

# Avaluar és aprendre

---

L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències

Quan ens replantegem l'avaluació, ens cal repensar com promovem els aprenentatges, ja que avaluar és aprendre



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObra Derivada 4.0.

No es permet l'ús comercial de l'obra original ni la generació d'obres derivades.

La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

Document elaborat per Neus Sanmartí, professora honorària de la Universitat Autònoma de Barcelona.

© Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació

**Elaboració:** Direcció General de Currículum i Personalització

**Edició:** Gabinet Tècnic

**1a edició:** octubre de 2020

# Índex

<b>Presentació</b> .....	4
<b>1. Introducció</b> .....	5
<b>2. L'avaluació vista des de la seva funció reguladora</b> .....	7
2.1. Què comporta desenvolupar en l'alumnat la capacitat d'autoregular-se? .....	9
2.2. Què entenem per "compartir objectius" i (auto)regular la percepció que se'n té? .....	10
2.3. Què implica anticipar i planificar l'acció d'autoregular-se? .....	13
2.4. Què entenem per "compartir els criteris d'avaluació" i (auto)regular la percepció que se'n té? ..	19
2.5. La clau de tot plegat: una bona retroalimentació .....	24
<b>3. L'avaluació vista com a activitat per comprovar què s'ha après</b> .....	26
3.1. Quines tasques i activitats són útils per a l'avaluació dels aprenentatges competencials? .....	27
3.2. Quina relació hi ha entre els objectius d'aprenentatge competencials i els criteris i indicadors d'avaluació? .....	33
3.3. Com es pot establir una "qualificació" del grau d'assoliment de les competències? .....	34
3.4. L'avaluació des d'una mirada inclusiva .....	35
3.5. Com s'han de compartir els resultats de l'avaluació amb les famílies? .....	37
<b>4. A tall de conclusió</b> .....	39
<b>5. Bibliografia</b> .....	40
<b>6. Glossari</b> .....	42

# Presentació

L'ordenació curricular de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria integra el concepte de competència dins els components del currículum i fixa que l'adquisició de les competències per part de l'alumnat és el referent bàsic de l'acció educativa de cada equip docent de l'etapa. Aquesta visió competencial de l'aprenentatge comporta redefinir els objectius que es persegueixen des de totes les àrees, les matèries, els àmbits i les activitats escolars, seleccionar els continguts i les metodologies didàctiques més adequades perquè l'alumnat assoleixi les competències bàsiques, i reflexionar sobre què, com, quan i per què s'avalua.

En el desplegament del currículum per competències,<sup>1</sup> l'avaluació té una funció reguladora de tot el procés d'aprenentatge, atès que ha de permetre decidir i adaptar les estratègies pedagògiques a les característiques de l'alumnat i constatar el seu progrés a mesura que avança en els aprenentatges. Ha de permetre al professorat contrastar el grau d'assoliment per part de l'alumnat de les competències bàsiques i ajustar, si escau, els processos didàctics. Per a l'alumnat, l'avaluació també esdevé un element essencial per aprendre, ja que els alumnes que constaten el seu progrés i saben regular-se estan més preparats per avançar en els aprenentatges i per seguir aprenent. Per tant, cal cercar estratègies per compartir amb l'alumnat el procés avaluator i fer-lo partícip i protagonista del seu procés d'aprenentatge, i per compartir amb la resta del professorat i les famílies la coherència dels criteris d'avaluació aplicats en els àmbits, els projectes i la resta d'activitats escolars.

L'any 2010, el Departament d'Educació va publicar un document d'orientacions sobre l'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències que havia encarregat a la professora Neus Sanmartí, de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), experta en avaluació formativa. L'any 2020, l'autora ha revisat i actualitzat aquest document.

Direcció General de Currículum i Personalització

---

1. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.

Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària.

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

Ordre ENS/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria.

# 1. Introducció

L'actual plantejament curricular requereix una nova mirada envers l'avaluació, que esdevé fonamental per poder desenvolupar un currículum per competències i atendre les diferents necessitats educatives de tots els alumnes. És per això que avui podem afirmar que els canvis curriculars importants es concreten en canvis en l'avaluació. Si no canvia l'avaluació, difícilment no canviarà res. Per tant, una visió competencial de l'aprenentatge comporta canviar què, com, quan i per què s'avalua.

L'alumnat percep el que és important d'aprendre a partir del que el professorat valora, no només de forma explícita sinó també implícita, quan proposa activitats concretes per avaluar aprenentatges i quan aplica uns determinats criteris d'avaluació. Els ensenyants poden insistir que el raonament, l'establiment de relacions, la deducció, l'aplicació del coneixement après són molt importants, però si quan realment es valoren els resultats d'un aprenentatge només es comprova si es recorda de forma més o menys literal una determinada informació o com fer algun exercici, l'estudiant considerarà que aquest saber és el que realment compta.

Quan es parla d'avaluació sovint es barregen les seves dues finalitats (vegeu la figura 1):

- **L'avaluació com a mitjà per regular els aprenentatges**, és a dir, per identificar els encerts i les dificultats i els errors, i trobar camins per avançar. Comporta avaluar també el procés d'ensenyament que els docents dissenyem per promoure la regulació entre iguals i l'autoregulació (avaluació formativa o formadora).
- **L'avaluació com a mitjà per comprovar què s'ha après** i qualificar els resultats d'un procés d'aprenentatge per orientar l'alumnat en la seva continuïtat formativa i el professorat i el sistema educatiu en els canvis a introduir en la seva planificació, i també per acreditar aprenentatges.

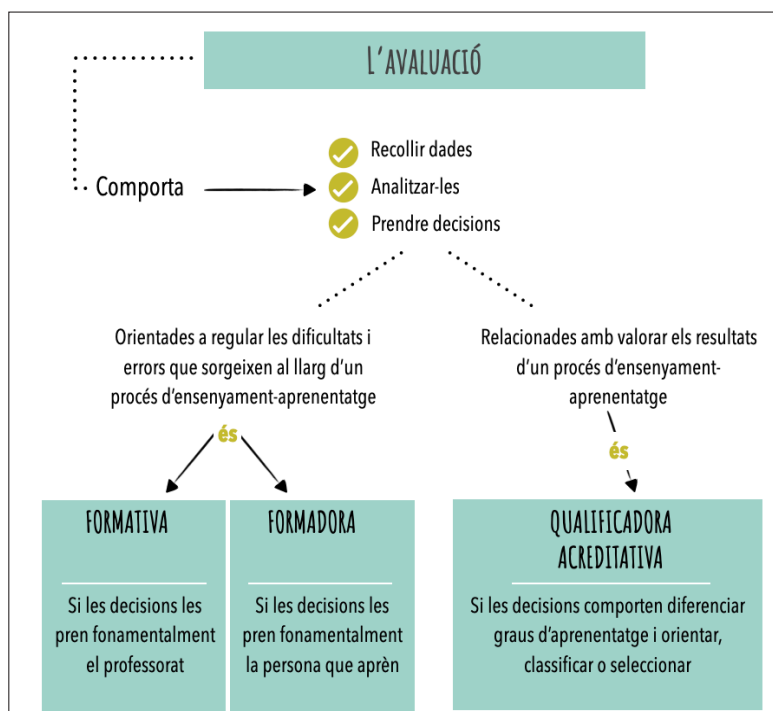


Figura 1. Les finalitats de l'avaluació

## 1. INTRODUCCIÓ

La primera finalitat ens situa en aquella avaluació que forma part de la vida de l'aula. No hi ha cap activitat que no vagi acompanyada de la seva avaluació, és a dir, d'una valoració sobre la qualitat de la tasca realitzada i d'una decisió sobre els aspectes vàlids i els que cal millorar. És una avaluació que si es promou que sigui el mateix alumnat qui la faci permet adquirir qualsevol tipus d'aprenentatge i a més es vincula amb les competències d'aprendre a aprendre, d'autonomia i iniciativa personal, d'educació en valors i de l'àmbit personal i social.

La segona finalitat ens situa en el concepte més estès d'avaluació, relacionat amb la valoració dels resultats. Si per competència s'entén la capacitat d'actuar en situacions complexes i imprevisibles aplicant els coneixements apresos, l'avaluació ha de possibilitar comprovar si realment s'ha desenvolupat aquesta capacitat. Per tant, haurà de ser força diferent de les activitats d'avaluació tradicionals, que solen estar més orientades a comprovar si l'alumnat és capaç de reproduir el coneixement transmès.

Tot i així, aquestes dues finalitats estan estretament interrelacionades i han de ser coherents entre si. Moltes vegades, els processos didàctics aplicats per ajudar l'alumnat a aprendre un coneixement són molt idonis des del punt de vista de l'aprenentatge competencial però, en contrapartida, l'avaluació dels resultats només busca comprovar si l'alumnat sap respondre qüestions simples i reproductives. En aquests casos, l'alumnat percebrà que tots els altres sabers treballats no són importants i que no val la pena dedicar esforç a interioritzar-los, ja que el que compta és el que es valora a l'avaluació final.

En aquest sentit, cada vegada més, les proves d'avaluació externes, des de les diagnòstiques fins a les d'accés a la universitat, tendeixen a tenir un enfocament competencial i promouen que l'alumnat hagi d'aplicar els seus aprenentatges en l'anàlisi de situacions rellevants i a l'hora d'actuar.

Diversos estudis proven que la revisió a fons de la concepció i la pràctica de l'avaluació formativa comporta millores importants en els resultats d'aprenentatge. Per exemple, la recerca que va fer Bonniol (Nunziati, 1990) a França va demostrar els bons resultats en les proves externes de final dels estudis de secundària per part de l'alumnat d'instituts on es feia una avaluació amb finalitat formadora, i que aquests resultats eren millors quan s'aplicava de forma coherent en un nombre més gran de disciplines i durant més anys.

De la mateixa manera, a partir de la recerca de Black i Wiliam (1998), es van recollir evidències que diferents pràctiques d'avaluació formativa promouen un aprenentatge més significatiu, especialment en aquells alumnes que tenen més dificultats per aprendre. Entre els estudiants que normalment obtenen bons resultats, la millora és menor, atès que ja es caracteritzen per ser capaços d'autoavaluar-se, tot regulant les seves dificultats de manera autònoma. Per tant, una avaluació formadora aconsegueix reduir les diferències de resultats entre uns i altres.

També el metaestudi coordinat per Hattie (2017), mostra que promoure l'autoavaluació de l'alumnat o incentivar un bon *feedback* són intervencions educatives que generen un impacte alt en els aprenentatges de l'alumnat. En la mateixa línia, també a Catalunya s'ha demostrat que l'aplicació a l'aula d'una avaluació formadora possibilita obtenir millors resultats en la resposta a preguntes PISA (*Programme for International Student Assessment*) plantejades per qualificar el grau de competència científica (Sanmartí i Sardà, 2007).

En aquest document s'analitzen exemples d'aquest tipus de pràctiques d'avaluació i s'aprofundeix en les raons que les justifiquen.

## 2. L'avaluació vista des de la seva funció reguladora

Aprendre a avaluar-se és una de les condicions bàsiques per aprendre a aprendre i per ser més autònom aprenent (i fent qualsevol activitat). Aquesta afirmació és coherent amb entendre l'aprenentatge com el resultat d'identificar què ja es fa prou bé i què no s'és capaç de fer-ho, d'entendre'n les causes i de prendre decisions orientades a la millora.

Quan s'inicia un procés d'aprenentatge, el més habitual és que apareguin dificultats i es cometin errors, però uns estudiants són més capaços que d'altres per superar-los. La diferència bàsica entre ells és que uns saben avaluar-se (regular-se), mentre que altres han desenvolupat sistemes per aprendre poc eficients.

Cada alumne, cada persona, té un sistema personal d'aprendre que ha anat construint progressivament de manera autònoma, bàsicament a partir dels estímuls que rep a l'escola i en el seu entorn familiar i social. Per exemple, alguns nois o noies tendeixen a refugiar-se en la repetició i en la memorització, i demanen ajuda externa constantment per canviar una resposta per una altra, mentre que d'altres busquen entendre les raons de les seves dificultats. Per descomptat, els resultats d'uns i d'altres a llarg termini són molt diferents.

No té sentit esperar que quan l'alumnat resol problemes, escriu un text i respon a qüestions, ho faci bé a la primera, per molt bé que s'hagi ensenyat com fer-ho. El veritable problema didàctic no resideix tant a explicar de manera idònia com es resol un tipus de problema, a dissenyar un bon experiment perquè els estudiants recullin proves, o a escollir textos que continguin informacions adequades, sinó a com ajudar cada alumne o alumna perquè sigui capaç de regular les dificultats amb les quals es troba en realitzar les tasques que se'n deriven. L'avaluació que funciona formativament busca ajustar l'ensenyament perquè l'aprenentatge pugui ser significatiu.

Això vol dir que en el disseny d'una activitat d'aprenentatge caldrà planificar com es promou que l'alumnat "entengui per què no ho ha entès", la qual cosa implica dedicar tant temps, o més, a l'avaluació-regulació de l'activitat com a la seva realització inicial. Comporta un canvi de perspectiva, ja que no s'avalua l'alumnat, sinó les dificultats detectades, tot buscant entendre —professorat i alumnat— per què la primera producció (i, a vegades, la segona i la tercera) no estava prou bé.

Entre els molts instruments que afavoreixen aquesta reflexió trobem els **diaris de classe** (vegeu el quadre 1), una pràctica que ja promovia C. Freinet. En el diari de classe els i les alumnes expressen el que creuen que han après i també les seves dificultats. L'anàlisi del que diuen permet al professorat identificar si reconeixen l'objectiu del treball realitzat i quins són els obstacles a superar. Moltes vegades serà més important regular aquestes percepcions que no pas els resultats de l'activitat en si.

Identificar els obstacles i els errors i trobar camins per superar-los requereix temps per a l'autoreflexió, però aquest temps és el més útil perquè realment hi hagi aprenentatge i, en canvi, no hi ha temps més perdut que ensenyar alguna cosa sense que la majoria de l'alumnat identifiqui i corregeixi les seves dificultats. De vegades es creu que això perjudica els estudiants que ja fan força bé les activitats des de l'inici, però s'ha comprovat que també milloren, sempre que el contingut treballat sigui significatiu i s'estimuli a aplicar-lo en la realització d'activitats complementàries més complexes.

### Quadre 1. Exemples de diaris d'alumnes

#### El diari de classe: un instrument per afavorir l'autoregulació

Una vegada feta una activitat, els i les alumnes escriuen un diari on resumeixen què han fet, com ho han fet, què creuen que han après i què pensen que encara no entenen prou bé.

Alguns exemples de diaris escrits per alumnes d'edats diferents són els següents:

- Cicle mitjà: "Hem fet barreges amb oli, vinagre, sal, sucre, sorra i també colorants tot amb aigua. He après que aigua i sorra no es dissolen, i tampoc amb oli per molt que remenem. També que quan es fa una dissolució només es veu l'aigua transparent o de color. No sé per què no es veu el sucre i la sal. Però es nota que estan a l'aigua, l'he provat. M'ha agradat molt el que hem fet amb el meu grup".
- Cicle superior: "M'ha agradat molt perquè hem après moltes coses com per exemple aquestes: he après que quan bufes per la tràquea els pulmons canvien de color, també he après que el pulmó esquerre és més petit que el dret perquè ha de deixar lloc al cor... [escriu més coses que ha après fent la dissecció]. El treball m'ha anat bastant bé però ens vam discutir una mica per decidir què hi havia dintre dels pulmons i com passa l'aire que arriba als bronquis a la sang".
- 1r ESO: "He fet malament el problema perquè el denominador comú era 120 i a la fracció 1/2 el 2 l'havia multiplicat per 60 i m'he confós i he posat 120 al numerador, però havia de posar 60; també m'he equivocat en els numeradors, en què un dels quatre s'havia de restar i els he sumat tots, però crec que les accions no estan tan malament".
- 3r ESO: "He revisat el dibuix que havia fet fa uns dies sobre el camí d'un tros de pa i d'una taronjada pel nostre cos mirant llibres, Internet i amb el meu grup. Ara sé que el pa l'anem digerint gràcies a les substàncies químiques que reaccionen amb ell des de la boca, que és a l'intestí on passen les substàncies que s'aprofiten a la sang i les altres surten per l'anus (és la caca) i que la taronjada passa pel ronyó. Però no entenc bé com es forma el pipí ni per què serveix el fetge, i el meu grup tampoc".

