

AVALIAÇÃO E FEEDBACK DESAFIOS ATUAIS

Lúcia Amante
Isolina Oliveira



Título
AVALIAÇÃO E FEEDBACK. DESAFIOS ATUAIS

Autores
LÚCIA AMANTE; ISOLINA OLIVEIRA

Produção
SERVIÇOS DE PRODUÇÃO DIGITAL | DIREÇÃO DE APOIO AO CAMPUS VIRTUAL

Edição
UNIVERSIDADE ABERTA 2019 ©

ISBN
978-972-674-846-5

ÍNDICE

AVALIAÇÃO E FEEDBACK	4
1. NOVOS CENÁRIOS DE AVALIAÇÃO	6
2. AVALIAÇÃO SUSTENTÁVEL. O MODELO PrACT	11
3. DESENHAR UM PLANO DE AVALIAÇÃO	15
REFERÊNCIAS	22



AVALIAÇÃO E FEEDBACK. DESAFIOS ATUAIS *

Os novos cenários de aprendizagem em que o elearning está presente tornam imperativa a necessidade de repensar o processo de ensino e de aprendizagem. Estes cenários onde a mediação tecnológica é inevitável, especialmente na educação a distância, obrigam também a perspetivar a avaliação considerando a particularidade destes contextos.

Neste sentido, tendo como base as mais recentes abordagens sobre a avaliação, este texto procura focar-se especificamente na avaliação em contextos digitais no ensino superior.

As modernas ferramentas digitais podem ser usadas para transformar práticas docentes centradas no aluno, acrescentar mais-valias ao processo de aprendizagem, ou apenas reproduzir práticas de ensino tradicional sob uma aparência de modernidade. A simples utilização das tecnologias digitais no processo de avaliação não evidencia necessariamente perspetivas de ensino transformadoras.

* Nota: Este texto resulta do trabalho realizado no âmbito do Projeto Avaliação e elearning no Ensino Superior - Projeto @ssess.he - desenvolvido no Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LEaD) da Universidade Aberta, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPECED/104373/2008), entre 2011 e 2013. Para além das autoras, colaboraram neste projeto os investigadores Alda Pereira, Maria João Gomes, Luís Tinoca, Maria do Carmo Teixeira Pinto, Maria de Jesus Relvas, Teresa Cardoso, Ana Nobre, e Luís Nunes da Silva. O trabalho nesta área tem vindo a ser continuado no âmbito do Projeto Avaliação Digital de Competências – Projeto ADiC, atualmente em curso.

1. NOVOS CENÁRIOS DA AVALIAÇÃO



1 | NOVOS CENÁRIOS DA AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem no ensino superior tem vindo a complexificar-se porque a tradicional perspectiva de “medir” a aprendizagem em determinados momentos do percurso formativo tem vindo a revelar-se desadequada, sendo cada vez mais necessário considerar a avaliação intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem. A avaliação nem sempre se apresenta como relevante, designadamente se considerarmos o que é solicitado mais tarde no mundo do trabalho levando a que as tarefas de avaliação propostas sejam muitas vezes vistas como uma mera resposta à obtenção de uma nota e não como uma forma de aplicar e demonstrar as competências adquiridas. Tradicionalmente a avaliação centrou-se, em particular, na sua função de classificação e certificação. Contudo, o balanço entre as diversas funções da avaliação tem vindo a conceder maior destaque à sua função formativa (Boud, 2000; Hadji, 1997, Fernandes, 2006; Pinto & Santos, 2006).

Neste âmbito emergiu um conceito chave. **O conceito de competência.** Este conceito remete-nos para a capacidade de responder com sucesso a uma exigência, pessoal e/ou societal, ou para efetuar uma tarefa ou atividade que requer a convergência de conhecimentos (implícitos e/ou explícitos), habilidades, destrezas, capacidades, atitudes, emoções e valores. Desenvolve-se através da ação e da interação quer em contextos educacionais (formais, não formais ou informais), quer em contextos profissionais, e requer mais do que a mera reprodução de conhecimentos.

A avaliação de competências demanda pois uma nova abordagem, na qual conhecimentos, capacidades e atitudes estão integrados, implicando, necessariamente, o recurso a uma variedade de estratégias e modos de avaliação (Dierick & Dochy, 2001; Baartman et al. 2007). Esta nova abordagem requer avaliar o desempenho em tarefas autênticas, representativas dos contextos reais, nos quais as competências deverão ser aplicadas.

