

FRAMEWORK D'AVALUACIÓ DELS APRENTATGES

Grup AFIA - UOC

Octubre 2023

L'objectiu d'aquest document¹ és **definir els conceptes clau relacionats amb l'avaluació dels aprenentatges a la UOC**. Actua com a marc per justificar les decisions que prendrà el grup institucional AFIA (Avaluació, Feedback i Intel·ligència Artificial).

El context en què s'emmarquen les propostes que es fan en el document és la UOC, una universitat que té un model educatiu completament en línia, on la comunicació entre docents i estudiantat és majoritàriament asíncrona. **És necessari que es produeixi interacció entre aquests dos perfils per tal de construir l'aprenentatge.**

Tenint en compte aquesta premissa contextual, **s'entén l'avaluació com:**

- **Un aprenentatge** (Gibbs i Simpson, 2009). És a dir, l'avaluació es considera una peça més del procés d'aprenentatge. Mitjançant l'avaluació, l'estudiantat ha d'aprendre. Les activitats d'avaluació, en el seu sentit més general, són l'instrument principal que té la Universitat per afavorir la construcció de coneixement de l'estudiantat; aquestes han d'anar necessàriament acompanyades d'ajudes que facilitin l'assoliment progressiu dels objectius d'aprenentatge. Els errors són una font d'aprenentatge. A partir d'aquests, i amb el corresponent suport i ajudes del professorat, l'estudiantat hauria d'aprendre.
- **Un procés**. Això vol dir:
 - Un **procés formatiu** (Black i Wiliam, 2009; Gikandi *et al.*, 2011). La condició formativa de l'avaluació porta implícit que aquesta es doni de forma continuada i progressiva. A la pràctica, això es concreta en el fet que les activitats d'avaluació han d'estar connectades entre elles, de manera que, per fer una activitat, l'estudiantat ha d'haver entès els continguts de l'activitat anterior. Per

¹ Per elaborar aquest document, es prenen com a referència dos documents que ja hi ha a la UOC (a part de les referències bibliogràfiques que s'especifiquen al final del document):

- L'avaluació a la UOC. Guia de suport al professorat dissenyada per l'eLinC i revisada el març del 2023. Disponible aquí: <https://kit.elc.uoc.edu/guia-davaluacio-dels-aprenentatges/>.
- [Modelo de evaluación on-line en la UOC](#) (elaborat per PiQ).

tal de garantir aquest procés d'avaluació formativa, és necessari que es proporcioni *feedback*/retorn/retroalimentació sobre com s'està realitzant l'aprenentatge (Carless *et al.*, 2011). Ara bé, no qualsevol retorn compleix amb aquesta funció formativa. Per tal que sigui així, ha de complir les condicions següents (per a més detall, consulteu el document: [El feedback a la UOC: Guia per al professorat](#)):

- Ha de proporcionar **informació a l'estudiantat sobre què ha fet bé, què ha de millorar** (els errors que ha comès) i, sobretot, també sobre com pot resoldre aquell error i **com pot implementar la millora**. Per tant, ha de ser un retorn que corregeixi, però també que incorpori accions o suggeriments de millora que l'estudiantat pugui implementar per millorar l'activitat elaborada. Aquests suggeriments o accions de millora, com més ajustats siguin a les necessitats d'aprenentatge que tingui l'estudiantat (retorn personalitzat) millor, per tal d'evitar un retorn massa general.
- En aquest procés **l'estudiantat ha de tenir un rol actiu** i ha de conèixer què s'espera que faci amb el retorn que li proporciona el professorat. Per exemple, si fem un retorn basat a mostrar a l'estudiantat la solució, cal orientar-lo sobre com fer l'autoavaluació a partir d'aquesta solució.
- Un **procés planificat** (Carless, 2019), que incorpori oportunitats perquè l'estudiantat pugui mostrar la millora. S'han de planificar moments en què l'estudiantat pugui fer explícit que ha resolt els errors comesos en les activitats anteriors i que, per tant, ha millorat el seu procés d'aprenentatge. Aquestes oportunitats per mostrar la millora es poden planificar de maneres diferents. Per exemple:
 - Dins d'una mateixa activitat d'avaluació, l'estudiantat podria fer el lliurament d'un esborrany, rebre retorn i després fer el lliurament final incorporant les millores proposades en el retorn.
 - En una activitat d'avaluació es podria mostrar la millora del treball fet a l'activitat d'avaluació anterior.
 - Es podria plantejar una activitat d'avaluació al final de l'assignatura en la qual es pogués mostrar la millora de totes les activitats anteriors.

