

MIE

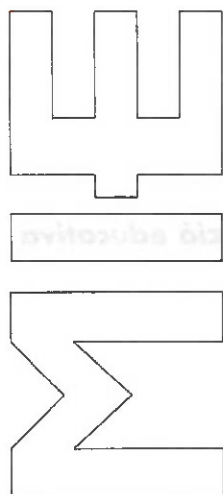


Materials Curriculars

L'AVALUACIÓ EN EL CENTRE ESCOLAR



Teresa Mauri
Mariana Miras



5

Materials per a la innovació educativa

Materials Curriculars

Sèrie patrocinada per la



**Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament**

de Formació
pla
permanente

Materials per a la innovació educativa



i c e
.....

**Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA**

L'AVALUACIÓ EN EL CENTRE ESCOLAR

Teresa Mauri
Mariana Miras

Director de la col·lecció: Seraff Antúnez
Directora de la sèrie
Materials Curriculars: Maite Colén
Comitè editorial: Gregorio Casamayor
 Xavier Fraile

La col·lecció MIE, Materials per a la Innovació Educativa, és una iniciativa conjunta de l'ICE de la Universitat de Barcelona i de l'Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics. La sèrie Materials Curriculars compta amb el patrocini del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

© Teresa Mauri, Mariana Miras
© d'aquesta edició: ICE de la Universitat de Barcelona
Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics
c/ Francesc Tàrraga, 32-34, 08027 Barcelona
1a edició: setembre 1996
ISBN: 84-7827-145-7
DL: B-36465-1996
Disseny de la col·lecció: BB+J
Producció: Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics
Impressió: Imprimeix SCCL

ÍNDEX

Introducció	7
1. L'AVALUACIÓ: CARACTERÍSTIQUES I MARC DE REFERÈNCIA	13
De què parlem quan parlem d'avaluació escolar?.....	15
- Què vol dir avaluar?	15
- Quin és l'objecte de l'avaluació escolar?	17
- Per què avaluem? Objectius i funcions de l'avaluació escolar ..	19
- Les condicions bàsiques de l'avaluació escolar.....	22
- Tipus d'avaluació	26
- L'avaluació com a element del procés d'ensenyar i aprendre a l'escola	30
Concepcions educatives i avaluació: la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament.	
Implicacions per a l'avaluació.....	35
- Funcions i objectius de l'educació escolar: L'educació escolar com a instrument per a la socialització i el desenvolupament de les capacitats personals	38
- El punt de partida dels alumnes en l'aprenentatge: aspectes cognitius, afectius i relacionals	41
- L'avaluació formativa en el procés d'ensenyar i aprendre. .	46
- La valoració de la competència assolida per l'alumne: l'avaluació sumativa	62
- Aprendre a aprendre: l'avaluació i l'autoregulació del procés d'aprenentatge	70
- Els components afectius i relacionals de l'avaluació	80
2. LA PRÀCTICA DE L'AVALUACIÓ EN EL CENTRE ESCOLAR.....	91
Introducció	93
Implicacions de la concepció psicopedagògica de la reforma per a la pràctica de l'avaluació en el centre escolar.	
La seva traducció normativa	97
El plantejament curricular de la reforma i la pràctica de l'avaluació en el centre.....	111
- L'avaluació en el model de currículum	112
- Els criteris d'avaluació: de les capacitats als objectius terminals.....	119
- L'avaluació en el projecte curricular de centre: l'enfocament avaluador del centre escolar	127

ANNEXOS.....	187
BIBLIOGRAFIA.....	222
NORMATIVA D'AVALUACIÓ	230

INTRODUCCIÓ

●

Les activitats humanes, en la mesura en què es proposen d'assolir un determinat objectiu explícit o implícit, comporten sempre elements d'avaluació. Una bona part de les activitats quotidianes impliquen bàsicament un seguit d'accions, un procés, que desenvolupem d'una determinada manera i en un ordre determinat per tal d'aconseguir un resultat. Suposem, per exemple, que decidim de fer un sofregit i que tenim els ingredients necessaris per fer-lo. Mentre el preparem observem de mica en mica les diferents accions i estats (preparar els ingredients, escalfar l'oli, coure la ceba, afegir-hi el tomàquet, etc.), valorem progressivament el resultat de les diferents fases (sembla que l'oli encara no és prou calent, la ceba ja està prou daurada) i prenem decisions sobre com continuar (apugem una mica el foc, afegim el tomàquet). Un cop fetes totes les accions necessàries, arriba un moment en què, després de remenar, mirar o tastar, valorem que el sofregit ja és a punt i decidim donar-lo per acabat.

Si som experts en sofregits, l'avaluació de la nostra pròpia activitat es produirà d'una manera fluïda, relativament automàtica. Ara bé, si es tracta dels nostres primers intents probablement serem més conscients de la necessitat d'una avaluació continuada i acurada del que anem fent, per tal d'aconseguir finalment un sofregit més o menys acceptable. D'altra banda en la mesura en què les nostres activitats no són solitàries, ens trobem que molt sovint, ho vulguem o no, el que nosaltres fem és avaluat per altres persones. El sofregit que preparem a la cuina o el que mengem a taula pot ser avaluat també per persones que no participen o no han participat directament en la seva elaboració. El company que suggereix o aconsella que tallem la ceba més petita o els amics que demanen el saler per afegir més sal al sofregit dels nostres macarrons avaluen explícitament o implícitament la nostra activitat i els seus resultats.

L'avaluació del que fem, pensem o sentim nosaltres mateixos i del que fan, pensen o senten els altres és, sens dubte, un aspecte consubstancial de les activitats humanes, molt especialment de les activitats amb un cert grau de complexitat. En aquest sentit l'educació, i més concretament l'educació escolar, com a activitat humana complexa, intencional i social, reuneix totes les característiques que acabem d'esmentar i suposa lògicament components avaluatius. L'avaluació es pot considerar, doncs, com un element que defineix i que es troba naturalment implicat

en l'activitat d'ensenyar i aprendre a l'escola. Com en el cas del sofregit, avaluar aquesta activitat pot ser més o menys fàcil o difícil, automàtic o laboriós. Ara bé, la majoria de les persones que ens trobem implicades en aquestes situacions tendiríem a considerar que l'avaluació escolar en general és difícil i problemàtica, una «hidra de molts caps», com senyalen Coll i Martín (1993). Les dificultats que pot comportar l'avaluació són de nivell i naturalesa diferent, i podem mirar de resoldre-les de diverses maneres, tot i que probablement algunes siguin inevitables donat el caràcter mateix de l'educació escolar. El fet que l'activitat d'ensenyar i aprendre impliqui persones i comporti accions entre persones, el caràcter necessàriament social i públic d'aquesta activitat o el caràcter normatiu de l'educació escolar fins a determinades edats són algunes de les característiques que ens poden ajudar a comprendre l'origen de molts dels problemes i les dificultats que associem a l'avaluació en el context escolar.

En aquest marc, les reflexions que exposem a continuació tenen com a objectiu intentar aportar elements per a la reflexió i l'acció en l'àmbit de l'avaluació escolar. Aquestes reflexions s'organitzen en dues parts. La primera té com a objectiu específic descriure i analitzar les principals característiques de l'avaluació en el marc dels processos educatius escolars. En un primer apartat analitzarem, des d'una perspectiva general, els trets fonamentals de l'activitat avaluativa, les seves possibles finalitats, funcions i tipus, com també les relacions que s'estableixen entre l'avaluació i altres aspectes dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Partint d'aquesta caracterització general, en un segon apartat abordarem l'anàlisi de l'avaluació dins del marc d'una determinada concepció psicoeducativa: la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar. Entenem que la reflexió i l'anàlisi de l'avaluació no pot ser totalment neutra sinó que, en últim terme, es troba sempre condicionada i depèn del marc de referència que adoptem per explicar i analitzar les activitats d'ensenyar i aprendre a l'escola. En aquest supòsit, intentarem posar de relleu les característiques generals i algunes de les principals condicions que, d'una manera directa o indirecta, es deriven d'aquest marc explicatiu pel que fa a les pràctiques avaluatives en el context escolar, tant des de la perspectiva de qui ensenya com des de la perspectiva de qui aprèn.

L'objectiu de la segona part és identificar els trets essencials que caracteritzen l'avaluació en la perspectiva de la reforma i concretar-ne la repercussió en les decisions que en el projecte curricular de centre cal prendre sobre què i com avaluar, tenint en compte els aspectes pedagògics i socials normatius. La innovació educativa i curricular que planteja la reforma ha servit per mobilitzar els equips de docents de les escoles i dels instituts a fi de decidir les millores educatives concretes dels centres. Sens dubte, el primer que cal fer per canviar és elaborar un pla: el

projecte curricular de centre que orienti l'activitat del conjunt de l'equip en aquest sentit. Malgrat tot, quan el que cal innovar és l'enfocament avaluador de l'equip, s'ha de copsar no només l'abast que els criteris psicopedagògics que són a la base de la reforma tenen en la concreció de la pràctica de l'avaluació, sinó també el que tenen en la regulació normativa de la seva activitat institucional. En aquest sentit, en el primer apartat de la segona part presentem la traducció normativa dels criteris psicopedagògics base de la reforma. Aquesta primera informació ens ha d'ajudar a captar la coherència i la continuïtat existent entre els principis psicopedagògics i els principis normatius que habitualment regulen l'activitat educativa de les diferents etapes de l'escolaritat obligatòria. El nostre desig és ajudar els ensenyants a valorar el grau en què la normativa d'avaluació permet una pràctica de l'educació basada en principis de la reforma. El segon apartat es vertebrà a l'entorn del repte que representa per als equips l'elaboració d'un projecte curricular de centre que inclogui les innovacions en avaluació, i intenta donar criteris i instruments adients per a la presa de decisions en aquest àmbit. Entenem que una activitat d'aquesta naturalesa no és fàcil, per això hem elaborat un exemple del procés que un centre hipotètic pot seguir per concretar successivament les intencions educatives o objectius generals del primer nivell en criteris d'avaluació de cicle.

9

Les reflexions sobre el conjunt d'aspectes que s'inclouen en aquestes dues parts parteixen d'uns supòsits generals que creiem convenient d'explicitar. En primer lloc, les nostres reflexions se situen clarament en el marc de la reforma actual del nostre sistema educatiu, tant pel que fa a les propostes organitzatives i curriculars, com a la concepció psicoeducativa que les fonamenta i les dota de sentit. El nostre objectiu, com ja hem comentat, no és el de proporcionar al lector o lectora d'aquest llibre una visió general o exhaustiva de la problemàtica de l'avaluació escolar, sinó més aviat el d'intentar aproximar-nos a aquesta problemàtica en el marc de les coordenades concretes que acabem d'esmentar. Situar-se en aquesta perspectiva i aquestes coordenades té un seguit d'implícacions que, en certa forma, determinen l'enfocament general que hem adoptat. D'una banda, el marc que defineix la reforma es fonamenta en la consideració de l'ensenyant com a professional reflexiu, dotat d'un notable nivell d'autonomia per prendre decisions en el context concret en què desenvolupa la seva tasca docent. D'acord amb aquesta consideració, els comentaris i les propostes que s'exposen al llarg del text pretenen ser útils com a criteris per a la reflexió i la pràctica de l'avaluació escolar. Sense renunciar en determinats punts a concretar alguns exemples o propostes específiques, en la nostra opinió, el grau d'autonomia dels centres i dels ensenyants, com també la diversitat de contextos possibles, fan

que sigui poc recomanable una aproximació en termes de catàleg o llistat de solucions concretes, per ser aplicades en qualsevol moment o situació. El lector o lectora no trobarà, doncs, en aquest text "receptes" que es puguin utilitzar directament i pas a pas, sinó més aviat un conjunt de criteris que proposem amb la intenció que siguin útils per endegar o avançar en la discussió i la presa de decisions sobre els interrogants que planteja l'avaluació escolar.

D'altra banda, al llarg d'aquestes pàgines plantejem una diversitat de qüestions que pot semblar que excedeixen la temàtica de l'avaluació en sentit estricte. Aquest fet tampoc no és casual, sinó que respon a les característiques que l'avaluació pren en el marc en què situem la nostra reflexió. En aquesta perspectiva, l'avaluació no es contempla com un aspecte que juga un paper limitat o puntual dins els processos educatius, sinó com un element essencial que incideix en la globalitat d'aquests processos. D'alguna manera, doncs, ens ha estat difícil parlar de l'avaluació sense fer referència de forma més o menys continuada al conjunt d'elements que defineixen i configuren l'organització, planificació i desenvolupament de la pràctica educativa. Entenem que els canvis, a petita o gran escala, que poden plantejar-se en l'enfocament i la manera concreta de dur a terme l'avaluació acaben repercutint ineludiblement en el conjunt de la nostra pràctica, i també que, a l'inrevés, difícilment es poden proposar canvis en algun aspecte important de la pràctica educativa que no comportin, tard o d'hora, modificacions en l'àmbit de l'avaluació.

Així doncs, en la lògica del nostre marc de referència, l'avaluació acaba configurant-se com un element omnipresent, que cal tenir en compte en el moment de prendre decisions a qualsevol nivell i en relació a qualsevol dels aspectes de la nostra acció educativa. En aquest sentit, al llarg del text hem intentat tractar les diverses qüestions que pot plantejar l'avaluació en un continu que abraça des de les decisions col·lectives que han d'adoptar-se a nivell de centre i equip docent fins a la pràctica avaluativa concreta que l'ensenyant du a terme a l'aula. El plantejament curricular en què ens situem aposta clarament per potenciar les relacions i la necessària coherència de les decisions que es prenen dins d'aquest continu. Per tant, tot i que en la primera part del llibre tendim a centrar les nostres reflexions en l'àmbit més individual i en la segona part tractem preferentment les qüestions que tenen a veure amb les decisions d'ordre col·lectiu, en la nostra perspectiva ambdós tipus de qüestions, malgrat les seves peculiaritats, es troben fortament vinculades i, novament, ens ha estat difícil tractar-les per separat sense considerar-ne sovint els lligams i les implicacions mútues.

Escriure un llibre no és una tasca fàcil, o, en tot cas, no ho ha estat per a nosaltres. A banda de les nostres pròpies limitacions, també és cert que la temàtica concreta d'aquest llibre i el moment en què l'hem hagut

d'elaborar són en part responsables d'aquesta dificultat. Possiblement, la temàtica de l'avaluació escolar sigui una de les més polèmiques i debatudes, tant a nivell educatiu com social. Al llarg del temps en què hem anat reflexionant i escrivint sobre aquesta qüestió, aquesta evidència se'ns ha imposat d'una manera aclaparadora i de vegades ens feia dubtar de les nostres possibilitats de dur a terme el projecte. No ha estat fàcil conviure amb la sensació que la temàtica que volíem tractar anava ampliant-se més i més a mesura que ens hi endinsàvem; que no podíem oblidar o passar per alt un aspecte o un altre; que calia matisar aquell comentari o incloure la referència d'un treball interessant que acabava de publicar-se. Més d'una vegada, quan ja semblava tot lligat, ha aparegut una nova normativa que ens ha obligat a revisar o fins i tot a refer alguns apartats del text.

Si finalment hem arribat a cuinar un text "comestible", més o menys suculent a judici dels futurs lectors, ha estat gràcies a un conjunt de persones que ens han ajudat de forma més o menys continuada al llarg d'aquests anys. En aquest sentit, volem agrair la col·laboració de la Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat de la Generalitat de Catalunya que amb el seu suport ha fet possible la realització d'aquest treball. Sens dubte, el desenvolupament d'aquest projecte no hagués arribat a bon port sense la confiança que en el seu dia i també de forma constant al llarg dels anys hem rebut de Teresa Colen. Creiem sincerament que amb la seva amable persistència, les seves orientacions i la seva esperança convençuda en el possible valor i utilitat d'un llibre d'aquestes característiques per a molts mestres i professors, és la principal responsable que en determinats moments no hàgim abandonat el projecte i, contràriament, hàgim arribat a concloure el nostre treball.

Moltes de les idees que apareixen en aquest llibre tenen l'origen en la discussió i l'intercanvi d'opinions que, d'una manera més o menys formal o informal, hem tingut i continuem tenint amb d'altres membres del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona sobre aquesta temàtica i sobre la nostra pràctica com a ensenyants. De manera molt especial volem agrair les aportacions i l'espai de reflexió conjunta que es va configurar al voltant del grup d'anàlisi de la pràctica educativa, sota la direcció del Dr. Cèsar Coll, on vam poder participar durant els darrers dos anys. Possiblement, els nostres companys i companyes reconeixeran al llarg del llibre algunes de les idees que vam debatre i contrastar àmpliament al llarg de les nostres trobades.

Finalment, volem deixar constància de la nostra gratitud a Gregori Casamayor i a tots aquells que en diferents moments han llegit i hi han aportat suggeriments i comentaris. Indubtablement, la seva ajuda ens ha permès millorar aquest text en molts aspectes, anant més enllà del que haguéssim estat capaces amb els nostres propis recursos.

1. L' AVALUACIÓ: CARACTERÍSTIQUES I MARC DE REFERÈNCIA



DE QUÈ PARLEM QUAN PARLEM D'AVALUACIÓ ESCOLAR?



La resposta a aquesta pregunta pot semblar evident per a moltes persones que tenen una relació més o menys distant amb l'àmbit escolar. Molt probablement respondrien que parlem d'exàmens, notes o coses semblants, i possiblement se sorprendrien si diguéssim «parlem-ne» i poséssim sobre de la taula la gran quantitat de materials, llibres i articles que s'han escrit i es continuen escrivint sobre aquesta qüestió. La millor manera de convèncer-los que no es tracta d'una pregunta amb una resposta evident seria mostrar-los l'enorme varietat de definicions i la diversitat d'àmbits a què es pot fer referència quan es parla d'avaluació escolar. No ens costaria gaire ja que, davant aquesta diversitat, quasi tots els escrits sobre aquesta temàtica necessiten, en primer lloc, deixar clar què s'entén per avaluació i delimitar a continuació a quin o quins aspectes de l'avaluació escolar es refereixen. Potser alguns dels nostres interlocutors acabarien pensant, com diu Hadji (1992) amb certa ironia, que com més es parla d'una cosa menys se sap de què s'està parlant. En tot cas, considerem convenient començar aquestes reflexions intentant precisar què entenem per avaluació en el context d'aquest llibre.

15

Què vol dir avaluar?

En primer lloc, en termes generals, avaluar vol dir observar una realitat i valorar-la. El primer tret distintiu de l'avaluació és el seu caràcter de judici sobre un determinat fet, característica, situació, procés, etc. Quan avaluem alguna cosa (per exemple l'actitud d'una determinada persona davant la igualtat entre homes i dones), procedim en un primer moment a observar, a recollir dades sobre com es manifesta aquesta persona davant de situacions en què es troba implicada aquesta actitud. Aquesta observació pot ser més o menys sistemàtica, intuïtiva o exhaustiva. Podem recollir dades directament observables (l'alçada d'una persona) o bé quan no podem observar una cosa directament, com és el cas d'una actitud, intentem recollir les dades a través d'indicadors que ens permetin inferir el que ens proposem observar (respostes a determinades preguntes, reaccions davant determinades situacions, etc.). Però aquesta observació, ja sigui directa o indirecta, no defineix encara el fet d'ava-

luar. L'avaluació no es limita a descriure o a constatar una realitat, a controlar-ne l'existència (la persona en qüestió té sens dubte una actitud respecte a la igualtat entre els sexes). La seva característica essencial és el fet de prendre partit, adoptar una postura enfront d'aquesta realitat, en definitiva, jutjar-la.

Jutjar o valorar una determinada realitat, un determinat aspecte d'una persona, implica disposar d'uns criteris que ens permetin emetre el judici que comporta necessàriament l'avaluació. En el cas del nostre exemple això suposa que tenim un conjunt més o menys ampli de criteris que ens permeten de jutjar si el que hem observat reflecteix una actitud positiva o negativa davant la igualtat entre sexes. L'observació que fem es troba en bona part condicionada, mediatitzada per aquests criteris. En una aproximació ingènua podria semblar que en primer lloc observem objectivament allò que passa i posteriorment valorem allò que hem observat en funció de determinats criteris. No és el cas. L'observació ens proporciona el "material" per a l'avaluació, però mai no és quelcom de completament objectiu o neutre. D'alguna manera, des d'un principi intentem trobar dades que tinguin sentit per a nosaltres, és a dir que puguem interpretar en el marc dels criteris que utilitzem, implícitament o explícitament, per valorar i adoptar una determinada postura davant allò que estem observant. Així doncs, avaluar significa operar una lectura *orientada* de la realitat (Hadji, *op. cit.*), una lectura orientada pels criteris que fem servir per jutjar-la, és a dir, per expressar el valor que aquesta realitat té per a nosaltres.

Aquest aspecte o component de l'avaluació, com a presa de postura i judici, es relaciona estretament amb una segona característica essencial. De la mateixa manera que l'avaluació no és mai completament neutra, no podem considerar tampoc que sigui gratuïta. En general, quan avaluem ho fem de manera "interessada", és a dir, per fer-ne alguna cosa. Aquesta característica emfatitza el fet que, en la majoria dels casos, l'avaluació dóna lloc a algun tipus de presa de decisió sobre la base del judici que hem emès. Jutgem que una persona té una actitud negativa davant la igualtat dels sexes i decidim intentar modificar, en la mesura del possible, la seva percepció en determinats aspectes, com per exemple la distribució de les tasques domèstiques. Encara que aquesta segona característica no desvetlla tanta unanimitat com la primera entre els autors que s'ocupen del tema de l'avaluació, des del nostre punt de vista (Miras, Solé, 1990), el component de presa de decisions és una part consubstancial del fet d'avaluar i pot entendre's com una conseqüència fins a un cert punt lògica del judici que comporta. Considerar aquesta característica suposa, com veurem, tenir en compte el criteri de la utilitat de les dades recollides per tal que ens ajudin a prendre decisions de manera entenimentada.

Comprendre l'avaluació com una activitat en la qual, en funció de determinats criteris, s'obtenen informacions pertinents respecte a fenòmens, situacions, objectes o persones, s'emeten judicis i s'adopten un seguit de decisions respecte dels mateixos no és encara suficient. Als dos components que hem exposat fins ara —judici i presa de decisions— cal afegir-hi un tercer si pretenem arribar a una definició al més comprensiva possible de l'avaluació. Es tracta del component comunicatiu que necessàriament es troba implicat en qualsevol activitat avaluativa. Sempre que avaluem estem comunicant una informació, estem “parlant” a algú. En aquest sentit, l'avaluació es pot considerar com “una cosa que es diu (o s'escriu, la qual cosa és si fa o no fa a el mateix), per ser escoltada (o llegida) per algú, encara que sigui un mateix” (Hadj, *op.cit.*). La informació que transmetem mitjançant l'avaluació pot ser comunicada explícitament (“no crec que tinguis raó quan dius que són les dones les úniques que han d'ocupar-se dels fills”) o de manera implícita (“el curs vinent podríem acompanyar el nen a l'escola un dia cada un; així jo podria dormir una mica més”). També l'autoavaluació pot considerar-se una comunicació amb un mateix, de vegades exterioritzada (per escrit o parlant-se a un mateix en veu alta), i probablement més sovint com una mena de diàleg interioritzat. Quan, per exemple, miro el cendrer que tinc al meu costat i veig la quantitat de burilles que hi ha, em dic a mi mateixa que potser cal que deixi de fumar i obro tot seguit la finestra per airejar l'habitació. Convé, doncs, no perdre de vista que tota avaluació és un acte comunicatiu i com a tal té un(s) destinatari(s) a qui transmetem implícitament o explícitament una informació determinada.

17

	Components bàsics
A	JUDICI
V	
A	PRESA DE DECISIONS
L	
U	COMUNICACIÓ
A	
C	
I	
O	

Quin és l'objecte de l'avaluació escolar?

Centrant-nos ja en l'àmbit de l'educació escolar, el primer que cal precisar és el que es considera o es pot considerar com a objecte d'avaluació en aquest context específic. Cal precisar-ho perquè, evidentment,

en una primera aproximació, podem considerar que qualsevol aspecte, situació o persona implicada en l'educació escolar és un possible objecte d'avaluació. De fet, avui dia el concepte del que és avaluable en el context escolar s'ha ampliat notablement, fins al punt que sota el rètol d'avaluació escolar podem trobar llibres, articles i debats que tracten temes tan diversos com l'avaluació de projectes curriculars, l'avaluació de la qualitat docent, l'avaluació de l'aprenentatge de continguts procedimentals o l'avaluació del centre com a organització social... Dins d'aquesta diversitat, l'objecte central de l'avaluació en l'àmbit de l'educació escolar són els processos d'ensenyament i aprenentatge que conformen i justifiquen l'existència d'aquest tipus de context educatiu. En tot cas, considerar altres objectes d'avaluació en aquest context té sentit, en la nostra opinió, en la mesura en què tenen com a punt de referència final aquests processos, la seva anàlisi i millora.

Tot i que qualificar els processos d'ensenyament i aprenentatge com l'objecte nuclear de l'avaluació escolar pugui semblar massa restrictiu, el fet és que ens deixa encara un ampli marge en el qual tenen cabuda aspectes ben diferents. En aquest sentit, en els darrers temps s'han produït un seguit de modificacions en la manera d'entendre i tractar els aspectes que cal avaluar en aquest àmbit. Abans indicàvem que, en la perspectiva de moltes persones, l'avaluació escolar s'identifica quasi exclusivament amb l'avaluació de l'aprenentatge que han dut a terme els alumnes en moments determinats. Una lectura mitjanament acurada del que hem exposat fins ara hauria d'haver permès detectar en què consisteixen algunes de les principals variacions que s'han produït en aquest camp. Hem parlat de l'avaluació dels *processos d'ensenyament i aprenentatge*. Això implica, en primer lloc, que l'objecte de l'avaluació escolar no es restringeix a l'aprenentatge de l'alumnat, sinó que inclou, o hauria d'incloure, l'ensenyament per part del professorat i, en definitiva, el conjunt d'aspectes que es troben relacionats i implicats en el fet d'ensenyar i aprendre. S'ha produït en aquest sentit un canvi progressiu d'allò que es considera objecte d'avaluació escolar; aquest canvi ens ha portat des de l'alumne fins a la globalitat del procés educatiu, entès com un sistema en el qual es troben interrelacionats els diversos elements que el conformen, tots ells possibles objectes d'avaluació.

Un segon aspecte que s'ha modificat respecte de plantejaments anteriors és el fet de considerar objecte d'avaluació no només els resultats o productes de l'aprenentatge, sinó també el procés mitjançant el qual s'arriben a produir aquests resultats. Aquesta modificació no és aliena als canvis que s'han produït en l'àmbit psicològic i psicoeducatiu, on s'observa un pas progressiu de models de caire conductual als denominats models cognitius tot i que, com indicàvem en una altra ocasió (Miras, Solé,

1981), l'èmfasi en l'avaluació del procés no és exclusiu d'un determinat corrent psicopedagògic. S'entén, en aquest sentit, que el lògic interès per avaluar els resultats de l'aprenentatge escolar no pot fer-nos oblidar que aquests són justament això, els resultats d'un procés més o menys dilatat en el temps que també cal avaluar. L'avaluació del procés és una avaluació "sensible als canvis" que comporten els processos educatius com a sistemes complexos i en contínua modificació (Imbernón, 1993). En últim terme, el fet de considerar els processos d'ensenyament i aprenentatge com a objecte central de l'avaluació ha permès desfer la tradicional identificació entre avaluar i examinar en el context escolar.

Per què avaluem? Objectius i funcions de l'avaluació escolar

Però, en definitiva, per què avaluem? I, més concretament, per què avaluem els processos d'ensenyament i aprenentatge escolars? Observem aquests processos, els valorem, prenem decisions i comuniquem les nostres valoracions i decisions, per fer-ne què? Amb quina finalitat? La resposta a aquesta qüestió és probablement l'element més determinant per desenvolupar una activitat d'avaluació reflexiva, que tingui sentit més enllà de l'estricta obediència ("avaluo perquè s'ha de fer, perquè ho demana el centre, perquè ho volen els pares..."). En últim terme, el tipus d'informació que acabem considerant que és pertinent de recollir i els criteris que utilitzem per valorar-la (què), les situacions i els instruments d'avaluació que fem servir (com) i el moment en què avaluem (quan) es troben determinats i tenen sentit en funció dels objectius o finalitats que perseguim amb l'avaluació (Miras, Solé, 1990). Com en el cas d'un conductor qualsevol, encara que és imprescindible tenir un vehicle que funcioni, tenir combustible suficient i alguns coneixements sobre com s'ha de conduir, la qüestió clau no deixa de ser per què ens posem en marxa, per què puguem al cotxe i comencem a conduir. Per poder anar més enllà d'una avaluació escolar de caràcter mecànic o ritual cal reflexionar sobre l'objectiu de la nostra avaluació. Per què em servirà avaluar (la meua activitat, l'aprenentatge dels alumnes, etc.)? Què vull aconseguir? Tradicionalment es distingeixen dos grans tipus d'objectius generals o finalitats de l'avaluació: els objectius d'ordre social i els objectius d'ordre pedagògic.

En primer lloc, la majoria de vegades l'objectiu fonamental de l'avaluació és permetre'ns regular i controlar la nostra pròpia activitat. Aquesta regulació i control, com en el cas de l'elaboració d'un sofregit, implica observar i analitzar allò que hem fet o anem fent, valorar si es-

tem aconseguint o hem aconseguit el que volíem, per tal de prendre decisions i modificar o reconduir la nostra activitat, en especial si les coses no marxen com havíem previst. Ensenyar és, sens dubte, una activitat molt més complexa que preparar un sofregit, per tant amb més motiu és imprescindible poder anar regulant i controlant allò que fem i allò que aconseguim. Com sabem molt bé, per aconseguir que els nostres alumnes aprenguin no n'hi ha prou que ens proposem ensenyar-los i ens dotem dels recursos i instruments necessaris per fer-ho. Si estem convençuts que ensenyar no és un procés que indefectiblement i necessàriament ha de donar lloc a un aprenentatge en l'alumne (o, millor, ha de donar lloc a l'aprenentatge que preteníem aconseguir), d'alguna manera hem de poder regular la nostra activitat per comprovar si assolim o no allò que ens havíem proposat. L'avaluació és el principal instrument del qual disposem per poder-ho fer i aquesta és una de les seves funcions principals. Ens hi referíem quan esmentàvem els objectius o finalitats d'ordre pedagògic.

Aquesta funció suposa considerar l'avaluació prioritàriament com a instrument al servei de la regulació de l'acció. Ara bé, què implica regular? Regular implica bàsicament tres aspectes: en primer lloc, saber on anem, què volem aconseguir (conèixer i tenir clars els nostres objectius); en segon lloc, saber observar, analitzar i interpretar allò que passa en funció dels nostres objectius; i, finalment, saber prendre decisions sobre què fer per anar ajustant o adaptant la nostra activitat a fi d'assolir els objectius. En el benentès que en el cas dels processos educatius escolars aquests objectius tenen com a referent últim l'aprenentatge de l'alumne, podem considerar que, des del punt de vista de l'ensenyant, l'avaluació en la seva dimensió o funció reguladora implica observar, analitzar i valorar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge en referència als seus objectius i, en base a aquesta anàlisi i valoració, considerar la conveniència d'ajustar la seva intervenció per tal de millorar-la.