Surge assim um novo desenho de avaliação que dá lugar à designada “cultura da avaliação”.

Esta cultura da avaliação caracteriza-se essencialmente por:

- Ênfase na interligação da avaliação com o ensino e a aprendizagem.
- Participação do estudante no desenvolvimento da sua própria avaliação em diálogo com o professor.
- Avaliação tanto do processo como do produto.
- Assunção de diversidade de formas de avaliação, associadas e interligadas com as práticas de ensino.
- Utilização de tarefas de avaliação próximas de situações da vida real.
- Atividades que envolvam desafio cognitivo.
- Reforço da reflexão dos estudantes sobre as suas aprendizagens.
- Valorização de uma apreciação qualitativa em detrimento de uma simples classificação.

Deste modo, a cultura de avaliação emerge como contraponto à cultura do teste.

CULTURA DO TESTE

Quantitativa
Exercícios descontextualizados
Testes standardizados
Formação de rankings
Responsabilidade do professor

CULTURA DA AVALIAÇÃO

Avaliação do processo e do produto
Participação do estudante
Pluralidade de formas não
standardizadas
Tarefas de avaliação próximas do real
Valorização da descrição qualitativa
Avaliação integrada em contextos
Reforço da reflexão dos estudantes

A “cultura de avaliação” dá relevo à autenticidade (aprendizagem situada em contextos reais, ligados à vida profissional); ao trabalho de grupo assente na interação social e no feedback; à auto-regulação da aprendizagem por parte do estudante, ao *scaffolding**, que apoia o estudante e o faz progredir.

Assim, um dos grandes desafios que se colocou às instituições universitárias no início do século XXI passou pela alteração radical da forma de desenvolvimento curricular, transitando de um currículo baseado em conteúdos para um currículo baseado em competências. Nesse sentido, os contextos virtuais e os novos recursos de aprendizagem têm vindo a contribuir para o repensar das estratégias de avaliação.

Desde a multiplicidade de formas (testes de escolha múltipla online, quizzes, participação em fóruns virtuais, trabalho de grupo online, blogs, wikis, mapas conceptuais, e-portefólios, entre outros), à adoção de práticas de auto, hetero e coavaliação, são várias as novas possibilidades que podem contribuir para uma avaliação mais significativa e mais próxima do real.



* O conceito de *scaffolding* (colocar andaimes) introduzido por Wood et al. (1976) diz respeito às intervenções do adulto ou dos pares que procuram, ao encontro das necessidades do aprendente, e não para além delas, ir fornecendo suporte (tutoria) adequado ao desenvolvimento de competências emergentes que lhe possibilitam obter sucesso numa dada tarefa, sem contudo lhe apontar a solução, contribuindo dessa forma para o seu desenvolvimento cognitivo.