En canvi, el temps que els ensenyants dediquen a "corregir" els treballs dels alumnes sovint és molt poc útil, especialment si els qualifiquen amb una nota i si no s'asseguren que els alumnes llegeixen i entenen els comentaris fets. Cal recordar que per entendre aquests comentaris s'han d'haver construït els coneixements que ho possibiliten.

Tampoc no són massa útils moltes de les sessions de classe dedicades a la correcció de problemes o exercicis en les quals només s'incideix en com s'hauria de resoldre la tasca i no en la natura de les dificultats que poden sorgir en el procés. Només pot corregir (autoregular) els errors qui els ha comès, a partir, això sí, de l'ajuda que proporcionen els docents i els companys i companyes.

Ens cal, per tant, revisar la concepció que tenen molts alumnes sobre com s'aprèn. Si creuen que aprendre vol dir repetir al més fidelment possible un text o aplicar mecànicament una fórmula, difícilment seran capaços d'autoregular-se. En la realització d'una activitat és tant important avaluar i regular què s'ha fet, com els processos aplicats per aprendre. En el quadre 2 es recull un exemple d'**activitat orientada a ajudar l'alumnat a reflexionar sobre com aprèn**.



## Quadre 2. Exemples de qüestions plantejades a l'alumnat per promoure l'autoavaluació sobre com van realitzar una activitat (per consultar resultats, vegeu: Sardà *et al.*, 2006)

### Reflexió sobre una activitat feta a partir d'una lectura

En una classe de ciències de 1r d'ESO es va proposar a l'alumnat, a partir de la lectura d'un text instructiu, respondre un qüestionari que incloïa preguntes de diversos tipus relacionades amb el contingut del text —literals, inferencials, avaluatives i creatives— i d'altres orientades a promoure la metareflexió sobre com les havien respost. Totes van ser objecte d'avaluació-regulació a partir de comparar les diferents opinions i deduir criteris per valorar-les.

Exemples de preguntes que es van utilitzar:

1. Justifica quina pregunta has trobat més difícil de respondre i quina menys.
2. Les respostes a les preguntes “...” i “...” no les has pogut trobar literalment en el text. Has hagut de fer deduccions i relacionar el seu contingut amb idees treballades a classe i d'altres. Valora com aquest tipus de preguntes t'ajuden a entendre millor el text i les idees estudiades.
3. Creus que la resposta que ha escrit el teu company o companya a la qüestió “...” [a partir de comparar els escrits per parelles] és una bona argumentació? Com ho pots deduir? Escriu les raons que afegiries perquè fos més convincent. Passa-les al teu company o companya perquè pugui millorar el seu escrit.
4. Ara analitza l'argumentació que has escrit i les recomanacions del teu company o companya. Escriu per què creus que no ho vas fer prou bé la primera vegada (què no entenies prou bé, què no sabies fer, en què et vas confondre...).

Des d'aquest punt de vista, l'avaluació té un important efecte en l'augment de la motivació i autoestima de l'alumnat, ja que l'ajuda a entendre millor les pròpies dificultats i a trobar camins per millorar. L'objectiu és promoure la implicació de la persona que aprèn en el seu procés d'aprenentatge i ajudar-la a ser més autònoma, aspecte que és bàsic en el desenvolupament de qualsevol competència.

## 2.1. Què comporta desenvolupar en l'alumnat la capacitat d'autoregular-se?

No és fàcil que els nois i noies aprenguin a autoregular-se. Mentre no comprenen què vol dir fer-ho i aprenen les estratègies que els faciliten aquesta regulació, passen per moments de desànim, en els quals la funció d'acompanyament del professorat —tant a nivell cognitiu com emocional— és fonamental.

S'ha pogut comprovar que en alguns casos tarden més d'un any a reconèixer què comporta autoregular-se, la qual cosa reafirma la importància d'un treball coherent entre el professorat d'un centre. Com més petits comencen aquest aprenentatge, millor, ja que, després d'uns anys, quan ja tenen molt interioritzada la seva autoimatge, és molt més difícil.

Diversos estudis han posat de relleu tres condicions bàsiques perquè una persona es pugui autoregular:

- **Identificar els objectius de l'activitat (o conjunt d'activitats).** Si no se sap per què es fa el que es fa i el sentit de l'activitat (per a què serveix), és impossible que es pugui reconèixer què és el que no acaba d'estar prou ben fet.

- **Anticipar i planificar l'acció per realitzar la tasca.** Les persones expertes dediquen molt més temps a planificar l'acció que no pas a fer-la, però si es tendeix a avaluar els resultats de l'acció i no la seva planificació, no ajudem l'alumnat a reconèixer la importància i necessitat de dedicar-hi temps.
- **Identificar els criteris d'avaluació.** Sovint els criteris d'avaluació només els coneix el professorat i, per tant, quan els i les alumnes fan la tasca (o quan preparen un examen o una activitat per comprovar què han après) no saben què és el més important a tenir en compte ni per què ho és i, consegüentment, no es poden autoregular.

Com veurem, aquestes tres condicions estan interrelacionades, ja que els criteris d'avaluació han de ser coherents amb els objectius d'aprenentatge i, a partir d'aquí, es dedueix què cal que l'alumnat tingui en compte en anticipar i planificar l'acció.

## 2.2. Què entenem per “compartir objectius” i (auto)regular la percepció que se'n té?

Quan el professorat ensenya uns determinats continguts, prèviament s'ha hagut de formular uns objectius d'aprenentatge, encara que sigui implícitament. Per contra, normalment l'alumnat els ha d'endevinar i no sap per què fa una activitat, ni per a què li serveix. Preguntes habituals són: “Per què he de fer aquesta feina?”, “Per què he de fer un esborrany?”, “Qui ho llegirà?”, “Val per a la nota?”, que demostren que no es tenen clars els objectius de la tasca ni per què es proposa realitzar-la d'una determinada manera. Ens podem preguntar si es pot fer bé una tasca si no en sabem la finalitat. Per tant, no ha d'estranyar que la majoria de les vegades el temps d'aprenentatge sigui poc rendible i que tot s'oblidi ràpidament.

Consegüentment, en tot procés didàctic cal planificar com es compartiran els objectius d'aprenentatge amb l'alumnat i com se l'ajudarà a avaluar —en el sentit de regular— les percepcions no adients. Això no vol dir que els objectius siguin una cosa preestablerta des de l'inici i immutable. Els objectius es van reelaborant mentre s'ensenya i s'aprèn, però sense un sistema d'orientació que marqui el camí és difícil no perdre's.

En el quadre 3 es reproduïx una **activitat orientada a reflexionar sobre els objectius** del treball fet a partir d'un conjunt d'activitats. Tot i que pot semblar que és poc rendible dedicar un temps de la sessió de classe a fer aquesta activitat, el cert és que sense compartir quina és la finalitat del que es fa a l'aula és difícil que l'alumnat pugui autoregular-se i aprendre significativament. No cal dir que els ensenyants hauran de ser consegüents i en l'avaluació amb finalitats qualificadores hauran de valorar si realment s'han assolit els objectius que prèviament s'han compartit.

### Quadre 3. Exemple d'activitat orientada a avaluar/regular la representació dels objectius d'aprenentatge (2n ESO)

#### Què hem après aquesta setmana? Com ho hem après?

Els estudiants havien realitzat un conjunt d'activitats orientades a començar a modelitzar els diferents tipus de canvis que s'observen en els residus produïts a les cases.

El docent tenia com a objectius, d'una banda, que els estudiants caracteritzessin un canvi químic i el diferenciessin d'un canvi físic i que reconeguessin que la velocitat dels canvis pot ser molt diferent i que això condiciona el temps que un material tarda a degradar-se.

D'altra banda, pretenia capacitar-los per realitzar una recollida selectiva de residus adequada i que prenguessin consciència de la necessitat de reduir-los al màxim.

Un altre aspecte en el qual volia incidir és a aprendre a dissenyar una investigació per donar resposta a una pregunta (a partir de fer una petita investigació sobre variables que influeixen en el fet que el paper de vàter es degradi més o menys de pressa).

El docent va demanar que cada alumne escrigués en tres papers de color blanc, tres objectius i, en un paper de color blau, què havia fet per assolir-los.

Posteriorment es van barrejar els papers i cada grup en va escollir a l'atzar 12 de color blanc i 4 de blaus i, després de llegir-los, va haver de discutir quins els semblaven que descrivien millor el que havien après i com, i redactar una nova versió com a grup. Més tard, l'ensenyant els va donar una còpia dels seus objectius i metodologia perquè ho contrastessin. Al final es va realitzar una posada en comú, en la qual es va valorar si coincidien les percepcions.

És interessant constatar que els estudiants van quedar sorpresos de la diversitat de punts de vista que van sortir. Tots havien fet el mateix i cada un creia que havia après coses diferents. També van reconèixer que era important explicitar adequadament el que s'estava aprenent. Per exemple, no és el mateix dir que hem après que és un canvi químic que dir que hem après que en els canvis químics les substàncies finals són diferents de les inicials.

Un altre aspecte que es va haver de regular és el fet que els estudiants es van referir poc a objectius relacionats amb competències, és a dir, amb maneres d'actuar que es poguessin fonamentar en els sabers apresos. Així doncs, després de la discussió es van poder formular objectius d'aprenentatge més complexos, com per exemple que hem après que la raó per la qual hem d'utilitzar menys plàstics és perquè no es degraden, és a dir, perquè el seu canvi químic és molt lent.

Compartir els objectius no és simplement comunicar-los oralment o per escrit, sinó que té molt a veure amb plantejar-se una bona pregunta sobre "què vull saber o què vull saber fer". Per exemple, sabem que si el títol d'una activitat es formula com una pregunta, els alumnes perceben millor quin és el seu objectiu que no pas si s'escriu (o es diu) per mitjà d'un enunciat.

En general, no és útil comunicar els objectius d'aprenentatge ja redactats, sinó que és el mateix aprenent qui se'ls ha de formular i reformular. La discussió dels objectius es pot fer **en començar l'activitat** (vegeu el quadre 4) o **una vegada realitzada** (vegeu el quadre 5). També es pot compartir a partir de **posar-hi un títol** o de **redefinir la pregunta** que l'orientava, i és una bona pràctica planificar el treball de la setmana amb els alumnes, recollint interessos i propostes.

#### Quadre 4. Exemple d'activitat orientada a compartir els objectius d'una activitat abans de realitzar-la

##### Què farem i per què ho farem

Abans de realitzar una activitat com, per exemple, les que comporten fer una manipulació, una observació, una simulació, un joc, un experiment o una sortida, és convenient comprovar si l'alumnat es representa els seus objectius. No serveix gaire que el professorat els explici per escrit en el full de treball, o bé oralment, ja que habitualment els alumnes no llegeixen comprensivament el guió ni escolten amb prou atenció.

Una estratègia per trencar aquesta rutina és donar a tres alumnes el guió de treball pocs dies abans de realitzar l'activitat, per tal que se'l llegeixin i es preparin per respondre les preguntes que els faran els seus companys i companyes, com per exemple:

- Què farem?
- Per què ho farem?
- Com ens hem d'organitzar per fer-ho?
- Què haurem de produir i per què?

El dia programat per realitzar l'activitat (o per començar-la a preparar), els components del grup-classe pregunten les qüestions als tres alumnes i aquests responen segons el seu punt de vista. L'ensenyant pot haver preparat amb ells la sessió i intervé en la conversa sempre que ho cregui convenient. Generalment no cal dedicar-hi gaire temps i sempre és un temps que es guanya perquè després l'activitat és molt més rendible.

#### Quadre 5. Revisió de les idees sobre els objectius d'una activitat

##### Què hem après

Els nens i nenes de 1r curs de l'educació primària van fer una activitat per experimentar de què depèn la grandària, la nitidesa i el color de les ombres. L'activitat es va realitzar a l'aula on habitualment es fa l'aprenentatge psicomotriu, utilitzant un projector com a font de llum. L'alumnat va poder comprovar què passava quan s'allunyava o s'acostava a la font de llum, si el focus era més puntual o ampli i si posaven filtres de colors diferents.

Quan, una vegada acabada l'activitat, van seure per parlar del que havien après, una part de l'alumnat verbalitzava que havia après aspectes relacionats amb els objectius de l'activitat i, en canvi, d'altres creien que havien après "psicomotricitat". La discussió va possibilitar que aquests alumnes trobessin un nou sentit al que havien fet i que l'aprenentatge fos significatiu.

Altres instruments útils per compartir objectius són: els formularis anomenats **informe personal** o **KPSI** (*Knowledge and Prior Study Inventory*); els **qüestionaris per recollir els coneixements previs** i la reflexió posterior sobre el que necessitem aprendre per respondre les qüestions; la **visualització dels continguts clau de primer nivell per mitjà de mapes conceptuals**, que s'aniran completant a mesura que se n'aprenen de nous; o, senzillament, **converses en gran grup**, sempre que es promogui que tot l'alumnat verbalitzi les pròpies representacions i les pugui regular.<sup>2</sup>

No cal dir que serà necessari aprendre a plantejar-se "bons" objectius i "bones" preguntes, ja que sovint es formulen els que tenen un caràcter més reproductiu ("saber què és" o "què és"?). Quan l'alumnat, durant una sortida, només diu que ha après els noms de plantes, és perquè ha pensat que això

2. A la web de la Xarxa de Competències Bàsiques es poden trobar informacions complementàries i recursos sobre [compartir objectius](#) i [Les 8 pautes per compartir objectius i criteris d'avaluació](#).

era el més important de tot el que ha fet o que aquesta era l'única pregunta que s'havia plantejat. Fins i tot, quan es treballa per projectes, no sempre es plantegen bones preguntes; a vegades, les tasques proposades només comporten recollir informacions i no tant construir coneixements. No és fàcil que l'alumnat plantegi objectius o preguntes productives, que comportin relacionar, deduir, comprovar, analitzar críticament o actuar, sinó que aprèn sovint imitant allò que diu o fa el professorat.

Per tant, és indispensable que els ensenyants revisin si plantegen objectius i preguntes prou potents i, molt especialment, com inicien les sessions de treball i com les conclouen,<sup>3</sup> ja que són moments clau per regular les percepcions de l'alumnat sobre què aprendran i què han après.

Els investigadors diuen que una pregunta ben formulada suposa més de la meitat de la recerca. De la mateixa manera, un objectiu o pregunta ben formulats comporta bona part de l'aprenentatge. No cal dir que, en una avaluació competencial, els objectius han d'estar orientats a l'assoliment de competències i han de fer referència a aprenentatges transferibles, productius, significatius, perdurables i funcionals; han de permetre, en definitiva, que l'aprenent pugui aplicar allò après en contextos reals. La revisió de la formulació dels objectius d'aprenentatge per part de l'ensenyant i dels equips docents ha de ser un pas previ al plantejament d'estratègies per compartir-los amb l'alumnat.<sup>4</sup>

### 2.3. Què implica anticipar i planificar l'acció d'autoregular-se?

La capacitat de pensar abans de fer, és a dir, l'anticipació, és el que caracteritza un bon aprenentatge. La majoria d'alumnes tendeixen a posar-se a fer una activitat sense haver planificat prèviament com realitzar-la, i els ensenyants sovint reforcen aquesta tendència, ja que avaluen més els resultats d'una tasca que no pas la seva planificació.