La funció reguladora de l'avaluació es pot entendre, com intentarem exposar al llarg d'aquestes pàgines, en un sentit més o menys ampli. Tradicionalment, la referència a aquesta funció s'ha limitat a considerar el paper de l'avaluació com a instrument per a la regulació i l'ajustament de l'activitat de l'ensenyant. En aquest sentit, l'avaluació tindria com a principal finalitat "formular judicis de valor útils per a l'activitat de l'ensenyant, que el permetin organitzar aquesta activitat de manera més eficaç" (Hadji, *op. cit.*). D'altra banda també és relativament corrent que es consideri la funció reguladora com a funció exclusiva de l'avaluació que té lloc al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge, que s'identifiqui, com veurem, amb l'anomenada avaluació formativa.

Ara bé, des del nostre punt de vista i d'acord amb d'altres autors

(Allal, 1988; Jorba, Sanmartí, 1992), el moment temporal en què l'avaluació pot tenir una funció reguladora no es pot restringir només a aquella que es du a terme mentre es desenvolupa un determinat procés d'ensenyar i aprendre, sinó que aquesta funció pot ampliar-se també a l'avaluació que té lloc abans i després d'aquest procés. Com assenyala Allal (*op. cit.*), la regulació d'un determinat procés educatiu pot ser una regulació interactiva integrada en la mateixa situació d'ensenyament i aprenentatge, una regulació retroactiva un cop donem per finalitzat el procés, o bé una regulació proactiva quan es produeix en relació a un procés que encara no hem començat a desenvolupar. En altres termes, l'avaluació ens pot ser útil com a instrument per ajustar i controlar la nostra activitat al llarg del procés d'interacció directa amb els alumnes, però també abans i després d'aquest moment. En segon lloc, l'ús de l'avaluació com a instrument per a la regulació no és o no hauria de ser exclusiu del professorat. Com veurem més endavant, l'avaluació és un instrument privilegiat perquè els alumnes arribin a regular i controlar la seva pròpia activitat. Perquè l'avaluació contribueixi de manera efectiva a la regulació dels processos d'aprenentatge ha d'esdevenir, en últim terme, un instrument per a l'autoregulació dels mateixos alumnes. En aquest sentit, la funció reguladora de l'avaluació ha de considerar-se tant des de la perspectiva de qui ensenya, com des de la perspectiva de qui aprèn.

21

La funció reguladora no exhaureix els possibles objectius i finalitats de l'avaluació escolar. Tot i la seva importància, la funció tradicionalment atribuïda a l'avaluació és de caire social i implica una valoració explícita del que s'ha fet, és a dir, de quin ha estat el resultat d'un determinat procés educatiu. Molt probablement la majoria de les persones només atribueixen aquesta finalitat a l'avaluació dels processos educatius, identificant d'aquesta manera el fet d'avaluar amb una valoració d'allò que ha après l'alumne, del nivell que ha assolit finalment en els seus aprenentatges. Aquesta funció de l'avaluació es deriva del caràcter social i públic de l'educació escolar. Com a pràctiques socials, les activitats educatives que tenen lloc en el marc de les escoles, els instituts o les universitats, tot i la seva diversitat, tenen com a finalitat última ajudar i intentar assegurar que les persones desenvolupin les seves capacitats, per tal de poder-se integrar i participar activament en l'entorn cultural en què es troben immerses. En bona lògica, doncs, els grups socials tenen necessitat de conèixer el valor escolar dels seus membres i, en aquest sentit, atorguen a l'avaluació escolar una funció bàsica: la de permetre fer el "balanç" del nivell de desenvolupament i aprenentatge que han assolit els alumnes, per tal "d'orientar-los" cap a un o un altre tipus d'activitat (educativa, social o econòmica) (Hadji, *op. cit.*).

En aquest nivell, l'avaluació fa referència a l'aprenentatge com a

producte, és a dir com a resultat d'un determinat procés educatiu més o menys dilatat en el temps. S'avalua, mitjançant un determinat sistema de qualificació (notes, informes, etc.), allò que ha aconseguit aprendre l'alumnat en certs moments del seu recorregut dins del sistema educatiu. En la seva funció o dimensió social, l'avaluació és necessàriament explícita i acostuma a tenir un referent normatiu més o menys específic i concret, especialment en els nivells que corresponen a l'escolaritat obligatòria. En el plantejament curricular actual aquest referent normatiu regula aspectes destacats com són el caràcter de l'avaluació dels aprenentatges (global, continuada, formativa i integradora), els documents on ha de reflectir-se, les actuacions previstes per avaluar l'ensenyament, i també el tipus d'informació que s'ha de transmetre a les famílies i la freqüència amb què s'ha de fer (Coll, Martín, 1993).

22

En l'àmbit de la funció social de l'avaluació no podem deixar de banda les qüestions referents al conjunt de decisions que s'hi troben vinculades. Com hem indicat abans, l'avaluació sol donar lloc a algun tipus de presa de decisió sobre la base dels judicis que emetem. En aquest sentit, sovint utilitzem els judicis sobre els aprenentatges dels nostres alumnes en moments determinats de la seva escolarització per prendre decisions relatives a la seva promoció, acreditació o titulació. Com veurem més endavant, si bé hi ha una marcada tendència a considerar aquestes decisions com una conseqüència directa de l'avaluació dels aprenentatges assolits pels alumnes, les possibles relacions entre ambdós aspectes no són necessàriament mecàniques ni unidireccionals. D'una banda, les decisions sobre la promoció o la titulació dels alumnes haurien de tenir en compte altres aspectes que es troben més enllà de l'avaluació estricta dels aprenentatges. D'altra banda, aquesta avaluació pot dur-se a terme amb altres finalitats que la de servir com a referent per considerar la possible promoció o acreditació dels alumnes. En definitiva, la vinculació entre l'avaluació dels aprenentatges i les decisions que se'n poden derivar és lluny de ser simple o directa.

Les condicions bàsiques de l'avaluació escolar

En base a la definició i les funcions anteriors, ¿quines característiques o condicions cal tenir en compte en tractar la reflexió i la pràctica de l'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge escolars? És evident que, en primer lloc, aquesta avaluació ha de poder ser al més objectiva i rigorosa possible, evitant de caure en el risc de l'arbitrarietat, la precipitació o la parcialitat. Molt probablement tots estariem d'acord amb aquesta afirmació. Ara bé, les discrepàncies poden sorgir quan in-

tentem fer compatible la recerca de l'objectivitat i el rigor amb altres condicions de l'avaluació igualment necessàries, com poden ser la pertinència o la utilitat.

Intentar que la nostra avaluació sigui al més objectiva possible té uns límits i, de ben segur, per determinar-los cal allò que pretenem avaluar tingui sentit i sigui pertinent respecte dels objectius que ens hem proposat assolir. Encara que això pot semblar del tot lògic, de vegades, davant la complexitat dels fenòmens que intentem avaluar, acabem optant per valorar els aspectes que semblen més directament observables i concrets, i perdem de vista el que estem tractant o el que tractàvem d'ensenyar i avaluar. Intentàvem que els nostres alumnes aprenguessin comprensivament uns determinats conceptes i acabem avaluant si són capaços de reproduir literalment les definicions del llibre; tractem de fomentar habilitats i actitud de treball cooperatiu entre ells i acabem avaluant-ne només el rendiment individual; i tot això passa perquè tenim el sentiment que són aspectes més "objectius". Probablement ho seran, però, com diu molt encertadament Hadji (*op. cit.*), "de què serveix calcular correctament, si el que comptem són ombres o fantasmes?", és a dir, ombres i fantasmes d'allò que en el fons intentàvem copsar.

En l'àmbit educatiu, allò que volem avaluar ben poques vegades existeix "objetivament" parlant. Sempre comporta algun tipus de tria o de "tall" que l'avaluador ha de realitzar entre el conjunt dels possibles aspectes a avaluar en una determinada situació o en relació a una determinada actuació dels alumnes. La decisió sobre quins aspectes avaluem, l'objecte específic de la nostra avaluació, comporta inevitablement elements de "subjectivitat"¹. L'objectivitat en l'avaluació escolar, malgrat que és necessària dins d'uns límits, no pot ser mai total o absoluta. Ara bé, com discutirem al llarg d'aquestes pàgines, assumir la subjectivitat que implica tota avaluació no vol dir caure en l'arbitrarietat o la improvisació. Cal prendre consciència i justificar el "tall" que fem; és a dir, cal establir criteris clars i, en la mesura del possible, contrastables en relació amb allò que decidim ensenyar i avaluar. Aquest ha de ser el punt de referència fonamental de la nostra avaluació. En definitiva, doncs, l'objectivitat i el rigor tenen sentit, però només en el marc d'una avaluació que sigui pertinent en relació als nostres objectius i no pas com a finalitat exclusiva o prioritària en ella mateixa.

1. Convé no oblidar que, fins i tot en el cas de les anomenades proves objectives, les decisions que prenem comporten sempre elements subjectius ineludibles: plantejem determinades preguntes o ítems i no uns altres, formulem les preguntes d'una determinada manera, les proposem en un cert ordre, etc.

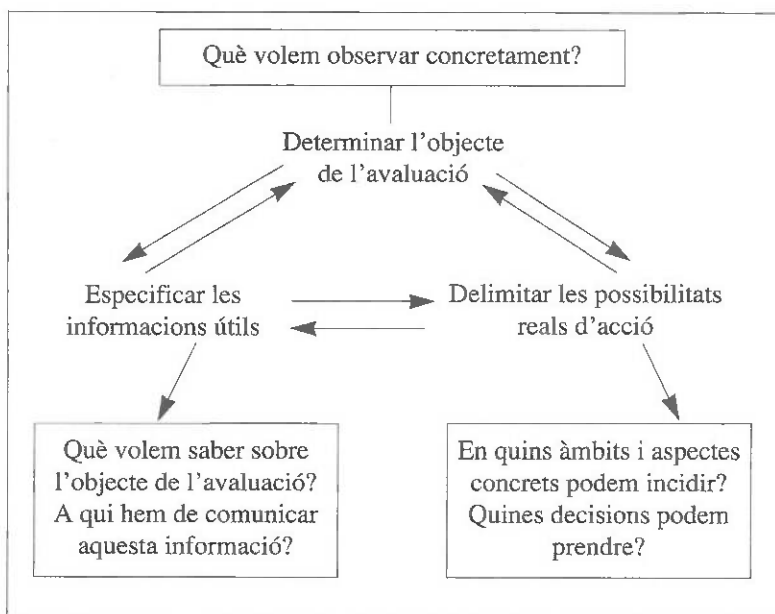
Si la pertinència i la manca d'arbitrarietat són les dues primeres condicions de l'avaluació escolar, la definició que hem adoptat ens recorda que, amb tota probabilitat, una altra condició bàsica de l'avaluació és que sigui útil per prendre decisions d'ordre pedagògic i, en determinats moments, en relació a la promoció o acreditació dels alumnes. Sembla que aquesta condició ocupa un lloc secundari en bona part de les reflexions i els treballs que tracten la temàtica de l'avaluació, en la mesura en què emfasitzen preferentment l'eficiència, la fiabilitat i el rigor en la recollida de dades i en la seva valoració, sense considerar-ne la seva possible utilitat o, en el millor dels casos, donant-la per evident. Trobar les proves o les situacions d'avaluació més fiables i més vàlides és un objectiu important, sempre que no es perdi de vista la possible utilitat d'aquestes proves i situacions com a font d'informació per optimitzar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge o per poder prendre decisions de caràcter acreditatiu.

La utilitat, en aquest sentit, pot considerar-se com una de les condicions perquè una avaluació sigui vàlida. Com indica Johnston (1990), la validesa d'una avaluació pot fer referència a diferents aspectes. En primer lloc, podem referir-nos a la validesa del contingut (*content validity*), és a dir, al grau de coherència que hi ha entre allò que ensenyem i allò que avaluem, aspecte al qual acabem d'al·ludir quan parlàvem de la pertinència de l'avaluació. La validesa predictiva (*predictive validity*) fa referència al grau de correlació que pot existir entre els resultats que obtenim quan avaluem un mateix aspecte mitjançant diferents proves o instruments. La validesa ecològica (*ecological validity*) té en compte el grau en què el context i la tasca que utilitzem per avaluar és comparable amb el context i el tipus de tasca en què es donaria de manera habitual el comportament que tractem d'avaluar. Finalment, la validesa instruccional (*instructional validity*) emfasitza el fet que les dades obtingudes mitjançant l'avaluació siguin més o menys útils per al desenvolupament posterior de la instrucció. Si considerem l'ensenyament com un procés de presa de decisions i els ensenyants com els professionals responsables d'adoptar-les (Shavelson, Stern, 1983), queda clar que aquesta condició de l'avaluació és una de les més importants. Una avaluació serà més o menys vàlida en la mesura en què sigui útil a l'activitat educativa al servei de la qual es troba.

Tenir en compte aquesta última condició i la dimensió comunicativa que, com hem afirmat, es troba implicada en tota avaluació, ens porta necessàriament a considerar el possible destinatari de la informació que genera. Un cop ja estem d'acord que l'avaluació ha de ser útil, la pregunta que se'ns planteja immediatament és: útil per a qui? La utilitat d'una determinada avaluació no es pot valorar en abstracte, sinó que

depèn en últim terme de l'ús que en pugui fer la persona o les persones que reben la informació o la decisió, és a dir, l'alumne, l'alumna, la família, el centre, nosaltres mateixos, l'administració, un altre centre, etc. Aquesta consideració porta a ampliar o, com a mínim, a reconsiderar l'abast del concepte de validesa instruccional que acabem d'esmentar. En la perspectiva de l'alumne o l'alumna que amb tota probabilitat es troba immers en un conjunt més o menys ampli de pràctiques educatives, pot ser important no perdre de vista l'impacte i la utilitat de l'avaluació escolar com a instrument per regular i optimitzar les diverses pràctiques educatives (escolar, familiar i d'altres) en què participen aquests alumnes. Com argumentarem més endavant, si entenem la utilitat de l'avaluació en aquest sentit ampli, quan el destinatari de l'avaluació és algú diferent a nosaltres mateixos, una altra de les condicions bàsiques de l'avaluació escolar és que no sigui ambigua, és a dir que qui avalua i qui rep l'avaluació, en la mesura del possible, puguin identificar i sobretot compartir el significat d'allò que intentem de transmetre (Hadji, *op. cit.*). Si no és així, la utilitat de l'avaluació pot trobar-se fortament compromesa.

Quadre 1. Les condicions bàsiques de l'avaluació escolar (adaptat de Hadji (1992), p. 59)



Tipus d'avaluació

A fi d'assegurar aquestes condicions i assolir els objectius d'ordre pedagògic i social, l'avaluació escolar pot adoptar formes molt diverses. Existeix en aquest sentit una diversitat de tipologies i intents de classificar les diferents formes d'avaluar en funció d'una gran varietat de criteris. Algunes d'aquestes classificacions tenen, al nostre entendre, un interès relatiu a causa del seu caràcter excessivament formal, mentre que d'altres tenen un interès més elevat per les implicacions que comporten en la pràctica educativa. Entre elles, i sense cap pretensió d'exhaustivitat, semblen particularment rellevants les distincions, d'una banda, entre avaluació normativa, avaluació criterial i avaluació informativa i, de l'altra, la ja molt coneguda entre avaluació sumativa, avaluació formativa i avaluació diagnòstica o inicial.

Pel que fa referència a la primera distinció, la seva importància històrica rau en el fet de traslladar l'èmfasi de la comparació entre alumnes a la valoració del progrés de l'alumne o alumna en relació a uns objectius determinats. Com és ben sabut, l'*avaluació normativa* proposa interpretar els resultats de l'aprenentatge comparant el rendiment de cadascun dels alumnes amb el rendiment dels altres membres del grup classe. Una determinada alumna està, en aquest sentit, per sobre o per sota de la mitjana de la classe, és de les cinc millors o de les deu pitjors. En definitiva, aquest tipus d'avaluació ens permet conèixer i determinar si aquesta alumna en concret sap o pot fer més o menys que els altres. En aquesta lògica, el principal problema és arribar a disposar d'instruments d'avaluació prou fiables i rigorosos, que ens permetin de classificar els alumnes de manera precisa. D'altra banda, l'*avaluació criterial* té en compte el grau o nivell en què un alumne o alumna ha assolit un objectiu prèviament fixat per l'ensenyant. En aquest sentit, l'avaluació pren com a punt de referència l'alumne de manera individual i ens informa del que sap o no sap, del que pot o no pot fer en relació a allò que ens havíem proposat que aprenguéssim, amb independència del nivell que assoleixen els seus companys. Els treballs pioners de R.W. Tyler (1950) es troben en la base d'aquesta concepció i en la de les propostes incloses dins la denominada "pedagogia per objectius".

Malgrat el canvi d'òptica que suposa el pas d'una avaluació normativa a una avaluació criterial, alguns autors (Cardinet, 1988) opinen que ambdós tipus són, de fet, el reflex d'un mateix paradigma —el paradigma "mesura-judici-decisió"— que pren en consideració l'avaluació únicament des del punt de vista de l'avaluador i dins del qual es prioritzen els qüestions relatives a la mesura del rendiment escolar i la seva acreditació. Enfront d'aquest paradigma sorgeix una nova idea dominant que

dóna lloc a propostes més centrades en la informació que aporta l'avaluació pel desenvolupament dels processos educatius. Aquest nou paradigma, l'*avaluació informativa*, considera que l'essencial de tota pràctica d'avaluació és aportar informació útil a l'alumnat per tal de facilitar-li els processos d'aprenentatge. Les propostes d'avaluació formativa i avaluació formadora, que analitzarem amb detall més endavant, se situen clarament dins d'aquest darrer paradigma, que constitueix un canvi no només en la concepció de l'avaluació sinó també en la concepció del conjunt del procés educatiu.

La proposta de distingir i classificar els tipus d'avaluació en termes d'avaluació sumativa, avaluació formativa i avaluació diagnòstica o inicial, malgrat que no es pot qualificar de novedosa avui dia, continua sent una de les més interessants des del punt de vista de la pràctica educativa. Certament, pot semblar reiteratiu insistir en la definició i la caracterització d'aquests tres tipus d'avaluació, atesa l'enorme quantitat de reflexions i publicacions que ha generat aquesta tipologia en els darrers anys. No obstant això, creiem convenient de precisar-ne alguns aspectes, tant per la seva transcendència i per la utilització que se'n fa en el marc de l'actual reforma del sistema educatiu com per l'evolució que han experimentat aquests conceptes i les diferències que es constaten en el sentit que els atribueixen alguns autors.

El concepte d'*avaluació formativa*, en contraposició al d'*avaluació sumativa*, va ser proposat per primer cop per M. Scriven (1967) en el context de l'avaluació de programes educatius. Així, l'avaluació sumativa és aquella que té com a funció fonamental valorar currículums i programes ja elaborats, mentre que l'avaluació formativa tindria com a funció principal detectar problemes i introduir millores en currículums i programes que es troben en procés d'elaboració. Alguns anys després, Bloom, Hastings i Madaus (1971) van aplicar aquesta distinció en l'àmbit de l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes, alhora que introduïen una nova categoria: l'*avaluació diagnòstica o inicial*. Tradicionalment, els criteris que permeten distingir entre aquests tres tipus d'avaluació tenen en compte dos aspectes: en primer lloc, el moment temporal en què es produeix l'avaluació en un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge, i, en segon lloc, la funció específica que té cadascun d'aquest tipus d'avaluació dins el procés.

Segons el primer criteri, és a dir el moment temporal, l'avaluació diagnòstica és la que es du a terme abans d'iniciar un procés d'ensenyament i aprenentatge, mentre que l'avaluació formativa té lloc mentre es desenvolupa el procés i l'avaluació sumativa una vegada ja ha finalitzat. Pel que fa a les seves funcions, l'avaluació formativa té una funció clarament reguladora, en especial de l'activitat de l'ensenyant, mentre que

l'avaluació sumativa té com a funció primordial el control i l'acreditació social de l'aprenentatge dels alumnes. La funció que s'atribueix a l'avaluació diagnòstica o inicial pot variar segons els autors. Mentre que per a uns té, o hauria de tenir, una funció clarament reguladora, atès que informa de les capacitats que posseeix l'alumne per afrontar un nou aprenentatge i permet adaptar el procés posterior tenint en compte aquesta informació inicial, des d'altres perspectives l'avaluació diagnòstica pot tenir, en determinats moments, una funció fonamentalment social, ja que permet orientar i/o seleccionar els alumnes segons la informació que proporciona aquest tipus d'avaluació.

Malgrat la claredat aparent de la definició tradicional dels tres tipus d'avaluació, com veurem al llarg d'aquestes pàgines, aquesta caracterització planteja un seguit de problemes de diferent ordre; problemes que sovint sorgeixen quan intentem considerar simultàniament els dos criteris emprats (moment temporal i funció) i que en molts casos tenen a veure amb la dificultat de definir amb claredat o atribuir un mateix significat al que considerem com un procés d'ensenyament i aprenentatge. Com es defineix un procés d'ensenyament i aprenentatge? Quan comença i quan acaba? Quins són els criteris que utilitzem per decidir-ho? Aquests interrogants no tenen una resposta unívoca i clara, sobretot quan ens situem en la perspectiva de concepcions que rebutgen els plantejaments mecanicistes a l'hora d'explicar i de dur a terme les pràctiques educatives escolars. Com és lògic, aquesta qüestió afecta molt directament la definició del que en un moment determinat podem arribar a considerar com a avaluació diagnòstica (inicial) i com a avaluació sumativa (final).

D'altra banda, pel que fa a les funcions que aconsegueixen els tres tipus d'avaluació, l'únic cas relativament clar és la funció reguladora que suposa per definició l'avaluació formativa que anem fent al llarg del procés. Ara bé, com acabem de comentar, l'avaluació diagnòstica o inicial pot exercir, segons la finalitat amb què es dugui a terme, una funció clarament reguladora o bé una funció social en la mesura en què s'utilitzi com a eina per a la selecció i l'orientació dels alumnes. En el cas de l'avaluació sumativa, tot i que sovint té una funció social i acreditativa clara², en situacions determinades pot prendre també una funció reguladora, com, per exemple, en els casos en què la seqüència o el procés d'aprenentatge que s'avalua està inscrit en un procés més ampli, del qual n'és un element o una part. En aquestes situacions se'ns planteja nova-

2. Alguns autors proposen reservar la denominació de "sumativa" només als casos en què l'avaluació es limita a fer un balanç i una certificació social del nivell d'aprenentatge assolit, sense plantejar-se una utilitat pedagògica posterior o directa (Hadji, 1992).

ment el problema d'allò que podem considerar com a una unitat en el procés d'ensenyar i aprendre a l'escola i, en aquest sentit, es desdibuixen de nou les fronteres entre l'avaluació diagnòstica i l'avaluació sumativa, ja que una mateixa avaluació pot considerar-se simultàniament com a sumativa en relació a un procés passat i com a diagnòstica o inicial en relació a un procés a desenvolupar en el futur.

Aquestes reflexions poden acabar semblant un joc de paraules i, en definitiva, una subtilitat. Ara bé, convé no perdre de vista que, malgrat els interrogants que planteja, la distinció entre aquests tres tipus d'avaluació ha estat, al nostre entendre, decisiva per destacar la pluralitat de funcions de l'avaluació escolar (quadre 2). En aquest sentit, i tornant a la qüestió fonamental de la utilitat de l'avaluació, podem considerar que, en últim terme, els tres tipus d'avaluació poden desenvolupar una funció reguladora (Allal, *op. cit.*): l'avaluació diagnòstica, ja que permet una regulació "proactiva", que té com a objectiu la recerca i la planificació d'activitats adaptades a les necessitats dels alumnes i de les alumnes; l'avaluació formativa, que fa possible una regulació "interactiva", integrada en el desenvolupament del mateix procés d'ensenyament i aprenentatge; i, finalment, l'avaluació sumativa, com a instrument de regulació "retroactiva" per a la correcció i millora d'aquest mateix procés. D'altra banda, la funció social, és a dir, l'ús de l'avaluació com a instrument de verificació, control i certificació de l'aprenentatge, com acabem d'argumentar, no pot considerar-se exclusiu de l'avaluació de tipus sumatiu, ja que, sempre que l'avaluació diagnòstica és emprada com a eina per seleccionar als alumnes també està duent a terme aquesta funció.

Quadre 2. Tipus d'avaluació i funcions que a compleixen.

	FUNCIÓ PEDAGÒGICA	FUNCIÓ SOCIAL
Avaluació diagnòstica	Regulació proactiva	Orientació Selecció
Avaluació formativa	Regulació interactiva	
Avaluació sumativa	Regulació retroactiva	Acreditació Promoció

L'avaluació com a element del procés d'ensenyar i aprendre a l'escola

L'avaluació, tal com l'hem definit i caracteritzat en l'apartat anterior, és una peça clau dels processos d'ensenyament i aprenentatge escolars. Com a peça, s'ha d'entendre en relació a la resta d'elements que configuren un determinat procés educatiu i no pas com a un element autònom i dissociat. Tot i que es tracta d'una qüestió central, no sembla lògic reflexionar i prendre decisions sobre el tema de l'avaluació com si fos un aspecte independent o deslligat de la resta de decisions que hem de prendre respecte a altres elements, com ara els objectius que pretenem assolir o les activitats mitjançant les quals intentem promoure l'aprenentatge dels nostres alumnes. Ara bé, com indica Johnston (*op. cit.*), amb relativa freqüència els investigadors (i també alguns ensenyants) dissocien l'avaluació de la resta de la instrucció i centren prioritàriament les seves preocupacions en la recerca de l'eficàcia i la fiabilitat dels procediments de recollida i anàlisi de la informació, amb l'objectiu d'elaborar les millors proves i les millors situacions d'avaluació possibles. Aquesta orientació o enfocament, en la nostra opinió, suposa començar la casa per la teulada, o millor dit, suposa convertir l'avaluació, que bàsicament és un mitjà per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge, en una finalitat en si mateixa.

En aquest sentit, la millora de les pràctiques d'avaluació, la recerca d'instruments i situacions més objectives o pertinents no hauria de plantejar-se amb independència del conjunt d'elements i decisions que implica tot procés d'ensenyament i aprenentatge, ni dels condicionants que hi intervenen. Els objectius d'un procés d'ensenyament i aprenentatge són potser els elements més estretament relacionats amb l'avaluació, especialment si ens situem en la perspectiva de l'avaluació criterial abans esmentada. En aquesta perspectiva, alhora que definim els objectius d'un determinat procés educatiu, estem també definint allò que es tracta d'avaluar en l'aprenentatge de l'alumne. Sembla lògic que definim en primer lloc el que pretenem aconseguir amb la nostra intervenció, abans de plantejar-nos la valoració dels seus efectes (quina informació recollirem, quan i com ho farem).

L'estreta relació que s'estableix entre els objectius i l'avaluació d'un procés d'ensenyament i aprenentatge, i en fèiem esment anteriorment en parlar de les condicions bàsiques de l'avaluació escolar, posa de relleu la importància d'aconseguir la màxima coherència entre aquests dos elements. No podem plantejar els nostres objectius en uns termes i plantejar l'avaluació en termes molt diferents o fins i tot contradictoris. A primera vista la necessitat d'aquesta coherència sembla evident, però de vegades

pot ser difícil d'aconseguir. Els problemes i les dificultats poden sorgir per motius diversos. Com ja hem destacat, tot i que tinguem clars els objectius que pretenem assolir, en ocasions costa de trobar instruments adients per avaluar-los en els termes en què els hem definit. Davant aquesta situació podem acabar avaluant aspectes secundaris o col·laterals, o bé emprant un tipus d'avaluació que no es correspon o es contradiu amb els nostres objectius.

En d'altres ocasions el problema sorgeix quan la definició dels nostres objectius no és prou clara o, el que és relativament freqüent, quan es produeixen divergències entre els nostres objectius explícits i els objectius que implícitament intentem aconseguir. En aquests casos l'avaluació que proposem tendeix a delatar-nos, ja que fa palesa la seva relació i, en definitiva, la seva coherència amb els nostres objectius "reals". Com posen de relleu, entre d'altres, Jorba i Sanmartí (1993): "(....) se puede decir que la evaluación pone al descubierto parte del llamado currículum oculto del profesorado. Planteamientos didácticos aparentemente innovadores pueden ser discutidos cuando se observa qué y cómo se evalúan los aprendizajes promovidos. En este momento se reconocen fácilmente los objetivos implícitos que tenía el enseñante, que son los que seguramente promovió de forma significativa en el proceso de enseñanza y los que el alumnado percibió como más importantes". Els alumnes són, doncs, particularment sensibles a aquesta manca de coherència i, com veurem més endavant, aquest fet pot tenir repercussions importants en el seu procés d'aprenentatge.

La coherència necessària entre l'avaluació i la resta d'elements del procés d'ensenyament i aprenentatge no es limita únicament a la seva relació amb els objectius que presideixen aquest procés. Un altre aspecte important a considerar és la relació entre les activitats que proposem i duem a terme a l'aula per tal d'assolir els nostres objectius i el tipus d'avaluació que finalment plantejem. També en aquest cas el lligam i la coherència entre ambdós elements és una condició important per al bon desenvolupament del procés en el seu conjunt. No semblaria gaire coherent, per exemple, plantejar als nostres alumnes una avaluació mitjançant una prova de preguntes d'elecció múltiple, que, de fet, són exercicis de detecció i selecció i reforcen la idea d'una única resposta correcta, després d'haver dut a terme un seguit d'activitats (recerca d'informació, discussió en grup, etc.) en les quals hem intentat que generessin idees i reflexionessin comprensivament i críticament sobre els continguts d'aprenentatge. Ara bé, malgrat que la coherència entre activitats d'ensenyament i aprenentatge i avaluació se'ns imposa novament per sentit comú, aquesta coherència, una vegada més, es pot veure entorpidida en major o menor grau per una sèrie de raons: la manca d'instruments i

de recursos, un nombre excessiu d'alumnes, etc. Una vegada més, la incoherència clara o encoberta entre activitats i avaluació pot incidir negativament en el procés d'aprenentatge dels nostres alumnes.