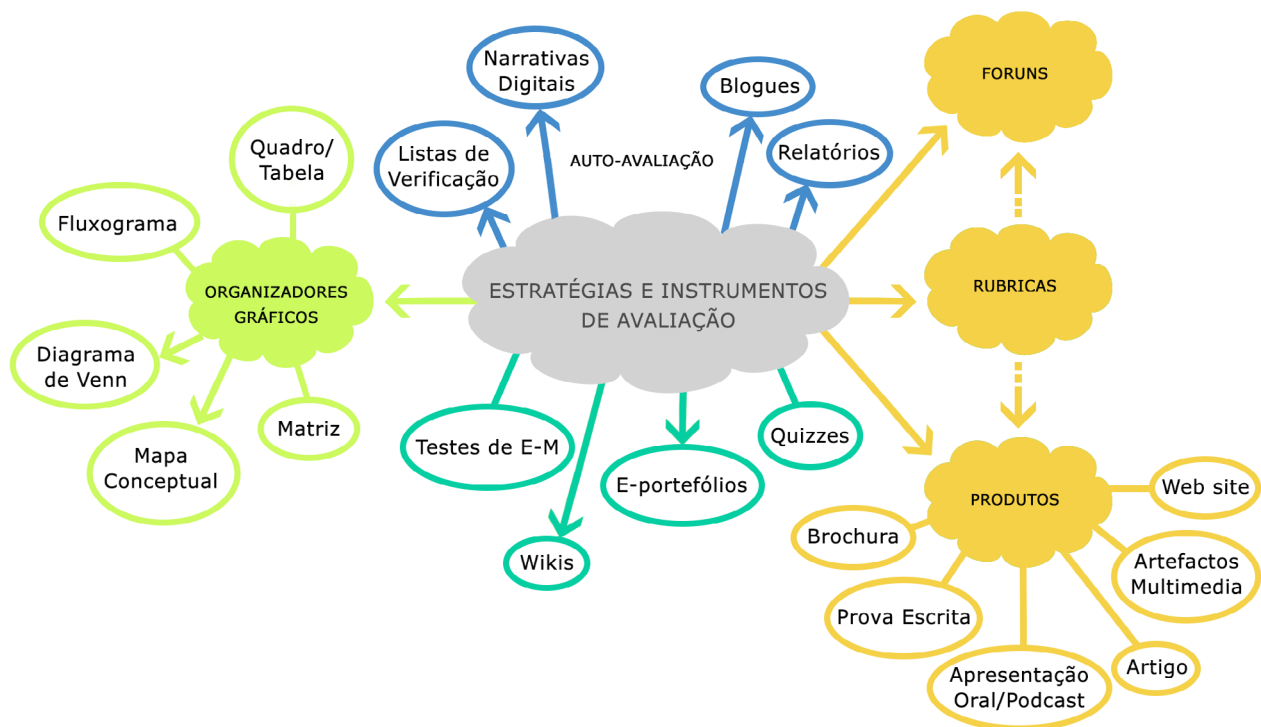


Figura 1 - Estratégias e Instrumentos de Avaliação – Exemplos

2. AVALIAÇÃO SUSTENTÁVEL O MODELO PRACT



2. AVALIAÇÃO SUSTENTÁVEL. O MODELO PrACT

No âmbito do Projeto “Avaliação e E-learning no Ensino Superior” (Projeto @ssess. he), desenvolvido no Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D) da Universidade Aberta, no sentido de operacionalizar uma estratégia de avaliação alternativa digital, construiu-se um quadro conceptual que procurou ter em conta os desafios colocados pela sociedade digital no que respeita ao desenvolvimento de competências em particular no ensino superior, assim como aos novos papéis exigidos a professores e alunos.



A criação deste quadro conceptual assenta em 4 dimensões, onde cada uma delas se relaciona primordialmente com uma dada centralidade: Instituição, Sociedade, Professor e Aluno. A operacionalização deste quadro teórico traduziu-se no denominado Modelo PrACT.

Este modelo integra os novos desenvolvimentos sobre a avaliação de competências e considera a aplicação das tecnologias digitais como meio que pode favorecer o processo de avaliação, designadamente considerando a Praticabilidade, a Autenticidade, a Consistência e a Tansparência do ato avaliativo (PrACT), dimensões fundamentais do modelo proposto.

PRATICABILIDADE

Custos
Eficiência
Sustentabilidade

Instituição

Sociedade

Professor

Aluno

AUTENTICIDADE

Similaridade
Complexidade
Adequação
Significância

Alinhamento Instrução-avaliação
Múltiplos indicadores
Relevância dos critérios
Alinhamento competências-avaliação

Democraticidade
Envolvimento
Visibilidade
Impacto

CONSISTÊNCIA

TRANSPARÊNCIA

Fonte: Adaptado de Pereira et al., 2015.

Figura 2 - Dimensões do Modelo PrACT

O referencial subjacente ao Modelo PrACT ([Pereira et al. e 2015](#)) inscreve-se numa perspetiva holística de avaliação e compreende 4 dimensões constituídas cada uma delas por diversos parâmetros que as operacionalizam.

PRATICABILIDADE

Esta dimensão influencia de modo determinante a escolha da estratégia de avaliação a usar. Relaciona-se com a exequibilidade da estratégia de avaliação digital. Implica uma gestão efetiva, considerando o tempo e o equilíbrio em termos de custo/benefício, quer para os avaliadores quer para as organizações. Implica também que os estudantes considerem as tarefas de avaliação realizáveis, relevantes e úteis para a aprendizagem e envolve um conjunto de critérios.

