

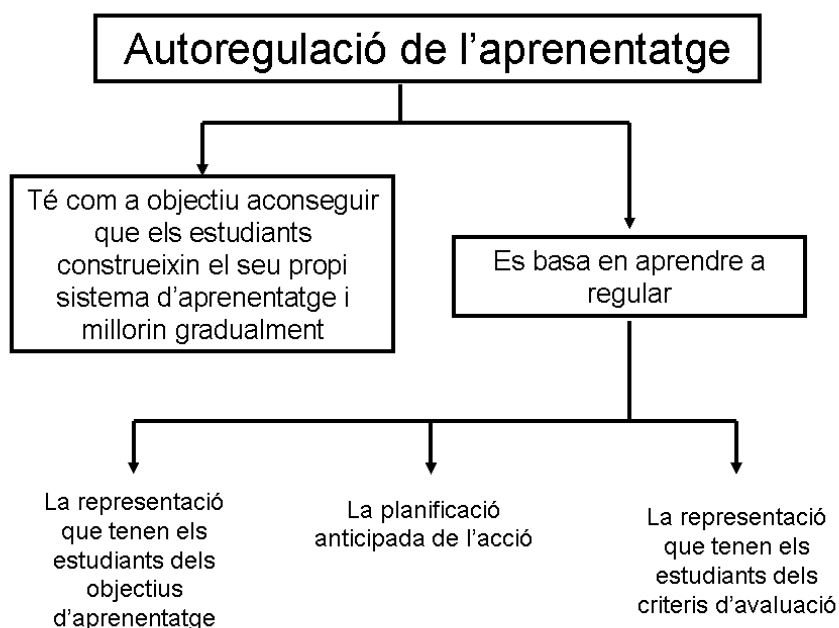
Pautes per comunicar a l'alumnat els objectius didàctics i els criteris d'avaluació i regular si se'ls han representat adequadament

La primera condició de l'avaluació formativa és que l'aprenent entengui clarament els objectius d'aprenentatge i els principis i normes pels quals es jutja la seva feina. Aquesta informació ha de vehicular-se adequadament des del docent cap a l'aprenent.

1. Què significa comunicar els objectius i criteris i per què és important?

L'avaluació per a l'aprenentatge (o avaluació formativa) posa el focus en la distància en què es troba l'aprenent, dins el seu procés d'aprenentatge, i el lloc cap al qual hauria de tendir a arribar, que ha de ser ben conegut pel docent. La bretxa es pot estrènyer si el docent i l'aprenent comparteixen objectius i criteris, si el docent formula bones preguntes i si existeix una retroalimentació efectiva. Així, la primera activitat dins un procés d'avaluació formativa és comunicar els objectius i criteris d'avaluació. Aquesta comunicació és generalment promoguda pels professors, però l'alumne s'hi ha d'involucrar, és a dir, que aquesta comunicació no és unidireccional, sinó que hi ha d'haver una retroalimentació perquè els mestres s'assegurin que els seus objectius o intencions d'aprenentatge han estat correctament entesos; és a dir, que els alumnes se'ls han representat adequadament.

Quant als criteris d'avaluació, és fonamental que els estudiants arribin a comprendre els resultats esperables i els que fan que una tasca sigui ben qualificada. Si l'estudiant reconeix i pren "possessió" d'aquestes normes i criteris, la seva actitud facilita que s'escurci o tanqui la distància entre el punt de partida i el d'arribada.



2. Com podem comunicar els objectius i els criteris a l'alumnat i vetllar perquè se'ls hagin representat adequadament?

Els professors sovint plantegen com a pregunta principal "què farem?", en lloc de "què aprendrem?", que és molt més potent des del punt de vista de l'aprenentatge. En cas contrari, els estudiants poden perdre's en l'activitat: fins i tot en el cas que siguin conscients que estan treballant activament, després molts d'ells no seran capaços de dir el que han

après i per què i com ho poden utilitzar en el futur per seguir aprenent. D'altra banda, si les intencions d'aprenentatge no són repeses de nou al final del procés, no podem assegurar que els estudiants acabin reconeixent els "punts claus" d'aquest aprenentatge, és a dir, aquells ensenyaments nuclears i competencials que poden transferir més tard a noves situacions d'aprenentatge. És important que el docent automatitzi aquestes pràctiques i les apliqui en cada sessió per ajudar l'aprenent a situar-s'hi i a reprendre el fil de l'aprenentatge, de la mateixa manera que, en acabar la sessió, no és una pèrdua de temps recapitular per assegurar que les idees nuclears s'han entès.