Els comentaris que acabem de fer poden haver induït a pensar que les característiques i condicions de l'avaluació d'un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge es troben fortament condicionades per les decisions que prenem en relació a d'altres elements o, fins i tot, que aquestes característiques i condicions es poden arribar a deduir de manera directa o quasi mecànica a partir dels nostres objectius i de les activitats que ens proposem desenvolupar per assolir-los. Ara bé, defensar la coherència necessària entre les pràctiques avaluatives i el conjunt d'aspectes que conformen un procés educatiu no suposa entendre les relacions entre aquests aspectes d'una manera unidireccional o jeràrquica. Considerar que cal tenir una idea relativament clara de quins són els objectius de la nostra intervenció abans de prendre decisions sobre què, com i quan avaluarem aquesta intervenció i els seus efectes en els alumnes, no vol dir ajornar tota reflexió o decisió respecte de l'avaluació fins que tots els altres aspectes es defineixin completament. De fet, la pràctica ens demostra que el lligam entre les decisions que prenem en relació amb aquests elements és molt més flexible i interactiu que tot això. De vegades aquestes decisions les prenem de manera simultània o en paral·lel i, a voltes, una primera reflexió sobre l'avaluació, els seus instruments o la seva temporalització ens pot portar a modificar o a matisar algunes decisions preses en relació a d'altres aspectes. L'important, en definitiva, no és tant l'ordre en què tractem les qüestions implicades en la planificació i desenvolupament dels processos d'ensenyament i aprenentatge com la coherència interna del conjunt de decisions que en tot cas hem de prendre.

De la mateixa manera que l'avaluació no es pot entendre com un element deslligat de la resta d'aspectes que comporten els processos d'ensenyament i aprenentatge escolars, és important tenir en compte que, en el marc dels plantejaments de l'actual reforma, les decisions que prenem sobre les pràctiques d'avaluació en el context de l'aula (funcions, temporalització, instruments, etc.), es relacionen o haurien de relacionar-se amb les decisions que han estat preses amb anterioritat o simultàniament a altres nivells. Com és ben conegut, les qüestions implicades en l'avaluació i en les actuacions que se'n deriven formen part integrant del projecte educatiu i el projecte curricular de centre en què s'inscriu la nostra actuació. En aquest sentit, si bé és cert que aquests marcs de referència no poden donar encara una resposta concreta a totes les qüestions sobre les quals hem de prendre decisions en el context específic i quotidià de l'aula, també és cert que no sembla convenient plantejar les pràctiques

d'avaluació amb independència de les orientacions i els criteris acordats a aquests nivells. Com veurem i analitzarem al llarg de la segona part del llibre, l'articulació i la coherència de les decisions que es prenen a diferents nivells sobre les qüestions vinculades a l'avaluació pot ser un dels aspectes més decisius per a la millora dels processos educatius escolars.

CONCEPCIONS EDUCATIVES I AVALUACIÓ: LA CONCEPCIÓ CONSTRUCTIVISTA DE L'APRENTATGE ESCOLAR I L'ENSENYAMENT. IMPLICACIONS PER A L'AVALUACIÓ

●

Les consideracions que hem exposat en els punts anteriors, tot i haver intentat adoptar una perspectiva al més general i integradora possible, poden haver posat en evidència el fet que tota reflexió sobre l'avaluació es troba determinada, en major o menor grau, per les concepcions que tenim sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge, les seves característiques i els seus condicionants, en definitiva, per les idees, més o menys intuïtives o raonades, que nosaltres mateixos tenim sobre què vol dir aprendre i què vol dir ensenyar. Com indicàvem en una altra ocasió (Miras, Solé, 1990), és difícil, per no dir impossible, considerar l'avaluació com una qüestió exclusivament tècnica. Ben al contrari, el tipus d'informacions que es requereixen per avaluar, el tipus de judicis que s'emeten en relació a aquestes informacions i el tipus de decisions que s'adopten depenen en últim terme del marc psicoeducatiu que utilitzem com a punt de referència per interpretar l'ensenyament i l'aprenentatge. El que avaluem a l'aula, la manera com ho fem, en quin moment i amb quins instruments reflecteix, d'una manera més o menys clara, la idea que tenim de com i per què aprenen els nostres alumnes (quadre 3).

En aquest sentit, Wolf i altres (1991) analitzen un conjunt de pràctiques i instruments d'avaluació habituals en el context escolar actual. Segons aquests autors, l'anàlisi permet detectar dues maneres substancialment diferents d'entendre l'avaluació, que denominen respectivament la "cultura del test" (*testing culture*) i la "cultura de l'avaluació" (*assessment culture*). Malgrat l'evident simplificació que sempre comporten aquest tipus de dicotomies, l'interès de l'anàlisi desenvolupada per aquests autors rau en la relació que estableixen entre aquestes dues maneres d'entendre l'avaluació i les diferents concepcions que, explícitament o implícitament, impliquen respecte de l'aprenentatge i de l'educació.

Així, en primer lloc, en el marc de la "cultura del test" s'entén la intel·ligència (i la capacitat d'aprendre) com un tret unitari, prefixat i immutable, que es distribueix en una corba normal entre la població. En conseqüència, l'educació en el context escolar es concep de manera se-

lectiva, comportant nivells de dificultat progressius que permeten de detectar les persones més o menys dotades. En estreta relació amb aquesta idea, s'accepta com a fenomen "natural" i inevitable el fet que un percentatge significatiu d'alumnes fracassin en l'aprenentatge. D'altra banda en aquest marc, en clara relació amb una epistemologia de caire conductual, es tendeix a concebre l'aprenentatge escolar com una "llarga i prefixada cadena de petites passes, que separen el nivells d'habilitat inicials dels nivells d'habilitat dels experts".

Aquestes idees generals es corresponen i s'associen amb una concepció de l'avaluació escolar en termes de mesura quantitativa de l'aprenentatge, la qual cosa porta a valorar fonamentalment aspectes com l'objectivitat, la neutralitat i la validesa científica dels instruments emprats per avaluar. En aquest sentit, els instruments privilegiats són les proves estandarditzades o bé proves elaborades pels mateixos ensenyants, que suposen una única resposta correcta i que bàsicament requereixen de l'alumne que detecti errors, seleccioni la resposta entre diferents alternatives o bé ompli buits d'un exercici en un espai de temps prefixat. Aquest tipus de proves, segons els autors, prioritzen aspectes com la velocitat i l'eficiència en la resposta, enfront de la reflexió i la comprensió. D'altra banda, la concepció general de la intel·ligència que sosté aquesta perspectiva porta a considerar que l'avaluació de les capacitats de la persona i dels seus aprenentatges ha de produir-se necessàriament de manera individual i aïllada, sense recórrer a la col·laboració d'altres o a qualsevol tipus d'instruments o recursos (llibres, apunts, calculadores, etc.).

En contraposició a la "cultura del test" que acabem de descriure sintèticament, "la cultura de l'avaluació" entén la intel·ligència (i la capacitat d'aprendre) no pas com un tret prefixat en l'individu, sinó com una característica individual que es pot modular, dins uns límits, a través de l'experiència i molt particularment de la instrucció. D'altra banda, la capacitat intel·lectual no es considera única, sinó que es parla de diferents tipus d'intel·ligència i de capacitats implicades en l'aprenentatge, tipus que, a més, poden ser variables segons les cultures. L'aprenentatge no es concep com una mera còpia o "absorció", sinó com una construcció personal, que suposa sempre processos de pensament dilatats i sostinguts en el temps, i que comporta canvis qualitatius en la naturalesa i organització del coneixement i les habilitats, més que no pas petits increments quantitatius, lineals i pas a pas. Finalment, s'entén que l'aprenentatge té lloc habitualment amb ajuda i en col·laboració amb d'altres i amb el recurs a diferents tipus d'instruments.

En conseqüència, des d'aquesta perspectiva es considera que l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumne ha de ser necessàriament contínua

i global, tant entre les diferents àrees i matèries com dins una mateixa àrea o matèria. Sense renunciar, en la mesura del possible, a una avaluació rigorosa, aquesta concepció es preocupa no tant per la neutralitat, l'objectivitat i la correcció de la resposta, com per intentar copsar el procés d'aprenentatge, com també la seva riquesa i profunditat. En aquests cas els instruments d'avaluació privilegiats són les composicions escrites, la lectura i les situacions de resolució de problemes en contextos significatius i reals. Es considera que aquests instruments prioritzen i permeten valorar aspectes essencials dels aprenentatges, com la comprensió, la capacitat d'emetre judicis raonats, la discussió i l'anàlisi.

Quadre 3. Concepcions educatives i avaluació.

	Intel·ligència i capacitat d'aprenentatge	Concepció de l'aprenentatge	Concepció de l'avaluació	Criteris d'avaluació prioritzats	Instruments d'avaluació
CULTURA DEL TEST	Única No modificable	Canvis quantitatius i acumulatius	Puntual Quantitativa Selectiva	Objectivitat Rigor Validesa	Proves estandaritzades o d'altres, que prioritzen la rapidesa i l'eficiència en la selecció i expressió de la resposta correcta
CULTURA DE L'AVALUACIÓ	Diversificada Modulable, dins uns límits, per l'experiència i la instrucció	Canvis qualitatius, progressius i lents, que impliquen processos sostinguts de pensament	Contínua Global Qualitativa	Pertinència Contextualització	Proves que prioritzen la comprensió, l'anàlisi i el raonament (proves escrites, treballs, projectes, situacions de resolució de problemes...)

La "cultura de l'avaluació", descrita per aquests autors en el context de l'educació nord-americana, té moltes semblances i punts de contacte amb una sèrie de propostes que, en els darrers anys, es produeixen en el nostre context més immediat i que es recullen àmpliament en el marc de l'actual reforma educativa. Aquestes propostes tenen en comú el fet de compartir una determinada concepció dels processos educatius i, més

concretament, dels processos mitjantçant els quals les persones aprenem i ensenyem en el marc de l'educació escolar. Aquesta concepció, a la qual ens referirem com a *concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament*, té com a objectiu fonamental aportar elements per avançar en la comprensió i explicació dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge que tenen lloc en el context de les pràctiques educatives escolars. Com a marc de referència psicoeducatiu i considerant el seu nivell actual d'elaboració, la concepció constructivista no pretén, ni permet, avui dia, donar resposta a la gran diversitat de qüestions i problemes que envolten la temàtica de l'avaluació escolar. No obstant això, al nostre entendre, els seus principis bàsics i els seus conceptes fonamentals tenen implicacions importants pel que fa a l'avaluació i ens poden aportar criteris per valorar i prendre partit en relació a algunes de les qüestions que hem anat comentant fins aquest moment.

En aquest context, intentarem en les pàgines següents exposar i desenvolupar les principals idees i implicacions que, en la nostra perspectiva, es deriven de la concepció constructivista pel que fa a l'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge escolars³.

Funcions i objectius de l'educació escolar : l'educació escolar com a instrument per a la socialització i el desenvolupament de les capacitats personals

Els principis bàsics de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament parteixen i prenen cos en el marc d'una determinada manera d'entendre què significa l'educació escolar. Aquesta es concep, en primer lloc, com a pràctica educativa específica que, en el si de nombroses cultures, els grups socials organitzen per tal d'intentar assegurar que els seus membres —i molt especialment els més joves— aprenguin determinats coneixements, que es consideren bàsics i necessaris per poder esdevenir membres actius i competents en el marc de la pròpia cultura (Coll, 1991). Des de la perspectiva de la concepció constructivista, la participació en aquestes pràctiques educatives i l'aprenentatge dels coneixements o continguts escolars —fets, conceptes, explicacions, procediments, actituds, normes, valors, etc.—, es considera un

3. Algunes d'aquestes idees han estat desenvolupades anteriorment per diversos autors que aborden la problemàtica de l'avaluació des de la perspectiva de la concepció constructivista, entre d'altres, Coll, Martín (1993) i Miras, Solé (1990).

factor decisiu i determinant per al desenvolupament de les persones, en les seves diferents dimensions o capacitats psicològiques (Miras, 1991). En definitiva, doncs, com a context en què es promou i s'afavoreix l'aprenentatge d'aquests continguts bàsics, l'educació escolar permet alhora que les persones ens socialitzem dins d'un determinat grup humà i desenvolupem progressivament les nostres capacitats personals.

Tenir en compte aquesta concepció i la funció bàsica que atribueix a l'educació escolar té, al nostre entendre, diverses implicacions pel que fa a l'avaluació escolar. En primer lloc, la caracterització de l'educació escolar que acabem de proposar dóna suport a la necessitat i el sentit de la funció social de l'avaluació i, en certa forma, de les decisions que s'hi poden trobar associades (acreditació, titulació, etc.). Com a pràctiques educatives fonamentals, i en molts casos d'obligat compliment, té sentit que els grups socials que les impulsen i organitzen puguin valorar d'alguna manera el seu funcionament i resultats, molt especialment el grau d'aprenentatge que arriben a assolir els alumnes en relació als objectius generals que es preveuen per a l'educació escolar. En una societat democràtica,

las intenciones educativas (...) responden, entre otros extremos, a la voluntad irrenunciable de procurar que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a las experiencias educativas e instruccionales consideradas fundamentales para su correcto desarrollo y socialización. De ahí la justificación de una vertiente prescriptiva y normativa en el currículum escolar; de ahí también la conveniencia, entre otras, de no dejar de lado la referencia normativa en una discusión en profundidad sobre la evaluación del aprendizaje (Coll, Martín, *op. cit.*).

39

Considerar la necessitat i conveniència d'una avaluació explícita que reflecteixi el caràcter social i socialitzador de l'escolarització ens situa davant de posicions que rebutgen i critiquen aquesta funció de l'avaluació des de diferents perspectives i per motius diversos, com ara, per exemple, que aquest tipus d'avaluació retalla l'autonomia dels centres, que incideix negativament en l'aprenentatge dels alumnes o que, en darrer terme, no és més que un instrument de discriminació social. Malgrat la rellevància d'alguns d'aquests aspectes, en la nostra opinió, la majoria d'aquests arguments confonen el que implica la funció social de l'avaluació amb el que no és, sinó una determinada manera de dur-la a terme. En aquest sentit, entenem que defensar la conveniència de la funció social de l'avaluació no pressuposa ni implica encara cap presa de decisió respecte les dimensions i aspectes que cal avaluar o la forma concreta de fer-ho, és a dir, respecte què, com i quan s'ha d'avaluar.

En segon lloc, els supòsits de la concepció constructivista de l'apre-

mentatge escolar i l'ensenyament sobre l'escolarització i el seu paper en el desenvolupament de les persones ens porten a considerar una nova implicació d'aquest marc teòric, en aquest cas en relació als aspectes o dimensions que cal avaluar. Com hem apuntat abans, des d'aquesta perspectiva, l'objectiu fonamental de l'educació escolar no és altre que contribuir al desenvolupament de les diverses capacitats de les persones afavorint l'apropiació d'un conjunt de coneixements i recursos específics: els continguts escolars. Aquests continguts, relativament variables segons les cultures i els grups humans, són uns dels mitjans fonamentals que fan possible el creixement i la progressiva autonomia de les persones en el seu medi, d'aquí la importància del seu aprenentatge. Així, aprendre uns conceptes geogràfics, uns procediments matemàtics o una norma ortogràfica no és quelcom que es justifica en si mateix, sinó pel fet que són recursos bàsics i essencials per al desenvolupament de les nostres capacitats (Coll, 1992). Aquesta perspectiva posa de relleu la conveniència de centrar l'avaluació, no tant en els coneixements específics que han pogut aprendre els alumnes al llarg de la seva escolaritat o en moments puntuals, sinó en les capacitats de diferent ordre —motrius, cognitives, d'equilibri personal, de relació interpersonal, d'actuació i inserció social— que han pogut anar desenvolupant mitjançant l'aprenentatge d'aquests continguts i pel fet de participar en aquestes pràctiques educatives.

Si, en definitiva, el que es tracta d'avaluar és el grau de desenvolupament de les capacitats dels nostres alumnes, se'ns planteja necessàriament la qüestió de com avaluar aquestes capacitats. Sens dubte resulta molt complex avaluar el grau de desenvolupament dels diferents tipus de capacitats d'un alumne o alumna, ja que no són mesurables de manera directa, com ho poden ser d'altres aspectes. Podem arribar a avaluar d'una forma força precisa la majoria dels aprenentatges específics com, per exemple, si els nostres alumnes saben reconèixer les notes musicals, si expliquen ordenadament les accions que han viscut, o si aconsegueixen classificar els diferents tipus d'estats del món segons les característiques dels règims polítics. Però pot ser més complicat valorar capacitats com ara mostrar un tarannà obert, democràtic i participatiu o aplicar els coneixements tecnològics de manera creativa i pràctica, sobretot si del que es tracta és d'avaluar el grau amb què s'han assolit aquestes capacitats. Per poder-ho fer necessàriament hem de buscar i definir uns indicadors —unes conductes manifestes i observables— que ens han de permetre inferir l'existència i el nivell de desenvolupament d'aquestes capacitats, el que implica tot un seguit de decisions ja que, en principi, aquests indicadors no són unívocs ni es troben prefixats. Una mateixa capacitat i un determinat grau de desenvolupament d'aquesta capacitat

pot manifestar-se en conductes observables molt diverses; per tant difícilment podem arribar a establir una correspondència estricta o exhaustiva entre el nivell de desenvolupament d'una capacitat i el conjunt dels possibles comportaments dels alumnes que el posen de manifest.

La dificultat que suposa avaluar les capacitats que han arribat a adquirir els alumnes no és motiu per renunciar a una proposta que, de fet, recull i fonamenta les idees de bona part del professorat respecte del que realment és pertinent d'avaluar. Les dificultats que planteja, juntament amb la necessitat que sentim de ser justos en les nostres avaluacions, ens pot portar, amb relativa facilitat, a refugiar-nos novament en l'avaluació d'altres aspectes de l'aprenentatge que considerem més objectius i contrastables. Ara bé, al nostre entendre, l'objectivitat en l'avaluació de les capacitats dels nostres alumnes no passa tant per buscar mesures objectives, neutres i contrastables, com per buscar indicadors diversos, variats, en diferents contextos i situacions i, fins a un cert punt, personalitzats. Difícilment un únic indicador, una conducta aïllada de l'alumne o una única situació ens podrà proporcionar informació suficient per poder avaluar el grau amb què, per exemple, aquest alumne és capaç de "reconèixer que la comunicació entre grups socials, països i cultures diferents és un dels fets més rellevants d'avui"⁴. Com argumentarem al llarg d'aquestes pàgines, l'avaluació de les diferents capacitats ha de ser necessàriament global, en el sentit de permetre integrar informacions de fonts diverses en relació a cadascuna de les capacitats que pretenem ajudar a desenvolupar en els alumnes mitjançant la nostra intervenció.

41

El punt de partida dels alumnes en l'aprenentatge: aspectes cognitius, afectius i relacionals

La concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament postula que l'aprenentatge que els alumnes duen a terme és el fruit d'un procés de construcció laboriós i lent mitjançant el qual, i gràcies a l'ajuda que els proporcionem, aconsegueixen atribuir un sentit i un significat personals als diferents coneixements o continguts del currículum escolar. L'aprenentatge, en definitiva, és "responsabilitat" de l'alumne o l'alumna, en el sentit que aquest procés de construcció i apropiació només el pot fer, en últim terme, ell o ella. Ningú no pot fer-ho en el seu lloc. Ara bé, sortosament aquest procés no l'han de fer tot sols ni tampoc partint de zero.

4. Objectiu general de l'etapa d'ensenyament secundari obligatori. Disseny curricular. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Davant de qualsevol aprenentatge que els proposem, els alumnes disposen d'unes determinades capacitats generals, uns instruments i uns coneixements que han pogut desenvolupar i construir prèviament. Ja saben i poden fer una cosa que, lògicament, els ha de permetre iniciar el nou procés d'aprenentatge. Com citàvem en un altre context (Miras, 1993), en primer lloc, els alumnes compten amb un determinat nivell de desenvolupament pel que fa a les seves capacitats motrius, cognitives, d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'actuació i inserció social, capacitats a les quals, de manera més específica o general, poden i han de recórrer per afrontar un nou aprenentatge. També compten amb un repertori més o menys ampli de recursos instrumentals i habilitats per a l'aprenentatge i l'estudi que, en bona part, s'adquireixen en el context escolar (llenguatge escrit, representació gràfica i numèrica, estratègies d'observació, de recerca d'informació, de lectura comprensiva, etc.). A més d'aquestes capacitats i recursos de tipus general, els alumnes disposen d'uns coneixements previs en relació al nou contingut objecte d'aprenentatge, coneixements que poden incloure tant informacions sobre aquest mateix contingut, com coneixements que es relacionen o poden relacionar-s'hi de manera directa o indirecta.

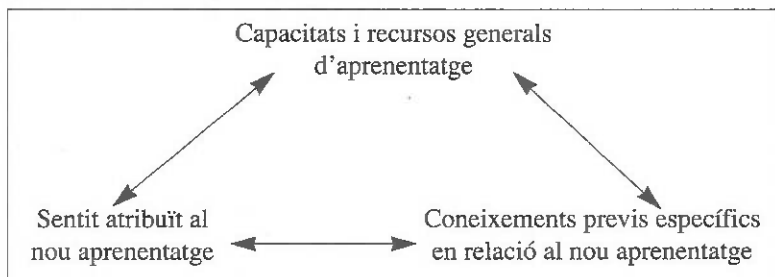
42

Els coneixements previs de què disposa l'alumne juguen un paper important en l'aprenentatge, en el sentit que li permeten d'establir un primer contacte amb els nous continguts que li proposem. El procés de construcció i apropiació progressiva d'aquests continguts requereix un punt de partida; una base des de la qual poder fer-ne una primera lectura, és a dir, atribuir a aquests continguts un primer nivell de significació. Evidentment, com més correctes, més pertinents en relació als nous continguts i més disponibles siguin els coneixements previs de l'alumne, més factible serà que pugui endegar amb la nostra ajuda el procés de construcció dels nous continguts en una direcció adient. Si, contràriament, aquests coneixements són erronis o incoherents, poc o gens pertinents, o bé, tot i ser adequats, l'alumne no és capaç d'utilitzar-los en el moment adient, és probable que el procés d'atribució de significat als nous continguts sigui un camí ple d'entrebancs i la nostra tasca esdevingui més difícil.

El punt de partida dels alumnes en iniciar un nou procés d'aprenentatge, des de la perspectiva de la concepció constructivista, inclou altres aspectes que, malgrat que són prou coneguts, sembla que es tendeix a passar-los per alt (quadre 4). Aquests aspectes tenen a veure fonamentalment amb el tipus de disposició i motivació amb què els alumnes s'enfronten a la tasca d'aprendre els nous continguts. Sembla que per tal d'iniciar aquesta tasca, els alumnes han de poder atribuir algun sentit a allò que els proposem que aprenguin, és a dir, han de pensar que val la

pena de fer aquest esforç per algun motiu. Com indica Solé (1993), que una tasca d'aprenentatge tingui més o menys sentit per a un alumne o alumna determinats depèn, bàsicament, de tres condicions: en primer lloc, del grau amb què sigui capaç de comprendre allò que es tracta de fer i per què; en segon lloc, del grau amb què trobi la tasca atractiva, interessant i necessària; i, finalment, del grau amb què se senti capaç i competent per dur-la a terme. El nivell de sentit que siguin capaços d'atribuir els alumnes a les tasques d'aprenentatge, tal com analitzarem amb major detall en apartats posteriors, és un element determinant del seu tipus de motivació i l'enfocament amb què intenten dur a terme l'aprenentatge.

Quadre 4. El punt de partida dels alumnes



El conjunt d'aspectes afectius, motivacionals i cognitius que acabem de comentar constitueixen, des de la perspectiva de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament, els elements fonamentals a tenir en compte pel que fa a l'estat inicial dels nostres alumnes. Malgrat que els hem presentat per separat, és sensat fer la hipòtesi que es tracta d'elements que es troben interrelacionats d'alguna manera. En aquest sentit, les dades incipients de què disposem apunten en la direcció d'unes relacions múltiples i relativament complexes. Així, per exemple, disposar d'uns coneixements previs relativament pertinents no implica que l'alumne hagi d'atribuir automàticament sentit a la situació d'aprenentatge o que es trobi motivat davant la tasca. Ara bé, amb tota probabilitat la possibilitat d'atribuir sentit a l'aprenentatge augmenta en la mesura en què l'alumne disposa d'uns coneixements previs pertinents. Per tant, encara que no es pot establir una relació directa i necessària entre els diferents elements que configuren el punt de partida dels alumnes, tampoc no es pot pressuposar que aquests actuïn de manera totalment independent els uns dels altres.

D'altra banda, no cal dir que, en cap cas, podem donar per suposat que l'estat inicial dels nostres alumnes és similar per a tots ells. Malgrat

que hagin estat confrontats en el marc de l'escola a situacions d'aprenentatge similars, les seves característiques individuals i les seves experiències personals dins i fora del món escolar, fan que sovint es produeixin diferències més o menys significatives entre alumnes o grups d'alumnes pel que fa a alguna o algunes de les seves característiques inicials. Així, per exemple, alumnes amb unes capacitats generals similars poden diferir substancialment pel que fa a la pertinència dels seus coneixements previs en relació a un contingut determinat, o bé pel que fa al sentit que són capaços d'atribuir a una determinada situació d'aprenentatge en un primer moment.

La radiografia, probablement encara incompleta, del que constitueixen, segons la concepció constructivista, els elements més destacats del punt de partida dels alumnes, les seves relacions i, sobretot, el paper que atribueix a aquest estat inicial en el procés posterior d'aprenentatge, té implicacions en l'àmbit de l'avaluació. En primer lloc, si el que pressuposem en el marc d'aquesta concepció és cert, òbviament té tot el sentit que intentem avaluar quin és l'estat inicial dels nostres alumnes, amb l'objectiu fonamental d'organitzar i planificar les noves situacions d'aprenentatge i la nostra intervenció i ajuda de la manera més adient en relació a les seves característiques individuals i grupals. Reprenent la terminologia que hem anat utilitzant, té tot el sentit dur a terme una avaluació diagnòstica amb la finalitat de regular, en aquest cas de manera proactiva, el procés d'ensenyament i aprenentatge que anem a iniciar.

Tenint en compte el que hem exposat fins ara, ¿quines serien algunes de les condicions bàsiques d'aquesta avaluació inicial? D'una banda, l'avaluació inicial hauria de considerar, en la mesura del possible, el conjunt d'aspectes que configuren l'estat inicial de l'alumne, ja que, com acabem de veure, tots ells poden incidir en el desenvolupament posterior de l'aprenentatge. Els aspectes cognitius i els aspectes de caire més afectiu i relacional (sentit, motivació, disposició, etc.) poden jugar a aquest nivell un paper equiparable. Ara bé, malgrat això, és fàcil de constatar una certa tendència a centrar o identificar l'avaluació inicial amb l'avaluació dels aspectes més cognitius i, entre ells, especialment els que es refereixen als coneixements previs que es consideren pertinents per al nou aprenentatge. Tot i la indubtable importància d'aquest aspecte, si procedim d'aquesta manera, l'avaluació inicial corre el risc de quedar reduïda a una mena de rastreig dels coneixements "prerequisits" per abordar l'aprenentatge amb certes garanties d'èxit o, més sovint, a intentar detectar idees errònies en els esquemes de coneixement previs dels alumnes. Des de la nostra perspectiva, aquesta aproximació parcial a allò que constitueix l'avaluació diagnòstica desvirtua notablement el seu caràcter i la seva possible funcionalitat.

Si el que es tracta és d'avaluar el conjunt d'aspectes que configuren l'estat inicial de l'alumne sembla difícil que aquesta avaluació es pugui dur a terme mitjançant un únic instrument o amb instruments d'un mateix tipus. L'avaluació de les capacitats i instruments generals de què disposen els alumnes, els seus coneixements previs, el sentit que atribueixen inicialment a l'aprenentatge i la disposició amb què s'hi enfronten requereix possiblement l'ús d'instruments i situacions diversificades, que tinguin en compte les característiques peculiars d'aquests diferents aspectes. Ara bé, la necessària diversitat d'instruments no hauria de conduir, en la nostra opinió, a una avaluació segmentada i independent dels diferents aspectes que comporta el nivell inicial dels alumnes. Com acabem d'indicar, aquests aspectes es troben relacionats de manera complexa i, en últim terme, la radiografia del punt de partida dels alumnes és el resultat de la confluència i interrelació entre tots ells. Per tant sembla convenient que, sempre que sigui possible, les situacions en què s'avalui l'estat inicial dels alumnes incloguin de manera articulada els elements cognitius, afectius i relacionals d'aquest. Encara que això no és senzill, les dades que obtenim d'aquesta manera seran presumiblement més fidels i representatives que aquelles que resultarien de juxtaposar avaluacions independents o deslligades dels diferents elements.

En la mesura que l'estat inicial dels alumnes condiciona el futur procés d'aprenentatge i les nostres possibilitats d'actuació i ajuda és important no perdre de vista que la finalitat fonamental d'aquesta recollida d'informació és ajudar-nos a organitzar de la manera més adient possible les activitats d'ensenyament i aprenentatge dels nous continguts en funció del que hem pogut detectar en l'avaluació inicial. Lògicament, aquesta avaluació ens ha de permetre plantejar unes primeres hipòtesis, una planificació i organització inicial ja que el caràcter dinàmic dels processos d'ensenyament i aprenentatge pot portar a una modificació relativament ràpida de les condicions inicials dels alumnes. Així doncs, i entenent que no és possible predeterminar completament el curs d'una seqüència didàctica abans de desenvolupar-la, convindrem en què no és necessari, ni probablement convenient, que pretenguem realitzar una avaluació inicial exhaustiva. En aquest cas, el criteri fonamental no pot ser l'exhaustivitat, sinó novament la utilitat de l'avaluació⁵. Com dèiem

45

5. La importància que actualment s'atribueix a l'avaluació inicial dels alumnes no és aliena a les nombroses recerques psicològiques i psicoeducatives que, en els darrers anys, s'han centrat directament o indirectament en aquestes qüestions. El fet d'oblidar o extrapolar els objectius i les característiques específiques d'aquestes recerques pot haver induït a considerar l'exhaustivitat i el rigor com a condicions imprescindibles de l'avaluació inicial en l'àmbit educatiu.

en una altra ocasió, l'estratègia de distribuir l'avaluació diagnòstica a diferents moments i nivells —una exploració de caire global i general en un primer moment i una avaluació dels aspectes més específics o puntuals a mesura que anem avançant en el procés— pot ser més útil que no pas intentar valorar detalladament l'estat dels nostres alumnes d'una vegada per totes en els moments inicials d'un curs o d'una unitat de programació (Miras, 1993). No es tracta de planificar precipitadament sense considerar les condicions inicials dels nostres alumnes, però tampoc no es tracta de pretendre tenir totes les dades abans de començar. En aquest sentit, la millor avaluació diagnòstica és aquella que, considerant els nostres objectius, pot ser més funcional per ajudar-nos a planificar i organitzar, en una primera aproximació, les activitats educatives més adients per als nostres alumnes.

