolis en general o bé l'estructura de les làmines en particular; i per l'altra, a través de la defensa oral s'avalua el contingut, que inclou la presentació (correspon a la fase d'autoanàlisi o de visualització del punt de partida); les activitats (organitzades de forma progressiva, de més simples a més complexes i de més generals a més específiques, amb una activitat d'autoavaluació integrada); i la valoració final (recull l'avaluació global del procés).

El professor i l'estudiant valoren aquestes variables a partir d'una Escala *Likert* (0 a 10) amb un descriptor de correspondència per a cadascun dels intervals. El resultat que s'obté correspon a la mitjana entre la valoració registrada pel professor i l'autoavaluació de l'estudiant el primer i segon semestre.

Conclusions

En virtut dels resultats i com a principal conclusió d'aquest estudi es considera que el disseny d'un instrument didàctic d'avaluació del portafolis requereix un període de transformació per tal d'autoregular-lo de forma eficaç. El disseny final ha suposat dues modificacions intermèdies en base a les variables identificades per professors i estudiants. Com a element innovador es destaca el procés continu i proactiu d'autoregulació de l'instrument d'avaluació. El modelatge de l'instrument es realitza en base als punts forts i febles identificats: els punts forts fan referència a la descripció dels efectes positius derivats del procés d'implementació de la metodologia didàctica, i defineixen i qualifiquen l'instrument en la fase de referència i els punts febles fan referència a les limitacions detectades de l'instrument.

De manera més concreta, a partir de les aportacions dels 8 professors i els 480 estudiants que participen en l'estudi, es posa de manifest que els punts febles de l'instrument d'avaluació corresponen a la necessitat dels estudiants d'obtenir un *feed-back* intermedi per avaluar els resultats durant el procés. Aquesta limitació metodològica determina un canvi dirigit a programar una avaluació inter-procés (intermèdia), amb l'objectiu d'aconseguir una avaluació eficaç adaptada i que respecti el timing de l'estudiant (Kiraly, 2000). Aquest factor planteja la possibilitat d'incorporar, juntament amb les activitats del portafolis en format paper, algunes activitats d'avaluació automàtica a partir del portafolis electrònic dissenyat en la plataforma *Moodle*. Així mateix, s'incorpora la tècnica d'avaluació combinada, en la qual estan implicats tant el professor com els estudiants, que inclou activitats d'avaluació qualitatives i quantitatives. Després d'aquestes incorporacions, els estudiants destaquen la flexibilitat de l'instrument en el ritme natural d'aprenentatge. Juntament amb aquesta dada valoren també la capacitat de cobrir la faceta formativa d'una forma immediata i de poder-se complementar en les dues avaluacions finals, encara que la pedra angular correspon a l'efecte de la inclusió de l'aprenentatge reflexiu.

En síntesi, el principal punt fort d'aquesta experiència és que ha permès resoldre el laberint de problemes i les llacunes i inespecificitat que inicialment presentava l'avaluació del portafolis en l'assignatura d'Anatomofisiologia, i el principal punt feble és que seria bo que el disseny final de l'instrument d'avaluació es pogués aplicar a d'altres assignatures dels estudis d'infermeria i fins i tot d'altres estudis per a poder consensuar les variables per a l'avaluació del portafolis a partir d'una visió interdisciplinària i interdisciplinària.

Bibliografia

- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. i Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Canalejas, M.C. (2010). El portafolio como herramienta didáctica: un estudio en escuelas universitarias de enfermería. *Educación Médica*, 13(1), 53-61.
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Dekker, H., Driessen, E., ter Braak, E., Scheele, F., Slaets, J., Van der Molen, T. y Cohen-Schotanus, J. (2009). Mentoring portfolio use in undergraduate and postgraduate medical education. *Medical Teacher*, 31(10), 903-909
- Elejabarrieta, F. (1997). *El método lingüístico. Técnicas de obtención de información*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6(2/3), 93-104.
- McCready, T. (2007). Portfolios and the assessment of competence in nursing: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44(1), 143-151.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?. *Aula de Innovación Educativa*, 34, 74-80.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Olivé, M.C. (2010). El portafolio o la carpeta de aprendizaje en enfermería como instrumento para un aprendizaje reflexivo y crítico: Una experiencia exportable a otras disciplinas. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 23-33.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory: procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.