AUTENTICIDADE

Dimensão reconhecida como fundamental para a avaliação baseada em competências, que se pretendem próximas do mundo real/profissional em toda a sua complexidade, reconhecidas como significativas por estudantes, professores e potenciais empregadores. Inclui um conjunto de critérios que permitem ajuizar do grau de autenticidade da estratégia de avaliação digital.

CONSISTÊNCIA

Esta dimensão emerge como uma forma de dar resposta às exigências de validade e fiabilidade, requerida pelos indicadores psicométricos. Esta dimensão tem em conta que a avaliação de competências implica a existência de uma variedade de métodos de avaliação, em contextos diversos, de diferentes avaliadores, tal como a adequação das estratégias. Requer o alinhamento das competências a avaliar com as atividades, as estratégias e os critérios de avaliação usados. Vários critérios contribuem para esta dimensão.

TRANSPARÊNCIA

Traduz a necessidade de que a estratégia de avaliação digital seja visível e compreensível por todos os participantes. Implica o envolvimento dos estudantes, desde logo pela partilha do processo e procedimentos de avaliação, até possíveis contributos na definição de metas e/ou critérios de desempenho. Quatro critérios definem esta dimensão.

Estas quatro dimensões são particularmente relevantes na avaliação de competências em contextos online e ambientes de aprendizagem presenciais fortemente marcados pela utilização das tecnologias digitais.

A intenção é desenvolver tarefas de avaliação em que os estudantes deixem exclusivamente de falar ou escrever sobre o conhecimento e comecem a pô-lo em ação por forma a demonstrar as suas competências, levando-os a pensar, decidir e atuar no mundo real. Estas tarefas envolvem combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes que serão posteriormente usadas no contexto profissional. Ou seja, tarefas que avaliam competências e não meros conhecimentos.

3. DESENHAR UM PLANO DE AVALIAÇÃO



3. DESENHAR UM PLANO DE AVALIAÇÃO

As novas estratégias de avaliação introduzem a necessidade de ter em conta as competências exigidas na prática da vida real/profissional assegurando que os modos de avaliação reflitam as mobilizadas nesses contextos, bem como considerar critérios de avaliação adequados e uma comunicação dos resultados que favoreça a regulação das aprendizagens. Esta perspetiva coloca a necessidade de desenhar um plano de avaliação que dê resposta a estas novas preocupações.

A que questões deve um Plano de Avaliação dar resposta?

O quadro seguinte ilustra a elaboração de um plano de avaliação aplicado a diferentes áreas disciplinares:

O que se quer avaliar?	Como avaliar?	Quem avalia?	Com que normas se avalia?	Como se comunicam os resultados?
Competências	Desenhar atividades avaliativas e instrumentos	Professor, pares, estudante, outros	Definir critérios de avaliação	Elaborar comentários de feedback
Desenvolver estudos de viabilidade financeira	Elaborar um projeto de empresa (PME) para obter financiamento junto de uma entidade bancária	Professor e estudante (auto-avaliação)	<ul style="list-style-type: none">- adequação do projeto aos objetivos- pertinência e justificação dos argumentos- capacidade de reflexão crítica sobre o projeto	Centrar o feedback no respeito pelos critérios; Clarificar o que se considera uma boa execução; Identificar aspetos positivos e outros a melhorar; Dar pistas para melhorar o processo de trabalho
Discutir e Explicar o papel da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) na promoção da Sustentabilidade	Pesquisar e apresentar 2 documentos vídeo sobre EDS fundamentando a sua escolha	Professor e estudante (autoavaliação)	<ul style="list-style-type: none">- relevância dos vídeos- clareza e domínio dos argumentos sobre EDS- capacidade de reflexão crítica sobre a problemática	Centrar o feedback no respeito pelos critérios; Clarificar o que se considera uma boa execução; Estimular a autoavaliação do estudante
Analisar criticamente uma obra literária, situando-a no respetivo contexto, género, período, movimento, corrente ou escola	Apresentação da obra em análise (formato texto e/ou <i>podcast</i>) de acordo com critérios definidos	Professor e estudante (autoavaliação)	<ul style="list-style-type: none">- situa a obra no contexto da sua produção;- caracteriza corretamente o género literário;- situa a obra na corrente/escola respetiva.	Identificar aspetos positivos no enquadramento da obra; Questionar aspetos omissos ou incorretos; Fornecer pistas que permitam melhorar a apresentação

O que se quer avaliar?