Cal, per tant, dedicar temps a avaluar i regular la planificació de l'acció. És important que l'alumnat posi per escrit en què ha de pensar o què ha de fer per resoldre un determinat tipus de tasca abans de fer-la (per exemple, què cal tenir en compte en fer la interpretació d'un fet, un gràfic, una argumentació, la resolució d'un problema o la definició d'un concepte) i ajudar-lo a autoregular la seva representació i com l'aplica.

Una persona que està en procés d'aprendre s'ha de representar la tasca categoritzant-la en relació amb altres tasques, reconèixer amb quins sabers que ja té o amb quines coses que sap fer es relaciona i els factors que hi incideixen. També ha d'identificar les accions intermèdies que es requereixen per assolir el resultat pretès. La persona experta té interioritzats, de manera sintètica, molts d'aquests aspectes, però l'aprenent els ha de poder desglossar. Així, per exemple, rere l'expressió *digestió dels aliments* un expert té associades idees de "tub digestiu, canvi químic o acció de diferents substàncies, entre d'altres", mentre que un aprenent difícilment se les representa de manera interrelacionada. De la mateixa manera, quan es pensa en la *construcció d'un gràfic*, cal centrar-se en la seva finalitat, en el tipus i format més idoni, en el títol, en les magnituds que es relacionen i les seves unitats, en com es dibuixen els eixos i es decideix la seva graduació, etc.

Sovint el professorat, en ser expert en la matèria que ensenya, tendeix a transmetre el coneixement ja elaborat més que a propiciar situacions pedagògiques que condueixin a la presa de consciència de la

3. SANMARTÍ, N.; OJUEL, M. "Com comencem i acabem les classes? Reflexions i pràctiques", *Perspectiva Escolar* [Barcelona: Rosa Sensat], núm. 390 (novembre-desembre 2016): Avaluar per aprendre, p. 13-20.

4. Vegeu el document "Com revisar els objectius d'aprenentatge per afavorir l'adquisició de competències?" de la Xarxa de Competències Bàsiques.

seva complexitat, a construir-lo i a sintetitzar-lo. Conseqüentment, tampoc no es tendeix a avaluar si l'alumnat és capaç de preveure tots els aspectes necessaris per respondre el problema, ni a identificar quins s'han de regular perquè han estat construïts de forma inadequada. La tendència habitual és centrar-se només en la comprovació dels resultats.

L'objectiu de tot procés d'ensenyament és que l'alumnat, quan es trobi davant d'un nou problema que exigeixi aplicar els coneixements apresos, sigui capaç d'anticipar i planificar les idees i accions necessàries per resoldre'l, ja sigui per explicar com es digereixen uns determinats aliments, per llegir un gràfic sobre la distribució desigual d'aliments al món, per dissenyar una dieta adequada en funció d'una determinada activitat física o per argumentar sobre la importància de menjar tot tipus d'aliments.

Per això, és important avaluar si els estudiants anticipen i planifiquen adequadament la resposta a aquest tipus de qüestions, sabent que aquestes planificacions aniran evolucionant al llarg dels anys d'escolaritat, des d'una perspectiva de currículum en espiral. Per tant, els i les docents haurem d'ajudar l'alumnat a reflexionar sobre el que ja sap i a plantejar-se noves preguntes i reptes la resposta als quals comportarà revisar les planificacions anteriors i ampliar-les. D'aquí la importància que cada aprenent disposi d'instruments que li possibilitin recuperar coneixements de la memòria, a partir dels quals construir-ne de nous o aprofundir-hi.

### Quines eines poden ser útils per promoure la planificació de l'acció?

Uns instruments útils ideats per avaluar i regular aquesta capacitat són les **bases d'orientació**,<sup>5</sup> anomenades així perquè la seva finalitat és que orientin l'alumnat quan fa tasques relacionades amb certs objectius. De vegades, també se les anomena *guies de navegació* o *cartes d'estudi*. Habitualment, una bona pregunta per generar aquest tipus de produccions és: "En què hem de pensar o què hem de fer per realitzar aquesta tasca (o per donar resposta a l'objectiu que ens havíem plantejat)?".

L'avaluació de la qualitat d'aquestes bases d'orientació serà objectiu prioritari del procés d'aprenentatge perquè, de fet, resumeixen el coneixement que els estudiants hauran d'interioritzar i poder recuperar quan ho necessiti, ja sigui de la seva memòria o dels seus escrits.

Cada estudiant ha d'elaborar la seva pròpia base d'orientació, tot i que en alguns casos ho farà a partir d'un procés de construcció conjunt entre tot el grup-classe (vegeu la figura 2) i en d'altres serà més individual (vegeu la figura 3). Uns alumnes necessitaran verbalitzar-la de forma molt desenvolupada i concreta (incloent-hi moltes idees i accions), mentre que altres, que ja n'han interioritzat algunes, l'explicitaran de forma més genèrica. Tanmateix, per millorar la qualitat de cada una de les produccions individuals es requereix l'activitat conjunta amb l'ensenyant i/o entre l'alumnat, propiciada per aquelles situacions didàctiques que afavoreixen la interacció a l'aula. En general, s'haurà d'animar l'alumnat perquè les bases siguin al més sintètiques possible, ja que això afavoreix el seu emmagatzematge en la memòria, però sempre han de tenir sentit per a l'alumnat.

Per exemple, la base d'orientació de la figura 2 va ser consensuada per un grup-classe a partir d'una primera redacció elaborada per cada alumne i després d'una discussió en petit grup, amb la finalitat de saber predir el procés de digestió d'un determinat aliment. Prèviament havien explicitat les seves idees inicials; després, havien fet experiments per observar els canvis en diferents nutrients per l'acció de diferents substàncies i, finalment, havien llegit i discutit un text informatiu. Aquesta base d'orientació, que ha estat construïda entre tots, és important que quedi recollida a l'aula i a la llibreta o carpeta

5. A la web de la Xarxa de Competències Bàsiques es poden trobar informacions complementàries i recursos sobre les **bases d'orientació** i el document "[Les 7 pautes per fer una base d'orientació amb l'alumnat](#)".

d'aprenentatge de cada alumne, de manera que es pugui consultar quan es necessiti, ja sigui per aplicar-la, ja sigui per ampliar-la en cursos posteriors quan es torni a aprofundir en aquest coneixement.

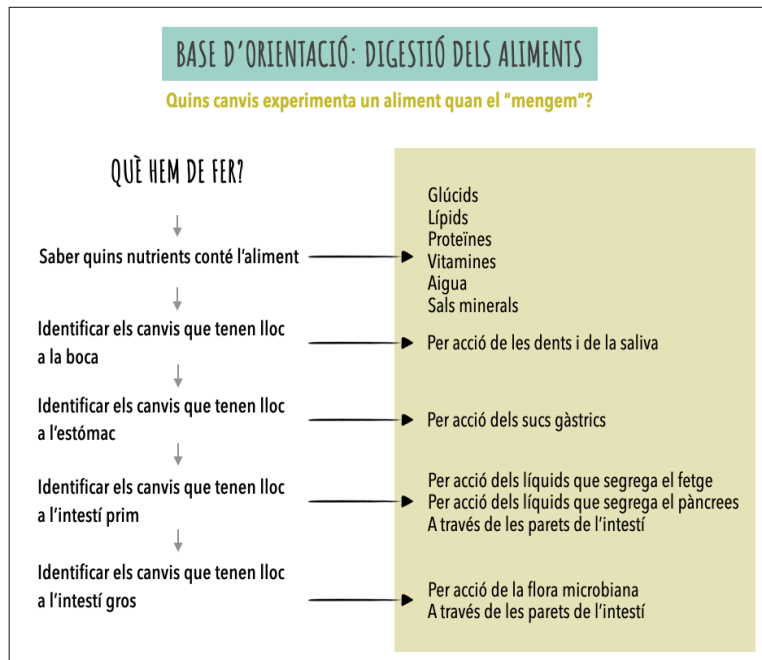


Figura 2. Base d'orientació consensuada en una classe de 3r d'ESO

La figura 3 recull una altra base d'orientació elaborada en petit grup en una classe de 4t de l'educació primària sobre el procediment de la divisió. En aquest cas, la mestra, que anava atenent els diferents grups, va ajudar a regular la formulació de les accions quan l'alumnat no ho aconseguia fer autònomament.

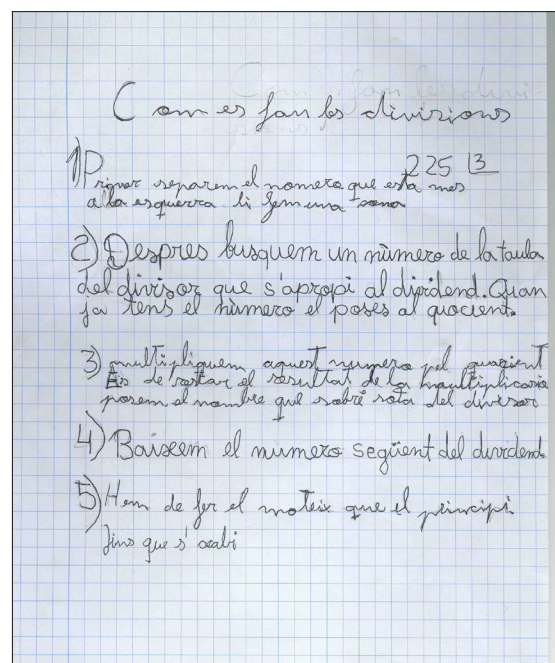


Figura 3. Base d'orientació elaborada per una parella d'alumnes de 4t de primària (Escola Heura)

Altres instruments que ajuden a aquesta planificació (i a la seva avaluació) són els **esquemes**, els **mapes conceptuais**, els **diaris de classe** o, senzillament, els **resums a partir de respondre la pregunta "Què he après?"**. Són molt idonis també els anomenats **mapes de pensament**, ja que possibiliten visualitzar idees i processos de manera molt personal i són fàcils de comparar amb els d'altres i útils per a la regulació (vegeu els exemples de la figura 4).

La finalitat és que els estudiants hagin de seleccionar les idees o procediments que considerin més bàsics i organitzar-los. En aquest treball és important aprofundir en l'ús dels diferents tipus de llenguatge —verbal, gràfic, simbòlic i, fins i tot, gestual—, ja que actuen com a vehicle per a l'explicació de les representacions de l'alumnat i són més inclusius.

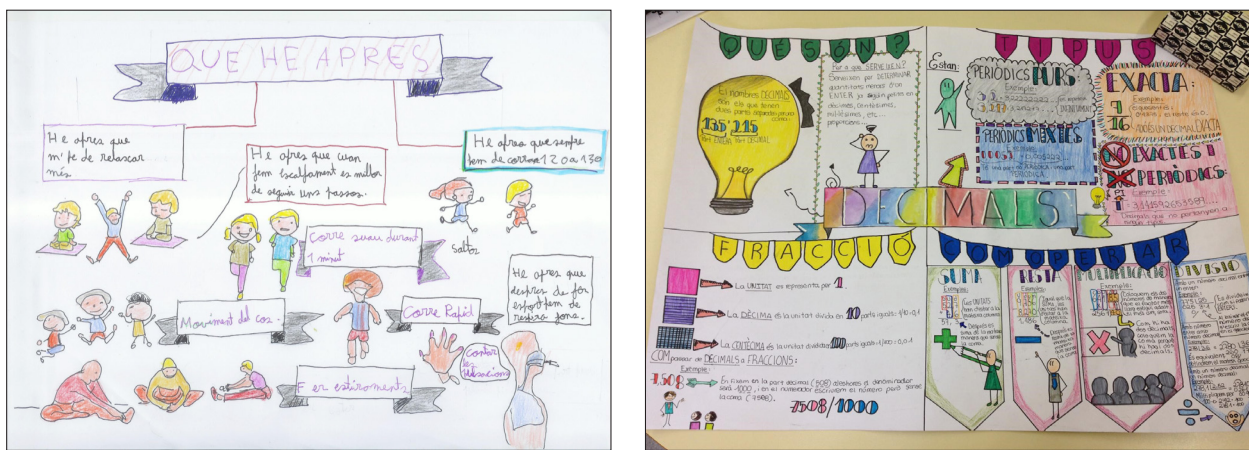


Figura 4. Exemples de mapes de pensament que recullen la planificació del pensament i l'acció (IES Viladomat i IESM J. M. Zafra, 1r ESO)

A alguns alumnes que aprenen ràpidament, a vegades els fa mandra explicitar per escrit o a través d'un dibuix el que pensen. La raó és que aquests estudiants es caracteritzen per representar-se mentalment la planificació de l'acció i creuen que no els cal redactar-la. Però la majoria d'aprenents necessiten verbalitzar els processos d'aprenentatge i s'ha comprovat que això els és útil fins i tot als més capaços, ja que els possibilita organitzar encara millor el seu pensament i regular-lo.

Com qualsevol instrument, hi ha el perill que s'utilitzin de manera mecànica i rutinària. El repte és que siguin eines útils perquè els i les alumnes siguin més autònoms quan hagin d'usar aprenentatges i aplicar-los en noves situacions. A vegades es fan moltes activitats interessants a l'aula, però es dedica poc temps a recollir què s'ha après. Quan es fa, es tendeix a donar fets els resums o les bases d'orientació, que s'utilitzen com a receptes iguals per a tothom. Tanmateix, el repte és que sigui cada alumne qui estructurari i sintetitzi els seus aprenentatges, ja que la planificació de cadascú ben segur que serà diferent.

Aquests instruments, quan els elaboren els mateixos aprenents, possibiliten identificar què ja es fa prou bé i on són els errors o les dificultats per buscar maneres de superar-los. Una dificultat aparentment greu, un cop identificada, pot quedar reduïda a un aspecte menor i fàcilment recuperable. Pot ser que aquestes dificultats es reflecteixin en la manera d'expressar una de les operacions incloses a la base d'orientació o en el connector entre dos conceptes del mapa conceptual. Aleshores, cal ajudar l'alumnat a trobar camins per regular aquestes dificultats, una a una, amb l'objectiu que els continguts clau s'interioritzin i en resulti un aprenentatge profund que pugui ser conservat en la memòria interna i externa (per mitjà d'esquemes o mapes de pensament en la llibreta o l'ordinador...) i transferit a nous contextos.