Pel que fa a la comunicació dels criteris d'avaluació, alguns professors pensen que ho fan, però en realitat només expliquen als alumnes com qualifiquen; és a dir, d'on surten les notes i quants exàmens (o altres activitats d'avaluació) hi haurà i quan. Per descomptat, això no és el mateix que informar als estudiants sobre els resultats esperables d'aprenentatge o criteris d'èxit. D'altra banda, alguns alumnes tenen la sensació que cada mestre té la seva pròpia manera d'avaluar (de fet, de qualificar) i s'expressen en aquest sentit: "és com si haguéssim de ser d'una manera diferent segons cada mestre i això no és just" (alumne de secundària). Si els professors redueixen l'avaluació a posar notes, de retruc, els estudiants pensaran que l'únic important en l'avaluació és la nota final o el resultat, i no el procés, i no poden veure que existeix una poderosa relació entre l'avaluació i el procés d'aprenentatge.

Hi ha dinàmiques i eines que ajuden a comunicar els objectius i criteris de manera adequada. Compartir els objectius i criteris no significa comunicar-los simplement de manera oral o per escrit. No val la pena escriure explícitament els objectius de l'activitat en un full, o simplement dir-los verbalment, ja que els estudiants no se'ls faran seus. A vegades és un problema de registre lingüístic i el professor ha de "traduir" el llenguatge curricular a un llenguatge més simple i concret que pugui ser entès pel discent, de manera que li ajudi a saber el camí a recórrer i li expliqui amb precisió com serà avaluat. Algunes dinàmiques i instruments ajuden a compartir objectius i criteris i a regular la representació que se'n fan els aprenents:

a) Activitats per formular bones preguntes i activar coneixements previs:

Compartir els objectius té molt a veure amb pensar en una bona pregunta referent a "el que sé o el que vull saber." Si el títol d'una activitat o lliçó es formula com una pregunta, els estudiants perceben millor quin n'és l'objectiu que no pas si es posa un títol. Com diu Neus Sanmartí: "Els investigadors diuen que una pregunta ben formulada suposa més de la meitat de la recerca. De la mateixa manera, un objectiu/pregunta ben formulat comporta bona part de l'aprenentatge". Només per donar un exemple: en lloc de "Les parts principals d'una flor", podem començar amb una pregunta com "Per què les flors atreuen papallones?"

Sovint succeeix que quan els objectius d'una lliçó o activitat són presentats pels professors sonen massa abstractes per a la majoria dels estudiants i això fa que no se sentin implicats en el seu procés d'aprenentatge. Per evitar això, és important començar la lliçó amb una activitat que els cridi l'atenció fins i tot abans de compartir els objectius d'aprenentatge. Podria ser una pregunta oberta i els estudiants poden començar a fer suposicions sobre la seva resposta, tot i no tenir el coneixement suficient per resoldre-la del tot. La idea és que en altres moments de la unitat didàctica i, sobretot, al final, el professor hauria de reprendre la pregunta original perquè els estudiants s'adonin que, conforme avancen en el procés, disposen de més eines i habilitats per respondre a la pregunta inicial o resoldre l'enigma plantejat. Alhora, es tracta d'una mena de guia sobre les intencions educatives plantejades.

¹ SANMARTÍ, Neus, "Avaluar per aprendre". Departament d'Educació, 2010.

b) Activitats orals en què els estudiants són els protagonistes:

Abans de realitzar una activitat, per exemple, una observació, un joc de simulació, un experiment o una excursió, és aconsellable comprovar si els estudiants han comprés els seus objectius. Una estratègia per trencar aquesta rutina és per donar un guió de l'activitat a un petit grup de 3-4 estudiants uns dies abans perquè la puguin llegir i estar preparats per respondre a les preguntes que els seus companys de classe li agradaria plantejar: Què s'ha de fer?, Per què ho fem?, Com podem organitzar-nos per fer-ho?