Encara que aquesta és indubtablement una de les funcions essencials de l'avaluació diagnòstica, la seva utilitat no acaba o no hauria d'acabar aquí. Si considerem el que implica el procés d'aprenentatge de l'alumne i sobretot l'activitat mental que necessàriament ha de dur a terme perquè aquest procés sigui possible, sembla adient retornar i compartir amb els alumnes l'avaluació que hem fet o anem fent de les seves condicions inicials en les diferents dimensions o aspectes. Conèixer la nostra valoració respecte del seu estat inicial pot arribar a ser un element d'ajuda important per a la seva pròpia regulació, pel fet que actualitza i evidencia aquells aspectes que poden ser importants de cara al nou aprenentatge. Dit d'una altra manera, l'avaluació diagnòstica pot ser útil perquè l'alumne prengui consciència de quins són els aspectes que, en la nostra perspectiva, el poden "connectar" i ajudar a dur a terme el nou aprenentatge. Com veurem més endavant, l'avaluació, i especialment l'avaluació diagnòstica, és una de les millors maneres que tenim de donar pistes als alumnes de quins són els nostres objectius, què és el que han de fer i com esperem que ho facin.

L'avaluació formativa en el procés d'ensenyar i aprendre

Ensenyar i aprendre són les activitats bàsiques que defineixen i caracteritzen l'educació escolar. Aquesta afirmació podria suscitar un consens pràcticament generalitzat, però a partir d'aquest punt és ben segur que començarien les discrepàncies sobre què vol dir ensenyar i què suposa aprendre. En aquest sentit, la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament que hem adoptat com a marc de referència proposa un conjunt de principis generals, que ja hem avançat en part en par-

lar de l'aprenentatge dels alumnes. Aquest aprenentatge, com hem vist, s'entén bàsicament com un procés de construcció de coneixements que ha de dur a terme l'alumne. El resultat d'aquest procés és una modificació, un canvi relativament estable de l'estructura mental de l'alumne, que li permet saber, fer i sentir d'una manera diferent que abans d'aprendre.

Què se suposa que ha de fer l'alumne per construir els seus coneixements? Intentar entendre allò que es tracta d'aprendre, és a dir, intentar trobar-li un sentit i un significat a partir del que ja coneix, sap fer o sent. Aquesta és la idea bàsica del que sovint es conceptualitza amb el nom d'aprenentatge significatiu. Avancem progressivament en la construcció dels nostres coneixements en la mesura que aprenem d'una manera significativa; en definitiva, en la mesura que som capaços de lligar i relacionar el nou contingut amb el que ja coneixíem, amb el nostres coneixements previs. Seria el cas, per exemple, d'un lector o una lectora d'aquest text que, mitjançant el que hem exposat en el punt anterior, hagués arribat a establir una relació entre el seu concepte de l'estat inicial dels alumnes, que abans només incloïa els aspectes cognitius, i els aspectes afectius i motivacionals que hem intentat posar de relleu com a elements bàsics d'aquest estat inicial. Aprendre significativament suposa, doncs, ser capaç d'establir relacions entre el nou coneixement i allò que ja sabem, però, lògicament, relacions coherents i no arbitràries. Si el lector o lectora al qual al·ludíem ha identificat els aspectes afectius que cal prendre en consideració davant una situació d'aprenentatge amb l'afecte que és capaç de mostrar l'alumne al seu professor o professora, no podrem dir que el seu aprenentatge hagi estat gaire significatiu.

47

L'aprenentatge, excepte en el cas que es tracti d'aprendre coses molt simples, no és mai una qüestió de tot o res. Com a procés progressiu, al llarg del qual anem atribuint un sentit i construint un significat en relació amb un aspecte determinat de la realitat, l'aprenentatge de qualsevol contingut mitjanament complex suposa graus i nivells diferents. L'alumne no comprèn el significat del concepte de conreu o el sentit de les operacions matemàtiques d'un dia per l'altre o d'una vegada per sempre. Els comprèn en un cert grau i a un cert nivell, en funció del nombre i la qualitat de les relacions que pot establir i del sentit que aconsegueix atribuir a aquest contingut en un moment determinat.

Avançar en el grau de significativitat i de sentit de l'aprenentatge dels alumnes és, doncs, el principal repte de l'educació escolar, repte que encara es complica més pel fet que la construcció progressiva de significat i sentit dels continguts escolars no té perquè produir-se necessàriament en la bona direcció, és a dir, en la direcció del sentit i el significat que les persones expertes atribueixen a un determinat contingut. L'aprenentatge és un procés en el qual, amb relativa facilitat, es po-

den produir errors i poden sorgir dificultats. I això és fins a un cert punt lògic si considerem que qualsevol aprenentatge amb un cert grau de significativitat està lluny de ser un procés mecànic o automàtic. L'alumne que intenta aprendre un contingut d'una manera significativa ha de desenvolupar una notable activitat mental, és a dir, ha d'intentar pensar i actuar reflexivament. Com indiquen Wolf i altres (*op. cit.*), pensar és sempre una activitat que, en primer lloc, implica un risc, ja que suposa treballar a partir d'hipòtesis i en general amb problemes poc definits; en segon lloc, implica un treball dilatat en el temps i un seguit d'obstacles que cal superar, buscant, revisant, criticant i fent intents reiterats; i, finalment, implica una interpretació, és a dir, atribuir un sentit a les dades i les creences amb què treballem. Aprendre amb una certa significativitat és una activitat que pot arribar a implicar moltes d'aquestes característiques i, per tant, no és estrany que, de vegades, s'hi presentin entrebancs, dificultats i fins i tot errors.

Les característiques de l'aprenentatge escolar que postula la concepció constructivista són incompatibles amb la idea d'un únic camí o una uniformitat en els processos constructius dels alumnes. De la mateixa manera que no podem donar per suposat un mateix punt de partida dels nostres alumnes enfront d'un determinat aprenentatge, tampoc no podem pressuposar que el desenvolupament d'aquest procés serà idèntic o similar en tots ells. Ho sabem prou i els resultats són evidents. Malgrat que tenim la impressió d'haver-los donat oportunitats i informacions similars, en finalitzar una unitat o una seqüència didàctica constatem que els significats i el sentit que han pogut construir els nostres alumnes i el grau en què ho han fet són variables, i de vegades molt variables. Els factors que permeten explicar aquestes diferències són diversos i la seva anàlisi supera de bon tros els nostres objectius, però, en tot cas, la diversitat dels processos constructius dels alumnes es planteja en aquesta perspectiva com una conseqüència lògica i ineludible, que es deriva de la mateixa concepció de l'aprenentatge escolar.

D'altra banda, la concepció de l'aprenentatge escolar en la perspectiva constructivista és indissociable de la concepció que des d'aquesta mateixa perspectiva se sosté respecte de l'ensenyament en el context escolar. Com ja hem esmentat anteriorment, l'alumne no s'enfronta sol o sense cap recurs al procés d'aprendre amb un cert nivell de significativitat els continguts escolars establerts, sinó que compta amb l'ajuda imprescindible de l'ensenyant. La concepció constructivista, en aquest sentit, postula que el procés d'aprenentatge és possible gràcies a l'ensenyament i per tant, en últim terme, no podem comprendre què, quan i com aprenen els alumnes sense considerar què, quan i com els ensenyem.

El caràcter necessari de l'ensenyament per tal que es pugui produir

l'aprenentatge amb unes certes garanties d'èxit es justifica en bona mesura per la naturalesa i les característiques dels continguts escolars. Els continguts de diferents tipus que es proposen com a objectes d'aprenentatge en el context de l'educació escolar, i molt especialment en l'escolarització obligatòria, pretenen ser, com hem argumentat anteriorment, un conjunt de coneixements que, en el marc d'una cultura determinada, es consideren fonamentals i bàsics per a la socialització i el desenvolupament dels seus membres. Aquests coneixements, fruit de l'experiència acumulada a través dels segles, poden i han de ser transmesos a fi de garantir la continuïtat de la cultura i l'autonomia i la competència de les persones que en formen part. Així doncs, el procés de construcció que ha de dur a terme l'alumne s'aplica a uns continguts que ja han estat elaborats prèviament, a uns significats fruit de la història i del consens social.

En general, els fets, conceptes, principis, procediments, actituds, normes i valors, que englobem sota la denominació de continguts escolars, són coneixements complexos i difícils o, com a mínim, que costen molt d'adquirir sense l'ajuda d'algú més expert, és a dir, d'algú que ja els domina i és prou competent per transmetre'ls. Aquest fet justifica en societats complexes com la nostra l'existència de l'educació escolar i determina el caràcter de l'ensenyament en aquest context. En paraules de Coll (1990),

el hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistentes, que ya están en buena parte cons-truidos y aceptados como saberes culturales antes de iniciar el proceso edu-cativo, condiciona el papel que está llamado a desempeñar el profesor. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el profesor ha de intentar además orientar y guiar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que sig-nifican y representan los contenidos como saberes culturales.

49

En definitiva, la funció fonamental de l'ensenyament és aconseguir que els alumnes facin seus i comparteixin amb l'ensenyant de forma paulatina i progressiva els significats i sentits culturalment establerts que integren els continguts escolars.

¿Com fer compatible aquesta idea de l'ensenyament com a procés d'orientació i guia i el reconeixement de la responsabilitat última de l'alumne en el procés de construcció dels seus coneixements? Doncs, entenent l'ensenyament en termes d'ajuda que li proporcionem a l'alumne, per tal que pugui dur a terme aquest procés amb les màximes garanties d'èxit. Com es pot deduir del que acabem d'exposar, es tracta d'una ajuda necessària i en molts casos imprescindible, però que en cap cas no pot suplir la tasca que ha de realitzar l'alumne. D'altra banda, com a aju-

da, l'ensenyament ha de constituir una resposta ajustada a les necessitats de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge, és a dir, si es pretén que l'ensenyament compleixi aquestes funcions i sigui realment eficaç cal que s'adapti a la lògica del procés constructiu en què es troba immers l'alumne. Ajudem algú quan, un cop entenem la seva situació, som capaços de proporcionar-li recursos i instruments per continuar avançant o per resoldre els problemes i les dificultats que hi troba.

En aquest sentit, una ajuda, un ensenyament ajustat suposa dos trets fonamentals (Onrubia, 1993). En primer lloc, ha de prendre com a punt de referència el nivell inicial de l'alumne, allò que l'alumne ja coneix, sap fer i sent per ell mateix, de manera autonòma. Partint sempre d'aquest nivell, en segon lloc, un ensenyament ajustat és aquell que planteja reptes a l'alumne, aquell que el posa en el camí adient per avançar més enllà del que ja és capaç de fer. Però no han de ser reptes impossibles o irresolubles, sinó reptes que l'alumne pugui abastar i resoldre, considerant les seves possibilitats i l'ajut i els instruments que li proporciona l'ensenyant. Ateses les diferències que poden existir en el punt de partida i en els processos constructius dels diversos alumnes, un ensenyament que vulgui ser ajustat no pot eludir aquest fet; per tant, s'ha d'adaptar i donar respostes diferenciades i específiques, que tinguin en compte i respectin aquesta possible diversitat dels processos d'aprenentatge.

50

Finalment, l'ensenyament, entès com a ajuda, ha de tenir necessàriament uns límits. L'ajuda més eficaç és aquella que, una vegada s'ha produït, proporciona recursos i instruments per continuar actuant de manera autonòma. Una ajuda que s'ha de mantenir constantment i indefectiblement, acaba per no ser una ajuda, sinó més aviat una dependència. L'objectiu últim de l'ensenyament ha de ser aconseguir que progressivament els alumnes deixin de necessitar la nostra ajuda, en la mesura que van sent capaços de comprendre i utilitzar per ells mateixos els significats que han pogut construir en relació als continguts escolars, en la mesura que han modificat de manera estable i significativa les seves capacitats.

La caracterització, necessàriament esquemàtica, que acabem de fer dels processos d'ensenyar i aprendre en el marc de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament ens porta a considerar l'avaluació com un element bàsic i indispensable per tal de regular la nostra activitat com a ensenyants al llarg del procés de construcció de significats i sentit que han de dur a terme els alumnes. Si entenem l'aprenentatge com un seguit de processos constructius relativament laboriosos i dilatats en el temps i entenem l'ensenyament com una ajuda que s'ha d'anar ajustant progressivament a les característiques d'aquests processos constructius, l'avaluació apareix com l'instrument fonamental per regular la nostra intervenció al llarg del procés i alhora

com un element essencial per tal que l'alumne pugui autoregular el seu propi procés d'aprenentatge.

Situant-nos en la perspectiva de l'ensenyant, l'avaluació al llarg del procés, és a dir, l'avaluació formativa amb funcions reguladores comporta al menys tres aspectes o components, als quals al·ludíem en la nostra definició inicial d'avaluació. En primer lloc, una observació com més detallada i continuada possible del procés d'aprenentatge dels alumnes, tenint en compte alhora l'ajuda que els proporcionem i sense perdre de vista els objectius que ens hem plantejat d'assolir. En segon lloc, una valoració (o avaluació pròpiament dita) d'aquest procés d'aprenentatge. El referent últim d'aquesta valoració són els nostres objectius i, en relació amb ells, hem de poder avaluar els avenços, confusions i dificultats que experimenten els alumnes en el seu procés de construcció. Per últim, aquesta valoració ens ha de permetre prendre decisions, en el sentit de regular i ajustar en la mesura del possible la nostra intervenció per tal de facilitar l'avenç del procés d'aprenentatge dels alumnes en la direcció dels objectius que ens hem proposat d'assolir.

La distinció d'aquests aspectes implicats en una avaluació formativa i integrada en el procés, tot i que és prou coneguda, pot semblar massa analítica i un punt forçada. Quan avaluem d'aquesta manera ho fem de forma quasi automàtica i no diríem que estem fent tantes coses. Ara bé, si considerem els diferents moments i nivells en els quals és possible avaluar d'una manera formativa al llarg d'un procés d'ensenyament i aprenentatge, podem constatar que aquests components —observació, valoració i ajust— no sempre es donen d'una manera tan automàtica o simultània. En aquest sentit, considerant el desenvolupament d'un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge, diversos autors proposen una distinció de com a mínim dos nivells en els quals es pot dur a terme una avaluació de tipus formatiu⁶. Malgrat la diversitat de denominacions que proposen, podem dir que la idea subjacent és molt similar.

En un primer nivell, és cert que l'observació i la valoració del procés d'aprenentatge dels nostres alumnes i del grau en què la nostra ajuda s'ajusta a aquest procés pot dur-se a terme mentre dura la situació d'ensenyament i aprenentatge dins de l'aula, és a dir mentre interactuem directament amb els nostres alumnes. Una pregunta d'una alumna, l'observació de com va resolent la tasca un determinat grup o l'expressió d'incomprensió generalitzada després d'una explicació, ens poden portar a modificar l'activitat, introduint una explicació suplementària, un material no previst o una nova organització del grup classe, per exemple.

6. Vegeu Cardinet (1986), Corno i Snow (1986), Allal (1988).

Aquest ajust en l'acció, "regulació interactiva" fent servir termes d'Allal, es basa en una valoració ràpida i generalment intuïtiva, que ens porta a prendre decisions sobre la marxa, per tal de mantenir o reconduir el procés d'aprenentatge dels nostres alumnes en el moment en què interactuem cara a cara amb ells. Per a molts autors, aquest nivell d'avaluació i regulació és el que es correspon millor amb la definició d'una avaluació de caràcter formatiu.

Ara bé, també és cert que sovint l'observació, la valoració i l'ajust no es donen simultàniament mentre interactuem amb els nostres alumnes dins de l'aula. És el cas que es dona quan, per exemple, en finalitzar una sessió de classe, valorem globalment que no ha anat gaire bé (els alumnes no han arribat a entendre el sentit de l'activitat, l'activitat que els hem proposat no ha estat gaire engrescadora, s'han produït confusions i malentesos inesperats en relació amb el contingut objecte de l'activitat...). Després d'analitzar les possibles causes d'aquest fet, decidim modificar o canviar de manera més o menys radical l'activitat que teníem previst de desenvolupar en la sessió següent, a fi que s'adapti millor a les necessitats que hem detectat en els nostres alumnes. Aquest ajust, o "regulació proactiva" en termes d'Allal, suposa prendre una certa distància respecte de la situació en què ens trobem implicats dins de l'aula i, en general, dona lloc a adaptacions en la planificació i la seqüència que havíem decidit prèviament per a un segment o el conjunt d'una unitat didàctica.

Els dos tipus de regulació que hem exposat impliquen la presència, més o menys simultània segons els casos, dels tres components que defineixen una avaluació de caràcter formatiu. En aquest sentit, la consideració d'aquests dos possibles nivells i moments de regulació de la nostra activitat al llarg d'un procés d'ensenyament i aprenentatge permet ampliar el concepte d'avaluació formativa, que massa sovint tendeix a identificar-se exclusivament amb una avaluació inserida dins del procés d'interacció directa i immediata amb els nostres alumnes. Entenem, doncs, que és la presència o l'absència dels components d'observació, valoració i ajust la que, en darrer terme, determina el caràcter formatiu o no d'una avaluació.

Aquestes matisacions respecte del que entenem per avaluació formativa en el procés d'ensenyament i aprenentatge no deixen de situar-se en un terreny general i, en tot cas, no són suficients per donar una resposta precisa a les qüestions concretes que ens planteja aquest tipus d'avaluació: què hem d'observar en cada cas, quins criteris hem d'emprar per valorar el que hem observat i en quina mesura i direcció s'ha de produir l'ajust de la nostra intervenció. La resposta a aquestes qüestions no és, o no és només, com hem insistit reiteradament, una qüestió tècnica.

L'observació, la valoració i la regulació no són mai activitats neutres. Observem, valorem i regulem la nostra activitat en funció d'un marc de referència general (explícit o implícit), a partir del qual interpretem o "llegim" els processos d'ensenyament i aprenentatge i també, en determinats moments, en funció de marcs de referència més específics que ens permeten interpretar les peculiaritats dels processos d'ensenyament i aprenentatge de diferents tipus de continguts escolars. En aquest sentit, la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament ens pot proporcionar un conjunt d'indicacions tot i que, atès que es tracta d'un marc explicatiu general dels processos d'ensenyament i aprenentatge, necessàriament deixa encara molts interrogants oberts.

¿Què hem d'observar i valorar, és a dir, quines dades és pertinent recollir de cara a poder valorar el procés d'aprenentatge que estan duent a terme els alumnes? En la perspectiva en què ens situem, sembla necessari observar tot allò que es refereix tant a la construcció progressiva dels significats implicats en l'aprenentatge com al sentit que els alumnes atribueixen a aquests continguts i a la mateixa situació d'aprenentatge. Per tant, quan desenvolupem una determinada unitat didàctica al voltant d'un contingut qualsevol, és important recollir dades que ens permetin de conèixer quina representació es van fent els alumnes d'aquest contingut —què vol dir això per a ells, amb què ho poden relacionar, com ho poden fer servir, per fer què i de quina manera—, però també cal observar i intentar detectar quin és el sentit que progressivament atribueixen al que fan i al que estan aprenent —perquè creuen que han de fer aquesta activitat, per quina raó els sembla que han d'aprendre aquest contingut, quin interès els desvetlla, quina importància o utilitat creuen que pot tenir per a ells aquest aprenentatge, etc. De la mateixa manera que els alumnes no construeixen els significats que implica un determinat aprenentatge de manera immediata i d'una vegada per sempre, tampoc no podem pensar que el sentit que atribueixen a aquest aprenentatge s'estableixi definitivament en començar i no es pugui modificar al llarg del procés. Així doncs, cal tractar de trobar indicadors que ens proporcionin informació relativa a aquests dos aspectes i que ens permetin de valorar en quin punt es troben els alumnes en relació als objectius que ens hem plantejat que assoleixin progressivament.

D'altra banda, els processos constructius de significats i sentit en què s'han d'implícitar els nostres alumnes, a més de ser processos més o menys lents i dilatats en el temps, són sempre processos graduals. Com dèiem abans, l'aprenentatge d'un contingut escolar pot comportar nivells o graus diferents de significativitat i sentit. La concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament ens recorda la importància d'observar i valorar, no tan sols la possible adequació o co-

recció dels significats que van construïnt progressivament els alumnes, la seva major o menor concordança amb els significats socialment consensuats, sinó també el grau de significativitat i sentit que són capaços d'atribuir als nous coneixements, és a dir, la quantitat i qualitat de les relacions que són capaços d'establir entre aquests coneixements i els seus coneixements anteriors. Ambdós aspectes són importants, però no es confonen. El coneixement que ha assolit l'alumne fins a un moment determinat pot no comportar errors, però pot ser un coneixement encara poc significatiu i amb poc sentit per a ell.

Considerant aquest fet, com més similars, restringides o tancades siguin les situacions en què intentem observar i valorar el procés d'aprenentatge dels nostres alumnes, més difícil ens serà copsar la diversitat de nivells de significativitat i sentit en què es pot trobar aquest procés de construcció. Per arribar a fer-ho, sembla més adient plantejar l'observació, d'una banda, en el context de tasques i activitats que puguin ser resoltes a diferents nivells de significativitat i, d'altra banda, en diversos tipus de situacions. Ens pot ser més fàcil observar i valorar el grau d'aprenentatge d'una alumna que es troba implicada en l'elaboració d'un treball de recerca, que ha de reflectir en un informe escrit que, possem per cas, mitjançant la resposta a unes fitxes en què li plantejem un seguit de preguntes o problemes de resposta única i tancada. En un sentit similar, podem observar i valorar els progressos i dificultats d'un alumne que elabora un text descriptiu en el marc d'una unitat de programació de l'assignatura de llengua, però probablement tindríem un coneixement més precís d'aquests progressos i dificultats si, a més a més, contrastem aquesta composició amb d'altres textos descriptius que l'alumne realitza en el context d'altres matèries.

L'observació i valoració que fem del procés de construcció que realitzen progressivament els alumnes no pot ser, o no hauria de ser-ho, independent de la valoració que fem del grau d'ajust de l'ajuda que han anat rebent per part nostra, és a dir, de la valoració del grau en què la nostra actuació i els instruments i recursos que estem utilitzant estan ajudant o no els alumnes en el seu procés d'aprenentatge. En la perspectiva en què ens situem, l'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes no pot concebre's al marge de l'avaluació de l'ensenyament que estan rebent, ja que en bona mesura, quan avaluem els seus aprenentatges, ho vulguem o no, estem avaluant també la pertinència de la nostra actuació. La concepció constructivista ens recorda l'estret lligam i la interrelació que es dona entre els dos tipus de processos, ja que:

(...) la evaluación nunca lo es, en sentido estricto, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, Martín, *op. cit.*).

D'acord amb aquesta idea, el criteri fonamental per avaluar la nostra actuació és el grau en què ha afavorit o no el procés d'aprenentatge dels alumnes. De la mateixa manera que la valoració del procés d'aprenentatge que van realitzant els nostres alumnes no es pot fer al marge dels objectius que ens hem plantejat que assoleixin, en el cas de l'ensenyament el valor d'uns determinats recursos, instruments o actuacions no es pot prefixar o objectivar amb independència del grau d'ajuda que puguin suposar per a uns alumnes determinats en un moment donat del seu procés de construcció.

L'avaluació durant el procés comporta, com hem assenyalat repetidament, un darrer element sense el qual l'observació i la valoració perdrien la seva funció formativa: la regulació de la nostra ajuda, per tal d'ajustar-nos millor al procés constructiu que duen a terme els alumnes. Avaluem al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge a fi de poder prendre decisions que ens permetin millorar-lo i, en la perspectiva de qui ensenya, això passa necessàriament per intentar ajustar la nostra intervenció en base al que hem pogut observar i valorar pel que fa al desenvolupament del procés fins aquell moment. Aquesta regulació de la nostra ajuda pot comportar canvis o modificacions més o menys àmplies o puntuals. De vegades poden ser petites modificacions que només afectin el grau d'ajuda que fins aquell moment hem proporcionat als nostres alumnes —una explicació suplementària, una major explicitació de quins són els nostres objectius, una informació que havíem donat per suposada, etc. D'altres vegades, quan constatem la presència de forts entrebancs i dificultats en el procés d'aprenentatge dels alumnes i una dubtosa eficàcia dels recursos que hem emprat, haurem de modificar de manera més o menys radical no tant sols el grau, sinó també el tipus d'ajuda, recursos i instruments que hem anat utilitzant fins aquell moment — un canvi en el tipus de material, en l'organització del grup classe, en el tipus d'activitat, en el context en què es produeixen les activitats, etc.—; per tant, ens pot ser necessari de disposar de recursos i instruments didàctics diversificats.

És important considerar que la regulació de la nostra ajuda no s'ha de produir només quan detectem errors o dificultats en el procés d'aprenentatge dels alumnes. Entès l'aprenentatge com una qüestió de grau, la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament ens recorda que també és important ajustar la nostra ajuda per tal d'intentar que els alumnes aconsegueixin atribuir més sentit i un major grau de significativitat a allò que estan aprenent. Aquesta dimensió del que implica regular i ajustar la nostra ajuda amplia el significat del que habitualment s'entén per avaluació formativa, sovint concebuda tan sols com a recurs per incidir en els errors i dificultats dels alumnes a mesura que es pro-

dueixen. Sense deixar de banda aquesta important funció de l'avaluació formativa, coincidim amb Perrenoud (1991) quan afirma que

és formativa tota avaluació que ajuda l'alumne a aprendre i a desenvolupar-se, dit en altres termes, que participa en la regulació dels aprenentatges i el desenvolupament en el sentit d'un projecte educatiu.

Per tant, l'avaluació formativa ha de considerar-se com un recurs regulador per al progrés de l'aprenentatge de l'alumne, independentment que aquest procés comporti errors i dificultats o no.

L'avaluació formativa definida en aquests termes és necessàriament una avaluació contínua, dinàmica i, sobretot, diferenciada. Contínua i dinàmica, perquè continu i dinàmic és el procés de construcció de significats i sentit que duen a terme els alumnes i que tractem de copsar i valorar mitjançant aquest tipus d'avaluació. Diferenciada perquè, des de la perspectiva de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament, s'assumeix la diversitat de processos a través dels quals els alumnes arriben o poden arribar a construir uns significats determinats. Pràcticament des dels inicis, el concepte d'avaluació formativa ha estat estretament associat al concepte d'ensenyament diferenciat o adaptatiu. Tot i que es troba implícit en tot el que hem dit fins ara, pot haver semblat que parlàvem d'observació, valoració i ajust en relació a processos d'aprenentatge dels alumnes amb unes característiques relativament homogènies. Aquesta no era, evidentment, la nostra intenció ja que, com hem indicat anteriorment, els processos constructius dels alumnes són sempre idiosincràtics, si bé en la majoria dels casos probablement no tant com per fer que, dins d'uns límits, no sigui possible de plantejar-se l'ensenyament en grups d'alumnes. Si, com indiquen Tirado i Fernández (1994),

las mejores estrategias de evaluación para atender a la diversidad son aquellas que hacen de la evaluación un instrumento para generar información que permita fundamentar las decisiones del profesorado y orientar la actividad de los alumnos,

no hi ha dubte que l'avaluació amb una funció reguladora i formativa és una de les estratègies nuclears per donar resposta a la diversitat. Com analitzarem detalladament en la segona part del llibre, l'avaluació formativa, que intenta ajustar la nostra ajuda a les necessitats i característiques dels processos d'aprenentatge dels diferents alumnes, és el millor instrument de què disposem per respondre a la inevitable heterogeneïtat d'un grup classe.

Les característiques d'una avaluació formativa, els diversos aspectes que comporta i els instruments que requereix, quan són exposats amb un cert nivell de detall, com hem intentat fer-ho en els paràgrafs anteriors, pot fer que més d'un i més d'una caigui en el desànim. Però, com es pot

fer tot això? Com es pot portar a la pràctica quan tens un grup classe nombrós i amb nivells molts diferents? Malgrat aquest possible sentiment, el que acabem de plantejar no es troba tan lluny del que ja fa bona part dels mestres. De vegades, la sensació de confrontar-se a propostes difícils o impossibles de dur a terme en la pràctica quotidiana a l'aula pot ser més aviat una qüestió de distància pel que fa al vocabulari utilitzat o, en altres casos, del nivell de reflexió i sistematicitat, que indueix erròniament a pensar que ens trobem davant de propostes tancades i distants de les possibilitats reals. Els estudis que s'han dut a terme sobre la competència avaluadora dels professors aporten dades que corroboren el que acabem de dir. Aquests estudis indiquen que, en termes generals, a mesura que augmenta l'experiència d'un ensenyant augmenta també el grau en què automatitza i controla l'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge, però sobretot, i això és el més important, augmenta el nivell de pertinència, adequació i validesa dels indicadors que té en compte per tal d'avaluar el procés d'aprenentatge dels seus alumnes i també el grau de flexibilitat per ajustar la seva ajuda en aquest procés (Johnston, *op cit.*).

Quines poden ser les causes d'aquests resultats? Sembla clar que l'augment de la competència avaluadora dels ensenyants no es pot atribuir exclusivament al pas del temps. Com en el cas de qualsevol altra activitat humana, l'experiència acumulada ens proporciona la possibilitat de construir i verificar el nostre coneixement, de ratificar o bé refutar les nostres explicacions i hipòtesis sobre la realitat a la qual ens trobem confrontats. En el cas dels ensenyants, l'experiència augmenta les possibilitats de construir i verificar els models personals sobre com aprenen els alumnes uns determinats continguts i, conseqüentment, "afinar" cada vegada més la tria dels indicadors que ens serveixen per detectar els avenços i les dificultats que sorgeixen al llarg del procés; precisar de mica en mica els criteris que fem per valorar-los; i, finalment, explorar i verificar la utilitat dels diferents recursos i estratègies per ajudar de manera més ajustada i eficaç els nostres alumnes.

L'experiència docent és un dels factors que ens ajuda a aprendre a observar —mirar i escoltar—, per poder avaluar la nostra actuació d'una manera més pertinent i formativa. Ara bé, cal no oblidar que intentem entendre i avaluar uns processos —els d'ensenyament i aprenentatge— que no són directament accessibles i, per tant, els hem d'inferir a partir d'allò que observem. L'observació, en aquest sentit, queda lluny de ser una activitat automàtica o directa. Observar vol dir triar i interpretar, mirar i escoltar activament, buscant allò que és més important i intentar comprendre el que se'ns està dient. Sens dubte, hi ha activitats que faciliten l'observació i la recollida d'informació al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge, mentre que d'altres situacions i instruments que

utilitzem al llarg d'aquest procés poden dificultar o fins i tot impedir que observem els indicadors que ens permetin inferir el procés d'aprenentatge dels nostres alumnes i la incidència que hi tenim.