## Com es poden superar les dificultats i els errors detectats en planificar l'acció?

Per superar les dificultats es poden utilitzar estratègies molt diverses, però no cal dir que amb relació a cada coneixement i per a cada alumne, grup-classe i centre s'ha de trobar la més idònia. En general, passa per identificar i classificar els tipus de dificultats detectades i organitzar tasques que possibilitin superar-les. **No es “recupera” un alumne o alumna, sinó una dificultat.**

A continuació, es descriuen algunes de les estratègies aplicades en escoles i instituts que treballen des d'una visió de l'avaluació formadora:

- Promoure l'organització de suports, en el marc d'un **aprenentatge cooperatiu i entre iguals**. En funció de les dificultats que s'hagin detectat, es poden organitzar els i les alumnes (o promoure que ells mateixos s'autoorganitzin) i proposar que un o dos alumnes que han fet bé la tasca ajudin els altres.
- Preparar **materials per al tractament de cada tipus de dificultat** a partir dels quals cada alumne o petit grup treballi (cal recordar que les dificultats s'han de superar una a una). Se situen en “racons” o en espais específics de l'aula, on els treballen en moments diferents, o bé es poden portar els materials a casa. Es tracta de recursos diversos, amb un cert component lúdic —jocs, vídeos, aplicacions informàtiques...—, perquè no es tingui la sensació de repetir allò que ja s'ha fet (i que no ha servit per aprendre). En alguns casos, també s'ofereixen materials d'ampliació per a l'alumnat que té més inquietuds.
- Organitzar una **hora de “consulta”** setmanal, en la qual s'analitzen les causes de les dificultats detectades i es proposen maneres de superar-les en lloc de tornar a explicar el contingut. En aquest cas, cal que el centre organitzi l'horari de manera que hi hagi uns espais dedicats al treball individual per als alumnes que vulguin participar-hi. El professorat de diferents matèries i cursos explicita les dificultats que es treballaran en aquelles hores (pot ser que cada dia es treballi entorn d'un tipus de contingut o que a la mateixa hora s'ofereixin diferents possibilitats simultàniament) i els i les alumnes que han detectat que les tenen hi assisteixen voluntàriament. Normalment, a l'inici, l'alumnat que té més necessitats no hi participa però, a poc a poc, fa el pas, sobretot si percep que li serveix. El tutor o tutora també pot parlar amb l'alumnat per orientar-lo, però és millor que ho decideixi autònomament que no pas obligar-lo. La nostra experiència és que a poc a poc hi participa tothom que ho necessita. Si un alumne o alumna té dificultats en moltes matèries, haurà de prioritzar sobre què consulta. També pot haver-hi un espai per ampliar coneixements.
- Pactar **contractes de treball** entorn de les dificultats a superar, especialment en els casos en què els problemes requereixin solucions a més llarg termini. El quadre 6 en recull un exemple. No es pot assegurar que el pacte es compleixi; tanmateix és un referent que, en estar escrit i signat, possibilita anar recordant els compromisos.

És important que els problemes detectats s'abordin al més aviat possible i, en tot cas, abans de plantejar activitats avaluatives amb finalitats qualificadores. No té gaire sentit organitzar “recuperacions”, quan ja fa molt temps que l'alumnat es va trobar amb la dificultat i ja no se'n recorda ni tampoc recorda què pensava o què va fer, o quan està molt desanimat pels resultats obtinguts i percep els problemes com a inabastables.

**Quadre 6. Contracte de treball pactat entre un alumne o alumna i el seu tutor o tutora (adaptat de Przesmycki, 2000)**

Data:.....

Alumne/a: ..... Professor/a: .....

**1. Durada del pacte (o contracte):** 2 mesos fins a ..... [Cal que el temps possibiliti veure-hi millores. Si el problema és important, necessita temps per resoldre's.]

**2. Quin és el problema que vull resoldre:** No faig bé els treballs. En general em despisto i la meua llibreta mai està al dia. M'agrada dibuixar i escoltar música [El professor/a l'animava a pensar què li agrada fer encara que no tingui res a veure amb la matèria o amb un aprenentatge concret.]

**3. Què hauré de fer per resoldre el problema:** [Redactat amb l'ajuda del professor/a.]

- Organitzar bé el temps. Em comprometo a dedicar les hores pactades a fer els treballs previstos.
- Començar des de demà a portar un índex en què anotaré els treballs que he de fer i quan els faig.
- Participar més en el meu grup, donant idees i intentant entendre les que diuen els meus companys i companyes.
- Escriure les coses que no em surten o que no sé com fer, per tal de preguntar-les.
- Quan una cosa no em surti a la primera, tornar-ho a provar i no copiar-ho dels altres.
- Atès que m'agrada dibuixar, faré esquemes i dibuixos que resumeixin les principals idees dels temes treballats.
- Quan treballi a casa posaré música de fons, no gaire alta [El professor/a l'ha animat a pensar com pot incorporar els seus interessos al pacte.]

**4. Qui em pot ajudar?:**

..... [un company/a]

Li demanaré al professor o professora que m'expliqui el que no entenc (sempre que abans ho hagi provat de fer de forma autònoma).

**5. Com comprovaré si estic millorant?:**

- Amb el meu grup. Compararé els meus treballs amb els dels meus companys i companyes, especialment amb els de ....., i intentaré veure les coses que no he fet bé (però sense copiar dels altres).
- El professor/a ..... em revisarà la llibreta el dia ..... i el dia.....

Em comprometo a complir aquest pacte (o contracte) i, si no ho faig, explicaré per escrit les raons de per què no ho he fet.

Signatura de l'alumne/a

Signatura del professor/a

En resum, és molt necessari animar l'alumnat a expressar com anticipa i planifica l'acció i a detectar què és millorable. A partir d'aquí, pot deduir on estan les causes dels errors i autoregular-se per superar-los, un a un, amb l'ajuda del professorat i dels companys i companyes.

## 2.4. Què entenem per “compartir els criteris d’avaluació” i (auto)regular la percepció que se’n té?

Un tercer aspecte que cal avaluar/regular mentre s’aprèn es relaciona amb reconèixer si s’està fent bé o no una activitat i, per poder fer-ho, es necessita compartir, identificar i entendre els criteris d’avaluació.

Normalment els criteris d’avaluació són implícits i els aprenents els han d’intuir, de manera que cadascun té la seva percepció d’allò que el professorat valorarà (que moltes vegades identifica més com a manies del docent que no pas com a criteris d’avaluació que l’ajudin a fer millor la tasca). Alguns saben identificar quins aspectes són més importants o tenen més rellevància en la realització de la tasca (són els que normalment obtenen bons resultats), mentre que altres no saben mai si l’estan fent bé o no.

Per poder arribar a ser conscients dels criteris d’avaluació és necessari representar-se bé els objectius d’aprenentatge i les principals dificultats que habitualment sorgeixen quan es van construint. No és factible, per tant, que els estudiants els reconeguin de manera significativa fins que hagin realitzat les activitats proposades per al seu aprenentatge i tampoc és útil proporcionar-los-hi simplement a l’inici.

Tampoc s’han de confondre els criteris d’avaluació amb possibles criteris per deduir la qualificació final, com per exemple quin valor té cada tasca per a la qualificació, perquè incentiva que els i les alumnes pensin només en la nota i no a aprendre.

Per analitzar la qualitat d’una producció és interessant distingir entre els criteris de realització i els criteris de qualitat o de resultats:

- Els **criteris de realització** es refereixen als aspectes o operacions que s’espera que apliqui l’alumnat en realitzar una determinada tasca, ja sigui en explicar un fenomen, explicar un concepte, resoldre un problema o dur a terme un procés d’investigació. De fet, els criteris de realització coincideixen amb els aspectes explicitats a la base d’orientació o en algun tipus de mapa o resum i, per tant, cal fer evident aquesta relació quan els compartim amb l’alumnat.
- Els **criteris de qualitat o de resultats** (que sovint es concreten en **indicadors**) es refereixen a la qualitat amb què s’apliquen els aspectes definits en els criteris de realització i en fixen el grau d’acceptabilitat a partir de valorar-ne la pertinència, completesa, precisió, volum de coneixements, creativitat, grau de transferència, grau d’autonomia, etc.

Des de l’òptica formativa de l’avaluació, és interessant distingir entre els dos tipus de criteris, ja que els estudiants, en realitzar una tasca, poden haver explicitat les idees rellevants o aplicat estratègies adequades (criteris de realització) però, en canvi, pot ser que la tasca no tingui prou qualitat, ja sigui a causa de la poca precisió en el llenguatge utilitzat, de la poca creativitat o d’haver aplicat uns tipus de coneixements poc idonis. Aquesta diferenciació ajuda l’alumnat en el seu procés de regulació dels errors.

Per definir els criteris d’avaluació és útil formular preguntes del tipus: “Com sabem si apliquem tots els aspectes necessaris per fer bé la tasca...?” (criteris de realització) i “Com decidim en quin grau de qualitat els apliquem?” (criteris de qualitat).<sup>6</sup>

6. Vegeu el document “[Pautes per compartir els objectius i els criteris d’avaluació](#)” de la Xarxa de Competències Bàsiques.

La principal dificultat rau a establir criteris de qualitat clars, explícits, i evitar ambigüitats<sup>7</sup> com ara “aquest exercici està ben resolt”, o bé “és incomplet”, o “malament”, “bastant bé”, etc. Aquest tipus de redactat impedeix que l'aprenent reconegui els seus encerts i les seves dificultats, ja que no concreta per quin motiu la tasca s'està fent força bé, està ben presentada o és incompleta.

És una bona pràctica que aquests criteris, quan es pacten amb l'alumnat, es concretin en *indicadors* relacionats específicament amb la tasca concreta que es du a terme i s'avalua. Per exemple, els criteris d'avaluació de realització i de qualitat o de resultats poden ser els mateixos per avaluar qualsevol text instructiu, i els indicadors especificaran si el que avaluem i regulem és una recepta de cuina o bé un itinerari, i també poden ser diferents segons el nivell educatiu.

Per superar ambigüitats en definir els criteris, especialment quan la tasca és complexa i competencial, hi ha l'instrument que anomenem **rúbrica**, que ajuda a compartir significats.

### Què s'entén per rúbrica?<sup>8</sup>

Una rúbrica és una matriu que explicita, d'una banda, *els criteris de realització* relacionats amb l'avaluació d'una competència (o de components de diferents competències) i, de l'altra, *els criteris de qualitat o de resultats o els indicadors* corresponents als diferents nivells d'assoliment.

Els nivells de qualitat, des d'una perspectiva d'una avaluació formativa i formadora, s'associen a diferents termes, i es busca que preservin l'autoestima de tots els alumnes. Per això, en el cas d'una rúbrica de quatre nivells, hauríem de parlar de novell o principiant per indicar que encara no s'ha assolit un nivell mínim de la competència; d'aprenent, debutant o acceptable, per a aquest nivell mínim d'assoliment de la competència; d'avançat, per al nivell següent i, finalment, d'expert. No es recomana assignar-hi valors numèrics, perquè convida a pensar en les qualificacions tradicionals i no tant en el que expressen.

Per a la concreció dels nivells és útil començar pel nivell de l'aprenent novell i seguir pel nivell de l'expert. Després es poden redactar els altres nivells, tot i que no sempre és necessari completar-los tots amb els alumnes, atès que pot comportar molt de temps per concretar-los i per llegir-los.

També és important pensar en termes de competència. Per construir-los, es poden tenir en compte criteris com el grau d'autonomia (el mínim és que l'aprenent sigui capaç de realitzar la tasca adequadament però amb ajuda, i el màxim és que sigui capaç d'ajudar els companys) o el grau de transferència (el mínim comporta saber aplicar els nous coneixements en situacions poc complexes i similars a les treballades a l'aula, mentre que l'expert ho sap fer amb relació a situacions molt diferents i complexes). El mínim en cap cas no correspondria a fer la meitat de l'activitat, que és el que s'assimila a la nota tradicional d'un 5.

En la taula 1 es recull un exemple fet per docents del possible redactat d'aquests criteris.

7. Vegeu el document “[Les 8 pautes per fer una rúbrica amb l'alumnat](#)” de la Xarxa de Competències Bàsiques.

8. Apartat “[Instruments d'avaluació](#)” del Grup de Treball Avaluar per Aprendre (Rosa Sensat).

**Taula 1. Exemple de rúbrica o matriu per avaluar des del punt de vista competencial (a partir d'Oliveras, 2009)**

**Objectiu d'aprenentatge:** Llegir críticament textos (periodístics i d'Internet) i argumentar la seva possible validesa en funció dels coneixements apresos (s'avaluen competències dels àmbits lingüístic, social, científicotecnològic i personal i social de l'ESO). L'activitat en la qual s'aplica la rúbrica pot ser fer la lectura crítica d'un article periodístic.

Criteris d'avaluació de realització	Criteris d'avaluació de qualitat (a concretar en <b>indicadors</b> en funció del contingut de la lectura i el curs)			
	Expert	Avançat	Aprenent	Novell
Identificar les idees clau de l'article.	Identifica totes les idees clau, les interrelaciona, les expressa amb paraules pròpies i pertinents, i és capaç d'ajudar altres companys a entendre per què ho són.	Identifica la majoria de les idees clau i les expressa amb paraules pròpies, d'una manera pertinent.	Amb ajuda, identifica la majoria de les idees clau, i les expressa a partir de reproduir literalment el que es diu al text.	Cita idees que tenen a veure amb el text, reproduint literalment frases, tot i que no són les més importants.
Identificar el propòsit de l'autor o autora, les suposicions que fa i el seu punt de vista.	Identifica, justificant-ho, el punt de vista de l'autor o autora, les suposicions que fa i quin és el seu propòsit (informar, crear polèmica...).	Identifica, sense justificar-ho, el punt de vista de l'autor o autora, algunes de les suposicions que fa i quin és el seu propòsit.	Amb ajuda reconeix el punt de vista de l'autor o autora i ho argumenta reproduint frases literals del text. Creu que l'únic propòsit és informar.	Escriu idees irrelevantes, que responen més a opinions pròpies o que no es poden inferir a partir del text.
Deduir el problema o pregunta que vol respondre l'autor o autora, identificar les dades i proves que aporta el text, i interpretar els seus arguments tot valorant-ne la credibilitat.	Formula un problema i preguntes rellevants que l'autor o autora planteja, analitza els seus arguments, tot distingint entre si es refereixen a fets, arguments científics o opinions, i és capaç d'ajudar altres companys.	Formula un problema o preguntes idònies que l'autor o autora planteja, i analitza alguns dels seus arguments, distingint entre si són opinions o estan fonamentats.	Formula un problema o una pregunta que té a veure amb el contingut del text, tot i que les raons que dona en analitzar els arguments de l'autor o autora no distingeixen entre si estan fonamentats o són opinions.	Planteja preguntes o dubtes massa generals o irrelevantes, i d'una manera que reflecteix les pròpies opinions, sense confrontar-les amb les de l'autor o autora.



**Taula 1. Exemple de rúbrica o matriu per avaluar des del punt de vista competencial (a partir d'Oliveras, 2009)**

Criteris d'avaluació de realització	Criteris d'avaluació de qualitat (a concretar en <b>indicadors</b> en funció del contingut de la lectura i el curs)			
	Expert	Avançat	Aprenent	Novell
Extreure conclusions tenint en compte tant les proves i informacions aportades pel text, com el coneixement après sobre el tema, i sense que estiguin influenciades per opinions pròpies.	Dedueix conclusions a partir de la informació que es dona al text, d'altres que ha consultat i dels coneixements apresos, i justifica els acords i desacords amb les idees expressades per l'autor o autora.	Dedueix conclusions a partir de la informació donada al text i d'algun dels seus coneixements, i mostra acord o desacord amb les idees expressades per l'autor o autora, sense justificar-ho.	Relaciona el contingut del text amb coneixements apresos, tot i que bàsicament argumenta els acords o desacords amb les idees expressades per l'autor o autora a partir d'opinions personals.	Manifesta acords i desacords amb el contingut del text. No confronta el contingut del text amb els seus coneixements i si arriba a conclusions, és a partir de les seves opinions personals.
Escriure la valoració, incidint tant en els arguments a favor com en els contraarguments.	Ordena el text d'acord amb el model argumentatiu, tenint com a punt de referència les idees que s'han de rebatre o matisar. Comunica bé el seu punt de vista i les raons que l'avalen.	Ordena el text d'acord amb el model argumentatiu, però tendeix més a argumentar les pròpies idees que no pas a rebatre les de l'autor o autora, i no acaba de convèncer.	Ordena el text d'acord amb el model argumentatiu però l'aplica de manera mecanicista i sense que els arguments aportats tinguin força suficient.	Dona arguments a favor del seu punt de vista i cap contraargument.