Definir as competências a desenvolver, tendo em conta que o enunciado das mesmas deve refletir o que se espera que o estudante consiga realizar, de modo observável.



Como avaliar?

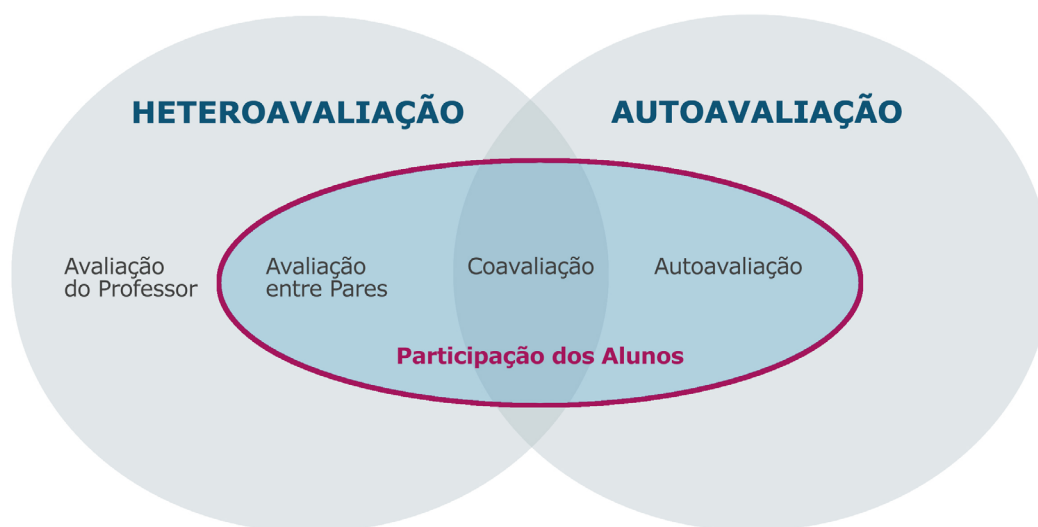
As atividades avaliativas devem dar lugar ao desenvolvimento das competências definidas, proporcionando formas que as evidenciem.

O desenvolvimento de competências manifesta-se através da realização de produtos, ações, tarefas (produtos multimédia, *podcast*, ensaio crítico, reflexão crítica, descrição de uma prática, resolução de problemas, relatório de campo ou experimental, mapa conceptual; e-portefólio, *wiki*,....)

Quem avalia?

Para além do professor, a responsabilização dos estudantes pelo processo de aprendizagem requer a participação destes no processo avaliativo, designadamente através da autoavaliação. Esta favorece a autorregulação da aprendizagem, o que permite a tomada de consciência sobre o processo e desenvolve competências de metacognição. Assim, tanto quanto possível, os estudantes devem ser implicados na avaliação.

Em determinados contextos é possível promover ainda outras formas de avaliação, designadamente a avaliação por pares e a coavaliação.



Fonte: Gómez, & Sáiz, (2011).

Figura 3 - Formas e intervenientes na avaliação.

Vejamos agora cada um destes elementos, em particular.

AVALIAÇÃO PELO PROFESSOR

Modalidade em que o professor aprecia as atividades, trabalhos ou produtos realizados pelos estudantes;

COAVALIAÇÃO

Os estudantes são integrados no processo de avaliação, o que implica um processo em que a avaliação se realiza de modo partilhado e negociado entre o professor e o estudante.

AVALIAÇÃO POR PARES

Modalidade em que os estudantes apreciam atividades, trabalhos ou produtos realizados por outros estudantes, seus pares. Usada no ensino superior ajuda os estudantes na avaliação do seu próprio trabalho e no dos pares, contribuindo para uma atitude mais dirigida para a sua aprendizagem e em preparação para o seu desenvolvimento profissional contínuo, alinhado com a aprendizagem ao longo da vida.

AUTOAVALIAÇÃO

O estudante analisa e aprecia a sua própria aprendizagem, confrontando a atividade, o trabalho ou o produto com a solução apresentada

Com que normas se avalia?

As normas de avaliação podem ser de diferente natureza. As normas de classificação, que nos remetem para critérios quantitativos, geralmente associados à distribuição de cotação pelas diferentes componentes de uma atividade avaliativa, e os critérios de avaliação, que recaem sobre os requisitos de qualidade a considerar no desempenho da atividade.