Entre les activitats que faciliten l'observació i la recollida d'informació durant el procés d'ensenyament i aprenentatge destaquen, en primer lloc, les que permeten un diàleg directe entre l'ensenyant i els alumnes, tant si parteix de la iniciativa d'uns o dels altres. El principal recurs de què disposem en aquest cas són les preguntes i respostes que fem als alumnes i les que ells ens formulen a nosaltres. Però, com encertadament matisa Johnston (*op. cit.*), no totes les preguntes són igualment útils per obtenir informació sobre com s'està desenvolupant el procés d'aprenentatge. Les preguntes que poden ser més pertinents en aquest sentit són, d'una banda, les preguntes reals i genuïnes, és a dir aquelles que no tenen una resposta òbvia, sinó que tenen sentit en una interacció social normal. No preguntem habitualment als amics amb qui hem anat al cinema si la protagonista de la pel·lícula era rossa o bruna, a no ser que ens hàgim quedat adormits al llarg de tota la sessió. Els alumnes han de poder creure que la seva resposta té algun interès per a nosaltres, si no fàcilment recollirem les típiques respostes estereotipades i "rituals", d'utilitat ben limitada per entendre el que realment s'està produint. D'altra banda, i en un sentit similar, les preguntes que plantejem als nostres alumnes han de tenir sentit i ser predictibles en el marc de l'activitat que estem desenvolupant, i han de ser preguntes que es formulin amb el convenciment que els alumnes les podran contestar a un nivell o altre. Les preguntes amb aquestes característiques augmenten la sensació de competència dels alumnes, la qual cosa fa que se sentin més segurs en la situació i s'expressin amb més confiança. A partir d'aquesta seguretat i confiança, és més fàcil que puguem plantejar en moments determinats "preguntes-repte" que els provoquin una pèrdua temporal del control i l'equilibri i que ens ajudin a fer-los avançar.

Les activitats que permeten que establim un diàleg directe amb els alumnes són d'una utilitat indubtable per ajudar-nos a observar i avaluar el procés d'ensenyament i aprenentatge, però de vegades ens pot resultar difícil i, en tot cas, molt costós si hem de treballar amb un nombre relativament elevat d'alumnes. En aquests casos pot ser convenient prendre una certa distància per poder observar l'activitat dels alumnes, buscant estratègies didàctiques alternatives que permetin disminuir el temps que el professor ha de dedicar a la regulació de la interacció (Jorba, Sanmartí, 1993); en definitiva, situacions que ens permetin una retirada

“estratègica” i transitòria, per poder observar i valorar el procés constructiu que duen a terme els nostres alumnes. Aquestes estratègies són diverses però, en general, s’articulen al voltant d’activitats que l’alumne pot desenvolupar de manera autònoma, en les quals pot implicar-se activament i que fan que les possibles intervencions de l’ensenyant o d’altres alumnes es limitin a proporcionar la informació i els recursos necessaris perquè cada alumne pugui continuar treballant (Allal, *op. cit.*; Tirado, Fernández, *op. cit.*). Exemples d’aquestes estratègies en els diferents nivells educatius poden ser les activitats de joc, les activitats de recerca o les activitats en les quals l’alumne es troba implicat en la resolució de determinades situacions-problema. Aquestes i d’altres activitats possibles suposen sovint una interacció social entre els alumnes i, en aquest sentit, a banda dels beneficis que pot reportar aquesta interacció per a l’aprenentatge, són activitats que permeten que l’ensenyant no hagi d’intervenir constantment, de manera que afavoreixen l’observació i la recollida d’informació que fa possible una avaluació reguladora del procés.

Com hem dit abans, per tal de desenvolupar una avaluació d’aquest tipus és necessari poder mirar i escoltar, i per això fa falta que els alumnes puguin mostrar i dir. Però, de vegades, les activitats que els demanem que facin són excessivament “opaques” i no ens permeten ni mirar ni escoltar. En la categoria d’opaques incloem totes aquelles tasques de les quals només tenim constància del resultat final que ha pogut assolir l’alumne, tasques en les quals, la majoria de les vegades, és molt difícil o impossible ni tant sols inferir de manera aproximada el procés mitjançant el qual l’alumne ha arribat a aquell resultat. Així doncs, la regulació de la nostra intervenció —l’avaluació formativa— es pot facilitar si recorrem a activitats que obliguin els alumnes a explicitar les passes i el procés que segueixen per resoldre la tasca o arribar a un determinat resultat. Aquesta explicitació passa, lògicament, per un seguit de pistes o rastres, orals o escrites. Formular verbalment o per escrit el raonament i les passes en la resolució d’un problema matemàtic, elaborar esborranys i esquemes previs a un text escrit, omplir unes fitxes que recullen les informacions que s’utilitzen en un treball, discutir en grup les condicions i requisits necessaris per realitzar un experiment o una observació, són exemples prou coneguts de tasques que permeten d’accedir de manera més clara al procés constructiu de l’alumne.

Tot i entendre que el recurs a aquests tipus d’activitats i tasques pot afavorir les nostres possibilitats d’observació i valoració tant del procés d’aprenentatge dels alumnes com de la nostra ajuda en aquest procés, és innegable que no permet resoldre totes les dificultats que comporta una avaluació de tipus formatiu. Per tant, ens hem de continuar qüestionant què hem de fer per avançar a partir de la nostra experiència, que, en bona

lògica, sempre és necessàriament parcial i limitada. Com podem avançar i concretar una mica més? Possiblement ens caldria disposar de coneixements més concrets i fonamentats sobre els processos mitjançant els quals els alumnes aprenen els diversos continguts que els ensenyem. És cert que aquests processos comparteixen una sèrie de característiques comunes i generals, que intenta explicar, entre d'altres, la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament que hem pres com a marc de referència. D'altra banda, però, els nostres coneixements actuals indiquen que els processos d'ensenyament i d'aprenentatge dels continguts escolars presenten, o poden presentar, característiques específiques segons els tipus de continguts⁸ —fets, conceptes, principis, procediments, actituds, normes i valors— i segons les àrees i matèries que es tractin.

Els coneixements de les característiques diferencials que comporten els processos d'ensenyament i aprenentatge dels diversos tipus de continguts escolars provenen del camp de les didàctiques específiques, de treballs en l'àmbit de la psicologia cognitiva sobre aprenentatge de continguts complexos (molts d'ells de caràcter clarament escolar) i, finalment, de recerques específiques en el marc de la psicologia de la instrucció sobre l'aprenentatge i l'ensenyament de continguts escolars concrets. Malgrat els considerables avenços que s'han produït en aquests àmbits en els darrers anys i l'esforç d'integració entre les respectives aportacions, els coneixements de què disposem són encara parcials i sovint insuficients. A ningú no se li escapa que, en el moment actual, sabem més sobre com s'aprenen i s'ensenyen determinats tipus de continguts (factuals, conceptuals o procedimentals) que no pas d'altres (actitudinals, normatius), o que els coneixements sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge de les diverses àrees o matèries es troben més desenvolupats en uns casos —per exemple, en l'àrea de llengua, de matemàtiques o de ciències experimentals—, que en d'altres —plàstica, ciències socials, tecnologia, etc.

Ara bé, malgrat aquesta situació, aquests coneixements són sens dubte un dels recursos fonamentals dels quals hauríem de disposar per poder decidir en quins aspectes i indicadors ens hem de fixar per entendre què i com van aprenent els nostres alumnes amb l'ajuda que els anem proporcionant. La utilitat d'aquests coneixements òbviament va més enllà de l'observació i s'estén a la resta d'aspectes que comporten una avaluació de caire formatiu. Pel que fa a la nostra valoració d'allò que anem observant, els coneixements sobre com s'ensenyen i s'aprenen els diferents continguts específics són, potser, el recurs més important per establir criteris que ens permetin d'avaluar les dades que recollim d'una for-

ma menys intuïtiva i més acurada. De la mateixa manera, aquests coneixements poden ser una font important d'informació sobre els diferents recursos i instruments que podem emprar, per tal d'intentar regular i ajustar la nostra intervenció en relació amb els processos constructius que es desenvolupen els nostres alumnes.

En aquest sentit, doncs, sembla important seguir de prop els avenços que es produeixen, i que sens dubte es continuaran produint, en l'àmbit de la recerca didàctica i psicoeducativa. Però, entretant, què podem fer? ¿Hem de renunciar a la possibilitat d'avaluar formativament, per exemple, els processos d'ensenyament i aprenentatge dels continguts actitudinals o dels continguts de l'àrea de tecnologia mentre no en tinguem models explicatius més complets i elaborats? Evidentment seria desitjable poder disposar d'aquests coneixements, però no sembla gens prudent ni realista refugiar-nos en la seva absència o parcialitat com a argument per rebutjar la possibilitat d'una avaluació formativa al llarg del procés. Davant aquestes mancances, una bona manera d'avançar pot ser intentar explicitar i analitzar els models que, d'una manera més o menys implícita, donen sentit i orienten la nostra pràctica quotidiana. En altres paraules, intentar reflexionar sobre les explicacions que necessàriament utilitzem, explícitament o implícitament, per entendre allò que fem per arribar a ensenyar i el que fan els nostres alumnes per arribar a aprendre. Aquesta reflexió pot ser una bona base per intentar construir uns instruments coherents que ens facilitin l'observació, avaluació i regulació de la nostra ajuda.

Encara que el camí sembli llarg i complicat, probablement no pot ser d'una altra manera. Es tracta de construir, contrastar i millorar, de mica en mica, aquests recursos i instruments, amb el convenciment, d'altra banda, que l'avaluació reguladora no és, i probablement no ho serà mai, una ciència exacta. En paraules de Hadji (*op. cit.*), "mai no podrem estar segurs que la solució que hem adoptat sigui la millor. (...) l'ensenyant no pot esperar a disposar d'instruments o de tècniques que, com si es tractés d'un diccionari, li permetin passar de manera quasi segura d'un conjunt de "síntomes" (observables) a un diagnòstic, i d'aquest a una regulació assegurada". Encara que avancin notablement els nostres coneixements, és bastant improbable que arribem a explicacions simples dels processos d'aprenentatge i les seves dificultats. Els factors susceptibles d'intervenir-hi són massa nombrosos com perquè puguem observar-los i valorar-los d'una manera detallada o exhaustiva, en la nostra pràctica quotidiana. Si a tot això li afegim la manca de "receptes" que permetin una regulació automàtica i directa, no hi ha dubte que l'ajust de la nostra ajuda té sempre un caràcter temptatiu, és a dir, d'hipòtesi que només podem contrastar i valorar en funció del seu impacte en el posterior aprenentatge dels alumnes.

La valoració de la competència assolida per l'alumne: l'avaluació sumativa

L'avaluació al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge amb una finalitat reguladora, i per tant contínua, dinàmica i diferenciada, acaba configurant-se des de la perspectiva de la concepció constructivista com el nucli fonamental del procés d'ensenyar. Ensenyar des d'aquesta perspectiva no es pot entendre sense el recurs permanent d'una avaluació d'aquestes característiques. No és estrany, doncs, que alguns autors es qüestionin sobre la diferència entre avaluació formativa i ensenyament⁹. Com més complexes són les tasques i les activitats al voltant de les quals treballem, com més s'implica l'alumne en l'aprenentatge, menys adient és la distinció entre moments d'ensenyament i moments d'avaluació, ja que tota l'activitat didàctica es concep en últim terme com un dispositiu de regulació (Hadji, *op. cit.*). En aquest sentit, assumir la conveniència d'una avaluació formativa i intentar dur-la a terme no és mai un canvi puntual, una modificació limitada al camp dels recursos i els instruments avaluatius emprats fins aleshores. Avaluar formativament implica una transformació global de l'organització i la pràctica pedagògica, tal com hem intentat posar de relleu en l'apartat anterior.

62

Si aquest canvi s'arriba a produir, és a dir, si som capaços d'integrar l'avaluació en la nostra pràctica, regulant i adaptant la nostra ajuda als processos d'aprenentatge dels nostres alumnes, sorgeix inevitablement un nou interrogant: ¿caldrà en aquest cas dur a terme una avaluació de caràcter sumatiu? Si hem observat i valorat el procés progressiu de construcció de significats i sentit per part dels nostres alumnes i hem observat, valorat i ajustat la nostra ajuda en aquest procés, ¿caldrà que fem una nova avaluació en el moment de donar per acabat un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge? Semblaria que aquesta darrera avaluació és innecessària o reiterativa, ja que al llarg del procés hem pogut observar i valorar el seu desenvolupament i, de manera especial, les fites que assoleixen els alumnes. Ara bé, en aquest context, no podem oblidar una característica essencial de l'avaluació formativa que, si bé possiblement no ha estat exposada de manera explícita, és prou evident a partir del que acabem de veure en l'apartat anterior.

Quan avaluem formativament al llarg d'un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge el que fem, en definitiva, és observar i valorar allò que poden fer i van fent els alumnes amb la nostra ajuda. Tot i que de tant en tant retirem "estratègicament" algun aspecte d'aquesta ajuda,

9. Fort, R.; Lázaro, Q. (1993)

o bona part d'ella, per tal de poder avaluar allò que un alumne o una alumna és capaç de fer fins a un cert punt per ell mateix, el sentit i l'objectiu últim d'aquesta retirada estratègica és observar i valorar els processos constructius dels alumnes amb l'objectiu d'oferir-los una ajuda més ajustada que els permeti de continuar avançant o superar els obstacles amb què es troben. L'avaluació formativa i reguladora és, com hem dit repetides vegades, una avaluació del procés de construcció conjunta i interdependent i implica avaluar de manera relacionada els aspectes vinculats a l'ensenyament i l'aprenentatge.

Ara bé, la finalitat de tot procés d'ensenyament i aprenentatge és aconseguir que els alumnes siguin capaços de fer per ells mateixos allò que, a poc a poc, han pogut fer amb la nostra ajuda, que siguin capaços d'utilitzar d'una manera autònoma i personal els significats que els hem ajudat a construir al llarg del procés. En termes de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament, la finalitat d'un procés d'ensenyament i aprenentatge és aconseguir que la responsabilitat i el control de l'aprenentatge, que en els moments inicials és en mans, de manera prioritària, de l'ensenyant, es vagi cedint progressivament per part d'aquest i paral·lelament vagi sent assumit per l'alumne¹⁰. En últim terme, un procés d'ensenyament es pot considerar reeixit en la mesura en què la responsabilitat i el control del que es tractava d'aprendre ha pogut ser traspassat i assumit per l'alumne, totalment o parcialment. Per tant, una vegada donem per finalitzat un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge, és pertinent dur a terme una avaluació que, a diferència de l'avaluació formativa, tingui com a objectiu prioritari observar i valorar el nivell de competència personal que han arribat a consolidar els nostres alumnes gràcies al procés educatiu en què han participat. És en aquest sentit que considerem necessària una avaluació de tipus sumatiu.

Entenent, doncs, l'avaluació sumativa com aquella mitjançant la qual intentem observar i valorar què són capaços de fer els nostres alumnes i les nostres alumnes per ells mateixos després d'haver rebut la nostra ajuda, convé fer un seguit de precisions a fi d'aclarir l'abast i les característiques d'aquest tipus d'avaluació. En la nostra opinió, la majoria de les crítiques i el rebuig que sovint generen les avaluacions de caire sumatiu tenen més a veure amb una identificació injustificada entre l'avaluació sumativa i una determinada manera d'entendre els processos d'ensenyar i aprendre, i no tant amb el que podríem considerar característiques i

10. Aquesta idea reflecteix alguns dels principis fonamentals del marc teòric elaborat pel psicòleg rus L. S. Vigotski, en especial el constructe de Zona de Desenvolupament Pròxim i el funcionament psicològic que implica.

funcions bàsiques d'aquest tipus d'avaluació. Per exemple, sovint s'entén l'avaluació sumativa com una avaluació individual dels alumnes, que consisteix a resoldre algun tipus de situació o prova per tal de copsar què han estat capaços de comprendre o memoritzar en relació amb els continguts que han estat objecte d'un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge. S'identifica, doncs, aquesta avaluació amb situacions en què els alumnes han de respondre o resoldre una tasca tot sols —es vigilen, i fins i tot es penalitzen, les “col·laboracions” amb d'altres companys— i, en general, no es pot recórrer a cap mena d'instrument (llibres, apunts, calculadores, etc.).

Aquesta idea associada a l'avaluació sumativa troba la seva justificació en el marc de la “cultura del test”, a què hem al·ludit anteriorment. Recordem que, des d'aquesta perspectiva, les capacitats dels alumnes —reduïdes sovint a les seves capacitats cognitives i motores— es conceptualitzen com una característica diferencial impossible de modificar; per tant, s'insisteix en la idea que l'avaluació més adient és la que no permet cap tipus de col·laboració, ni proporciona als alumnes cap instrument que els pugui ajudar. És cert que, en determinades ocasions i en funció d'uns objectius determinats, pot tenir sentit una avaluació sumativa d'aquestes característiques. No obstant això, creiem que això no comporta que tota avaluació sumativa hagi de ser necessàriament d'aquest tipus. Observar i valorar què són capaços de fer els nostres alumnes i les nostres alumnes per ells mateixos no vol dir forçosament observar i valorar què és capaç de fer cada un d'ells tot sol davant d'un full en blanc i amb l'únic recurs d'un bolígraf.

Si el que pretenem avaluar és el desenvolupament progressiu de les seves capacitats —i no només el fet de poder memoritzar/recuperar una determinada informació en un moment donat—, no podem deixar de considerar la dimensió social i cultural d'aquestes capacitats. De fet, tant dins com fora del context escolar, en general pensem, sentim i actuem amb altres, en relació a altres o fins i tot en contra d'altres. També pensem i actuem sovint, sortosament, amb l'ajuda d'instruments i recursos que ens permeten de superar els nostres límits naturals (textos escrits, programes informàtics, eines de càlcul, etc.). L'èmfasi en el caràcter estrictament individual de les capacitats i la seva avaluació, en tot cas, deixa de banda una de les característiques més importants del treball i la vida adulta, com a activitats que majoritàriament tenen lloc en contextos socials i de col·laboració i amb l'ajuda d'instruments dissenyats per ampliar les possibilitats d'actuació humanes. Considerar o no aquesta característica dependrà dels objectius que ens hàgim plantejat i, en últim terme, de la nostra concepció del sentit i la funcionalitat que els aprenentatges han de tenir en un futur per als alumnes. Ara bé, si pensem que un

dels objectius primordials de l'escolarització és que els alumnes adquireixin una sèrie de capacitats que els permetin d'actuar socialment i continuar aprenent i desenvolupant-se, podem i hem de plantejar-nos l'avaluació emfasitzant els aspectes que reforcen la dimensió social de les seves capacitats.

En aquest marc, alguns autors (Wolf i altres, *op. cit.*) consideren que l'avaluació pot i ha de ser una experiència social i proposen de generalitzar, per exemple, les situacions d'avaluació sumativa on els alumnes, individualment o en grup, han de defensar una recerca o un treball davant una audiència formada per ensenyants i per altres alumnes, que els plantegen dubtes, qüestions, etc. L'avaluació, en aquest cas, té en compte tant el nivell d'aprenentatge assolit, com el caràcter social i públic de la comprensió, considerant en aquest sentit aspectes com la capacitat de presentació en públic, la capacitat de respondre i tenir en compte les opinions dels altres o l'habilitat de raonar in situ, entre d'altres. A un altre nivell, també sembla raonable introduir l'ús d'instruments i ajudes en les situacions d'avaluació sumativa. Tan important pot ser observar i valorar allò que els alumnes poden fer tot sols, com observar i valorar què poden fer amb l'ajuda dels instruments i dels recursos que, de fet, utilitzarien habitualment per tal de resoldre la situació i dur a terme la tasca. ¿L'alumne o l'alumna sap quan i com utilitzar un diccionari o una enciclopèdia, una calculadora, uns apunts o un programa informàtic? Quin profit és capaç de treure'n? Sembla evident que per tal d'avaluar globalment les capacitats que han arribat a desenvolupar els nostres alumnes i les nostres alumnes no podem menysprear aquest tipus de situacions.

En segon lloc, hi ha una certa tendència a considerar que l'avaluació sumativa ha de ser tan objectiva i descontextualitzada com sigui possible, és a dir, ha de poder reflectir les capacitats i el nivell de coneixement que ha assolit l'alumne, independentment dels contextos i les situacions concretes en què s'ha produït el procés de construcció dels coneixements. En aquest sentit, les situacions d'avaluació sumativa sovint, sense considerar que hagi de ser necessàriament objecte d'un ensenyament específic, demanen a l'alumne que generalitzi els coneixements adquirits o que els apliqui en un context diferent d'aquell en què els ha après. Aquesta tendència de vegades s'associa a la proposta d'una avaluació sumativa realitzada per un professor que no és qui ha assumit fins aleshores la tasca d'ensenyar els alumnes, és a dir, que en principi desconeix les característiques i condicions concretes dels processos d'aprenentatge que són objecte d'avaluació. Tot i que no es tracta d'una proposta freqüent quan es tracta d'avaluar unitats de programació dins un mateix nivell educatiu, l'avaluació sumativa "externa" i descontextualitzada es pot arribar a proposar com una pràctica possible i, fins i tot,

adient en l'avaluació dels aprenentages realitzats en períodes més amplis de l'escolaritat (cicles o etapes).

Una de les idees que permet de justificar aquestes propostes és el supòsit segons el qual la comprensió d'un determinat concepte, estratègia, procediment o actitud implica d'una manera quasi automàtica la seva generalització i aplicació, amb independència dels marcs concrets i específics en què s'ha elaborat. Això porta sovint, i sense ser-ne particularment conscients, a avaluar aspectes que no han estat ensenyats de manera explícita o, fins i tot, a reservar per a l'avaluació sumativa activitats o tasques que conscientment no es treballen a l'aula per tal de poder comprovar al final del procés si els alumnes són capaços de generalitzar i aplicar el que han après (Fort, Lázaro, *op. cit.*; Coll, Martín, *op. cit.*). Ara bé, pel que sabem actualment (*Laboratory of comparative human cognition*, 1988), el supòsit en què es basen aquestes pràctiques no s'acompleix, o no sempre s'acompleix. En opinió d'un bon nombre d'autors, la generalització i aplicació d'un coneixement determinat requereix una instrucció explícita i específica, i també la possibilitat d'experimentar en aquest sentit. El que en tot cas sembla fora de dubte és que els significats construïts per l'alumne porten la "marca" dels contextos i les situacions concretes en què han estat construïts. Si considerem aquest fet, abans d'intentar confegir proves al més descontextualitzades i generals possibles, la qual cosa sovint s'acaba traduint en activitats d'avaluació ben diferents de les activitats d'ensenyament i aprenentatge habituals, els esforços haurien de centrar-se més aviat en l'ús d'un ventall d'activitats d'avaluació que ens permetin d'observar indicadors de l'aprenentatge de l'alumne en diferents contextos i situacions, per poder valorar l'abast dels significats que ha arribat a construir. (Coll i Martín, *op. cit.*).

Una altra característica que habitualment s'atribueix a l'avaluació de tipus sumatiu és la idea que ha de ser necessàriament puntual, és a dir, s'associa a una avaluació que té com a objectiu posar de relleu i valorar l'aprenentatge assolit per l'alumne, si és possible, mitjançant una única prova o situació d'avaluació. Aquesta seria una de les característiques de l'avaluació que probablement recolliria un consens més gran entre les persones que no es troben directament implicades en les pràctiques educatives escolars. Ara bé, d'altra banda se'ns imposa l'evidència que la possibilitat d'utilitzar una única situació d'avaluació puntual disminueix progressivament en funció del grau de complexitat de l'aprenentatge que intentem avaluar. No és el mateix avaluar la capacitat de l'alumne per tal d'utilitzar la lectura com a instrument per a la recerca d'informació, que avaluar si l'alumne és capaç d'enumerar les unitats amb què es mesura l'energia. Com més complex sigui l'aprenentatge que intentem avaluar,

més difícil és valorar-lo mitjançant situacions avaluatives puntuals. De fet, tota activitat d'avaluació, i molt especialment les activitats d'avaluació sumativa, són per definició parcials.

(...) siempre cabe la posibilidad de que los alumnos hayan establecido relaciones que las actividades e instrumentos de evaluación que estamos utilizando no alcancen a detectar. En suma, que muy probablemente los alumnos siempre aprenden mucho más de lo que somos capaces de captar con las actividades de evaluación en las que les proponemos participar (Coll i Martín, *op. cit.*).

Probablement molts de nosaltres hem experimentat aquesta sensació en algun moment.

Tot això ens porta a constatar novament que, malgrat el seu caràcter necessàriament parcial, com més variades siguin les estratègies i els procediments d'avaluació sumativa que utilitzem més probable serà que aconseguim una imatge ajustada d'allò que han pogut aprendre els nostres alumnes. A més a més, com hem indicat anteriorment, convé no oblidar que la majoria dels continguts escolars —llevat probablement d'aquells de caràcter més clarament factual— es poden aprendre en graus o nivells de significativitat diferents. Per tant, en una avaluació sumativa, de la mateixa manera que en l'avaluació al llarg del procés, és preferible que les tasques i les activitats d'avaluació es puguin tractar i resoldre a diferents nivells de complexitat i dificultat. Aquestes consideracions ens allunyen, doncs, de la idea que és possible avaluar de manera única i puntual els coneixements que els nostres alumnes han estat capaços de reconstruir i d'incorporar al seu bagatge personal amb un cert grau de significativitat, coneixements que, per tant, seran capaços d'utilitzar d'una manera autònoma per poder comprendre i actuar sobre la realitat que els envolta.

Una darrera característica amara molt sovint la valoració i l'ús que es fa de l'avaluació de tipus sumatiu. Es tracta del seu lligam amb l'acreditació i la promoció dels alumnes. Tradicionalment la pràctica educativa considera com a funció prioritària, o fins i tot exclusiva, d'aquesta avaluació la funció social, pel fet que els seus resultats s'usen com a referents fonamentals per a l'acreditació dels aprenentatges dels alumnes. Avaluar sumativament està fortament associat a la idea que, com a resultat d'aquesta avaluació, hem de ser capaços de qualificar els nostres alumnes mitjançant algun sistema (puntuacions, informes, notes, etc.), que permeti "objectivar" i transmetre a diferents instàncies —centre, famílies, administració, etc.— els resultats que els alumnes han aconseguit en finalitzar un determinat procés educatiu, per tal de prendre les decisions corresponents. Ara bé, com hem indicat anteriorment en l'apartat que fa referència als diferents tipus d'avaluació, aquesta no és ne-

cessàriament l'única funció que té o pot tenir una avaluació sumativa.

Tal com l'acabem de definir, aquest tipus d'avaluació també pot complir una funció reguladora del procés d'ensenyament i aprenentatge, tant des de la perspectiva dels alumnes com des de la perspectiva de l'ensenyant. Seria el cas, per exemple, d'un procés d'aprenentatge que avaluem sumativament i que es troba inscrit en un procés d'aprenentatge més ampli. En aquesta situació, relativament freqüent, l'avaluació sumativa d'allò que han assolit els alumnes en un punt determinat ens pot ser útil alhora com a avaluació dels seus coneixements inicials, o d'una part d'aquests, en relació a posteriors processos d'aprenentatge. En aquest cas, l'avaluació diagnòstica o inicial no hauria de suposar necessàriament una avaluació específica, sinó que podrien ser suficients les dades aportades per l'avaluació sumativa. En moltes ocasions, una mateixa situació o unes mateixes activitats d'avaluació ens poden servir per regular i ajustar el procés d'ensenyament i aprenentatge tant proactivament com retroactivament. Constatem i valorem què han après els nostres alumnes i això ens pot ser útil, d'una banda, per intentar corregir i millorar retroactivament el procés d'ensenyament i aprenentatge que hem dut a terme i, d'altra banda, per intentar planificar les situacions d'aprenentatge posteriors de manera que s'adaptin millor als coneixements ja assolits i a les necessitats dels nostres alumnes.

68

Ara bé, sense perdre de vista aquest possible ús regulador de l'avaluació sumativa, és cert que aquest tipus d'avaluació és probablement una de les fonts fonamentals a què podem recórrer per tal de prendre un conjunt de decisions vinculades, en darrer terme, a la funció social de l'avaluació. En moments determinats del sistema escolar, la normativa existent ens recorda la funció social de l'escolarització i enfronta els professors amb la necessitat de prendre decisions que afecten el ritme, les condicions i l'itinerari del futur procés educatiu de l'alumne i, de vegades, amb decisions relatives a l'acreditació, promoció i titulació¹¹. En aquest context és important remarcar que, si bé les avaluacions sumatives constitueixen un referent important per poder guiar les nostres decisions, ja que ens permeten valorar el grau i nivell en què l'alumne ha assolit els objectius establerts, no tenen perquè ser l'únic referent utilitzat en la presa de decisions de promoció o acreditació. Malgrat que sigui una pràctica relativament habitual en molts dels nostres centres, la valoració raonada de les possibilitats futures de l'alumne en funció del grau de desenvolupament de les seves capacitats, les repercussions que pu-

11. En l'estructura del nostre sistema educatiu, les decisions vinculades a l'avaluació a les quals ens estem referint tenen lloc en finalitzar els diferents cicles i etapes.

guin tenir en el seu futur personal i social les decisions que adoptem o la valoració de l'entorn familiar i del mateix alumne respecte a aquestes decisions són d'altres elements que hem de considerar conjuntament amb les dades que ens proporcionen les situacions d'avaluació. I diem conjuntament perquè, com indiquen amb encert Coll i Martín (*op. cit.*), tan discutible és el fet de relacionar de forma automàtica i mecànica la promoció i l'acreditació dels alumnes a l'avaluació sumativa dels seus aprenentatges, com desvincular tots dos aspectes. Les decisions vinculades a l'avaluació han de ser coherents amb la valoració del grau en què els alumnes han assolit els objectius proposats per a un determinat cicle o etapa, encara que cal tenir en compte les possibles repercussions de les decisions que adoptem, sobretot si considerem la naturalesa dinàmica del procés de construcció de significats i del desenvolupament de les seves capacitats.

En definitiva, doncs, entenem que l'avaluació sumativa té com a objectiu prioritari observar i valorar el grau de competència personal que han arribat a assolir els alumnes i les alumnes amb la nostra ajuda al llarg d'un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge; avaluació sumativa que no s'ha d'identificar estrictament amb una avaluació de caràcter individual, descontextualitzada, puntual i amb finalitats acreditatives. Una avaluació sumativa que respecti el caràcter social i instrumental del coneixement, que tingui en compte el lligam contextual, que emprï procediments i situacions variades a fi d'observar diferents graus de significativitat en l'aprenentatge d'uns determinats continguts i que, tot i ser un referent fonamental per a l'acreditació i la promoció, pugui ser útil per regular i ajustar el processos d'ensenyar i aprendre. Una avaluació sumativa d'aquestes característiques no és, al nostre entendre, innecessària, sinó que, ben al contrari, es pot considerar la clau de volta que acaba de lligar i donar sentit al conjunt d'activitats avaluatives que comporten els processos educatius escolars.

Aprendre a aprendre: l'avaluació i l'autoregulació del procés d'aprenentatge

En els darrers apartats, sobretot en parlar dels tipus i funcions de l'avaluació, hem adoptat el punt de vista de qui ensenya i hem emfasitzat els aspectes i les característiques de l'avaluació que ens poden ajudar a regular els processos d'ensenyament i aprenentatge mitjançant la nostra actuació. Tot i que és un aspecte important, i en molts casos fins i tot decisiu, la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament ens recorda que la nostra actuació com a ensenyants no incideix de manera directa en els alumnes, sinó que es troba mediatitzada pels processos constructius que desenvolupen. Dit amb altres paraules, la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament remarca el fet que no actuem sobre receptors buits, sinó sobre subjectes actius que, d'acord amb els seus coneixements i percepcions, intenten atribuir un sentit i un significat a la nostra actuació i a allò que els intentem transmetre. Així doncs, qualsevol anàlisi dels fets avaluatius seria incompleta i parcial si no tingués en compte el punt de vista de l'alumne i les característiques i funcions específiques que té o pot tenir l'avaluació des de la seva perspectiva.