Aquest tipus de rúbrica elaborada pel professorat es pot aplicar en el marc d'activitats, matèries i cursos diversos. En canvi, quan s'utilitza en activitats d'autoavaluació o de coavaluació, cal consensuar amb l'alumnat un redactat que assegurui que els criteris a aplicar estan ben entesos.<sup>9</sup>

Normalment, la primera vegada que es fa una activitat d'aquest tipus amb els aprenents, es fa un redactat general que serveix no sols per a aquella activitat sinó també per a d'altres, i s'inclouen indicadors. En una altra activitat amb objectius similars (com pot ser llegir críticament informacions provinents de diferents fonts —articles del diari, conferències, articles de divulgació...— i de continguts diversos), es pot partir de la mateixa rúbrica però es poden canviar els indicadors. Això vol dir que els docents han d'estar ben coordinats entre ells, perquè l'alumnat reconegui que els criteris d'avaluació s'apliquen de manera coherent en totes les matèries.

Pot semblar que la feina de redactar una bona rúbrica és molt complexa i requereix molt temps. Tanmateix, si la finalitat és que sigui útil per aprendre, és un temps molt rendible, tal com expressen els

9. [Pautes per fer una rúbrica amb l'alumnat](#). Xarxa de Competències Bàsiques.

mateixos alumnes<sup>10</sup> i, a més, és una manera de compartir entre el professorat la concreció del currículum en el centre. Cada vegada es poden trobar més exemples de rúbriques a la xarxa<sup>11</sup> i, fins i tot, hi ha plantilles per elaborar-les, però té poc sentit utilitzar-les de manera mecànica i només per qualificar possibles resultats d'aprenentatge. També cal ser crítics amb exemples que, sota el títol de rúbriques, apliquen criteris que no responen a un aprenentatge competencial.

### Quins altres instruments es poden utilitzar per compartir els criteris d'avaluació?

No sempre cal utilitzar rúbriques per concretar els criteris d'avaluació i compartir-los amb l'alumnat. Per exemple, es poden consensuar només els criteris de realització, que sovint només expliciten o bé un nivell alt en la realització de la tasca, o bé el nivell mínim o satisfactori. L'avantatge és que no són tan complexos de dissenyar i pactar com en el cas de les rúbriques, i també afavoreixen que l'alumnat els utilitzi, ja que la lectura és més simple. Per contra, no concreten els diferents nivells de qualitat i es pot interpretar de manera diferent que s'entén per excel·lent, satisfactori o novell, o per expressions similars.

La figura 5 reproduïx una llista d'indicadors per avaluar un objectiu pactada amb els alumnes i que es va utilitzar per promoure la **coavaluació** entre ells. Els estudiants, en petit grup, havien escrit la seva proposta de criteris, després d'haver començat a aprendre'n el procediment. Després, els criteris es van posar en comú i es van consensuar, amb l'ajuda del professorat. També se'ls demanava que concretesin els aspectes que recomanaven millorar en una producció real feta per un company o companya.

ACTIVITAT			
Construir un diagrama de sectors per representar informacions			
Nom de l'alumne/a que ha construït el diagrama .....			
Nom de l'alumne/a que l'avalua .....			
INDICADORS:	SÍ	NO	Què li recomano per millorar:
1. Ha construït una taula on figuren els percentatges i els valors dels angles.			
2. Ha escrit les sumes dels nombres de les dues columnes.			
3. Ha dibuixat un cercle i els sectors dels angles calculats a 1.			
4. Ha escrit els noms corresponents als sectors dibuixats.			
5. Ha escrit un títol per al diagrama.			

Figura 5. Activitat de coavaluació amb un consens previ dels indicadors d'avaluació

10. Vegeu el vídeo [La rúbrica explicada pels alumnes](#), que recull com els alumnes de 6è curs de l'escola La Roureda de Sant Esteve Sesrovires usen les rúbriques a favor del seu aprenentatge.

11. A la web de la Xarxa de Competències Bàsiques es poden trobar informacions complementàries i recursos sobre les **rúbriques**.

Normalment els i les alumnes aprenen a ser capaços d'autoavaluar-se a partir d'avaluar els companys i companyes amb la finalitat d'ajudar-los, ja que sovint reconeixen millor què han fet correctament i els seus errors a partir d'identificar-los en les produccions d'altres. Si l'avaluació es planteja amb finalitats formatives i formadores, mai hauria de concloure amb una qualificació i sí, en canvi, amb la reflexió de què hauria de fer per millorar (o què li recomanaria al meu company o companya).

A vegades el docent tendeix a donar la llista dels criteris ja elaborada. Això no facilita que l'alumnat s'apropriï dels criteris, ja que no aprèn a identificar-los per si mateix i sempre dependrà de les definicions donades pel professorat. Limitar-se a donar solucions o models tancats sobre com realitzar una tasca no ajuda, en general, a aprendre. Cal que sigui l'estudiant qui construeixi la seva pròpia llista de criteris o indicadors, amb l'ajuda que sigui necessària.

Totes aquestes estratègies i eines es poden aplicar per mitjà de plataformes virtuals compartides, tipus Moodle, Drive o similars. L'alumnat pot penjar les seves produccions i avaluar-se entre si o autoavaluar-se. A més, tothom pot veure què s'ha escrit i què s'ha valorat, de manera que es recullen molts més punts de vista i propostes de millora.

### 2.5. La clau de tot plegat: una bona retroalimentació

Des d'una perspectiva tradicional de l'avaluació formativa, la responsabilitat de la regulació, és a dir, de fer les retroalimentacions per ajudar els aprenents a identificar i superar les dificultats que van sorgint al llarg del procés d'aprenentatge, és essencialment de l'ensenyant, que és qui reconeix els errors de l'alumnat i decideix quines són les estratègies més adequades per avançar. En canvi, l'avaluació amb una finalitat formadora comporta implicar molt més l'alumnat en la seva autoregulació, a partir de processos d'autoavaluació i de coavaluació.<sup>12</sup>

La tasca del professorat s'hauria de centrar més a promoure sistemes que afavoreixin l'avaluació, entesa com a regulació entre iguals, i l'autoavaluació, entesa com a reflexió sobre què cal millorar i com, que no pas al que en diem "corregir" produccions de l'alumnat. No cal dir que les estratègies que s'han d'aplicar han de ser creatives, fugint de rutines, i que l'alumnat les percebi com a útils i gratificants. Una bona retroalimentació (*feedback*)<sup>13</sup> no es pot centrar a identificar errors sinó, en primer lloc, a reconèixer el que ja es fa prou bé o es creu que es fa prou bé (i, per tant, no s'ha d'oblidar) i, en segon lloc, a ajudar a comprendre la idoneïtat de la lògica aplicada en la realització de l'activitat, perquè és la que cal revisar, i a suggerir possibles camins per avançar.

Com hem vist, perquè l'alumnat es pugui autoavaluar (i coavaluar) cal que s'apropriï dels objectius d'aprenentatge, i es representi com anticipar i planificar les accions per aplicar els grans tipus de coneixements en activitats competencials i els criteris per avaluar-ne la qualitat. Això no vol dir que s'hagi d'avaluar/regular aquests tres ítems sempre i de manera separada. Si els aprenents els interio-ritzen, atès que tots estan interrelacionats, sovint no cal avaluar-los separatament, ja que, per exemple, una base d'orientació possibilita comprovar si la persona que aprèn es representa els objectius del que fa i, al mateix temps, els criteris d'avaluació. I viceversa, tot parlant dels criteris d'avaluació, es pot reconèixer el que és important per planificar com resoldre un tipus de tasques i els seus objectius.

12. A la web de la Xarxa de Competències Bàsiques es poden trobar informacions complementàries i recursos sobre [les auto-avaluacions i les coavaluacions](#).

13. Sobre la importància del *feedback*, vegeu els recursos i materials del web del grup de treball [Avaluar per Aprendre](#).



Sens dubte, avaluar/regular tots aquests aspectes relacionats amb l'activitat d'aprendre promou que un procés d'aprenentatge tingui moltes més probabilitats d'èxit i, per tant, que augmenti l'autoestima dels aprenents. En comptes de dedicar molt de temps a "recuperar" el que no s'ha après prou bé, és molt més rendible utilitzar-lo en la prevenció. Ja sabem que és millor prevenir que no pas curar.

Per tant, no es poden separar les tres accions que tradicionalment hem diferenciat a l'escola: ensenyar, aprendre i avaluar, ja que sense una avaluació formativa i formadora no hi ha aprenentatge i sense promoure que l'alumnat afronti les seves dificultats i superi els obstacles amb els quals es troba, no es pot parlar d'un ensenyament útil. Així doncs, ha de ser una activitat integrada en el procés d'aprenentatge, de manera que cal promoure que les retroalimentacions les facin els mateixos alumnes a partir d'eines que, amb l'ajuda dels docents, han d'utilitzar amb sentit i no mecànicament.<sup>14</sup>

---

14. A més dels exemples d'activitats i instruments d'avaluació inclosos en el text, se'n poden trobar molts d'altres a Jorba i Caselles (1996), Rosell (1996), Jorba et al. (2000), Sanmartí (2019) i webs com [Avaluar per Aprender](#) de Rosa Sensat, [EvaluAcción](#) o [Edutopia](#), entre d'altres.

## 3. L'avaluació vista com a activitat per comprovar què s'ha après

No hi ha dubte que l'avaluació també té la finalitat de saber quins han estat els resultats de l'aprenentatge, tant per comprovar si s'han assolit els objectius i identificar el que encara falta per aprendre, com per acreditar-ne els resultats. A més, la informació obtinguda serà útil per avaluar la qualitat del procés d'ensenyament aplicat i identificar els aspectes a millorar quan es torna a posar en pràctica.

L'avaluació de les competències comporta reconèixer si s'és capaç de mobilitzar els diferents tipus de sabers, de manera interrelacionada, per fer una acció (és a dir, en la resolució de problemes oberts, reals, complexos i productius). No té sentit avaluar coneixements d'una banda i competències de l'altra, com tampoc en té considerar que un alumne o alumna ha assolit una competència de forma satisfactòria sense tenir els coneixements que s'hi vinculen. Això no vol dir que a partir d'una tasca d'avaluació no es pugui identificar l'assoliment de cadascun dels sabers que formen part de la competència, però cal ser conscient que si es coneixen de forma aïllada i no se saben integrar en l'acció, no es pot concloure que s'és competent ni que els sabers s'hagin adquirit.

Per tant, l'avaluació que es fa en finalitzar l'aprenentatge entorn d'una temàtica específica ha de ser de tipus competencial i s'han de poder identificar progressos en sabers específics de cada competència en cada un dels àmbits de l'àrea o matèria.

La normativa actual preveu que al final de cada curs de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria s'avalui el grau d'assoliment de les competències bàsiques dels alumnes. Per tant, a partir de les activitats d'avaluació s'ha de poder disposar de la informació que permeti valorar el nivell d'aprenentatge de cada alumne en relació amb els sabers que preveu el currículum, entesos des d'una perspectiva competencial, i realitzar una valoració global sobre el desenvolupament del procés d'aprenentatge de cada alumne i per a cada àmbit a final de curs.

En tota avaluació cal tenir presents els objectes a avaluar (sabers de diferents tipus i la seva interrelació en competències) i els criteris per decidir sobre la qualitat dels aprenentatges, que han de ser coherents amb els objectius, i també quin és el punt de partida, per poder reconèixer com s'ha millorat en l'assoliment de la competència (vegeu la figura 6). Els aprenents són diversos a l'inici d'un procés d'aprenentatge i també al final, però tots han d'haver avançat.

Per aprofundir en l'avaluació dels resultats de processos d'aprenentatge, tot seguit es reflexionarà sobre:

- 3.1. Quines tasques i activitats són útils per a l'avaluació dels aprenentatges competencials?
- 3.2. Quina relació hi ha entre els objectius d'aprenentatge competencials i els criteris i indicadors d'avaluació?
- 3.3. Com es pot establir una "qualificació" del grau d'assoliment de les competències?
- 3.4. L'avaluació des d'una mirada inclusiva.
- 3.5. Com cal compartir els resultats de l'avaluació amb les famílies?

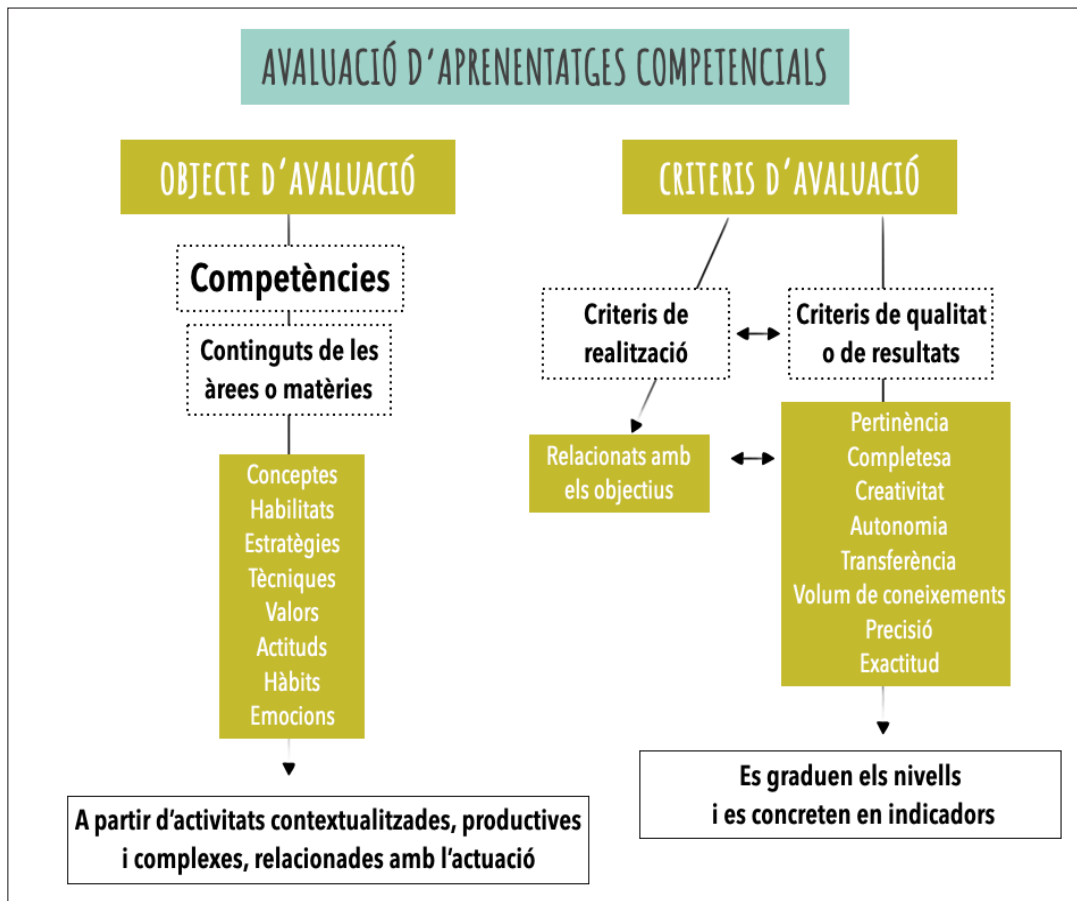


Figura 6. Objectes i criteris d'avaluació en funció d'objectius competencials

### 3.1. Quines tasques i activitats són útils per a l'avaluació dels aprenentatges competencials?

Un dels aspectes que s'han de revisar en primer lloc és el de les activitats que es proposen per avaluar el nivell d'adquisició de les competències. Si s'avalua a través de les tradicionals proves escrites amb preguntes fonamentalment reproductives, no haurà canviat res.