Na definição dos critérios é fundamental a coerência entre estes e as competências; devem ser públicos, transparentes e explicitados previamente à avaliação, facilitando informação sobre os níveis alcançados nos resultados de aprendizagem.

RÚBRICAS

Tipos, razões e ferramentas

RÚBRICA

reporta a uma matriz que elenca níveis de desempenho ou de compreensão definidos por critérios/dimensões de qualidade de realização do trabalho do estudante.

Funções:

1. ORIENTAR O ESTUDANTE relativamente ao que se espera dele numa atividade;

2. APOIAR O PROFESSOR na avaliação do desempenho do estudante, considerando um conjunto pré definido de critérios.

As rúbricas podem ser usadas quer para o professor avaliar o estudante, quer para o estudante avaliar os seus pares, ou para se autoavaliar (Fraile, Pardo & Panadero, 2017).

TIPOS DE RÚBRICAS

RÚBRICA HOLÍSTICA:

Uma rúbrica holística é de âmbito geral e usa uma única escala na qual todos os critérios de avaliação são agrupados por níveis de desempenho.

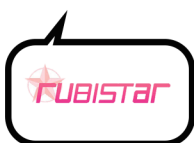
RÚBRICA ANALÍTICA:

Uma rúbrica analítica foca-se não num desempenho global (que considera vários níveis como na rúbrica holística), mas nos diversos critérios específicos do desempenho do estudante, sendo a estes que se atribui uma pontuação.

RAZÕES PARA O USO DAS RÚBRICAS

- Clarificam padrões e normas de classificação a serem seguidas;
- Ajudam os alunos a terem expectativas claras sobre o que se requer do seu desempenho;
- Incentivam a prática reflexiva por parte de alunos e professores;
- As rubricas holísticas poupam tempo minimizando o número de decisões tomadas pelos avaliadores;
- As rubricas analíticas ajudam a fornecer feedback útil sobre áreas específicas de desempenho, identificando pontes fortes e fracos.

FERRAMENTAS DE CRIAÇÃO DE RÚBRICAS



<http://rubistar.4teachers.org/index.php>



http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/



<https://help.turnitin.com/Home.htm>

Como se comunicam os resultados?

Comunicar resultados implica fornecer um feedback, componente fundamental da aprendizagem na construção reflexiva do conhecimento que apoia o professor e o estudante no processo de ensino e aprendizagem.

O feedback diz respeito aos *inputs* que permitem ao estudante confirmar, acrescentar, reescrever, articular ou reestruturar informações na memória, sendo que esses *inputs* podem incluir conhecimentos da área em questão, conhecimento metacognitivo, crenças sobre si mesmo, atitudes e tarefas, ou estratégias cognitivas.

O feedback pode ser avaliativo ou descritivo (Gipps, 1999). O feedback avaliativo assenta sobretudo num juízo de valor, o descritivo incide na realização do aluno e na tarefa proposta, especificando o progresso e construindo o caminho a seguir, como se procurou exemplificar no quadro relativo ao desenho do plano de avaliação.

Como elaborar um bom feedback?

- Entendível, ou seja, expresso numa linguagem que os estudantes entendam;
- Seletivo - destacando duas ou três coisas para comentar;
- Específico - apontando para aspetos do trabalho em que o feedback se aplica;
- Contextualizado - referenciado aos critérios de avaliação;
- Equilibrado - apontando aspetos positivos e outros que precisam de ser melhoradas;
- Orientador - dando pistas aos estudantes sobre como podem melhorar e incentivando a reanálise das respostas levando o próprio estudante a identificar o erro, em lugar de o corrigir;
- Transferível - focado em processos, capacidades e processos de autorregulação e não apenas nos conteúdos.

Importa ter presente que nem todo o feedback contribui para um melhor desempenho.

Comentários, como por exemplo “revela pouco esforço, podia ter feito melhor...”, “este ensaio não está suficientemente analítico”; “porquê?”; “não focou o essencial” são ambíguos, abstratos e pouco contribuem para melhorar a autorregulação da aprendizagem.

Para além do feedback escrito, o uso do áudio pode ser uma boa alternativa. Neste caso, o professor analisa o trabalho do estudante e elabora o feedback em formato podcast, podendo o mesmo ser individualizado, dirigido ao grupo ou à turma.