70

L'avaluació és, sens dubte, un dels aspectes dels processos d'ensenyament i aprenentatge que preocupa més els alumnes i centra la seva atenció. En primer lloc, perquè els alumnes són conscients, sobretot a partir d'una certa edat, del paper que juga l'avaluació dels seus aprenentatges en un seguit de decisions que afecten el seu futur més o menys immediat (promoció, acreditació, titulació, etc.). En segon lloc, i en un altre ordre de coses, l'interès dels alumnes en l'avaluació dels seus aprenentatges s'entén fàcilment si considerem que, tant l'avaluació formativa durant el procés com l'avaluació sumativa dels seus resultats, els serveixen d'indicadors o pistes dels objectius educatius que es tracta d'assolir. Aquest fet forma part de l'anomenat currículum ocult: els alumnes aprenen ràpidament a "llegir" les característiques de les avaluacions que els proposem i a deduir-ne què i com han d'aprendre realment. Quan l'ensenyant no explicita les condicions i les característiques de l'avaluació, com de vegades passa, els alumnes intenten aconseguir la informació per diversos mitjans, bé directament a través de preguntes a l'ensenyant ("això entra o no entra per a l'avaluació?, ens ho hem d'estudiar?"), bé recollint informació d'altres companys i companyes que anteriorment han estat alumnes del mateix professor o professora. Sembla que els alumnes donen la raó als nombrosos estudis que demostren que, quan una persona té uns objectius específics i clars és capaç d'obtenir millors resultats que quan no té objectius massa precisos o no persegueix cap ti-

pus d'objectiu, i tot plegat independentment que aquests objectius els hagi determinat i decidit un mateix o bé els hagi establert una altra persona (Mac Iver, Reuman, Main, 1995).

Traduït en termes de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament, les activitats d'avaluació en general, i molt especialment les activitats d'avaluació sumativa que proposem als alumnes, són un element fonamental que condiciona el sentit que ells atribueixen als objectius i les activitats d'ensenyament i aprenentatge que es duen a terme a l'aula. Els estudis sobre la disposició que presenta l'alumne per aprendre d'una manera més o menys significativa confirmen el paper determinant de l'avaluació en l'enfocament que finalment adopta l'alumne¹². Davant una situació educativa que té per a l'alumne el referent últim, per exemple, d'una avaluació sumativa puntual de tipus acreditatiu (una prova tipus test del conjunt dels continguts treballats, que determina la nota final d'una assignatura), és difícil evitar que aquesta decisió contamiï en part o totalment el sentit que l'alumne és capaç d'atribuir al procés d'aprenentatge d'aquests continguts i a les activitats d'avaluació formativa que no es troben lligades necessàriament a l'acreditació. En aquest cas, és força probable que l'alumne adopti un enfocament superficial d'aprenentatge i es limiti a intentar memoritzar exclusivament la informació que preveu que li serà útil per resoldre la prova. Al contrari, activitats d'avaluació que impliquin, per exemple, respostes obertes, o l'elaboració d'un assaig de síntesi de diferents aspectes del contingut treballat, poden ser indicadors que afavoreixin un enfocament profund de l'aprenentatge de l'alumne i, possiblement, un major grau de significativitat d'aquest aprenentatge.

71

Considerant el que acabem de dir i el que hem argumentat en apartats anteriors, hem de ser particularment conscients de la necessitat que hi hagi coherència entre els nostres objectius, les activitats d'ensenyament i aprenentatge que proposem per assolir-los i les característiques de les activitats d'avaluació. Els alumnes són molt sensibles a la manca de coherència entre uns elements i els altres i, atès que en general prioritzen els aspectes relatius a l'avaluació, són aquests aspectes els que

12. Els principals enfocaments de l'aprenentatge, definits per Marton, Entwistle i d'altres autors, són sintetitzats per Solé (1993) en els termes següents: *l'enfocament profund* implica per part de l'alumne la intenció de comprendre el significat del que estudia, relacionant el contingut amb els seus coneixements previs, avaluant el que va realitzant i perseverant fins que el grau de comprensió es acceptable; *l'enfocament superficial* implica per part de l'alumne la intenció de limitar-se a complir els requisits de la tasca, centrant la seva atenció en preveure el que pot ser important per a l'ensenyant o en les possibles preguntes que se li poden formular, abans que en la comprensió del contingut.

prenen més rellevància i determinen el sentit que atribueixen a la resta d'aspectes. Un estudi realitzat per Marshall (1984) ens és útil per il·lustrar aquesta afirmació. L'estudi analitza el cas d'un professor de biologia d'educació secundària que, en un intent de millorar els nivells d'aprenentatge dels alumnes, decideix que utilitzin l'escriptura i el contrast d'opinions, com a eina fonamental per comprendre de la manera més significativa possible els continguts de l'assignatura. A partir d'aquests objectius explícits, les activitats d'aprenentatge que va proposar aquest professor s'articulaven al voltant d'un conjunt d'experiments que els alumnes havien de realitzar i dels quals prenen notes escrites. Aquestes notes servien com a base per elaborar un esborrany que posteriorment havien de discutir amb els companys. A banda d'això, els alumnes podien recórrer al llibre de text com a mitjà per aclarir dubtes. Malgrat els objectius del professor, les activitats que acabem de descriure no es van avaluar explícitament al llarg del procés, ni estaven clarament reflectides en l'activitat final d'avaluació. Aquesta activitat es plantejava com un assaig sobre els continguts treballats, que cada alumne havia d'elaborar individualment. Quan es van analitzar els resultats de l'aprenentatge d'aquest grup d'alumnes no es van apreciar diferències significatives amb els resultats d'altres grups que havien treballat la mateixa matèria amb plantejaments menys innovadors (exposicions del professor, estudi del llibre de text, etc.). Una entrevista realitzada un cop finalitzat el procés revelava clarament que els alumnes que formaven part de l'estudi s'havien centrat més en el llibre de text, que no pas en les observacions i les notes que havien pres o en la discussió amb els companys. Preocupats per una avaluació final, en la qual havien entès que el professor valoraria fonamentalment el grau de correcció dels coneixements adquirits, els alumnes van comprendre ràpidament que el coneixement "correcte" que en definitiva s'avaluava era un coneixement que ja es trobava elaborat. Això els va portar a prendre com a referent bàsic el llibre de text de l'assignatura, sense tenir en compte els objectius del professor, ni el treball que havien realitzat a l'aula.

L'enfocament d'aprenentatge que adopten els nostres alumnes, la seva manera d'intentar aprendre, no és necessàriament fix, sinó que pot modificar-se segons com plantejem la situació i d'acord amb diversos paràmetres (interès pel contingut, manera de presentar-lo, organització social del grup classe, nivell de dificultat de l'aprenentatge, etc.). Ara bé, també és cert que, força sovint i sobretot a partir d'experiències educatives similars i reiterades, poden acabar "instal·lant-se" alguns enfocaments prototípics que moltes vegades són difícils de modificar, malgrat els esforços de l'ensenyant. En aquest context, no oblidem que els objectius o la metodologia que utilitzem impliquen un seguit de pressuposi-

cions sobre la conducta que es pot esperar o s'espera dels alumnes —per exemple, que està bé col·laborar, que la revisió i la correcció són útils, que la prova no pretén que es repeteixi com un lloro el que s'ha fet a classe, etc. Si els alumnes no coneixen aquests supòsits o no queden clarament reflectides en les activitats d'avaluació, encara que proposem alternatives metodològiques diferents o innovadores, és relativament fàcil que els alumnes reproduïxin antics esquemes d'actuació i adoptin enfocaments d'aprenentatge poc adients per assolir el tipus d'aprenentatge que preteníem d'afavorir.

La funció de l'avaluació des de la perspectiva dels alumnes no es redueix únicament al seu paper com a indicador explícit o implícit dels objectius que persegueix un procés d'ensenyament i aprenentatge, o com a element que contribueix a determinar el sentit i l'enfocament que el alumnes atribueixen a l'aprenentatge. La funció més important que, en la nostra opinió, té o pot tenir l'avaluació des del punt de vista dels alumnes és la d'ajudar-los a regular el procés propi d'aprenentatge, és a dir, a autoregular-se. El que hem dit fins ara pot portar a pensar que la funció reguladora de l'avaluació fa referència tan sols a l'ús que podem fer, com a ensenyants, de les informacions que ens proporciona l'avaluació per tal d'ajustar i regular la nostra intervenció en el procés. Però aquesta funció reguladora no és exclusiva de l'ensenyant sinó que, sens dubte, s'ha de fer extensiva als alumnes. Si considerem el caràcter actiu del procés de construcció del coneixement per part dels alumnes i la seva responsabilitat última en aquest procés, sembla lògic afirmar que, en darrer terme, ha de ser el mateix alumne o alumna qui s'autoreguli. En cas contrari, la nostra tutela i ajuda hauria de perllongar-se indefinidament.

73

Aquesta autoregulació necessària es fa més evident si tenim en compte que un dels objectius prioritaris de l'educació escolar és aconseguir que els alumnes no només aprenguin uns continguts, que per força són limitats, sinó que desenvolupin la capacitat de continuar aprenent en el futur, és a dir, que aprenguin a aprendre. És en aquest sentit que l'avaluació, o millor dit l'autoavaluació, pot jugar un paper fonamental. Els alumnes han de poder apropiat-se de l'avaluació, de manera que esdevingui un instrument útil per prendre consciència dels seus progressos i també per detectar les dificultats i intentar resoldre-les. Això serà possible en la mesura que l'avaluació els proporcionï punts de referència explícits que els ajudin a autoregular-se i a ser progressivament més autònoms del judici de l'ensenyant. En definitiva, l'avaluació no pot considerar-se formativa a tots els efectes fins que no esdevé "una autoevaluació reguladora de l'aprenentatge i de l'activitat de l'alumne" (Bain, 1988).

En aquest context sorgeix el concepte d'avaluació formadora (*évaluation formatrice*), de vegades com a alternativa i més sovint com una

prolongació lògica de la concepció de l'avaluació formativa. Les directrius de l'avaluació formadora sorgeixen a mitjan anys setanta a partir dels treballs de J. J. Bonniol i G. Nunziati. El supòsit central de la proposta afirma que una avaluació eficaç, que contribueixi efectivament a la regulació dels aprenentatges, ha de ser una autoavaluació que permeti que els alumnes regulin els seus processos de pensament i aprenentatge. Segons Nunziati (1990), Bonniol proposa la distinció entre avaluació formativa i avaluació formadora per remarcar el fet que, mentre que l'objectiu de la primera és la regulació de la intervenció pedagògica per tal d'adaptar-la als processos d'aprenentatge dels alumnes, la segona té com a objectiu prioritari que l'alumne i l'alumna aprenguin a regular-se ells mateixos, entenent l'autoavaluació com la peça clau de tot el dispositiu pedagògic. Es tracta, doncs, de dues respostes diferents a les preguntes centrals: per què avaluem, per a qui i per fer-ne què. En aquest sentit, creiem que les propostes de l'avaluació formadora no es poden considerar contradictòries sinó més aviat complementàries amb les de l'avaluació formativa.

74

Com afirmàvem en la introducció, l'autoavaluació i l'autocontrol són components naturals de qualsevol acció mitjanament complexa, accions que a grans trets impliquen cinc fases principals: representació dels objectius, anticipació, planificació, execució i control o avaluació. En aquesta anàlisi l'avaluació és la darrera fase i consisteix bàsicament en:

l'observació del desenvolupament de les quatre fases de l'acció: comparar el que hem projectat, el que fem i el que obtenim amb l'objectiu que ens havíem proposat. És una mica com si ens observéssim constantment mentre actuem, a partir d'un sistema de normes que ens farien acceptar, modificar o refusar cada aspecte de l'acció que estem fent (Nunziati, *op. cit.*).

L'exemple de l'alumne que esborra, que dubta dels seus actes, que es tripa i torna a començar, o del cuiner que vigila el grau de cocció la ceba abans de continuar la preparació del sofregit, són exemples de l'observació i valoració que realitzem dels estats intermedis de les nostres accions, sovint de manera implícita i gairebé inconscient, observació i valoració que ens permet anar regulant i reajustant la nostra activitat.

Considerant aquestes característiques, l'avaluació formadora es planteja com a objectius prioritaris aconseguir que els alumnes facin seus els criteris i els instruments d'avaluació de l'ensenyant, que dominin els instruments d'anticipació i planificació de l'acció i, finalment, que autogestionin els errors. Arribar a aconseguir aquests objectius implica, però, un aspecte previ, que han posat de relleu nombrosos autors (Allal, 1988, Paquay *et al.*, 1990, Jorba, Sanmartí, 1993), i que condiciona la possibilitat de dur a terme una avaluació formadora. Cal que els alumnes coneguin

els objectius que es tracta d'assolir mitjançant el procés d'ensenyament i aprenentatge i siguin capaços de representar-se'ls de manera adient.

Com comentàvem en parlar del sentit de l'aprenentatge, només en la mesura que els alumnes aconseguixin representar-se què i per què han d'aprendre seran capaços d'implicar-se en un procés d'autoregulació i autoavaluació. Ajudar els alumnes a construir aquesta representació no és una tasca fàcil. En primer lloc, és necessari transmetre'ls els objectius proposats d'una manera entenedora, que els permeti elaborar-ne una primera representació. En aquest sentit, les verbalitzacions i les activitats mitjançant les quals els transmetem aquesta informació han de prendre com a punt de referència els coneixements i les experiències prèvies que poden ajudar-los a situar els nous objectius. Però no podem donar per suposat que les representacions dels objectius que elaboren els alumnes en els moments inicials de l'activitat es mantinguin constants. Aquestes representacions poden modificar-se al llarg de l'aprenentatge; per això, és important que els demanem que les explicitin de forma recurrent, per tal de detectar possibles divergències amb les nostres representacions. En el cas que apareguin efectivament divergències, hem de renegociar novament amb els alumnes la representació dels objectius, per tal d'assegurar un sentit com més compartit possible.

Per aconseguir que els alumnes siguin capaços d'autoregular-se no n'hi ha prou amb vigilar que es representin de manera adient els objectius de la tasca —què han de fer—, sinó que cal que siguin capaços d'anticipar i planificar les seves accions, com també de representar-se les condicions concretes que suposa la realització de les diverses tasques —com ho han de fer. Ambdós aspectes són importants i alhora indissociables. D'una banda, l'autoregulació dels alumnes implica una certa capacitat general per organitzar les seves accions i preveure'n les conseqüències. Aquesta capacitat, com moltes d'altres, no es pot donar per suposada i requereix un suport i una ajuda sistemàtics. D'altra banda, les activitats i tasques que proposem als alumnes tenen en cada cas concret unes condicions específiques, uns criteris de realització, que reflecteixen les accions concretes que esperem que ells facin per dur a bon terme les activitats proposades (Nunziati, *op. cit.*). La capacitat general d'anticipació i planificació a què ens acabem de referir no es posa en joc en abstracte o de manera genèrica, sinó que s'aplica sempre en el marc de les condicions de realització de cada activitat concreta. Explicitar aquests criteris de realització, molt sovint implícits i difícils de precisar fins i tot per a nosaltres mateixos, i vetllar perquè els alumnes se'ls representin adequadament és una condició necessària perquè ells mateixos puguin autoregular-se durant el procés i resolguin satisfactoriament la tasca.

Encara resta un altre element fonamental per garantir que l'alumne

apregui a autoregular-se i autoavaluar els seus aprenentatges. Cal que els alumnes puguin fer seus els criteris i els instruments emprats per avaluar la tasca. Els criteris d'avaluació que finalment delimitem en relació a l'aprenentatge s'han de transmetre de la manera més clara possible, sense oblidar que, com en el cas dels objectius i de les condicions de realització, no es tracta simplement d'explicitar-los, sinó que cal comprovar i controlar progressivament la representació que se'n fan els alumnes.

Ser capaços de representar-se els objectius, d'anticipar les condicions de realització, de planificar l'execució de la tasca i de fer seus els criteris i instruments d'avaluació són aspectes decisius per fer possible que els alumnes s'autoregulin i autogestionin els seus errors i dificultats. Si considerem els alumnes com a subjectes actius del seu procés d'aprenentatge, sembla lògic pensar que, en últim terme, només ells podran corregir els seus errors. L'ensenyant que cau en la temptació d'avaluar i corregir constantment en comptes de fomentar que ho facin els alumnes promou, de manera conscient o inconscient, una situació de dependència; aquests alumnes, davant la dificultat per autoregular-se, finalment només poden valorar el seu aprenentatge en funció de l'aprovació o la desaprovació de l'ensenyant. Sovint aquesta situació porta els alumnes o bé a demanar que corregim i valorem constantment la seva feina o bé, en la majoria dels casos, a no demanar-ho mai i esperar una "sanció" final del treball realitzat. Les conseqüències previsible en tots dos casos són prou conegudes: manca de motivació intrínseca, enfocament superficial del procés d'aprenentatge i un baix nivell de significativitat del coneixement construït.

Ara bé, tot i que la regulació externa per part de l'ensenyant no hauria de substituir mai l'autoregulació, aquesta afirmació no hauria d'interpretar-se en el sentit extrem que l'ensenyant no ha d'intervenir, de manera que quedés per a l'alumne no només la responsabilitat última de l'aprenentatge, sinó pràcticament tota la responsabilitat. La possibilitat que els alumnes autoregulin i autogestionin en la mesura del possible els seus aprenentatges no depèn únicament del fet que estiguem més o menys disposats a cedir-los el control, sinó que estiguem disposats a ajudar-los a aprendre com fer-ho amb unes certes garanties d'èxit. L'autoavaluació és una habilitat que els alumnes han de construir (Nunziati, *op. cit.*) No es tracta que l'ensenyant renunciï a les seves funcions, sinó que les reorienti a fi de centrar-se en millorar i fer més eficaç la capacitat d'autoregulació dels alumnes.

Aquesta reorientació comporta un conjunt de canvis progressius en el pensament i l'actuació dels ensenyants. Entenem que la construcció d'unitats de programació amb uns objectius clars és el primer pas per arribar a fer factible una avaluació formadora. A partir d'aquesta base, el segon pas important és passar d'uns criteris d'avaluació implícits i so-

vint imprecisos (està bé, està malament, podria estar millor, etc.) a uns criteris concrets i explícits¹³, que permetin que els alumnes compreguin quins han estat els seus errors i els ajudin a organitzar-ne la correcció. Per definir aquests criteris Nunziati proposa respondre dues preguntes clau: “què vull verificar mitjançant el treball [d’avaluació] proposat?”, “en què em fixaré per valorar si l’alumne ha adquirit les competències esperades i en quin grau ho ha fet?”. Les respostes a aquestes preguntes haurien de proporcionar-nos els elements suficients per poder jutjar el resultat del procés i fixar el nivell a partir del qual considerarem que aquest resultat és acceptable. És convenient no deixar de banda cap dels aspectes o paràmetres que poden estar implicats en la nostra valoració de l’aprenentatge final dels alumnes, com ara la quantitat de coneixements que han arribat a adquirir, la pertinència i exactitud d’aquests coneixements o el punt a partir del qual els considerarem complerts.

Planificar activitats que permetin als alumnes de preveure què han de fer i situacions que els ajudin a compartir amb l’ensenyant i amb altres companys el que van fent al llarg del procés són també passes importants per ensenyar-los a ser autònoms, a autoregular-se i a regular-se entre ells mateixos. Aquestes activitats han d’implicar necessàriament el recurs a la verbalització i al llenguatge escrit com a instrument fonamental mitjançant el qual es pot explicitar i negociar el coneixement que cal construir o que és en procés de construcció. Ateses aquestes característiques i condicions, les activitats que impliquen l’ús de l’escriptura són potser les que poden ajudar més l’alumne en el seu aprenentatge de l’autoregulació. Escriure, i especialment els processos d’escriptura que requereixen composició o redacció, és un dels instruments més importants de què poden disposar els alumnes (i, en general, les persones) per prendre consciència i reflexionar sobre les seves representacions, per poder-les modificar i per poder explicitar i negociar els significats que van construint amb els altres.

En aquest sentit, la majoria de procediments i recursos que es proposen a fi d’ajudar els alumnes participar de manera activa i autònoma en el seu procés d’aprenentatge impliquen d’una manera o altre recórrer a l’escriptura. Entre aquests procediments destaca l’anomenada carta d’estudi. La carta d’estudi, considerada per Nunziati i altres autors com a recurs central de qualsevol dispositiu d’avaluació formadora, és un instru-

13. La necessitat de criteris concrets i explícits no hauria de ser incompatible amb la seva pertinència. Com ja hem comentat, davant la dificultat de concretar criteris sovint complexos és relativament fàcil caure en la temptació d'utilitzar criteris d'avaluació més simples i "operatius", sense considerar que això deixa de banda aspectes importants de l'aprenentatge que es tractava d'avaluar.

ment elaborat per cada alumne i consisteix a explicitar per escrit el pla d'actuació que es proposa de realitzar davant una tasca determinada. El pla ha de reflectir, entre d'altres aspectes, la representació que es fa de l'objectiu o objectius concrets de la tasca, les condicions externes (temps, materials de què disposa, tipus de tasca, etc.) i internes de realització (coneixements que es requereixen, factors que poden influir-hi, etc.) i l'organització prevista per al seu desenvolupament. Apropiar-se progressivament d'aquest o d'altres instruments similars¹⁴, que porten a incorporar els processos d'escriptura al llarg de tot el procés d'aprenentatge o en moments puntuals, pot ser sens dubte un pas important per assolir l'objectiu d'aprendre a aprendre.

Un últim pas important és la planificació d'activitats en les quals els alumnes puguin reconèixer i autoavaluar el que finalment han aconseguit fer, és a dir, planificar activitats d'autoavaluació amb una funció sumativa. En aquest context, les reflexions i comentaris que hem plantejat anteriorment en parlar de l'avaluació sumativa des de la perspectiva de l'ensenyant continua tenint, en la nostra opinió, tot el seu sentit. Recordem, doncs, que les situacions i activitats d'autoavaluació no s'han d'identificar necessàriament amb una autoavaluació puntual, descontextualitzada o estrictament individual. Amb més motiu, la possibilitat que l'alumne autocontrolli i gestioni el seu propi procés d'aprenentatge passaria per proposar situacions i procediments d'autoavaluació variats i contextualitats, que l'ajudin a valorar de manera raonada el que ha arribat a aprendre al llarg d'un determinat procés i el grau en què ho ha pogut fer.

En el marc general de la reorientació que suposa planificar i organitzar situacions d'ensenyament i aprenentatge que facilitin els processos autoregulators dels nostres alumnes, Nunziati (*op. cit.*) apunta encara altres canvis necessaris en la pràctica habitual dels ensenyants, per tal que l'avaluació sigui realment formadora. Cal ajudar els alumnes a reconèixer no només els seus errors i les seves dificultats, sinó també el que han fet correctament. Sovint oblidem que tan important pot ser una cosa com l'altra, si el que volem és que els alumnes aprenguin a autoregular el seu aprenentatge. D'altra banda, el costum de corregir alhora tots i cadascun dels errors, sigui quina sigui la seva importància, o el de proposar exercicis i tasques de correcció genèriques que no tenen en compte la diversitat d'errors que poden cometre els alumnes, són altres aspectes que convé modificar. Per tal d'ajudar l'alumne a gestionar les seves dificultats i els seus errors pot ser molt més eficaç una correcció

14. Vegeu, per exemple, Fort i Lázaro (1993).

progressiva d'acord amb la seva rellevància. No tots els errors tenen la mateixa importància i, excepte en el cas de dificultats molt puntuals, és difícil que l'alumne o l'alumna arribi a corregir i autogestionar molts errors o dificultats simultàniament. La gestió progressiva dels seus errors augmenta les possibilitats que els alumnes tinguin èxit en la seva correcció i no es desanimin. Finalment, és important que quan proposem activitats de correcció tinguem en compte el caràcter específic de les dificultats experimentades pels diferents alumnes. Només una correcció personalitzada i específica els pot ajudar a comprendre els seus errors i a autogestionar-los posteriorment.

Un darrer aspecte a considerar fa referència a la relació entre l'avaluació, entesa com a pràctica que permet als alumnes una major autonomia i autogestió del procés d'aprenentatge, i l'acreditació social que se'n pot derivar. És cert que podem arribar a pensar que una autoavaluació responsable hauria de comportar, com a conseqüència última, l'autoqualificació de l'alumne o l'alumna. Ara bé, com hem indicat en referir-nos a les relacions entre les avaluacions sumatives i les decisions relatives a l'acreditació, promoció o titulació dels alumnes, no hi ha cap motiu per relacionar aquests dos aspectes de l'avaluació d'una manera automàtica i, per tant, no s'han de confondre necessàriament. L'avaluació que els alumnes fan del seu treball, del seu aprenentatge, pot anar acompanyada o no d'una autoqualificació.

Les complexes relacions entre autoavaluació i autoqualificació sovint generen situacions problemàtiques que poden arribar a desvirtuar els objectius que perseguïem amb l'aplicació d'una avaluació formadora. És el cas, relativament freqüent, que es dona quan el procés d'autoavaluació que duen a terme els alumnes no té cap incidència, o la que té és menor, en l'acreditació final dels aprenentatges, que acaba sent competència exclusiva del professor. Si, en definitiva, la qualificació final que reben els alumnes és el reflex o la conseqüència d'una avaluació sumativa dels continguts que proposa i controla únicament l'ensenyant, és relativament fàcil que els mateixos alumnes, en ser-ne conscients, deixin de trobar sentit a l'esforç que suposa implicar-se en l'autoregulació i autoavaluació del procés d'aprenentatge. D'alguna manera, doncs, per fer que els alumnes s'impliquin en aquest esforç, cal que percebin i reconeixin algun tipus de relació entre la seva autoavaluació i l'acreditació que farà l'ensenyant del seu nivell d'aprenentatge.

Un altre tipus de pràctica força freqüent i que pot plantejar problemes és la que es produeix quan l'autoavaluació dels alumnes, i les seves possibles conseqüències en l'acreditació, es limita exclusivament a una valoració dels procediments utilitzats per aprendre ("no he estudiat prou, no he fet servir gaire el diccionari, he repassat cada dia els apunts"), o

bé de la seva actitud i del seu interès envers els continguts i la matèria (“el tema m’ha semblat molt interessant, força, gens...”), mentre que l’ensenyant es reserva en exclusiva la competència d’avaluar i qualificar el grau d’aprenentatge dels continguts. Tot i l’indubtable interès d’una autoavaluació dels procediments i actituds envers l’estudi i la matèria, és evident que la possibilitat real d’autoregular el procés i els resultats de l’aprenentatge per part dels alumnes, és a dir la possibilitat d’aprendre a aprendre, implica prendre consciència i valorar els propis progressos i dificultats en el procés de construcció dels coneixements. Restringir l’autoavaluació dels alumnes a una mena de “valoració-confessió” sobre el grau d’interès que els desvetlla el contingut, o el grau d’esforç i els recursos que han utilitzat per aprendre pot convertir-se fàcilment en un exercici de reconeixement de l’autoritat de l’ensenyant i de les normes que ell imposa.

Les relacions que es poden arribar a establir entre autoavaluació i acreditació són diverses i probablement difícils de precisar a priori, sense tenir en compte les característiques específiques dels alumnes implicats i les condicions i el desenvolupament concret dels processos d’aprenentatge que es tracta d’avaluar i acreditar. Però, en tot cas, és important no perdre de vista que les conseqüències de l’avaluació (qualificacions, informes, decisions lligades a la promoció, etc.), en general, repercuteixen més directament en l’alumne que no pas en l’ensenyant. En aquest sentit, l’alumne que s’autoavalua o s’autoqualifica s’enfronta al problema que representa dir-se coses a un mateix sobre un mateix¹⁵. Com a ensenyants, i en general com a persones, sabem que això no és gens fàcil, sobretot quan el que ens hem de dir no són coses agradables i poden tenir repercussions que no desitgem. Aquest fet ens permet de recordar que l’avaluació, en les seves diferents modalitats i formes, no és només una activitat intel·lectual o cognitiva, sinó que implica aspectes emocionals, afectius i de relació que no podem deixar de considerar.

Els components afectius i relacionals de l’avaluació

Tenir en compte els aspectes emocionals, afectius i relacionals que es troben implicats en el fet d’avaluar ens situa de ple en el debat sobre la possibilitat o no d’efectuar una avaluació realment objectiva. ¿Quan

15. Nunziati (1990) presenta aquest fet com un dels condicionants més importants de l’autoavaluació. El reconeixement del dret a equivocar-se i la possibilitat d’establir una distància entre un mateix i el seu treball, és a dir poder analitzar i valorar el que fem sense que això suposi un judici global d’un mateix, pot ser determinant en aquest sentit.

jutgem i valorem allò que aprenen els nostres alumnes, allò que fem o hem fet nosaltres per ajudar-los, som completament objectius? Si considerem el conjunt de coneixements psicològics actuals, la resposta a aquestes preguntes ha de ser forçosament negativa. Com a persones, la valoració que fem de la conducta dels altres o de la nostra pròpia conducta comporta sempre elements de subjectivitat. Quan jutgem la conducta d'un amic o d'una persona coneguda, la nostra valoració es troba inevitablement "tenyida" pel grau d'afecte que sentim per aquesta persona, per la representació i les expectatives que en tenim. El fet que sentim la persona més o menys propera, la trobem més o menys atractiva, la percebem com un amic o com un enemic potencial, creiem que ens aprecia o que li som indiferents, o esperem que compregui o no el nostre punt de vista, fa que sovint valorem conductes similars de manera diferent. En el cas d'autoavaluar-nos aquests aspectes juguen encara un paper més important si és possible. Considerar-nos més o menys competents o incompetents per fer una activitat, que ens agradin o no alguns aspectes de nosaltres mateixos, atribuir els nostres èxits o els fracassos a les nostres capacitats o bé a factors més o menys atzarosos, són alguns dels aspectes que poden influir en la pròpia valoració.

Els mecanismes psicològics que influeixen o que fins i tot poden arribar a determinar l'avaluació en les situacions educatives escolars no són essencialment diferents dels que acabem d'exposar. Les representacions que ens fem dels nostres alumnes, les que ells es fan de nosaltres i els seus companys i les expectatives recíproques que generen aquestes representacions són aspectes que, d'una manera o d'una altra, incideixen en l'avaluació que acabem realitzant. En el moments inicials, les representacions que tenim dels nostres alumnes i les que ells tenen de nosaltres es basen sovint en informacions prèvies que hem rebut d'altres companys o que ells han rebut d'altres alumnes. Aquestes informacions es reforcen o modifiquen posteriorment a partir de l'observació que, de manera continuada, realitzem els uns dels altres mentre treballlem conjuntament.