Sens dubte, al llarg d'un procés d'ensenyament-aprenentatge es recullen moltes dades que poden servir per valorar el nivell dels sabers de tot tipus que es van adquirint. Entre totes les activitats que du a terme l'alumnat, cal escollir aquelles que puguin utilitzar-se per avaluar i qualificar el nivell de desenvolupament d'algun component de les diferents competències, és a dir, les que proporcionen més informació i evidències per saber el que l'alumne o alumna ha après i en quin grau.

Per tant, l'avaluació que pretén identificar el grau de desenvolupament competencial no té gaire sentit fonamentar-la en un examen final, ni dedicar uns determinats dies a fer "proves d'avaluació". Més aviat, cal avaluar en moments diferents i a partir d'activitats d'aprenentatge ben diverses.

En aquest sentit, és molt útil l'ús de la **carpeta o llibreta d'aprenentatge**<sup>15</sup> (en anglès, *portfolio*), que té tant una finalitat formativa (cada alumne la va completant al llarg del procés d'aprenentatge, amb les seves metareflexions), com acreditativa, ja que s'hi recullen evidències dels canvis i les millores que ha seleccionat l'aprenent per mostrar la seva progressió. Inclou els seus objectius i les activitats que ha realitzat, que mostren el punt de partida i com va avançant en el desenvolupament de les diferents competències i sabers associats. Són clau les reflexions sobre què no sap prou bé encara i què farà (o ha fet) per revisar els errors. Té la qualitat de fer transparent el progrés (vegeu el quadre 7).

#### Quadre 7. Estructura i contingut de la carpeta d'aprenentatge

##### Què es pot incloure en una carpeta d'aprenentatge?

No hi ha una estructura única per a una carpeta d'aprenentatge, ja que es pot adequar al contingut del tema objecte d'estudi, a les característiques de l'alumne o alumna i a les del docent. I també convé variar-ne l'estructura per evitar la rutina.

El contingut pot ser qualsevol producció realitzada, individualment o en petit grup, acompanyada d'una reflexió personal del tipus "diari de classe". És idoni que inclogui la seva visió inicial dels objectius del treball a realitzar, bases d'orientació que explicitin l'anticipació de l'acció (què hauran de fer o pensar per realitzar un determinat tipus de tasques), mapes conceptuals o de pensament que organitzin les relacions entre els principals conceptes, i contractes o altres instruments que explicitin la seva representació dels criteris d'avaluació.

Pot incloure també els esborranys i les versions finals d'un treball, per evidenciar els canvis, i fer referència a descobriments, preocupacions, sentiments, recursos utilitzats, bibliografia consultada, fotografies, coavaluacions...; és a dir, tot allò que pugui constituir una "biografia" del treball realitzat. També és habitual que inclogui alguna activitat que mostri el progrés final i s'incidirà especialment a demanar a l'alumnat que valori què ha après i en què pot avançar.

Els continguts de la carpeta es poden pactar entre professorat i alumnat. És convenient que cada alumne pugui seleccionar els treballs que inclourà perquè creu que reflecteixen bé el que està aprenent o ha après i que li serviran per recuperar a la memòria els nous sabers quan els necessiti. En aquest sentit, una carpeta és útil no només per reconèixer què s'ha après, sinó també, i molt especialment, com a memòria externa. Per això ha de recollir el que és essencial per a aquest objectiu i ha d'estar ben organitzada, amb un índex útil.

Cal diferenciar una carpeta d'aprenentatge dels tradicionals àlbums i dossiers, ja que en el primer cas es tracta d'un recull personalitzat d'aprenentatges amb una gran implicació de l'aprenent. A més, comporta dedicar-hi un temps setmanal, perquè requereix aprendre a escollir quines són bones evidències i, molt especialment, a reflexionar metacognitivament. Amb aquesta finalitat són clau les preguntes que plantejem per afavorir-ho (vegeu la figura 7).<sup>16</sup>

Una font de dades important per a tothom prové de les activitats que es realitzen amb la finalitat explícita de comprovar què s'ha après. Tanmateix, cal relativitzar la informació que proporcionen si només s'obtenen dades immediatament després de finalitzar el procés d'ensenyament, ja que per saber quins són realment els aprenentatges significatius realitzats (aquells que es mantenen al llarg dels anys), s'hauria d'avaluar transcorregut un cert període de temps després d'haver realitzat les activitats per construir els nous sabers.

15. A la web de la Xarxa de Competències Bàsiques es poden trobar informacions complementàries i recursos sobre les **carpetes d'aprenentatge** o els **diaris d'aula**.

16. Sobre l'ús i l'estructura de la carpeta d'aprenentatge, vegeu el document "**La carpeta d'aprenentatge. Una eina per avaluar per competències**" de la Xarxa de Competències Bàsiques.

Si l'aprenentatge ha estat superficial o memorístic, és possible que una prova d'avaluació realitzada en finalitzar l'estudi del tema doni bons resultats immediats, però passats dos mesos els estudiants ja no sabran com resoldre tasques similars o aplicar el coneixement après en noves situacions si els coneixements no es tornen a usar i activar. Per tant, amb aquest tipus de proves no es podria concloure que els alumnes són competents.

En aquest sentit, cal trencar amb la idea que l'avaluació només es pot referir als sabers que s'estan aprenent en el moment present. Si el coneixement està ben après vol dir que se sap activar de manera eficaç en situacions ben diverses i allunyades en el temps (tot i que pot ser necessari consultar la carpeta d'aprenentatge o algun altre instrument). Cal diferenciar entre comprovar si es recorden informacions, noms i procediments algorítmics (que és normal que s'oblidin si no s'utilitzen freqüentment), o si es recorden i activen coneixements o estratègies de treball que la persona ha d'haver interioritzat i no ha d'oblidar. Per això, l'avaluació dels aprenentatges realitzats en el marc d'un projecte s'hauria de fer en el projecte següent o en d'altres espais educatius.



Figura 7. Pas de l'àlbum o del dossier a la carpeta d'aprenentatge

En qualsevol cas, és imprescindible que les tasques d'avaluació orientades a valorar el nivell de desenvolupament competencial siguin contextualitzades, productives i complexes:

- S'entén per **contextualitzada** una tasca que planteja un problema o situació que té a veure amb la realitat i que demana aprofundir en com actuar i per què. Sovint es relaciona amb l'anàlisi d'un cas, que pot ser fictici o, millor, real, a partir d'una notícia apareguda en un mitjà de comunicació o d'altres fonts. Convé que la persona destinatària de les reflexions i propostes sigui diferent del docent, perquè reconegui que els seus aprenentatges serveixen més enllà de l'escola i perquè s'esforci a comunicar les seves idees de manera que s'entenguin (vegeu el quadre 8). Sovint, les tasques d'avaluació tenen poc sentit per a l'alumnat perquè s'han d'explicar idees al docent, que ja les sap.

#### Quadre 8. Anàlisi d'exemples de tasques-preguntes caracteritzades per la seva contextualització

##### Exemples de bones tasques-preguntes d'avaluació contextualitzades

- L'alumnat ha treballat com ha de redactar missatges senzills, coherents i lògics en relació amb les seves necessitats i interessos. Se'ls donen prospectes amb informació sobre estades per aprendre idiomes i se'ls demana que escriguin una carta o un correu electrònic per demanar més informació sobre el tema. S'escull una carta d'entre les que han redactat els alumnes i s'envia.
- Després d'aprendre els conceptes de mediatriu i de bisectriu i com dibuixar-les, es proporciona el plànol del sostre d'una habitació irregular i es demana a l'alumnat que dibuixi on s'ha de penjar una làmpada perquè quedi ben centrada i que argumenti per què, tot usant els conceptes apresos.

Quan es contextualitza una tasca-pregunta sovint és necessari donar algun indici sobre els tipus de coneixements que es demana que apliquin, ja que un mateix context pot ser analitzat des de punts de vista diferents. Per exemple:

- El docent crema un pal d'encens en un racó de l'aula. Quan l'alumnat nota l'olor i en busca la causa, formula la pregunta següent: "Avui tots hem notat que algú ha cremat encens a la classe. Com li explicaries a un company o companya del curs anterior què ha passat i com és que ho hem percebut?".

Si no es diu res més, aquesta pregunta pot tenir moltes respostes. Es poden centrar a parlar només de la sensació que han tingut i de si els agrada o no. Dues explicacions possibles en el context de la classe de ciències poden comportar parlar tant de la funció de relació (com es capten estímuls i es donen respostes) com de la difusió dels gasos. També pot ser que es vulgui que relacionin els diferents punts de vista (la millor opció). Per tant, és necessari donar pistes sobre quins continguts de la seva memòria haurien d'activar. Es pot començar amb la frase: "Amb tot el que hem après aquests dies (o aquest curs, o sobre els gasos i sobre com les persones ens relacionem amb el nostre entorn)...".

Quan es dissenyen demandes contextualitzades a vegades el context seleccionat només és un pretext per demanar el mateix tipus de qüestions de sempre. Per exemple, **no serien bones** preguntes d'avaluació com les següents:

- Al diari d'ahir va sortir publicat l'article següent (es reproduïu). Llegeix-lo i escriu:
  - Tres noms comuns, tres noms propis, tres noms concrets, tres noms abstractes, tres verbs i tres adverbis.
  - Busca cinc adjectius al text i escriu totes les possibilitats de gènere i nombre que tenen.
  - Escull tres oracions del text i fes-ne l'anàlisi morfològica....
- La Carme està estudiant la cèl·lula i vol dir als seus pares què ha après. Com els ho explicaria:
  - Quines són les parts d'una cèl·lula?
  - Quins tipus de cèl·lules hi ha?
  - Com és el dibuix de les cèl·lules que ha vist al microscopi?...

- S'entén per **productiva** una tasca que no reproduïx literalment les activitats realitzades per aprendre. La competència passa per demostrar la capacitat per aplicar els sabers apresos a la interpretació de nous fets i a l'actuació en noves situacions, diferents dels que s'han treballat a classe. Si es plantegen diferents qüestions, algunes poden ser reproductives, però la majoria han de tendir a avaluar si l'alumnat és capaç de transferir coneixements a noves situacions (vegeu el quadre 9).

### Quadre 9. Preguntes reproductives i preguntes productives

#### Nivells de preguntes segons el seu caràcter productiu o reproductiu

##### Exemple 1

S'ha treballat sobre la Revolució Francesa i, en especial, sobre la proclamació dels drets humans i es proporciona a l'alumnat un resum de la Declaració Universal dels Drets Humans.

Aquests són exemples de preguntes sobre aquest context, ordenades des de les més reproductives fins a les més productives, que són les que s'hauria de tendir a proposar:

- Quins drets va proclamar la Revolució Francesa?
- Què va significar en la història dels drets humans la Revolució Francesa?
- Quina relació hi ha entre els objectius de la Revolució Francesa i els inclosos a la Declaració Universal dels Drets Humans?
- Quins fets de la vida actual es poden considerar el resultat de la Revolució Francesa?
- Argumenta si creus que actualment caldria parlar més d'equitat que d'igualtat.

##### Exemple 2

S'ha treballat la funció de les flors en les plantes que en tenen.

Aquests són exemples de preguntes, ordenades des de les més reproductives —les dues primeres no serien gens idònies— fins a les més productives, la darrera de les quals és la més competencial perquè es relaciona amb una acció:

- Quines són les parts d'una flor? (o donar-los el dibuix perquè hi posin el nom de les parts).
- Defineix què és una flor.
- Com li explicaries a un nen o a una nena del curs anterior què és una flor.
- En Joan ha sortit al camp i en unes plantes veu unes parts que no són verdes, però no sap diferenciar si són flors o fruits. En quins aspectes s'ha de fixar per saber-ho?
- La Maria diu que li agraden les flors perquè totes tenen uns pètals de colors molt bonics. En Marc li diu que hi ha flors que no tenen pètals. La Marta es pregunta: com és que hi ha flors que no tenen pètals? Quina explicació li donaries?
- La mare de la Marta li ha dit que quan vagi al bosc no s'han de tallar les flors però ella no sap per què no ho ha de fer. Amb tot el que hem après sobre per a què li serveix tenir flors a una planta, com li explicaries a la Marta que no ens hem d'emportar a casa flors del bosc?

- S'entén per **complexa** una tasca d'avaluació que, per donar-hi resposta, obliga l'alumnat a mobilitzar sabers ben diversos i a interrelacionar-los. No es tracta tant de fer moltes preguntes per comprovar si sap aplicar cadascun dels coneixements en l'anàlisi de la situació-problema, sinó per comprovar si sap fer-ho de manera integrada. Una tasca complexa no necessàriament comporta haver de relacionar disciplines diverses, tot i que en general s'hauran d'aplicar habilitats comunicatives (vegeu el quadre 10).

**Quadre 10. Preguntes complexes: escola La Roureda (Sant Esteve Sesrovires) i IESM J.M. Zafra (Barcelona)**

**Exemples de preguntes complexes**

- A partir d'un projecte interdisciplinari (6è curs d'educació primària), s'ha treballat el cicle de l'aigua natural i urbana, s'han fet experiments i modelitzat els diferents canvis, s'han fet càlculs per obtenir evidències de canvis en el consum a partir de posar en pràctica a l'escola comportaments responsables en relació amb l'ús de l'aigua i s'ha après a argumentar la viabilitat de noves propostes.

Per avaluar si són competents en l'ús d'aquests coneixements, es plantegen dues situacions diferents (i els alumnes escullen quina respondre, sabent que una identifica un nivell alt de la competència i l'altra un nivell bàsic):

- a) En una situació es parteix d'una notícia apareguda al diari local sobre la proposta d'instal·lació d'una empresa en un polígon proper i se'ls proposa la tasca següent:

“L'Ajuntament està iniciant converses amb els responsables d'una empresa de cartonatge perquè s'instal·li en el polígon del municipi. Se us demana des de l'Ajuntament la vostra opinió fonamentada, per poder valorar millor si la instal·lació de la fàbrica és convenient i, en cas afirmatiu, que plantegeu quines condicions o compromisos haurien de poder complir”.

- b) En l'altra, se'ls demana resoldre-la a partir d'una possible situació personal:

“Imagina't que aquest estiu et vindrà a veure un amic o amiga que ve d'un país en el qual, pel tipus de clima, no ha patit mai restriccions d'aigua. Què li podries explicar en un correu electrònic perquè pugui entendre que aquí hi poden haver restriccions d'aigua i n'entengui les raons i estigui preparat per saber com actuar?”.

- A les classes de llengua a l'ESO s'ha treballat la narració i a les de matemàtiques, els gràfics funcionals. Per avaluar la qualitat dels aprenentatges es planteja una activitat en què hagin d'interrelacionar els coneixements apresos:

“Tria un dels gràfics que es presenten (*es donen 3 gràfics diferents, de nivells de complexitat diversos*). Descric una situació real fruit de la qual es pugui obtenir aquest gràfic. Recorda que t'anirà bé elaborar primer una taula de dades i trobar els punts notables que et permetin deduir els punts clau de la teva narració. Tingues cura de la redacció —recorda els criteris per construir una narració— i del llenguatge científicomatemàtic que utilitzes.”