A investigação sugere que os estudantes respondem mais positivamente ao feedback áudio, vendo-o como estando mais próximo de um diálogo. Neste formato, o professor pode produzir reações à medida que lê, podendo fazer perguntas e sugerir melhorias. As variações no tom e a naturalidade da abordagem parecem dar aos estudantes a sensação de proximidade dos professores e de interesse no que eles fizeram.

As praticas de avaliação e feedback devem levar os estudantes a tornarem-se aprendentes auto-regulados capazes de monitorizar e avaliar a qualidade e o impacto do seu trabalho e o dos outros. (Nicol, 2010)

A terminar, salientamos a ideia de que a avaliação e o feedback estão no cerne da aprendizagem e do ensino, pelo que investir num bom plano de avaliação e num adequado feedback traduz-se em ganhos nos resultados de aprendizagem, no nível de satisfação do estudante e do próprio professor.

REFERÊNCIAS

Amante, L., Oliveira, I., & Pereira, A. (2017). Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o Modelo PrACT. *Revista Docência e Ciberultura*. @ Redoc 1 (1) p. 135 Set/Dez. 2017. Rio de Janeiro.

Baartman, L.K.J, Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., & Vleuten, C. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks *Educational Research Review*, 2, 114-129 Bates & Pool, 2003. http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1772/1/Baartman%20et%20al_2007_ERR.pdf [28 de maio de 2016]

Boud, D. (2000) Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

Dierick. S. & Dochy, F.J.R.C. (2001). *New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria*. *Studies in Educational Evaluation*, 7, 307-329.

Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 19(2).

Fraile, J., Pardo, R. & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. *Revista Complutense de Educación*, Ediciones Complutense, 28(4) 2017: 1321-1334 <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>

Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.

Gómez, G. R. & Sáiz, M. S. I. (Edits.) (2011). e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior. Madrid: NARCEA, S.A.DE EDICIONES.

Hadji, C. (1997). *L' évaluation démystifiée*. Paris: ESF éditeur.

Nicol, D. (2010) From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 501-517, DOI: 10.1080/02602931003786559

Pereira, A., Oliveira, I., Tinoca, L., Pinto, M.C. & Amante, L. (2015). *Desafios da avaliação digital no Ensino Superior*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774>

Pereira, A., Oliveira, I. & Amante, L. (2015). Fundamentos da avaliação alternativa digital. In T. Cardoso, A. Pereira e L. Nunes (Eds.) *Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior*. E-book, LE@D, Universidade Aberta, Lisboa. <http://twixar.me/S9ZK>

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976) – “The Role of Tutoring in Problem Solving”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

DIMENSÃO PRATICABILIDADE	
CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
CUSTOS	Refere-se aos custos de tempos (quer para avaliadores quer estudantes) (Brinke, 2008; Dierick e Dochy, 2001), bem como aos recursos ou investimentos adicionais, em particular de formação, necessários para implementar a estratégia de avaliação digital.
EFICIÊNCIA	Considera a relação custo-benefício do desenho das estratégias de avaliação para as instituições, professores e estudantes, tendo em conta os resultados esperados. Pode, por exemplo, traduzir-se na escolha de determinados dispositivos tecnológicos tendo em vista promover uma avaliação mais eficiente (Brown, 2004; Linn, Baker e Dunbar, 1991).
SUSTENTABILIDADE	Respeitante à necessidade de assegurar que é possível implementar e sustentar o desenho de avaliação pensado, tendo em conta os perfis dos estudantes (nível educational, formação prévia, familiaridade com as ferramentas de avaliação, competências e conhecimentos e prévios, etc.) e os constrangimentos contextuais, quer das organizações, quer dos avaliadores.