En els tres exemples anteriors, és necessari que aquestes oportunitats de millora vagin sempre acompanyades d'un retorn que compleixi les condicions que s'han explicat anteriorment.

- **Un procés reflexiu** (Panadero *et al.*, 2018). És a dir, promovent que l'estudiantat es faci conscient del seu propi procés d'aprenentatge. Això es concreta en activitats que portin l'estudiantat a pensar en què és el que ha après elaborant aquella activitat, quines competències ha desenvolupat, etc. Per promoure i facilitar aquesta reflexió, cal donar a l'estudiantat un retorn de

qualitat (d'acord amb l'explicació anterior) i que pugui aplicar en activitats futures.

- **Digital.** L'avaluació es porta a terme mitjançant l'ús de la tecnologia, sense que sigui necessari desplaçar-se físicament. Es caracteritza per ser ubiqua i flexible. Això vol dir que la tecnologia ha d'afavorir que els processos d'avaluació de l'aprenentatge es puguin produir en qualsevol lloc, sempre d'acord amb unes condicions definides per la Universitat.
- Amb el **suport de la intel·ligència artificial (IA)**. La IA obre la porta a nous escenaris d'avaluació i a més personalització dels enunciats, però alhora fa necessari tenir en compte la seva disponibilitat a l'hora de dissenyar les activitats d'avaluació. A més, cal assegurar que l'estudiantat sigui capaç de fer un ús crític i efectiu de les eines d'intel·ligència artificial en l'àmbit acadèmic i professional.
- **Acreditativa.** El professorat ha de tenir evidències de l'aprenentatge de l'estudiantat per tal que es pugui certificar que s'han assolit uns objectius d'aprenentatge i s'han desenvolupat unes competències. L'avaluació acreditativa també ha d'integrar mesures per assegurar la identitat de l'estudiant, a més de l'autoria de qui fa les activitats. Això es concreta en:
 - Posar **mesures per certificar la identitat de l'estudiantat**, tant durant el procés d'avaluació continuada com en les proves d'avaluació final. Per garantir aquesta condició, cal incorporar algunes mesures que es poden basar en el reconeixement facial, la sincronia o el disseny de proves d'avaluació orals.
 - Posar les **mesures necessàries per garantir l'autoria de l'estudiantat**, tant durant l'avaluació continuada com a l'avaluació final. Per garantir aquesta condició es recomana repensar els enunciats de les activitats o proves que es plantegen a l'estudiantat a fi de fomentar una avaluació més reflexiva, personalitzada, aplicada i que permeti l'ús de diferents recursos per desenvolupar les tasques que cal fer. A més, és necessari un ús generalitzat de les eines d'identificació del plagi.
- **Autèntica i competencial** (Ajjawi *et al.*, 2023; Nieminen *et al.*, 2023). En el sentit que l'avaluació s'ha de basar en activitats que siguin el màxim de reals possible per tal que l'estudiantat posi en pràctica les competències que després haurà de posar en pràctica en el món professional. L'avaluació autèntica s'allunya del plantejament d'activitats basades en la repetició d'exercicis, d'activitats basades només en preguntes i respostes, o d'activitats que requereixin la lectura d'un text i, a partir d'aquest, fer una intervenció al debat, etc.

- **Inclusiva i ètica.** En la qual la diversitat de l'estudiantat sigui i s'hi senti respectada (seguint els principis d'un disseny universal de l'aprenentatge i la perspectiva de gènere). També cal tenir en compte tots els temes relacionats amb la protecció de dades, la responsabilitat de l'estudiantat a l'hora de plagiar o de cometre frau en l'avaluació.

Referències:

Ajjawi, R., Tai, J., Dollinger, M., Dawson, P., Boud, D. i Bearman, M. (2023). From authentic assessment to authenticity in assessment: broadening perspectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2271193>

Black, P. i Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Carless, D., Salter, D., Yang, M. i Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>

Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>

Gibbs, G. i Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Cuadernos de Docencia Universitaria. ICE de la Universitat de Barcelona. Editorial Octaedro. Disponible: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144983/1/13cuaderno.pdf>

Gikandi, J. W., Morrow, D. i Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>

Panadero, E., Andrade, H. i Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>

Nieminen, J. H., Bearman, M. i Ajjawi, R. (2023) Designing the digital in authentic assessment: is it fit for purpose?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(4), 529-543. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2089627>