Bons exemples de preguntes d'avaluació són algunes de les plantejades en proves internes o externes del sistema, en el marc del programa PISA, en proves diagnòstiques o de final d'etapa. Solen tractar-se d'activitats en les quals es proposa a l'alumnat problemes reals que han de resoldre fent un ús integrat del seu bagatge intel·lectual, interpretar, fer-se noves preguntes, dissenyar recerques, deduir, plantejar propostes d'actuació, criticar, argumentar, etc. En cap cas es tracta de preguntes que es poden respondre havent memoritzat la lliçó el dia abans.



Però, com hem dit, no s'ha de pensar només en activitats escrites, sinó també en d'altres que al llarg del procés d'aprenentatge avaluin diferents aspectes de les competències. Per exemple, avaluar la capacitat de comunicar a un públic unes idees només es pot fer a partir d'exposicions orals, i la de treballar en equip o l'empatia requerirà observar i analitzar (el professorat i l'alumnat) la seva posada en pràctica al llarg de diferents activitats. En els dos casos, caldrà enregistrar les diferents situacions, per tal que els mateixos alumnes puguin analitzar què ha passat i prendre decisions fonamentades en l'observació i no en creences o opinions.

També és important utilitzar mitjans i recursos comunicatius i eines ben diverses: dibuix, gràfics, gest, vídeo..., per tenir en compte que no tots tenim les mateixes habilitats comunicatives i no confondre, per exemple, l'avaluació d'un determinat coneixement amb el de la competència lectora necessària per llegir i resoldre una tasca complexa.

## 3.2. Quina relació hi ha entre els objectius d'aprenentatge competencials i els criteris i indicadors d'avaluació?

Ja s'ha dit que cal compartir amb l'alumnat tant els objectius d'aprenentatge com els criteris d'avaluació. Els uns i els altres han de ser coherents i els instruments d'avaluació utilitzats han de possibilitar disposar de dades per valorar-ne el grau d'assoliment. Per exemple, no té massa sentit que un objectiu d'aprenentatge sigui *Utilitzar el coneixement sobre el cicle de l'aigua a la natura i a la ciutat per prendre decisions per fer-ne un ús responsable* i que s'avaluï aquest aprenentatge comprovant que els noms dels canvis d'estat de l'aigua se situen en un esquema donat.

Un criteri d'avaluació és un enunciat que expressa el tipus i grau d'aprenentatge que s'espera que hagin assolit els i les alumnes en un moment determinat i en relació amb els objectius d'aprenentatge de la unitat didàctica o projecte. En l'exemple anterior, perquè hi hagi coherència entre objectiu i criteri d'avaluació, serà necessari que es demani argumentar actuacions en funció dels coneixements apresos (vegeu-ne exemples al quadre 9).

Els objectius competencials reuneixen molts tipus de sabers en relació amb alguna actuació. Una redacció-tipus d'un objectiu general de caràcter competencial seria: *Utilitzar el coneixement sobre [...] i les dades o informacions obtingudes a partir de [l'experimentació, Internet, una consulta bibliogràfica...] per [prendre decisions, argumentar, fer-se noves preguntes, avaluar...] en relació amb [tal actuació]*.

Els criteris d'avaluació tenen com a finalitat explicitar en què ens fixarem per comprovar la qualitat amb la qual s'ha realitzat l'activitat escollida i, en aquest exemple d'objectiu, es referirien a *idees-clau del coneixement* a utilitzar, a les *estratègies* a aplicar per obtenir les dades i a les *característiques desitjables de l'acció* (**criteris de realització**). En relació amb cada aspecte, se'n comprovarà la pertinència, la completesa, la precisió, la coherència, la creativitat, l'autonomia, la transferència... (**criteris de qualitat o indicadors**) —vegeu l'apartat 2.4.

Recordem que aquests criteris cal compartir-los amb l'alumnat (també a l'educació primària), que els ha de conèixer. Sovint cal generar-los conjuntament, ajudar que els alumnes se'ls apropiïn i que siguin capaços d'aplicar-los a la seva autoavaluació. Són criteris per avaluar la realització d'una tasca i no tant de l'alumnat. A més, l'aprenent pot generar objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació propis.

### 3.3. Com es pot establir una “qualificació” del grau d'assoliment de les competències?

Un tercer aspecte que cal replantejar en l'avaluació de les competències és com s'arriba a una qualificació, és a dir, a una apreciació o valoració escrita que resumeixi el grau de desenvolupament de la competència posada de manifest al llarg d'un procés d'aprenentatge. Segons la normativa, aquesta qualificació s'explicita en els termes qualitatius: no assoliment (NA), assoliment satisfactori (AS), assoliment notable (AN) i assoliment excel·lent (AE). Aquests nivells d'assoliment no poden assimilar-se a les qualificacions numèriques tradicionals que serveixen per valorar continguts però que no valoren la capacitat d'aplicar-los en contextos diversos.

Un aprenent que té un assoliment satisfactori de la competència implica que ha assolit la competència en un nivell bàsic i que té capacitat per seguir aprenent. No es pot traduir o assimilar a un 5, qualificació numèrica que informa que l'alumne o alumna ha fet correctament la meitat de les activitats d'avaluació proposades o que a vegades és el valor que es dedueix de fer la mitjana entre moltes dades. Un assoliment satisfactori de la competència indica que l'alumne o alumna és competent, tot i que en un estadi inicial.

Cal tenir present que el desenvolupament d'una competència necessita temps i no té gaire sentit avaluar constantment amb la finalitat de qualificar resultats. La normativa especifica que l'equip docent ha de fer una valoració global del procés d'aprenentatge de cada alumne i per a cada àmbit a final de curs, perquè és quan es pot reconèixer com s'ha millorat en el desenvolupament de les diferents competències des de l'inici. Aquesta valoració ha de tenir en compte la visió de conjunt del progrés de l'alumne o alumna i en cap cas té sentit fer una mitjana de qualificacions parcials, i sí tenir en compte allò que l'alumne o alumna ha estat capaç d'aprendre al llarg d'un procés.

La manera com es fa el seguiment d'aquest procés per tal d'orientar l'aprenent (i fer-lo particip del seu aprenentatge), i com s'informa les famílies al llarg del curs, és potestat del centre i no cal explicitar-se en termes quantitius. Per tant, la regla seria avaluar sempre amb finalitats formatives i molt poc amb la finalitat de qualificar i, en qualsevol cas, acompanyant les qualificacions amb les especificacions i mesures necessàries per orientar l'aprenent.

Per poder arribar a una qualificació, és important haver identificat prèviament en quines unitats didàctiques o projectes es treballa cada competència i en quines s'avalua el seu progrés de forma més específica. En aquest sentit, els documents de desplegament de les competències bàsiques<sup>17</sup> estableixen quines són les competències pròpies de cada àmbit, agrupades en dimensions, i proporcionen un marc de referència per a la gradació del seu assoliment al final de cada etapa educativa. També proporcionen informació sobre els continguts clau associats a cada competència, orientacions metodològiques i exemples d'activitats d'avaluació amb indicadors relacionats amb els diferents graus d'assoliment, que orienten en l'aplicació a l'aula i en la qualificació, i permeten compartir-ho entre el professorat.

És ben sabut que dos ensenyants poden avaluar la mateixa tasca amb qualificacions ben diverses i per aquest motiu és útil pactar els criteris d'avaluació com a centre i fer-los públics. Amb aquesta finalitat, utilitzar rúbriques (vegeu la taula 1) pot ser un bon recurs, especialment per a aquelles competències que són avaluades des de diferents àmbits o per a les dels àmbits transversals, per als quals la normativa especifica que la qualificació ha de fer-se de manera conjunta per l'equip docent (i, fins i tot, amb el mateix aprenent).

17. [Documents de desplegament de les competències bàsiques de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria](#)

Cal recordar que l'objectivitat en l'avaluació no prové de tenir moltes dades i fer mitjanes, sinó de disposar-ne de rellevants i de posar-se d'acord en la seva anàlisi i presa de decisions. Convé, per exemple, triangular les dades que es recullen, per poder deduir en quina mesura el format de la tasca condiciona els resultats. I també triangular les valoracions, entre docents, alumnes i família a partir de compartir els criteris d'avaluació. Al capdavant, la qualificació ha de tenir sentit sobretot per a l'aprenent.

### 3.4. L'avaluació des d'una mirada inclusiva

Si alguna cosa evidencia l'avaluació és la diversitat de l'alumnat. L'aplicació dels criteris d'avaluació permet identificar on estan les necessitats educatives de cada alumne i el camí que li falta recórrer per arribar a ser "expert", tot i que mai som competents del tot i en tot.

El més lògic és que si un equip d'ensenyants decideix treballar un aspecte determinat d'una competència al llarg d'un cicle o curs, en els primers estadis de l'aprenentatge la majoria d'alumnes tinguin un nivell inicial i al final del cicle o curs tots haurien d'haver avançat, encara que no necessàriament al mateix ritme i nivell. Ben segur que molts docents no som experts en molts temes, però som capaços de demanar ajuda a companys i, amb el seu guiatge, "ser competents" en l'aplicació de les orientacions rebudes.

A les aules, sempre hi haurà alumnes amb diferents estils i ritmes d'aprenentatge. Cadascun d'ells manifesta necessitats educatives diferenciades; alguns perquè tenen possibilitats d'anar més enllà del que s'està aprenent a l'aula, d'altres perquè presenten dificultats generalitzades o puntuals d'aprenentatge i d'altres que manifesten desmotivació per aprendre. Per a tots ells és necessari planificar accions específiques per ajudar-los a avançar.

Com s'ha dit, no s'ha d'esperar a l'avaluació final per establir mesures de suport. Aquestes s'han d'aplicar des del moment en què s'ha detectat que l'alumne o alumna es troba davant d'un obstacle que no podrà superar de manera autònoma o que es comença a avorrir. Generalment, el moment del procés d'aprenentatge més idoni per introduir accions orientades a compensar diferències és quan es promou que l'alumnat sintetitzi allò que ha de recordar i saber fer per dur a terme un determinat tipus de tasques (vegeu l'apartat 2.3).

Accions que resumeixen **propostes possibles** per ajudar l'alumnat a avançar (algunes ja descrites a d'altres parts d'aquest document i moltes més es poden consultar al Disseny Universal per a l'Aprenentatge<sup>18</sup>) són:

- Organitzar espais (temps i llocs) per a la consulta al professorat, en els quals s'hauria d'ajudar tant l'alumnat que té dificultats a entendre'n les causes i proporcionar-li recursos per superar-les (que no és el mateix que fer classes de "reforç" o de "recuperació"), com el que pot anar més enllà i descobrir nous camps per aprofundir. Cal recordar que alguns alumnes que tenen ben desenvolupada la intel·ligència de tipus cognitiu, poden tenir problemes en altres tipus de sabers, ja sigui de tipus emocional o social, que, d'altra banda, són components bàsics de moltes competències.
- Facilitar l'ajuda entre iguals, de manera que uns alumnes ajudin els altres i reflexionant entorn al fet que al mateix temps reforcen el seu coneixement (és ben sabut que un contingut s'entén millor quan s'ha de verbalitzar i explicar a un altre).<sup>19</sup>

18. [Disseny Universal per a l'Aprenentatge. Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge \(DUA\)](#).

19. Vegeu-ne algunes propostes, per exemple, a [Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals \(UAB\)](#), entre moltes altres que es poden trobar a la xarxa.

- Donar importància a l'establiment de rutines relacionades amb estratègies de pensament i d'acció, aspecte que no és contradictori a personalitzar-les ni a desenvolupar la creativitat, sempre que es reflexioni amb l'alumnat sobre les raons per les quals poden ser idònies i útils (metacognició). Per exemple, en què s'ha de pensar o quins passos s'han de seguir per escriure una narració, per comparar, per construir un gràfic, per investigar o per llegir críticament un text. Tot i així, un cop interioritzades, serà important estimular a pensar en si hi ha millors itineraris i crear-ne de noves, promovent que cadascú trobi els seus propis camins.
- Dissenyar, recollir i utilitzar materials didàctics diversos per al tractament de dificultats específiques bàsiques dins o fora de l'aula: especialment aplicacions informàtiques, jocs, simulacions o d'altres que es troben a la xarxa o que siguin manipulatius. Evitar activitats repetitives com les que s'han fet quan es va introduir el contingut objecte de regulació i que no han servit a alguns alumnes per aprendre significativament. Hi ha alumnat que aprèn millor a partir d'un tipus d'activitats determinades i de maneres concretes de comunicar-les, i d'altres en prefereixen unes altres. Convé diversificar.
- Establir contractes de treball a mitjà termini amb alguns alumnes, pactant els compromisos d'ambdues parts —de l'alumnat i del seu professor o professora i, fins i tot, amb familiars—, que concretin bé les propostes per avançar (anant molt més enllà de les tradicionals recomanacions que “ha de treballar més, estar més atent, esforçar-se més...”), i establint mecanismes de revisió periòdics per valorar els possibles avenços.
- Per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge importants, coordinar l'acció amb el professorat de suport especialista i plantejar un pla d'actuació adequat a les necessitats i possibilitats de cada alumne. En aquest cas, l'avaluació s'ha de fer d'acord amb aquest pla de suport individualitzat.
- Finalment, caldrà inventar constantment noves maneres d'atendre a tot tipus d'alumnes, aplicant grans dosis d'imaginació d'acord amb els recursos disponibles. Cada centre és diferent i no hi ha regles definides ni receptes preestablertes. Cal deslliurar-nos de la rigidesa que sovint comporten les estructures organitzatives i horàries de molts centres i pensar en d'altres que estiguin més al servei de tot tipus d'alumnat.

L'objectiu establert en el marc la UNESCO<sup>20</sup> és que tot l'alumnat hauria de finalitzar l'educació secundària obligatòria havent arribat a un nivell idoni —en funció de les característiques personals— en cadascuna de les competències i, per aconseguir-ho, cal repensar i reinventar moltes de les pràctiques i estructures escolars vigents.

Una d'elles es relaciona amb la repetició de curs: tots els estudis demostren (per exemple, els realitzats a partir de les avaluacions PISA) que la repetició recau sobretot en alumnes d'ambients socials desafavorits i només milloren els resultats en casos comptats. Com ja deien els nens i nenes de l'escola de Barbiana,<sup>21</sup> “als alumnes de nivell sociocultural baix se'ls fa repetir curs, als de nivell mitjà se'ls repeteixen les classes [assisteixen a classes particulars de repàs o a activitats extraescolars] i per als de nivell alt tot és repetició [el que es treballa a l'escola ja ho han sentit o ho practiquen a casa]”.

---

20. [Declaració d'Incheon i Marc d'Acció per a la Implementació de l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible 4.](#)

21. Alumnes de l'escola de Barbiana (1969). *Carta a una mestra*. Barcelona: Ed. Nova Terra. p. 77.

## 3.5. Com s'han de compartir els resultats de l'avaluació amb les famílies?

L'avaluació cal que sigui transparent en totes les seves dimensions, des de què s'avalua, fins a com i, molt especialment, les raons dels judicis que es fan i de les decisions que es puguin prendre. Per a molts estudiants i per a les seves famílies sovint és un enigma tot el que envolta l'avaluació, però no més si s'entenen les raons d'uns resultats es poden posar en pràctica accions per regular-los. D'aquí que, més que d'informes d'avaluació unidireccionals, hauríem de parlar d'escrits i converses en què es resumeixen els resultats de valoracions i propostes, fruit del diàleg entre totes les parts: docents, alumnes i familiars.

En aquest document s'ha parlat àmpliament d'estratègies per compartir amb l'alumnat les valoracions del seu aprenentatge i per generar conjuntament maneres de superar les dificultats. No pot ser que els resultats siguin una sorpresa per als qui aprenen, ja que voldria dir que no s'ha pogut fer res per solucionar els errors.