DIMENSÃO AUTENTICIDADE	
CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
SIMILITUDE	Reflete o modo como a estratégia de avaliação está relacionada com o contexto da vida real (contexto físico e social), aspirando a que as competências avaliadas sejam próximas das necessárias na vida real/profissional (Baartman et al., 2007, Dierick and Dochy, 2001; Gulikers et al., 2004); o contexto físico traduz o tipo e número de recursos digitais disponíveis, enquanto o contexto social pressupõe o alinhamento com o processo social equivalente na situação real/profissional.
COMPLEXIDADE	Relaciona-se com a natureza das tarefas de avaliação, mais especificamente com os desafios cognitivos exigidos para a sua resolução, ou desenvolvimento, que devem ser semelhantes aos da vida real/profissional, em situação equivalente, tendo em conta que os problemas nesse tipo de situação são frequentemente pouco estruturados e com várias possíveis soluções (Gulikers et al., 2004; Herrington e Herrington, 1998; Mateo e Sangrà, 2007).
ADEQUAÇÃO	Diz respeito à necessidade de providenciar condições de realização das tarefas de avaliação digital (tempo, recursos, etc) de acordo com a complexidade da tarefa, com a equidade e igualdade no acesso aos recursos, traduzindo, ainda, a sensibilidade aos contextos culturais; este critério implica frequentemente a eliminação ou minimização de restrições irrealistas impostas nos contextos educativos formais (Gulikers et al, 2004; Herrington e Herrington, 1998). As realizações dos estudantes devem elucidar interpretações e conclusões, ser ricas em detalhes, qualificações e argumentação (Maclellan, 2004b).
SIGNIFICÂNCIA	Traduz o valor significativo acordado pelos estudantes, professores e empregadores às tarefas incluídas na estratégia de avaliação digital (Baartman et al., 2007; Gulikers et al., 2004). McDowell (1995) considera que a relação entre as tarefas de avaliação e as necessidades de aprendizagem devem ser claras e percebidas pelos estudantes.

DIMENSÃO CONSISTÊNCIA	
CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
ALINHAMENTO INSTRUÇÃO AVALIAÇÃO DIGITAL	Diz respeito à necessidade de providenciar cenários de avaliação digital representativos das situações de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes (Palm, 2008), garantindo deste modo a concordância entre o trabalho desenvolvido durante o percurso de aprendizagem e as tarefas de avaliação propostas.
MULTIPLICIDADE DE INDICADORES	Traduz a necessidade de usar métodos de avaliação digital, contextos, momentos e avaliadores variados (Dierick e Dochy, 2001; Herrington e Herrington, 1998). Deste modo, a auto-avaliação, a avaliação por pares, para além da avaliação do professor, bem como a diversidade de tarefas devem ser utilizadas em diversos momentos ao longo do percurso de aprendizagem. Além disso, ao estimular diversas formas de participação, esta perspectiva contribui também para a equidade do programa de avaliação de competências.
RELEVÂNCIA DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Considera-se aqui a relevância dos critérios usados para a avaliação das competências (individuais ou colaborativas) (Herrington e Herrington, 1998; Pereira, Tinoca e Oliveira, 2010).
ALINHAMENTO COMPETÊNCIAS- AVALIAÇÃO DIGITAL	Relaciona-se com a necessidade de assegurar coerência entre as competências a desenvolver e o desenho de avaliação usado (Palm, 2008; Pereira, Tinoca e Oliveira, 2010).

DIMENSÃO TRANSPARÊNCIA	
CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
DEMOCRATIZAÇÃO	Traduz a disponibilidade e possível participação dos estudantes na definição dos critérios de avaliação (Dierick e Dochy, 2001). Mas, os estudantes/ aprendentes devem saber desde o início quais os objetivos da avaliação e quem vão ser os avaliadores. Assim, eles ficam logo a saber o que se espera deles e podem ajustar os processos de aprendizagem às metas previstas (McConnell, 2006).
ENVOLVIMENTO	Diz respeito à disponibilização e possível participação dos estudantes na definição das metas de aprendizagem e das condições de realização das tarefas propostas, a exemplo da estrutura, formato e meio tecnológico (Pereira, Tinoca e Oliveira, 2010). Este facto permite aos estudantes/ aprendentes participar na definição ativa, empenhamento e responsabilidade (Pereira, Tinoca, e Oliveira, 2010).
VISIBILIDADE	Relaciona-se com a possibilidade de apresentar/ partilhar os seus processos de aprendizagem ou os produtos com outros (pares, avaliadores, professores, comunidade, etc.) (Gulikers et al., 2004).
IMPACTO	Traduz os efeitos que a estratégia de avaliação digital tem nos processos de aprendizagem e no desenho do programa educacional (Baartman et al., 2007). Segundo Brinke (2008), o desenho da avaliação deve ter um impacto positivo nos processos de aprendizagem.