Com hem citat en una altra ocasió (Coll, Miras, 1990), les representacions mútues que ensenyants i alumnes construeixen en la interacció educativa giren al voltant de determinats aspectes que es consideren rellevants pels respectius rols o funcions. Així, tot i que en les representacions que cadascun de nosaltres es construeix dels seus alumnes sempre hi ha elements personals i idiosincràtics, sembla que, en general, els ensenyants tendim a valorar els alumnes en funció del seu grau de conformitat amb els objectius de l'escola —en termes de la seva atenció, participació, motivació, responsabilitat, interès pel treball—, com també dels aspectes relatius a la seva aparença física, o més ben dit, el grau amb què

aquesta aparença ens és atractiva o no. Per la seva banda, els alumnes donen importància preferentment a determinats aspectes afectius i actitudinals de la nostra conducta —simpatia, disponibilitat, respecte, actitud positiva, etc.— i a aspectes vinculats de manera més directa a la nostra tasca d'ensenyants —capacitat per despertar-los l'interès i per motivar-los, capacitat de mantenir la disciplina, grau de coneixement dels continguts, claredat de les explicacions, entre d'altres.

Les representacions mútues que anem construint al voltant d'aquests o d'altres paràmetres són, en definitiva, el filtre a través del qual interpretem allò que fem i que diem al llarg de la nostra interacció, i conformen la base de les expectatives que tenim els uns dels altres. En altres paraules, la manera en què ens veiem i ens valorem mútuament condiciona de manera molt directa allò que esperem dels nostres alumnes i allò que ells esperen de nosaltres. D'altra banda, les representacions i les expectatives són factors que afecten inevitablement la nostra actuació envers els alumnes i, sens dubte, la nostra avaluació d'ells¹⁶. De quina manera incideixen aquests factors en l'avaluació? Les dades de què disposem semblen confirmar que, davant una resposta igual o equivalent, un alumne del qual tenim expectatives positives té més possibilitats de rebre una bona valoració i una qualificació més elevada que no pas un altre alumne en relació al qual tenim expectatives negatives. Segons aquestes dades, sembla demostrar-se que com més positiva és la imatge que ens formem dels alumnes, més tendència tenim a sobreavaluar-los, i a la inversa (Féneyrou, 1991). Aquest fenomen respon a mecanismes psicològics dels quals, en bona part, no som conscients com, per exemple, els mecanismes d'atribució —els ensenyants tendim a atribuir les dificultats dels “bons alumnes” a la mala sort, la distracció o l'atzar, mentre que en el cas dels “mals alumnes” tendim a atribuir-les a la seva manca de competència—; evitar la disonància cognitiva entre expectatives i dades reals —intensem evitar l'ansietat que ens provoquen les informacions que contradiuen les nostres expectatives com, per exemple, en el cas de “bons alumnes” que tenen dificultats o de “mals alumnes” que se'n surten—; i, finalment, la tendència a sentir un afecte positiu o negatiu envers els alumnes segons confirmin o no les expectatives que en tenim (Coll, Miras, *op. cit.*).

16. En aquest context, el concepte de “profecia d'autocompliment”, desenvolupat en l'àmbit educatiu per Rosenthal i Jacobson (1968), fa referència al fet que quan algú profetitza un esdeveniment, l'expectativa que s'arribi a produir pot arribar a modificar la seva conducta de manera que augmenti la probabilitat que aquesta profecia s'acabi complint. Es pot trobar una anàlisi recent del fenomen de les expectatives mútues professor-alumne a Coll, Miras (1990) i Solé (1993).

En estreta relació amb això que acabem de exposar, i tal com ja havíem apuntat anteriorment, no podem deixar de banda la influència que l'avaluació pot tenir en els mateixos processos de desenvolupament i aprenentatge dels alumnes. Actualment sabem que, en determinades circumstàncies, l'avaluació que fem dels alumnes pot acabar afectant significativament el seu autoconcepte, la seva motivació per aprendre i, en últim terme, els resultats del seu procés d'aprenentatge. El concepte i la valoració que té l'alumne d'ell mateix com a persona i com a aprenent no és quelcom prefixat i inamovible, sinó que es va construint progressivament en el marc dels diferents contextos en què van creixent i desenvolupant-se, entre els quals, sens dubte, ocupa un lloc destacable l'escola. En aquests contextos les persones que arriben a ser importants i significatives pel nen i la nena actuen com si fossin "miralls", en els quals s'intenten veure i fer-se una idea de com són i què hi ha de bo o de dolent, de positiu o de negatiu en les seves característiques. El fet que, com a ensenyants, arribem a ser significatius i significatives per als nostres alumnes, ens converteix en una font d'informació important per a la construcció del seu autoconcepte i la seva autoestima, de manera especial en els nivells inicials de l'escolaritat, però també possiblement en moments posteriors. Lògicament bona part de la informació que els transmetem es vehicula o canalitza a través de l'avaluació i els judicis valoratius que comporta.

83

La valoració que fem dels nostres alumnes com a aprenents, però també simplement com a persones, és constant al llarg de l'activitat que realitzem conjuntament. En els nostres informes, qualificacions i fitxes reflectim de forma més o menys sintètica què pensem d'en Pau o de la Pilar, les seves característiques i personalitat, els seus aspectes positius i els seus punts febles. Però tot i la importància d'aquestes dades escrites i de la dimensió social i externa de l'avaluació, ja que d'alguna forma "fixen" i donen publicitat a la nostra valoració, no hem de menysprear el paper que en la formació de l'autoconcepte i l'autoestima dels alumnes juga l'avaluació que, de manera implícita o explícita, realitzem en el dia a dia de la nostra relació (Hugué, 1994). Excepte en situacions en què aquesta relació és molt distant o espaiada en el temps, els alumnes no esperen la nostra avaluació formal o escrita per fer-se una idea sobre què pensem d'ells i dels seus aprenentatges. En tenen prou amb els comentaris, el to de veu i les mirades que els adreçem (o no) en la nostra interacció quotidiana. Quan diem que el grup hauria pogut treballar més i fixem, inconscientment, la mirada en determinats alumnes; quan de manera reiterada donem la paraula als alumnes que suposadament donaran la resposta correcta o proposem d'altres com exemple del que no s'ha de fer, els anem transmetent la imatge que en tenim i la valoració que ens mereixen.

La nostra avaluació no és, lògicament, l'única font d'informació que utilitzen els alumnes per construir la imatge d'ells mateixos però, encara que això ens pugui alliberar d'un sentiment de responsabilitat excessiu, convé no oblidar que, en major o menor grau, sempre pot tenir algun tipus d'incidència. La resposta a les preguntes "per què avaluo" o "què vull dir exactament amb la meua avaluació" han de tenir en compte necessàriament el possible impacte de l'avaluació en l'autoconcepte dels alumnes. No es tracta tampoc d'enganyar-los o de transmetre'ls una informació poc realista (Feneyrou, *op. cit.*). El millor autoconcepte que una persona pot construir d'ella mateixa és un autoconcepte ajustat. En aquest sentit, tan perillós i desajustat pot ser un autoconcepte massa elevat i una autoestima exageradament positiva com el contrari. L'avaluació formativa al llarg del procés d'aprenentatge i la pràctica de l'autoavaluació en el marc d'una avaluació formadora poden ser instruments de gran valor perquè l'alumne aconsegueixi construir una imatge ajustada d'ell mateix, una imatge com més realista possible de les seves característiques i possibilitats.

Com acabem d'indicar, però, els ensenyants no són els "miralls" exclusius en els quals es fixen els alumnes per elaborar el seu autoconcepte i la seva autoestima. La família, sobretot en la infantesa, és un dels contextos que més incideix en aquest procés de construcció. En aquest sentit, l'avaluació escolar, i de manera especial l'acreditació que se'n produeix com a conseqüència, continua jugant un paper important i de vegades decisiu, en la mesura en què pot influir en les expectatives que els pares i altres persones significatives del seu entorn es creen en relació a l'alumne o l'alumna (Huget, *op. cit.*). Com en el cas de l'ensenyant, la cadena de relacions que s'estableixen o poden arribar-se a establir són ja prou conegudes. L'avaluació de les característiques i del rendiment dels alumnes influeix en les representacions i expectatives que se'n fan les famílies, reforçant-les, matisant-les o contradint-les. Aquestes expectatives, per la seva banda, incideixen o poden incidir en l'autoconcepte, l'autoestima i les expectatives dels alumnes, en la seva motivació per implicar-se en nous aprenentatges i, en darrer terme, en el seu rendiment escolar futur. Amb tota probabilitat, que aquesta cadena de relacions finalment es materialitzi depèn del grau d'importància que les famílies atribueixin a l'aprenentatge escolar en el marc del desenvolupament dels seus fills i filles, i en les seves perspectives de futur. Considerant tot el que acabem de dir, sembla convenient que, sobretot en els nivells inicials de l'escolaritat i en moments de canvi importants, ens plantejem transmetre la informació de l'avaluació a les famílies més aviat en termes d'hipòtesi i no pas com a judicis definitius i tancats.

L'avaluació té, com estem veient, importants repercussions en els

alumnes i en el seu entorn més immediat. Ara bé, poques vegades es plantegen les repercussions que l'avaluació, en les seves diferents manifestacions, té o pot tenir en els ensenyants. Si ens situem en la perspectiva de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i l'ensenyament, la relació entre els processos constructius en què es troben implicats els alumnes i la nostra intervenció sembla prou evident. En aquest sentit, com ja hem reiterat, l'avaluació és sempre d'alguna forma una avaluació de l'aprenentatge i de l'ensenyament, en especial quan es tracta de l'avaluació que es produeix al llarg del procés, és a dir, quan avaluem el procés constructiu que els alumnes realitzen amb la nostra ajuda. En aquest cas, pot ser difícil no sentir-nos personalment implicats. De la mateixa manera que els alumnes poden percebre l'avaluació com una font important per contrastar o matisar el seu autoconcepte i la seva autoestima també ho podem percebre, conscientment o inconscientment, els ensenyants. Comprovar que la nostra ajuda és efectiva, que la majoria de les vegades tenim prou recursos per ajudar els alumnes en els seus aprenentatges no té probablement les mateixes conseqüències per a nosaltres que experimentar reiteradament que no ho aconseguim, que ens manquen instruments, en definitiva, que tenim dificultats per desenvolupar la nostra feina. Encara que professors i alumnes tenim una certa tendència a atribuir les causes de les nostres dificultats els uns als altres, l'experiència reiterada o freqüent del fracàs pot ser tan negativa per a nosaltres mateixos com per als alumnes. Per últim, tot i que l'avaluació, en la seva dimensió social i externa, pot semblar que només té implicacions per als alumnes i el seu entorn familiar, això tampoc és del tot cert. En bona lògica, aquesta avaluació i les decisions que se'n deriven també tenen implicacions per a l'ensenyant, pel fet que d'alguna manera comporten una valoració del seu treball enfront dels alumnes, de les famílies i dels companys de centre. En definitiva, com indica Hadji (*op. cit.*), l'avaluació comporta en últim terme una valoració de la pertinència social de la nostra tasca en el si de la comunitat on ens trobem.

Els processos psicològics que es troben implicats en el fet d'avaluar i ser avaluat i que hem intentat posar de relleu en els paràgrafs anteriors ens remetent novament a un dels trets fonamentals que defineixen l'avaluació, el seu caràcter comunicatiu. L'avaluació no es pot entendre al marge d'aquesta dimensió. Quan avaluem o som avaluats, en l'àmbit escolar o en altres contextos, ho fem sempre en el marc d'una relació en què l'avaluació es configura com a mitjà per comunicar-nos amb els altres. En aquesta perspectiva, avaluar "és comunicar-se amb l'alumne pel que fa al seu aprenentatge" (Féneyrou, *op. cit.*), però també comunicar-se amb la família, amb el centre, amb l'administració pel que fa a l'aprenentatge dels alumnes i, per què no, comunicar-se amb un mateix pel

que fa al seu propi aprenentatge o al seu paper com a ensenyant.

L'avaluació, com tot fet comunicatiu, implica sempre dos nivells difícilment dissociables: d'una banda, allò que es diu explícitament sobre el referent de la informació i, d'altra banda, allò que es diu més o menys implícitament respecte de la relació entre les persones que es comuniquen, la qual cosa posa en joc mecanismes com les representacions i les expectatives. Avaluar comporta sempre la comunicació d'una informació en aquest doble sentit. El fet que aquesta comunicació es faci a través d'un comentari informal, una entrevista, un qüestionari, un nota o un informe no és probablement el més significatiu. Aquests no són sinó diferents mitjans o estratègies per comunicar la informació i, en aquest sentit, més important que el mitjà que utilitzem és delimitar amb claredat els paràmetres de la situació de comunicació; concretament, a qui va adreçada la informació (amb qui em vull comunicar? amb qui parlo en últim terme?), què volem comunicar (què li vull dir exactament?) i amb quina finalitat ho fem (per què vull dir-li això? amb quina intenció?)¹⁷.

Sigui quina sigui la resposta a les qüestions precedents, en termes generals perquè la comunicació que implica tot acte avaluatiu sigui efectiva cal que acompleixi com a mínim dues condicions (Hadji, *op. cit.*). La primera condició, encara que es pugui donar per suposada o sembli evident, és que hi hagi la possibilitat real de comunicar-se, de parlar. Això pressuposa que s'hagi creat prèviament, o que es creï al llarg de la interacció, un context de comunicació real, és a dir, un context en el qual ens sentim aollits i en el qual sentim que podem parlar. El context escolar pot semblar poc favorable en aquest sentit, donada l'asimetria que es produeix tant a nivell de coneixements com d'estatus i poder entre alumnes i ensenyants. Malgrat aquest fet indiscutible, hi ha aspectes que poden afavorir les possibilitats de crear un context de comunicació real entre els uns i els altres.

En primer lloc, com ja hem esmentat anteriorment, és important que els alumnes sentin que ens els escoltem, és a dir, que puguin percebre que allò que diuen té un valor i és significatiu per a l'ensenyant, que allò que diuen i allò que fan té alguna incidència en la interacció. Perquè això sigui possible ens hem de donar el temps i l'espai suficients per escoltar de manera activa els alumnes i intentar comprendre què tracten de comunicar-nos. De vegades les presses, la relació simultània amb un nombre elevat d'alumnes o la dificultat d'una comprensió immediata ens pot

17. En una primera aproximació aquestes respostes poden semblar evidents, tot i que de fet no ho són tant. Per exemple, les finalitats amb què l'ensenyant transmet la informació poden ser diverses, des d'intentar ajudar l'alumne fins a provar d'establir una relació d'autoritat o jerarquia.

portar a escoltar d'una manera més aviat "mecànica" i poc comprensiva, amb el resultat que, en molts casos, els alumnes acaben desistint en el seu intent de comunicar-se. Organitzar les activitats per tal que es puguin donar espais d'interacció individualitzada o en petit grup amb els alumnes o intentar evitar respostes precipitades, postposant transitòriament el diàleg a un moment més adient, afavorirà, sens dubte, la possibilitat d'escoltar de manera més comprensiva.

D'altra banda, els esforços per aconseguir un context comunicatiu real amb els alumnes poden ser estèrils quan es posen de relleu incongruències més o menys notables entre allò que es diu i es transmet a nivell explícit i la pràctica que es du a terme realment. Al llarg dels paràgrafs anteriors hem analitzat algunes situacions d'aquest tipus, en les quals detectàvem diferències substancials entre el discurs de l'ensenyant i allò que en definitiva s'acabava fent (falta de correspondència entre els objectius que es plantegen verbalment i els aspectes de l'aprenentatge que són avaluats, metodologia centrada en l'aprenentatge d'instruments per a l'autoregulació i l'autocorrecció que no es reflecteix en l'avaluació final dels alumnes, etc.). Com ja hem insistit, els alumnes són particularment sensibles i detecten amb notable rapidesa aquestes petites o grans incongruències, que malauradament es produeixen amb més freqüència del que caldria esperar. Les situacions comunicatives reals pressuposen un determinat nivell de confiança en la veracitat d'allò que es diu. En aquest sentit, davant d'actuacions en què la falta de correspondència entre allò que s'explicita i allò que es fa és notable, és fàcil que l'alumne posi en dubte la credibilitat del context comunicatiu que intentem establir.

Finalment, un altre aspecte que pot afavorir les possibilitats reals d'establir i mantenir un context de comunicació entre l'ensenyant i els alumnes és el caràcter flexible i obert de les representacions i expectatives mútues. Hem pogut veure que aquestes tenen un paper important com a filtres a través dels quals interpretem què es diu i què es fa. No podem evitar l'existència d'aquests filtres, però sí que podem evitar que el filtre que fem servir per observar i valorar un determinat alumne o alumna sigui un filtre rígid i immutable. Quan un alumne percep que, faci el que faci o digui el que digui, el continuarem veient de la mateixa manera i continuarem tenint les mateixes expectatives sobre la seva conducta o el seu aprenentatge, és difícil que es pugui arribar a establir una comunicació. L'alumne es troba "encasellat", acaba dubtant que comunicar-se amb l'ensenyant serveixi per a alguna cosa i finalment desisteix de fer-ho. Lògicament el problema que plantegen unes representacions i unes expectatives poc flexibles és particularment greu en el cas dels alumnes dels quals, a causa d'informacions prèvies o actuacions inicials, tenim una representació que comporta expectatives escasses o negatives.

En aquest sentit, és important intentar que les representacions que ens fem dels alumnes estiguin obertes a la contrastació i puguin ser modificades si cal. Observar l'alumne en diversos moments i situacions, contrastar les nostres representacions i expectatives amb les d'altres ensenyants o membres de la seva família pot ajudar-nos a relativitzar i matisar el nostre punt de vista, fet que, sens dubte, afavorirà les possibilitats de comunicació amb l'alumne.

En el supòsit que hagi estat possible establir i mantenir un context de comunicació real, se'ns planteja encara una segona condició per tal de transmetre de manera efectiva la informació que comporta l'avaluació. Aquesta segona condició ens remet a la qüestió de la possibilitat que el nostre interlocutor o interlocutora compreguin la informació que intentem fer-li arribar. En aquest sentit, perquè es pugui establir una comunicació entre dues persones cal que la informació que es transmeti sigui pertinent, és a dir, que sigui "una resposta clara a una pregunta clara" (Hadji, *op. cit.*), que respongui a una necessitat real dels interlocutors. Comunicar una informació correcta o objectiva des del nostre punt de vista però incompreensible, per motius diversos, per al nostre interlocutor comporta que no puguem parlar d'una comunicació real, ja que, en últim terme, l'acte comunicatiu només es donaria en un dels sentits. Per tant podem considerar que, en tota comunicació la pertinència d'allò que es diu és una condició encara més important que la seva exactitud o el seu grau de "veritat".

Que la informació que es transmet mitjançant l'avaluació sigui comprensible només és possible si, en primer lloc, s'intenta assegurar un marc de referència comú entre la persona que avalua (l'ensenyant) i la persona o les persones a qui va adreçada la informació (alumne, família, centre). Com hem exposat reiteradament, l'establiment d'aquest marc de referència comú comporta, entre altres aspectes, explicitar i compartir, en la mesura del possible, els nostres objectius, els criteris de realització i els criteris d'avaluació i acreditació. Per poder compartir aquests aspectes hem de tenir en compte que determinades qüestions formals relacionades amb el llenguatge que utilitzem per transmetre la informació, ja sigui a nivell oral o escrit, poden ser sovint un impediment per a una comunicació fluïda. Amb relativa freqüència, per exemple en entrevistes o informes a les famílies, no som prou conscients de les peculiaritats de la terminologia i vocabulari que estem acostumats a utilitzar i oblidem que aquestes particularitats poden ser una barrera infranquejable per als nostres interlocutors.

Ara bé, el fet que allò que es diu reflecteixi no tan sols una informació objectiva i explícita, sinó també la representació que ens fem dels altres —o d'un mateix en el cas de l'autoavaluació— fa que de vegades

els esforços per trobar un llenguatge adient i per construir un marc de referència el màxim de compartit possible no siguin suficients. El “contingut” de l’avaluació, allò que volem dir mitjançant l’avaluació, ha de poder ser rebut per part de qui és avaluat i, en segons quines ocasions, això pot ser complicat. Pensem en el cas d’avaluacions que contradiuen obertament l’autoconcepte que un alumne té d’ell mateix o la representació que en tenen els seus pares —per exemple, un alumne que es considera a si mateix o és considerat pel seus pares com un “bon escriptor” o un “bon esportista” i rep una avaluació negativa en les àrees corresponents—, o bé una avaluació que posa de manifest que la nostra intervenció amb un alumne o alumna determinada ha estat de molt poca ajuda o ha estat poc afortunada. Encara que no sempre es tracti de situacions tan extremes, amb relativa freqüència els alumnes, les seves famílies o nosaltres mateixos no podem o no estem disposats a “sentir” allò que ens transmet l’avaluació i, en aquest cas, la comunicació es fa molt difícil. Cal, doncs, que el contingut de l’avaluació pugui ser “escollat” per la persona que és avaluada, perquè pugui assumir-lo.

Els arguments que hem exposat sobre la creació i el manteniment d’un context de comunicació entre alumnes i ensenyant creiem que són igualment vàlids pel que fa a la comunicació entre l’ensenyant i les famílies, entre l’ensenyant i el centre, o entre el centre i l’administració. L’avaluació pot arribar a complir les seves funcions pedagògiques i socials en un context comunicatiu real, congruent i veraç, on no es plantegen preguntes i es donen respostes estereotipades, on la informació que es transmet és pertinent i pot ser entesa i escoltada per aquells i aquelles que la reben. Aquesta és, com ja hem argumentat, una condició bàsica de l’avaluació escolar i, com a tal, determina la seva major o menor validesa. Les decisions que prenem sobre l’avaluació en el centre o a l’aula i les nostres pràctiques, encara que responguin a criteris d’objectivitat, rigor i pertinència, poden ser de ben poca utilitat si oblidem que, en últim terme, una avaluació que no es pot transmetre a qui va adreçada és una oportunitat perduda perquè aquesta persona, grup o col·lectiu pugui modificar, corregir, avançar o millorar; en definitiva, aprendre.

2. LA PRÀCTICA DE L'AVAUACIÓ EN EL CENTRE ESCOLAR



Professor A:

Aquest any sembla que tinc uns alumnes força bons, però, malgrat tot, en la primera avaluació seré molt exigent, no vull que acabin per no esforçar-se.

Professor B:

En llengua, els trobo ben disposats, crec que se'n sortiran força bé. He preparat uns treballs que els serviran al llarg del curs per adonar-se de com van millorant i a mi m'ajudaran a revisar allò que no funciona. L'any passat ja ho vaig fer. He identificat alguns alumnes que podrien necessitar un suport especial. No sé si caldria organitzar grups flexibles que permetin una atenció més personal als alumnes a l'hora de llengua...

Professor C:

Sí, però jo estic més amoïnat per preparar les entrevistes amb els pares. Penso que no comprenen la nova manera de donar les notes. Tinc dubtes sobre si les fórmules "necessita millorar" i "progressa adequadament" els informen prou del progrés dels seus fills. Personalment crec que hauríem de complementar-les amb una nota a l'estil tradicional, tampoc no hi faria cap mal... Què en penseu?

93

La reforma pot ser entesa com l'estratègia global de producció de les millores que es consideren necessàries en educació. La nova concepció d'educació, la del procés d'ensenyar i aprendre i la del model de currículum, els currículums de les diferents etapes i la nova normativa són alguns dels elements bàsics de la reforma que han contribuït que el professorat intenti modificar la pràctica a l'aula.

Els canvis en educació indueixen canvis en avaluació, ja que, si les intencions educatives varien també ho han de fer l'objecte d'avaluació, els criteris de valoració del procés d'ensenyament i aprenentatge i els mitjans que emprem per comunicar als pares els progressos educatius dels seus fills.

L'avaluació és una de les temàtiques més habituals en les converses

professionals i en les que tenim amb els familiars dels alumnes i una de les més divulgades per la premsa. És per això que hem pres consciència, d'una banda, de fins a quin punt les idees sobre avaluació es troben fortament arrelades a la manera de fer i de pensar de les persones i, de l'altra, que innovar en aquest camp és contribuir a modificar els principis, els procediments, les activitats, els costums, etcètera que el grup social, en especial els pares i el professorat, emprem en la valoració dels alumnes.

No es tracta, doncs, de menystenir el repte que suposen les modificacions previstes en avaluació, especialment si tenim en compte que els canvis en una determinada pràctica d'aquesta estan estretament vinculats als canvis en la pràctica de l'ensenyament, sinó de valorar l'abast total del canvi que es planteja als educadors per poder preveure tot el que serà necessari en aquest procés.

Si les concepcions dels docents en avaluació poden ser difícils de canviar, encara ho pot ser més aconseguir que les noves idees tinguin una repercussió global positiva en la pràctica educativa del centre i de cada una de les aules. Per tal que això sigui possible, hem de plantejar els canvis com una tasca d'equip, ja que l'equip és la unitat base de producció de les millores reals, el nucli funcional i organitzatiu que té la capacitat de poder decidir i desenvolupar modificacions de gran abast i de naturalesa perdurable, com són les d'avaluació. L'equip que funciona com a tal disposa de la col·laboració de tots els implicats per a la millora de la pràctica i amb el grau d'esforç continuat i necessari per arribar veritablement a modificar-la.

De la mateixa manera, les millores en avaluació més representatives d'allò que proposa la Reforma (per exemple, les que tenen a veure amb decidir la progressió i l'acreditació dels alumnes en acabar l'escolaritat) només són possibles en la mesura que l'equip comparteix determinats criteris psicopedagògics que l'ajuden a donar coherència a l'actuació educativa i està disposat a treballar de manera conjunta.

L'actuació del grup de professors com a equip educatiu no s'improvisa sinó que sovint és fruit d'una tasca basada en la reflexió conjunta que els permet d'anar configurant un enfocament característic d'avaluació. Aquest enfocament es traduirà tant en l'elaboració de criteris d'avaluació compartits com en l'elaboració conjunta d'activitats d'avaluació, de recursos i de materials (per exemple, els tipus de proves que es proposen per avaluar, la varietat i les característiques de les situacions d'avaluació, el tipus d'informes que reben els pares, etc.).

Tot aquest plantejament, no ens porta a menysprear els petits canvis que l'equip o algun professor individualment propicia en la seva pràctica, sovint amb gran esforç. Ben al contrari, recomanem que, en la mesura que sigui possible, aquestes modificacions s'emmarquin en un projec-

te compartit de centre. Aquest marc és precisament el que pot dotar a qualsevol modificació de la pràctica educativa de tot el seu significat i redimensionar a nivell de tot el centre l'esforç particular esmerçat per algun professor en un determinat nivell de l'escolaritat.

Per això, si estem disposats a canviar, cal treballar per establir una estratègia global de canvi i de renovació progressiva de centre i un sistema d'organització i funcionament adient que garanteixi l'efectivitat de la tasca individual i/o conjunta escomesa. El projecte educatiu i curricular de centre és l'estratègia global de millora del centre ja que aquest recull, com a carta d'identitat educativa, no només allò que es considera establert sinó els trets d'avenç i modificació propis de tot sistema obert. Els nuclis de coordinació pedagògica real, com són: la comissió pedagògica, la coordinació de cicle o de departament, la tutoria, etcètera, fan possible la presa d'acords sobre avaluació i la gestió compartida per portar-los a la pràctica. L'existència de xarxes de comunicació adients per al manteniment d'actituds d'acceptació mútua, de diàleg i de negociació entre els membres de l'equip, afavoreix la comunicació (J. Vera, 1994; J. Rul, 1993).

Les possibilitats reals d'innovació no depenen, però, només dels acords inicials de canvi que prenguem sinó també de la nostra capacitat de reflexió sobre la pràctica; de la nostra capacitat per interpretar les idees i els principis de la reforma vinculant-los a la nostra realitat docent; de l'esforç que fem per concretar l'enfocament que donem a l'avaluació en el centre; i, finalment, de la nostra capacitat per concretar un pla de millora, unes estratègies de canvi vinculades a la pròpia història, a les condicions materials, personals i tècniques de què disposem i a les necessitats educatives de la comunitat. L'anàlisi, el seguiment i la valoració continuada del procés i dels resultats ens ajudaran a avançar i a prendre totes les decisions que calgui per fer realitat el pla de renovació. La identificació de les necessitats de formació és un dels elements claus del canvi.

Tot i que és ben cert que alguns centres han modificat la pràctica avaluadora d'acord amb els criteris de la reforma, no hem d'oblidar que es tracta d'un canvi de gran abast social que no només implica modificar la pròpia cultura interna del centre, individual i col·lectiva, sinó que també afecta la cultura més àmplia. Tot el que puguem fer per influir en les concepcions dels pares dels alumnes servirà per garantir que l'equip compta amb el suport que necessita.

L'objectiu d'aquest capítol és el d'identificar, des de la perspectiva de l'elaboració del projecte curricular, els punts essencials que caracteritzen els canvis en avaluació en el centre escolar i la seva relació amb la pràctica educativa. Per això analitzarem, en el primer bloc, les implicacions dels criteris psicopedagògics base de la reforma per a la pràctica

de l'avaluació. En aquest cas, en seleccionarem els aspectes que han tingut una traducció més directa en la normativa general d'avaluació, aspectes que ja hem tractat en el primer capítol. Els termes que caracteritzen l'avaluació en les ordres, lleis i decrets promulgats en els darrers anys i que són de compliment obligat per als equips de docents s'han de poder interpretar atribuint-los tot el significat psicopedagògic i cal copsar els reptes que suposa el seu compliment.

L'avaluació està determinada en el model curricular de la reforma de manera peculiar, per això ens centrarem, en segon lloc, en el plantejament curricular de la reforma i analitzarem alguns dels aspectes en els quals les propostes d'avaluació s'incardinen i prenen tot el seu sentit.

Totes dues anàlisis, la psicopedagògica-normativa i la curricular, ens permetran determinar alguns criteris útils per a la caracterització de l'avaluació en el projecte curricular de centre i concretar algunes de les conseqüències que té per a la pràctica de l'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Aquest és un recurs necessari per mantenir la coherència educativa en el centre i, en especial, per tal d'assegurar que les decisions que s'han adoptat sobre les intencions educatives en el projecte curricular de centre es desenvoluparan acuradament al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge.

IMPLICACIONS DE LA CONCEPCIÓ PSICOPEDAGÒGICA DE LA REFORMA PER A LA PRÀCTICA DE L'AVALUACIÓ EN EL CENTRE ESCOLAR. LA SEVA TRADUCCIÓ NORMATIVA

El caràcter de l'avaluació en la reforma respon a una nova concepció de l'educació i del procés d'ensenyar i aprendre. Aquests principis psicopedagògics es troben sovint fortament arrelats en la nostra pràctica però, en d'altres casos, la relació és més aviat escassa i els equips de docents hem de treballar per informar-nos adequadament, comprendre acuradament les implicacions del nou plantejament, copsar el sentit del canvi i determinar l'impuls i l'orientació que cal donar als esforços per modificar l'activitat pròpia en el sentit que proclama la reforma.