Pel que fa als pares, mares o representants legals dels alumnes, està prescrit que després de cada sessió d'avaluació de l'equip docent, el tutor o tutora ha d'informar-los per escrit en relació amb el procés d'aprenentatge dels alumnes. Però no es tracta de fer arribar només els resultats, sinó de compartir el màxim d'informació i també de rebre els seus punts de vista i contrastar-los.

Pot semblar que les notes numèriques donen una informació més clara de la trajectòria de l'alumnat que no pas els informes escrits. Però és important tenir present que dues notes iguals poden tenir causes diferents i que la nota numèrica per si sola no permet saber als familiars en què poden ajudar al seu fill o filla. En canvi, un informe útil posa de manifest els aspectes assolits, els que s'haurien de millorar i les propostes per avançar. Els adults necessiten entendre les causes de les dificultats i saber què s'està fent des de l'escola per ajudar els seus fills i filles a aprendre significativament i en què poden col·laborar. Reduir el problema a dir que un noi o noia no treballa o no s'esforça suficientment, no és cap orientació que expliqui per si mateixa uns resultats, donat que moltes vegades la falta d'esforç s'explica perquè l'estudiant no sap ben bé cap a on ha de dirigir-lo, què ha de fer en concret i per a què.

Per comprendre els resultats d'una avaluació competencial serà important compartir amb els familiars dels aprenents, en primer lloc, què s'entén per competència i per què actualment a tot arreu es proposa avaluar els aprenentatges des d'aquest punt de vista. Cal que percebin la necessitat de disposar de coneixements significatius, no tant per repetir-los com per aplicar-los a situacions ben diverses, moltes d'elles generades en l'ambient familiar. Per exemple, per avaluar si l'alumnat utilitza els coneixements de nutrició per alimentar-se de manera saludable, a vegades pot ser l'àmbit familiar o comunitari qui aporti dades d'aquesta competència.

En segon lloc, caldria donar a conèixer les característiques de les activitats que es plantegen a l'escola perquè el seu fill aprengui i les raons que les justifiquen. Sovint els pares i mares esperen que els seus fills o filles facin el mateix tipus de tasques que ells van fer i que aprenguin el mateix, quan el món, la cultura i les tecnologies han canviat molt la manera d'aprendre.

I, en tercer lloc, cal compartir els criteris d'avaluació i, juntament amb ells, propostes per ajudar a regular els problemes detectats, o bé per afavorir l'aprofundiment en algun dels camps del saber.

És cert que en molts casos, els adults tenen dificultats importants per representar-se el sentit de tot el que fan i aprenen els seus fills i filles a l'escola, però aquests obstacles no han d'impedir la recerca d'estratègies per afavorir la comunicació entre els familiars de l'alumnat i l'escola, sense oblidar que moltes vegades els mateixos aprenents poden ser un mitjà per facilitar aquesta comunicació.

Alguns exemples d'estratègies útils són:

- Plantejar alguns dels informes a partir dels criteris d'avaluació que s'utilitzen per concloure el nivell d'un estudiant (per exemple, la rúbrica aplicada o la llista de criteris), perquè les famílies puguin entendre com s'arriba a una valoració. No cal sempre compartir els criteris de totes les àrees o matèries escolars, però al llarg de l'escolaritat els familiars han de poder conèixer els que l'escola considera nuclears i transversals.
- En les reunions de curs, comunicar què s'ha fet, quan es considera un treball ben fet i possibles maneres d'ajudar l'alumnat a superar les dificultats detectades. Per exemple, cada família aporta la carpeta amb els treballs del seu fill o filla i es parla de les raons d'algunes de les activitats més significatives i dels criteris aplicats per valorar-les, així com també de les possibles maneres per ajudar-los a superar les dificultats detectades. Cal evitar parlar de casos concrets i de promoure comparacions. En tot cas, pot ser una bona manera d'afavorir l'ajuda interfamiliar, és a dir, l'acolliment per part d'algunes d'elles, en moments puntuals, d'alguns dels companys del seu fill o filla que té alguna dificultat a l'hora fer els deures o de realitzar alguna tasca. Cal recordar que alumnes que fan força bé les tasques de tipus cognitiu, poden necessitar ajuda per aprendre a relacionar-se amb els companys o companyes.
- Promoure la mostra periòdica de treballs des de l'escola, amb espais participatius per a les famílies.
- D'acord amb els representants de les famílies, fer una revista o butlletí en el qual es parli sistemàticament d'alguna de les competències, dels seus components, dels criteris d'avaluació i de la manera de treballar-les, amb exemples concrets. Seria important evitar les llistes àmplies i, en canvi, explicitar-ho utilitzant un estil periodístic. No cal dir que el web de l'escola pot ser també un mitjà de comunicació, buscant sempre la manera d'aconseguir que la redacció connecti amb els interessos i necessitats dels familiars.
- Promoure la participació dels mateixos alumnes i d'algunes persones de l'àmbit familiar en la redacció del text que recull els aprenentatges realitzats i els aspectes que cal millorar. Recordem que una qualificació objectiva prové més de triangular valoracions, que no pas de tenir moltes dades i fer-ne mitjanes. És una molt bona pràctica que almenys un dels informes els redactin els mateixos alumnes.

La legislació vigent preveu que els resultats d'aprenentatge de cada alumne s'han d'expressar en el seu expedient, al final de cada curs de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria, en termes de nivells d'assoliment de la competència: NA, AS, AN, AE (vegeu l'apartat 3.3). Però no és obligatori utilitzar aquests termes per compartir els resultats amb els alumnes i els seus familiars, ni fer-ho en cada un dels informes que es fan arribar. Tot i així, és raonable que en algun moment tots sàpiguen com s'han traduït a l'expedient els informes verbals.

En tot cas, serà important que l'avaluació possibiliti reconèixer que mai s'acaba d'aprendre del tot i que la competència exigeix ser capaç d'actualitzar-se constantment i d'estar obert al canvi per aconseguir sortir-se'n en noves situacions.

## 4. A tall de conclusió

Com hem vist, avaluar és molt més que “posar notes”. Hem de ser conscients que l’avaluació condiciona tot allò que constitueix l’activitat escolar: què es vol que l’alumnat aprengui (objectius), com cal seqüenciar els aprenentatges al llarg dels anys de manera que hi hagi un progrés i els nous es construïxin sobre els anteriors, com es pot organitzar l’aula perquè pugui fer-se realitat l’aprenentatge entre iguals, com ens podem organitzar els docents per tal que els objectius i els criteris d’avaluació siguin compartits, quins valors es volen promoure perquè els aprenents els puguin “atrapar” a partir de vivenciar-los, com podem respondre a les diferents necessitats educatives perquè tots s’enriqueixin i progressin, com es pot plantejar la relació amb les famílies perquè es passi d’informar-les a compartir i col·laborar, etc.

Per això és tan difícil canviar l’avaluació, perquè requereix un canvi sistèmic. Sabem que el tot no és la suma de les parts i, per tant, quan un centre i els docents es plantegen revisar com avaluen, els cal repensar tota la seva manera de promoure aprenentatges, tot reconeixent que **avaluar és aprendre**.

## 5. Bibliografia

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT. "Avaluar per aprendre" (monogràfic). *Perspectiva Escolar*, núm. 390 (2016), p. 6-55.

BELAIR, L. M. *La evaluación en la acción*. Sevilla: Ed. Díada, 2000. (Investigación y Enseñanza; 19).

BLACK, P.; WILIAM, D. "Assessment and classroom learning". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, núm. 4(1) (1998), p. 7-71.

BLACK, P.; WILIAM, D. "Classroom assessment and pedagogy". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, núm. 25(6) (2018), p. 551-575.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. ***Programar per competències a l'educació secundària obligatòria. Una eina per a la reflexió pedagògica i la presa de decisions dels equips docents***. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2020.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. ***De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú***. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2015.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. ***Programar per competències a l'educació primària. Una eina per a la reflexió pedagògica i la presa de decisions dels equips docents***. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2017.

GONZÁLEZ MOTOS, S. "És l'avaluació de l'alumnat un mecanisme de millora del rendiment escolar?". *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*. [Fundació Jaume Bofill, Ivàlua], núm. 9 (2018).

HATTIE, J. *Aprendizaje visible para profesoras*. Madrid: Ed. Paraninfo, 2017.

JORBA, J.; CASELLAS, E.; PRAT, A.; QUINQUER, D. (coords.) *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge*. Barcelona: ICE UAB, 2000.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC, 1996.

MONEREO, C. (coord.) *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Ed. Graó, 2009.

NUNZIATI, G. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Cahiers pédagogiques*, núm. 280 (1990), p. 47-64.

OLIVERAS, B., SANMARTÍ, N. "La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico". *Educación Química*, núm. 20 (2009), p. 233-245.

PRZESMYCKI, H. *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Ed. Graó, 2000.



ROSELL, M. *Avaluar, més que posar notes*. Barcelona: Ed. Claret, 1996.

SANMARTÍ, N. *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Ed. Graó, 2007.

SANMARTÍ, N. *Avaluar i aprendre: un únic procés*. Barcelona: Ed. Octaedro, 2019.

SANMARTÍ, N.; MARCHÁN-CARVAJAL, I. “¿Cómo elaborar una prueba de evaluación escrita?”. *Alambique*, núm. 78 (2014), p. 1-10.

SANMARTÍ, N., SARDÀ, A. M. “Luces y sombras en la evaluación de competencias: el caso PISA”, *Cuadernos de pedagogía*, núm. 70 (2007), p. 60-63.

SANTOS GUERRA, M. A. *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea, 2014.

## 6. Glossari

**Autoavaluació:** avaluació que fa l'estudiant de la seva pròpia producció atenent a uns criteris que s'han negociat prèviament.

**Autoregulació de l'aprenentatge:** regulació del procés d'aprenentatge realitzat pel mateix estudiant a través del qual va construït un sistema personal d'aprendre i el va millorant progressivament amb la finalitat de ser més autònom aprenent. És l'objectiu prioritari de l'avaluació formadora.

**Avaluació:** procés de recollida i anàlisi d'informació destinat a descriure la realitat, emetre judicis de valor i facilitar la presa de decisions.

**Avaluació final:** modalitat d'avaluació que té lloc al final del procés d'ensenyament-aprenentatge d'un determinat conjunt de continguts, amb l'objectiu d'identificar si s'han adquirit de manera significativa. Pot tenir una finalitat formativa, si els resultats s'utilitzen perquè l'alumnat prengui consciència dels seus èxits o per regular futurs processos d'ensenyament dels mateixos continguts, i també selectiva, si s'utilitzen per qualificar l'alumnat.

**Avaluació formadora:** modalitat d'avaluació que persegueix desenvolupar la capacitat de l'alumnat per autoregular-se. Es caracteritza per promoure que l'alumnat reguli: a) si s'ha apropiat dels objectius d'aprenentatge, b) si és capaç d'anticipar i planificar adequadament les operacions necessàries per realitzar un determinat tipus de tasques i c) si s'ha apropiat dels criteris d'avaluació.

**Avaluació formativa:** modalitat d'avaluació que té lloc durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. El seu objectiu és el d'identificar les dificultats i els progressos d'aprenentatge dels estudiants, per poder adaptar el procés didàctic del professorat a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat. Té una finalitat reguladora de l'aprenentatge i de l'ensenyament.

**Avaluació inicial:** modalitat d'avaluació que té lloc abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge. El seu objectiu és el d'establir l'estat inicial de cada estudiant abans d'abordar l'estudi d'una unitat didàctica, tema o conjunt de temes amb la finalitat d'adaptar la planificació prevista a les necessitats de cada alumne. Té una funció formativa.

**Avaluació qualificadora:** modalitat d'avaluació que té lloc en determinats moments de l'escolaritat amb l'objectiu de certificar l'adquisició d'uns determinats coneixements i l'assoliment de certes competències. Fonamentalment té una finalitat comparativa i selectiva, però també orientadora.

**Base d'orientació:** instrument que resumeix de manera gràfica i ordenada l'acció a realitzar. La seva finalitat és promoure que els estudiants anticipin i planifiquin les operacions que han de dur a terme per resoldre amb èxit diferents tipus de tasques escolars.

**Carpeta d'aprenentatge:** instrument d'avaluació integrat en el procés d'ensenyament-aprenentatge que recull les activitats que aporta l'estudiant com a proves del seu aprenentatge d'un tema. Inclou els seus objectius, les reflexions sobre el que encara no sap prou bé, què farà per revisar els errors, què va millorant a mesura que avança en el coneixement i altres evidències sobre com i què aprèn.

**Coavaluació:** avaluació recíproca entre els estudiants en la qual apliquen criteris d'avaluació que s'han negociat prèviament en el grup-classe.

**Contracte d'avaluació:** instrument mitjançant el qual el professorat i l'alumnat expliciten i negocien els objectes i criteris d'avaluació d'un determinada tasca. Serveix perquè l'alumnat contrasti la seva representació amb la pactada col·lectivament pel grup classe.

**Criteri d'avaluació:** enunciat que expressa el tipus i grau d'aprenentatge que s'espera que hagin assolit els i les alumnes en un moment determinat i en relació amb els objectius de l'etapa, de l'àrea o de la unitat didàctica.

**Criteri d'avaluació de qualitat o de resultats:** aspecte que ens indica la qualitat amb què s'apliquen els aspectes definits en els criteris de realització i en fixa el grau d'acceptabilitat a partir de valorar-ne la pertinència, la completesa, la precisió, el volum de coneixements, l'originalitat, etc.

**Criteri d'avaluació de realització:** aspecte o actuació que s'espera que apliqui l'alumnat en realitzar una determinada tasca. Coincideix amb cadascun dels aspectes explicitats a la base d'orientació, al mapa conceptual, en una rúbrica o en una graella d'avaluació.

**Diari de classe:** instrument que promou que l'alumnat expliciti les seves idees sobre: què ha après, com ho ha après, quines dificultats hi ha trobat, els seus sentiments en relació amb el treball proposat o els aprenentatges realitzats, etc. Serveix per poder identificar quines són les percepcions de l'alumnat sobre les activitats que es realitzen i sobre els seus aprenentatges.

**Graella d'avaluació:** instrument que recull de forma explícita els objectes i criteris d'avaluació. Orienta l'avaluació de tasques en activitats d'autoavaluació o coavaluació.

**Indicador d'avaluació:** acció concreta que s'observa en la realització d'una tasca, una expressió, una frase que diu alguna idea específica, una acció que es du a terme... En una altra producció que vol avaluar el mateix objectiu amb el mateix criteri d'avaluació, l'indicador pot ser diferent. També pot ser diferent segons el nivell educatiu.

**Instrument d'avaluació:** mitjà que vehicula la recollida d'informació en el marc d'una activitat d'avaluació.

**Regulació dels aprenentatges:** conjunt d'accions que tenen com a objectiu adequar els procediments o estratègies d'ensenyament a les necessitats de l'alumnat (objectiu fonamental de l'avaluació formativa).

**Retroalimentació (feedback):** procés per compartir amb una altra persona (docents, companys, familiars) idees que expliquen possibles obstacles o dificultats amb relació a un objectiu d'aprenentatge i, molt especialment, propostes per superar-los.

**Rúbrica:** matriu que explicita, d'una banda, els criteris de realització i, de l'altra, els criteris de resultats corresponents als diferents nivells d'assoliment, concretats en indicadors relacionats específicament amb la tasca d'avaluació. L'alumnat la pot utilitzar per autoavaluar-se.