El dia previst per a l'activitat, els companys de classe fan preguntes als membres del petit grup i aquests responen d'acord amb el seu punt de vista. El mestre pot haver preparat la sessió amb ells i intervé en la conversa cada vegada que sigui necessari. No cal dedicar-hi molt temps, però no és un temps perdut, ja que contribueix a la significativitat de l'aprenentatge.

c) Activitats per compartir objectius després de realitzar una activitat:

Fins i tot si ja es van realitzar algunes activitats per compartir objectius al començament de la lliçó, és molt útil compartir novament els objectius durant el procés i, especialment, al final. És suficient dedicar un espai perquè els estudiants expliquin el que pensen que han après i insistir sobre la relació que hi ha entre l'activitat realitzada i els objectius didàctics. Aquesta verbalització (oral i/o escrita) és important en totes les edats i pot recollir-se en diaris i carpetes d'aprenentatge.

Si els grups són grans, un debat obert podria ser difícil, ja que alguns nens mai no parlen i d'altres en canvi ho fan sense problemes. Per tal d'aconseguir que s'involucri tot l'alumnat hi ha diferents dinàmiques grupals útils. Per exemple, les "quatre cantonades": el professor pot escriure o dir quatre frases referides al que han après a cada cantonada de la classe i cada nen decideix en quin grup s'hi posa, d'acord amb el que cregui que ha après. Durant una estona, cada grup discuteix i tracta de justificar davant dels altres la seva opinió sobre l'activitat d'aprenentatge i el professor finalment ajuda els estudiants a arribar a una conclusió.

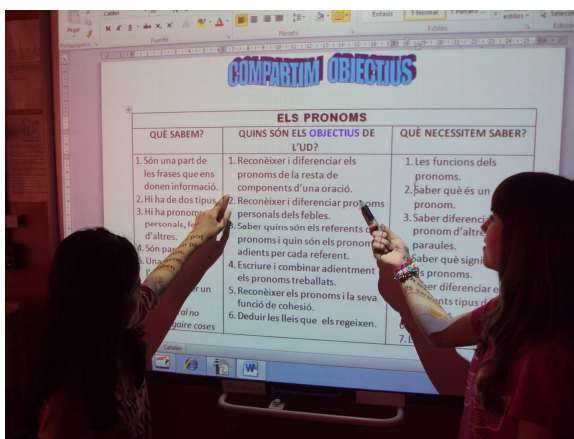


Figura. 1: Els estudiants que comparteixen els objectius d'aprenentatge amb els seus companys en el començament d'una lliçó (Escola Roques Blaves, Esparreguera)

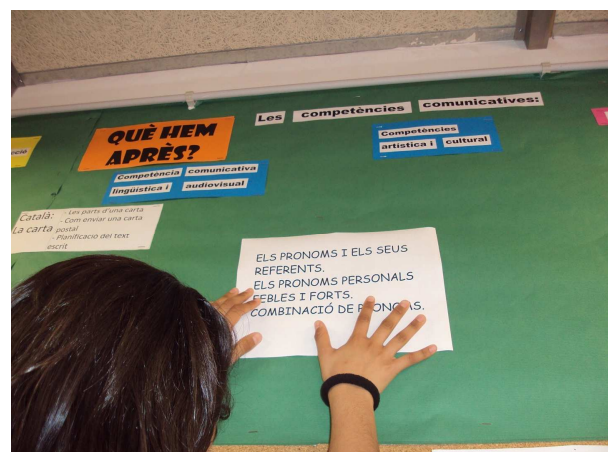


Figura. 2 Els estudiants descriuen el que han après al final d'una lliçó a través d'un mapa conceptual (Escola Roques Blaves, Esparreguera).

d) Altres activitats a partir de l'ús d'instruments escrits (molts dels quals es troben en formats digitals):

- 1) **Qüestionaris** per recollir la percepció sobre els propis coneixements i la reflexió posterior sobre la necessitat d'aprendre més. Poden basar-se en els formularis *KPSI*, graelles d'autoavaluació amb ítems en què l'alumne ha de respondre si sap i pot explicar una cosa, si en pot explicar una part, si no és capaç de dir res sobre el tema, etc.

Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament
Institut d'Educació Secundària
Marta Mata

NOM I COGNOMS: Martí Gragera.

Dr. D'ESO: ÀREA / CRÈDIT DE Matèria: Optativa de Revista

UNITAT / TEMA: Organització Inicial

OBJECTIUS QUÈ SE I QUÈ HE APRÈS	AUTOAVALUACIÓ QUÈ EN SÉ JO					OBSERVACIONS DEL PROFESSOR/A
	1	2	3	4	5	
1. Tenir llets, ordenats i guardats els guis d'objectius	1	2	3	4	5	
2. Saber utilitzar les funcions bàsiques de l'openOffice	1	2	3	4	5	
3. Tenir an el pendrive personal el material de revista	1	2	3	4	5	
4. Posar nom identificatiu a cada carpeta	1	2	3	4	5	
5. Saber explicar què és la planolla bàsica.	1	2	3	4	5	
6. Saber fer marcs visibles i invisibles.	1	2	3	4	5	Caler que en saps més del que dius.
7. Saber inserir una foto i explica el procés.	1	2	3	4	5	
8. Saber reduir pàgines de les fotos.	1	2	3	4	5	
9. Repartir fones i anotar-les al dossier.	1	2	3	4	5	
10. Ser puntual en el lliurament de tasques.	1	2	3	4	5	

AUTOAVALUACIÓ GLOBAL FINAL DE L'ALUMNE/A: 4 DATA: 9-11-11

Un model de formulari *KPSI* per compartir els objectius entre professors i alumnes a l'inici i al final de la unitat didàctica és una graella d'autoavaluació que es presenta usualment a l'inici i es revisa durant el procés d'aprenentatge i al final. Els objectius d'aprenentatge són prèviament acordats entre els professors i els estudiants, i es presenten d'una manera entenedora. Al principi, els estudiants poden valorar si ja saben alguna cosa en relació amb cada objectiu i, al final, valoren el grau (1 a 5) de consecució dels objectius i, al seu torn, els professors poden fer-hi comentaris. Aquesta graella obliga els mestres a especificar clarament el que s'ha d'aprendre i promou la participació dels estudiants en la definició dels objectius. Alhora, els estudiants s'involucren més en el propi aprenentatge i prenen més consciència del propi progrés.

Figura. 3. Exemple de graella per compartir els objectius d'aprenentatge i els criteris (Institut Marta Mata, Montornès del Vallès)

- 2) **Els mapes mentals o conceptuals:** aquesta eina és útil per visualitzar conceptes clau i compartir-los per mitjà de grups de discussió, com a part del procés d'aprenentatge i al final. La construcció personal i col·lectiva dels mapes mentals (amb més o menys ajuda per part del professor) anima a tots els estudiants a verbalitzar les seves pròpies representacions sobre l'aprenentatge i a autoregular-se. Aquest tipus d'esquemes ajuden l'alumnat a "situar-se" durant el curs o lliçó i a desenvolupar una ment analítica i sintètica.
- 3) **Les rúbriques:** una rúbrica és una matriu que conté un conjunt de criteris i normes vinculades als objectius d'aprenentatge i pot ser molt útil per al professor per comunicar les expectatives de qualitat al voltant d'una tasca. D'una banda, la matriu inclouen dimensions de la tasca (criteris de realització) i, d'altra banda, les escales de qualitat (criteris de resultats). És important que els criteris estiguin formulats d'una manera entenedora per als estudiants de cara a que puguin avaluar-se ells mateixos o bé avaluar els seus companys. I, encara millor, si els alumnes han participat en la creació de la rúbrica, tindran una representació més ajustada dels criteris de realització i de qualitat de les tasques.

3. Conclusió

És essencial que l'alumnat conegui el que s'espera que aprengui i com serà avaluat, però no és suficient comunicar-ho de manera unidireccional. Cal deixar que l'aprenent formuli i reformuli ell mateix les fites d'aprenentatge. L'activitat no s'ha d'iniciar si no està clar el seu propòsit. I, després de realitzar-la, cal revisar el seu propòsit i redefinir-lo si cal. En resum, els mestres han de recordar constantment als estudiants quin és el propòsit educatiu de les tasques escolars, tot prenent com a referència la situació de partida i el punt d'arribada.