D'entre tots aquests principis psicopedagògics destacarem els que, per la seva rellevància i potencialitat per innovar la pràctica, han tingut una traducció més directa en la normativa vigent sobre avaluació i que són, des de la nostra perspectiva, els següents:

- L'educació és una pràctica social i intencional que té com a objectiu contribuir al desenvolupament de les capacitats de l'alumnat, necessàries per viure en societat.
- El desenvolupament és possible gràcies a la intervenció dels educadors. El progrés de l'alumne i de l'alumna està relacionat amb la qualitat i la quantitat de l'ajut que reben dels docents i que es concreta en el marc de la relació d'interactivitat entre professor/s i alumne/s.
- L'ajut es determina de manera particular per a cada alumne o alumna i, en aquest sentit, la construcció de coneixements implica l'opció del centre escolar per un ensenyament adaptatiu o d'atenció a la diversitat.
- El desenvolupament de capacitats es porta a terme no únicament en el context d'una relació diàdica sinó també en el context més ampli d'un centre en què es configura una cultura educativa particular.

Les implicacions que aquests principis tenen en la determinació d'una concepció d'avaluació escolar poden resumir-se, des de la nostra perspectiva, en els principis següents:

1. Si l'educació és una pràctica social i intencional, aleshores una de

les funcions de l'avaluació és deixar constància pública de la qualitat de la proposta educativa i del grau d'aprenentatge dels alumnes.

2. Si l'ajut del professorat és necessari per al progrés de l'alumnat, aleshores l'avaluació ha de ser un dispositiu apte per regular l'ajust de l'ajut educatiu i per afavorir el desenvolupament de l'autonomia de l'alumnat en l'aprenentatge.

3. Si la reforma ha optat per un ensenyament adaptatiu o d'atenció a la diversitat, la pràctica de l'avaluació ha de servir per ajudar tots els alumnes a integrar-se en el sistema educatiu i disposar del suport necessari per a la consecució dels objectius educatius previstos en cada moment del procés educatiu.

4. Si la pràctica educativa és l'estratègia que cal seguir per propiciar el desenvolupament de les capacitats de l'alumnat, aleshores l'avaluació, que forma part d'aquest mateix procés, té també aquest component estratègic.

1. Si l'educació és una pràctica social i intencional, aleshores una de les funcions de l'avaluació és la de deixar constància pública de la qualitat de la proposta educativa

98

L'educació escolar és una pràctica social intencional que pretén que els alumnes arribin a desenvolupar un ventall divers de capacitats, necessàries per viure en societat.

La rellevància d'aquest procés per a la societat en general i per a cada una de les persones joves en particular fa que la valoració de la qualitat del procediment educatiu emprat en diferents nivells de la pràctica educativa sigui absolutament imprescindible. Cal assegurar que els alumnes tenen allò que els és necessari per a la consecució de les finalitats educatives previstes.

Atès que el progrés de l'alumnat abasta una gran varietat d'aspectes, l'objectiu de l'avaluació és donar fe de la *globalitat* del canvi de l'alumnat, d'acord amb el ventall divers de capacitats que es consideren necessàries de desenvolupar per viure en societat. Es tracta d'identificar allò que per al grup social té valor i s'ha de procurar a les generacions joves; és a dir, una certa idea de persona i de cultura.

Per a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes es tindrà en compte (...), com també el desenvolupament de les seves capacitats cognoscitives o intel·lectuals, motrius, d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'interacció i actuació social. (Decret 75/1992 / art. 24).

L'interès del grup social perquè les intencions educatives s'arribin a aconseguir dóna *caràcter públic* al judici de valor que el professorat efectua sobre la qualitat i el grau en què els alumnes les han arribat a as-

solir. La normativa d'avaluació regula els criteris que els docents han de tenir en compte en l'elaboració del judici avaluatiu i estableix de quina manera s'ha de donar a conèixer a la comunitat en general i als diferents implicats en particular. Les regles establertes per les diferents lleis o decrets determinen també la influència que un determinat judici, positiu o negatiu, té en la promoció de l'alumne en el sistema educatiu i en l'acreditació del que ha aconseguit en acabar l'escolaritat.

Les decisions que es prenen sobre l'alumnat tenen una gran rellevància i un significat social i personal ampli. D'acord amb els resultats escolars obtinguts, els pares, l'alumnat i el professorat podem modificar les expectatives de progrés educatiu i social. Tant per això com per poder recollir informació i prendre decisions per regular i reorientar el procés d'educació vers els desitjos socialment establerts, no només ens interessa avaluar l'alumnat sinó també la mateixa proposta educativa. En aquest sentit, els àmbits de l'avaluació són diversos:

Els professors avaluaran tant els aprenentatges dels alumnes com els processos d'ensenyament i la seva pràctica docent en relació a la consecució dels objectius educatius. Igualment avaluaran el Projecte Curricular que hagin escollit, la programació docent i el desenvolupament del currículum.

2. Si l'ajut del professorat és necessari per al progrés de l'alumnat, llavors l'avaluació és un dispositiu que afavoreix tant l'ajut de l'ajut educatiu a l'alumnat com el desenvolupament de l'autonomia d'aquest en l'aprenentatge

99

L'avaluació és el recurs imprescindible perquè el professorat pugui recollir informació, elaborar judicis de valor i prendre decisions sobre els mecanismes i dispositius específics de suport a l'alumnat més adients.

La qualitat dels projectes educatius, des del currículum a la programació i al projecte de centre, i la del procés d'ensenyar i aprendre també determina el tipus i el grau de suport que el professorat donem a l'alumnat en els diferents nivells de la pràctica educativa. En efecte, podem diferenciar entre l'ajut que es dona a un nivell macroeducatiu i a un nivell microeducatiu. En el primer nivell l'ajut es concreta, per exemple, en la qualitat del pla d'educació o de la programació, en una bona distribució i organització del temps i de l'espai escolar i, també, en la caracterització que fem dels grups de treball. En el segon nivell, l'ajut es concreta en el marc de la relació d'interacció cara a cara entre el professorat i l'alumne o l'alumna. Té sentit plantejar-nos a l'inici de curs totes aquestes macroaccions però, atès que parlem d'una forma d'exercir l'ajut ajustat, cal que les revisem i que les anem modificant en cada un dels moments del procés d'ensenyament i aprenentatge.

No totes les pràctiques d'avaluació són igualment pertinents, ja que decidir el suport i l'orientació que li fa falta a l'alumne en cada moment implica una pràctica *d'avaluació continuada i integrada en el procés mateix d'ensenyar i aprendre* i que es desenvolupi de manera eficaç en cada un dels nivells de la pràctica educativa.

L'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes serà un element integrat en el procés educatiu (Decret 75/ 1992, art 11.1).

L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes s'efectuarà de forma contínua, i mitjançant procediments diversos, per tal d'obtenir informació sobre el progrés dels alumnes en relació amb els objectius del currículum (Decret 75/ 1992, art 11.2).

Les pràctiques d'avaluació són inseparables de les pràctiques pedagògiques. Què i com ensenyar són elements vinculats entre ells i també amb què i com avaluar. Per exemple, la determinació dels criteris, de les activitats, de les situacions o dels informes d'avaluació concreta la representació que, els diferents implicats, tenim de les intencions educatives i els dona un significat específic. Els alumnes i els pares deduiran els objectius educatius que tenim segons què avaluem. La pràctica d'avaluació els ajuda a identificar la relació existent entre les intencions que fem explícites i les que avaluem. Identificaran allò que nosaltres pensem que els nois i les noies de la classe han d'aconseguir segons l'acord o el desacord que creguin que hi ha entre el que declarem que volem obtenir dels alumnes i el que fem per valorar el seu aprenentatge.

Paral·lelament, els recursos i mètodes sobre com ensenyar (objectius, continguts, activitats d'aprenentatge, etc.) afavoreixen més una pràctica d'avaluació determinada que no pas una altra. Per exemple, si un professor creu que la seva funció principal és ajudar l'alumne intervenint en el procés d'aprenentatge, proporcionant-li el suport i l'orientació més adequada i necessària, estarà més ben predisposat que un altre docent que no ho cregui a conèixer el procés d'aprenentatge de l'alumnat i observant-lo mentre treballa, interrogant-lo quan es troba solucionant alguna tasca a l'aula, demanant-li justificacions sobre les seves respostes, etc. En definitiva, la necessitat que el professorat té, en aquest cas, de conèixer l'activitat del noi i de la noia per modificar i ajustar la pròpia pràctica el portarà a valorar la comunicació amb l'alumnat, que només serà possible a través de la participació i la implicació en el procés d'ensenyar i aprendre. Una metodologia d'aquesta naturalesa planteja, al seu torn, la revisió dels continguts escolars que ensenyem per tal d'afegir-hi, si s'escau, els procediments de debat i argumentació. L'alumnat s'ha d'anar preparant de mica en mica per poder fer totalment seva una metodologia de treball i d'estudi basada en la participació i en l'autoregulació

del procés. En definitiva, una opció d'ensenyament com la que acabem d'exposar pot afavorir una pràctica d'avaluació reguladora, molt més que no pas una altra.

• Implicacions de l'avaluació en el seguiment, control i regulació de l'ajut del professor a l'alumne i en l'autoregulació de l'aprenentatge

L'avaluació ha de ser tant *un instrument al servei de la regulació de la nostra intervenció educativa com una eina al servei de l'autoregulació de l'aprenentatge*.

La evaluación (...) puede y debe también utilizarse para proporcionar a los propios alumnos una información sumamente útil sobre el proceso de construcción que están llevando a cabo. Si "aprender a aprender" implica desarrollar la capacidad de adquirir nuevos conocimientos, no cabe duda de que el desarrollo y la adquisición de procedimientos de autoregulación del proceso de construcción de significados es una componente esencial de esta meta educativa. (C. Coll; E. Martín, 1993)

Si el professorat presenta a l'alumnat els objectius que vol aconseguir de manera que aquest pugui arribar a fer-los seus, si treballa a l'aula comptant amb les idees prèvies de l'alumnat, si ensenya l'alumnat a fer explícit el procés que seguirà per resoldre una tasca i a valorar el procés per tal d'ajustar-lo a l'objectiu, si elabora materials que donin suport a tot aquest procés, etcètera, les oportunitats d'avaluació formativa del professor es complementen amb les d'avaluació formadora de l'alumne. En aquest cas, alguns elements de la pràctica educativa que tradicionalment han estat vinculats a la forma en què el professorat exerceix l'ensenyança, com per exemple, la concreció dels objectius didàctics, la planificació de les tasques, la selecció dels materials, etc. es troben implicats també en el desenvolupament d'un determinat enfocament d'avaluació que afavoreix la realització d'aprenentatges significatius de manera progressivament més autònoma i autocontrolada.

Si creiem que l'avaluació es troba incardinada en el procés mateix d'ensenyament i aprenentatge, hem d'ensenyar a l'alumne a autoavaluar-se (J. M. Álvarez, 1993; E. Barberà, 1995). L'avaluació serà, doncs, un recurs d'autoregulació del propi procés i de personalització del coneixement i no tant un recurs extern al procés mateix de construcció del coneixement, en el qual els criteris i la pràctica d'avaluació són aliens als esforços de l'alumnat per aprendre i per aprendre a aprendre.

Cal que compartim amb l'alumnat els criteris i les finalitats de l'avaluació fins convertir-los en un element de control personal i conjunt del procés d'aprenentatge i ensenyament. En aquest marc, l'avaluació hau-

ria d'aportar les informacions que els dos implicats (professor-alumnes) necessitem per fer avançar, no de manera unilateral, per part del mestre l'ensenyament o per part de l'alumne o de l'alumna l'aprenentatge, sinó la construcció conjunta del coneixement i la consecució de fites comunes i compartides. Cal utilitzar el llenguatge de la manera més clara possible, per evitar malentesos i per conceptualitzar i valorar l'experiència conjunta a l'aula. Això ens ajudarà, més que la falta de comunicació, a elaborar representacions compartides amb el nostre alumnat sobre si aconseguim o no els objectius que ens havíem proposat i en quin grau.

Els professors ens hauríem d'esforçar per desenvolupar una avaluació formadora i formativa, ja que és la que veritablement ajuda a regular l'activitat de construcció conjunta entre professor i alumne i, en conseqüència, a la consecució de les intencions educatives previstes en el currículum.

La responsabilitat dels professors i dels alumnes en una pràctica d'avaluació d'aquesta naturalesa és diferent, fins i tot, asimètrica. Aquesta varia, però, al llarg del procés d'aprenentatge. A mesura que el curs avança, també ho fan les possibilitats d'implicació de l'alumnat en el tractament de l'avaluació com a recurs de regulació del procés d'aprenentatge.

El desenvolupament d'un enfocament d'avaluació d'aquesta naturalesa no es pot improvisar sinó que s'ha d'anar treballant de manera sistemàtica en cada un dels moments de presa de decisions, per exemple, durant l'elaboració del PCC (Projecte Curricular de Centre), en la de la programació de cicle, durant la confecció i l'aplicació de les normes que regulen el desplegament del currículum optatiu dels alumnes de secundària d'un centre, en la definició i desenvolupament dels criteris d'atenció a la diversitat, etc.

3. L'opció de la reforma per un ensenyament adaptatiu o d'atenció a la diversitat implica una pràctica de l'avaluació integradora i continuada

La reforma, fidel a la caracterització de l'educació escolar com a pràctica social i socialitzadora, ha fet explícites les mateixes intencions educatives per a tots els alumnes i les alumnes de l'ensenyament obligatori. Aquests últims, però, són diversos en capacitats, interessos i motivacions i això determina, des del moment mateix de la concreció dels objectius educatius en el currículum, que tots tinguin unes necessitats educatives diferents. Per exemple, decidir que, en acabar l'etapa de secundària, l'alumnat ha de ser capaç de:

conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i les conseqüències de les decisions personals per a la salut individual i col·lectiva, i valorar els beneficis que comporten els hàbits d'exercici físic, d'higiene i d'una alimentació adequada

suposa decidir exigències educatives molt diverses per a cada alumne, segons si és un noi o una noia i si, per exemple, pateix alguna malaltia personal, un trastorn de desenvolupament greu o viu en un context familiar o social que dificulta la pràctica dels hàbits esmentats. El centre escolar ha d'elaborar una resposta educativa adaptada a la diversitat de necessitats que consisteix a ajustar, de la millor manera possible, la proposta a les característiques individuals dels alumnes. El professorat ha de planificar, proporcionar i avaluar el currículum òptim per a cada alumne, en el context de la diversitat dels individus que aprenen (J.D. Wilson, 1992, pp.34).

Però, no es tracta només de planificar sinó de fer-ho decidint també el caràcter que donarem a l'avaluació ja que aquesta serà, finalment, la que ens ajudarà a fer de la proposta educativa una proposta real d'atenció a la diversitat. Es tracta de garantir l'exercici d'una pràctica d'avaluació integradora. Aquesta pràctica ha de contribuir a ajustar continuadament l'oferta mateixa d'educació que fem a l'alumnat, per tal que rebí continuadament l'ajut necessari per al desenvolupament de capacitats.

103

Els projectes curriculars dels centres docents inclouran criteris per adoptar mesures per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge, de reforç i d'adequació a la diversitat dels alumnes, a partir de la informació aportada per l'avaluació (Decret 75/ 1992, art. 11.3).

Es tracta d'anar *variant, si cal, les formes i els dispositius d'ajut que se li dóna i que es configuren* tant a nivell macro com a nivell micro i inventant-ne d'altres (activitats específiques, agrupaments flexibles, optativitat, programes de diversificació curriculars, etc.) fins a aconseguir que l'alumne progressi en el sentit desitjat. Un itinerari curricular adient a les seves necessitats l'ajudarà a aconseguir els objectius educatius.

L'avaluació ha de poder captar i reflectir el procés d'aprenentatge de l'alumnat prenent com a referència l'itinerari curricular específic que segueix i ha de prendre en consideració el desenvolupament de tot el ventall ampli de capacitats que hi ha en la proposta curricular i no només, com passa sovint, d'algunes: les cognitives i les lingüístiques.

Una pràctica d'avaluació com la que acabem d'esmentar:

- Ha d'estar continuadament vertebrada a l'entorn d'una proposta educativa i ha de valorar els resultats i la situació de partida de l'alumnat en l'aprenentatge i guiar, orientar i regular el procés d'ensenyament i aprenentatge al llarg de l'itinerari curricular específic.

- Ha de servir per obtenir informacions al més variades possibles dels diferents aspectes implicats en la capacitació de l'alumnat

Per a l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes es tindrà en compte el progrés de l'alumne a partir de la seva situació inicial i el seu ritme d'aprenentatge, com també el desenvolupament de (totes) les seves capacitats (...)
(Decret 75 /1992 art. 23)

Des d'aquesta perspectiva, l'equip de docents d'un centre hauria de renunciar a exercir una avaluació centrada exclusivament i de manera prioritària en funcions selectives i de mirar d'integrar l'alumne en la societat i la cultura gràcies al desenvolupament efectiu de totes les capacitats que li són necessàries per viure-hi. Un procés d'aquesta naturalesa, com ja hem fet palès en el primer capítol del llibre, és contrari a una pràctica d'avaluació que reflecteix el progrés de l'alumnat per referència uns criteris estàndards i normatius molt tancats o d'aquella que pretén fonamentalment ubicar-lo en relació amb la resta dels altres alumnes per referència a la norma establerta sovint amb intencions selectives (per exemple, separar els millors dels que no ho són tant).

La pràctica de l'avaluació centrada en la creació d'una norma estàdística per valorar el rendiment dels alumnes és quelcom aleatori, sotmès a una sèrie d'alternatives de difícil objectivació i que provoca situacions clarament lesives per a molts dels nostres alumnes.

L'avaluació integradora es caracteritza pel fet de ser un instrument al servei de la presa de decisions que orienten el progrés de l'alumnat en contextos reals d'ensenyament i de culturalització. En aquest sentit, enfront de l'avaluació per relació a la norma externa, hi ha un model alternatiu: l'avaluació per referència al criteri o al valor que uns alumnes concrets aconseguixin en un centre.

El professorat implicat en una pràctica d'avaluació integradora ha de poder elaborar els criteris d'avaluació prenent en consideració alhora els que es consignen en el currículum, les característiques del context educatiu del centre i la diversitat de característiques de l'alumnat. La predefinició d'allò que té valor aconseguir en el procés d'ensenyar-aprendre és un pas necessari en tota acció educativa i exigible a tots els professionals. Els criteris, tal com estudiarem més endavant (concretament en l'apartat dedicat a què avaluar), han de concretar els trets que millor descriuran la consecució o no de certs aprenentatges i el grau de progressió i millora de l'alumnat.

El professorat hem de posar en comú els criteris que cada un de nosaltres fem en l'avaluació de l'alumnat, assenyalar-ne la similitud o reiteració, intentar-ne la seva anàlisi crítica d'acord amb les intencions educatives de partida i, finalment, hem d'arribar a establir-ne una catego-

rització i atribuir-los prioritats diverses segons les necessitats de l'alumnat (R. Beltran, 1991). L'avaluació centrada en l'atenció a la diversitat implica també diversificar les situacions d'avaluació, els moments en què es porta a terme i elaborar i desenvolupar situacions i instruments d'avaluació variats (per exemple, instruments d'observació a l'aula, criteris i pautes per al seguiment del procés de l'alumnat i de comunicació, etc.).

De la mateixa manera, el professorat ha de prendre decisions que abasten elements que se situen més enllà de la interactivitat entre professorat i alumne/s a l'aula. La disponibilitat que un grup d'alumnes té per utilitzar els espais comuns del centre, la caracterització dels materials curriculars, la concreció dels horaris (nombre d'hores d'una assignatura, agrupament de les d'una mateixa matèria o àrea al llarg de la setmana, possibilitats que l'horari i l'organització del centre doni perquè el professorat del centre pugui participar en la coordinació de cicles, de departaments, etc.) són elements que ens ajudaran a tenir un millor coneixement de l'alumnat i, en conseqüència, ens ajudaran a fer efectiva i real una pràctica d'avaluació integradora, centrada en l'alumnat.

L'organització dels grups d'alumnes en els crèdits comuns pot contemplar l'agrupament flexible en alguna àrea. Aquest agrupament flexible suposa l'organització del grup segons les necessitats d'aprenentatge dels alumnes, la qual cosa pot comportar tenir un grup més que en les altres àrees i de forma que la composició de cada grup d'alumnes sigui revisada i consegüentment reorganitzada en funció del procés d'avaluació contínua (Ordre per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria)¹⁸.

105

4. Si la pràctica educativa és l'estratègia a seguir per tal de propiciar el desenvolupament de les capacitats de l'alumnat, l'avaluació es troba implicada en tot aquest procés estratègic i participa de totes les seves característiques

El desenvolupament de capacitats per part de l'alumnat és un procés a llarg termini del qual cal assegurar-ne el resultat. La pràctica educativa com a procés estratègic implica:

- El desenvolupament d'una activitat d'ensenyament intencionalment i conscientment adreçada a la consecució de les finalitats de desenvolupament de capacitats.

18. Aquesta ordre està pendent d'aprovació, fet que presumiblement succeirà la primera meitat de l'any 1996.

El Govern de la Generalitat de Catalunya definirà el currículum que s'ha de seguir en l'educació infantil, primària i secundària obligatòria mitjançant l'establiment dels objectius generals d'etapa i, per a cada àrea, dels objectius generals, dels continguts i dels objectius terminals o criteris d'avaluació (Decret 75 / 1992, art. 5.2.)

- El desplegament de les activitats necessàries per guiar, orientar i regular aquest procés d'ensenyament i aprenentatge vers l'objectiu establert. Es tracta d'obtenir les informacions adients per tal d'aconseguir solucionar els problemes que es plantegin al llarg del procés.

L'avaluació dels processos d'aprenentatge serà contínua i global i es durà a terme amb referència als objectius generals d'etapa i àrea i als objectius terminals establerts pel Govern de la Generalitat de Catalunya (Decret 75 / 1992, art. 23).

- La valoració del procés d'ensenyament i aprenentatge emprat per tal de poder millorar en el futur les pròpies actuacions educatives d'acord amb les expectatives de partida.

106

L'avaluació serà o no un recurs estratègic real, enfocat a la consecució de les capacitats, en la mesura que afavoreixi la participació de tots els implicats en la conducció i el seguiment del procés de valoració i de presa de decisions. Cal que el professorat creï formes de participació conjunta, de professors i alumnes, que assegurin la coherència del procés, la pertinència de les decisions que es prenen i l'adaptació i diversificació de la pràctica de l'avaluació, d'acord amb les necessitats educatives de l'alumnat.

Tot procés estratègic és, a més a més, un procés contextualitzat ja que es determina en cada cas d'acord amb les dimensions específiques de la situació (els materials, els actors, les relacions mútues, el clima relacional, la cultura del grup, etc.). L'avaluació s'ha de definir d'acord amb les condicions del context educatiu que creen tots els elements del procés d'ensenyament i aprenentatge que entren en acció en la pràctica d'un centre i ha de donar raó de la seva potencialitat educativa conjunta.

La presa de decisions d'avaluació haurà de tenir en compte no només les condicions i les característiques del context educatiu que conforma la configuració dels elements implicats en el procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula, sinó també els del context escolar més ampli del centre i extern al propi centre. Així, per exemple, no servirà de gaire decidir que cal implicar les famílies de l'alumnat en el control dels deures i les tasques que han de fer a casa si es tracta de famílies molt desestructurades; no seria adient decidir que l'alumne ha de repetir curs si no podem can-

viar res del plantejament dels cursos anteriors, del tipus de funcionament i de la naturalesa del suport que donem a l'alumnat; probablement no és una bona decisió proposar a l'alumnat que rebí classes de repàs fora del centre si no tenim cap possibilitat d'intercanviar punts de vista sobre l'atenció que l'alumne ha de rebre amb la persona que se'n farà càrrec.

La junta d'avaluació orientarà l'alumne/a que hagi manifestat dificultats en l'assoliment d'objectius d'alguna àrea —tant al llarg del curs com en el curs o cicle anterior— perquè dins els crèdits comuns realitzi activitats específiques de reforç, o cursi un crèdit variable de reforç o crèdits variables d'aprofundiment o d'iniciació que contemplin estratègies de reforç. (Ordre que desplega l'organització i avaluació dels ensenyament de l'ESO).

De la mateixa manera, la comunicació de l'avaluació (els continguts i el mètode) ha d'ajustar-se a les possibilitats del context real de relació que hi ha en el centre escolar entre tots els implicats: professorat - professorat; professorat - alumnat; professorat - pares. La col·laboració espontània que els pares ofereixen al centre sovint no es dona en el mateix sentit que és desitjat pel professorat, cal planificar i intervenir per obtenir-la tal com seria aconsellable.

Una avaluació serà més o menys rigorosa en la mesura que, en l'elaboració de judicis de valor sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge i la presa de decisions, prengui en consideració tots els elements i les seves relacions mútues. La consideració unilateral o aïllada d'un o d'alguns dels factors, com, per exemple, els resultats de l'aprenentatge de l'alumnat separatament de la intervenció del mestre, fa possible un judici incomplet o poc fonamentat que hipoteca la pertinència de la presa de decisions. Per exemple, pel que fa a l'aprenentatge de la funció matemàtica, cal considerar no únicament els errors que l'alumnat té quan les aplica o les usa en la resolució de problemes, sinó també quin ajut rep del professor i de quins recursos disposa el professor per tal d'ajudar l'alumne a resoldre bé els problemes o a aplicar adequadament l'algorisme de resolució de la funció. En definitiva, la pràctica de l'avaluació considera el context educatiu no només en el moment de la recollida d'informacions sinó també en la de presa de decisions i en la de comunicació del judici i de les decisions d'avaluació als diferents implicats.

D'acord amb tot el que acabem d'establir, el canvi conceptual de la reforma en l'avaluació es concreta en els aspectes següents:

- L'avaluació escolar té un caràcter públic.
- L'objecte de l'avaluació són els àmbits diversos de la pràctica educativa.
- L'avaluació ha de donar comptes del desenvolupament global de les capacitats de l'alumnat.

- L'avaluació és un recurs educatiu al servei de l'orientació, regulació i autoregulació del propi procés d'ensenyament i aprenentatge. És a dir, és formativa i formadora.
- L'avaluació és una pràctica contínua i integradora.
- L'avaluació és una eina estratègica que es vincula directament al procés d'ensenyament i aprenentatge.
- L'avaluació té un caràcter contextualitzat ja que pren en consideració les característiques de la totalitat dels elements implicats en el procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula, al centre i externs al centre.

La coherència entre els principis i la norma contribueix a orientar el canvi qualitatiu en els centres escolars, però sabem que no n'hi ha prou amb establir, per exemple, que cal una "avaluació integradora". Cal, a més a més, assegurar que el desplegament d'aquesta avaluació en l'ordre o decret corresponent ens permet d'interpretar-lo en el mateix sentit que li atribueixen els principis i criteris psicopedagògics i socials que són la base de la reforma. Cal destacar també que el llenguatge normatiu té un cert grau d'ambigüitat i sovint necessita ser interpretat. En aquest cas, els principis als quals ens hem referit en aquest primer apartat són un recurs i un ajut inestimable.

108

En síntesi, la normativa establerta sobre avaluació que enumerem a continuació contribueix al desplegament en la pràctica dels centres i de l'educació en general de les idees innovadores de la reforma. Ara bé, com hem analitzat, són els principis psicopedagògics esmentats els que ens ajuden a interpretar i a dotar de significat la regulació establerta, a valorar-ne la contribució real a la millora de la qualitat educativa i a identificar alguns àmbits que encara precisen una regulació:

- LOGSE de 1/1990, de 3 d'octubre.
- Decret de 75/ 1992, de 9 de març pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya.
- Decret 94, 95 i 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de l'educació infantil, primària i secundària obligatòria.
- Decret 223/1992 de 25 de setembre de modificació dels decrets 95/1992 i 96/1992, en què s'estableix que el Departament d'Ensenyament determinarà els criteris, les instruccions i les orientacions necessàries per a l'aplicació del currículum de l'etapa de secundària obligatòria.
- Ordre de 13 d'octubre de 1994 sobre avaluació a l'etapa de l'educació infantil.

- Ordre del 12 de novembre de 1993, per la qual es determinen els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació primària.
- Ordre (de pròxima aparició) sobre l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

EL PLANTEJAMENT CURRICULAR DE LA REFORMA I LA PRÀCTICA DE L'AVALUACIÓ EN EL CENTRE

Tal com hem pogut apreciar a través de l'anàlisi de la normativa establerta, el currículum és un dels referents claus de l'avaluació. Amb la intenció d'aprofundir en les implicacions que té en la pràctica avaluativa del centre estudiarem, en primer lloc, les característiques de l'avaluació en el model de currículum. En segon lloc, analitzarem les implicacions d'un enfocament determinat de l'avaluació (què, quan i com avaluar) en la concreció en el PCC. D'acord amb les directrius psicopedagògiques i curriculars de la reforma el projecte de centre hauria de contemplar el compliment de la doble funció reguladora i social de l'avaluació.

El model de currículum i el currículum estan relacionats, però no són la mateixa cosa. El model reflecteix els elements que es consideren representatius de la pràctica educativa (què, quan i com ensenyar i avaluar) i l'estructura de les relacions que mantenen els uns amb els altres. En canvi, el currículum és el resultat de l'elaboració d'una proposta educativa per alumnes específics mentre dura el període en què es troben sotmesos a la influència de l'educació escolar. El model de currículum adoptat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya té la finalitat de ser útil als docents per planificar i orientar la tasca educativa de manera que garanteixi la socialització i el desenvolupament de les capacitats de l'alumnat. El currículum proporciona informacions concretes sobre què, quan i com ensenyar i avaluar els alumnes de l'etapa infantil, primària i secundària obligatòria i postobligatòria.

El repte que ha d'assumir l'elaboració del currículum en el centre consisteix, en bona mesura, a assegurar que es dona coherència i continuïtat des de les primeres formulacions generals de les intencions educatives (objectius generals de l'etapa i de les àrees degudament contextualitzats en el centre) fins a la traducció d'aquests objectius en termes de propostes concretes d'activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Una tasca força rellevant, que convé que l'equip realitzi amb cura, és la determinació de l'enfocament que donarà en aquest marc a l'avaluació, ja que és un aspecte que contribueix molt especialment a la determinació de les intencions educatives i al manteniment del seu lligam al llarg del procés de concreció curricular.

En aquest sentit, la presa de decisions sobre avaluació en el PCC in-

clou, no només les que estrictament corresponen a aquest segon nivell de concreció del currículum, sinó d'altres que són més aviat pròpies del tercer nivell i que tenen a veure amb el caràcter que pren l'avaluació en el procés d'ensenyar i aprendre. Des del primer moment en què s'inicia l'elaboració del PCC, el professorat ha d'arribar a acords que afectin la pràctica mateixa de l'avaluació a l'aula, que orientin sobre com desenvolupar aquesta pràctica des d'una perspectiva formativa i formadora directament amb els alumnes, i que ajudin a dissenyar una estratègia de control i d'autocontrol continuat del procés d'ensenyament i aprenentatge.

L'avaluació en el model de currículum

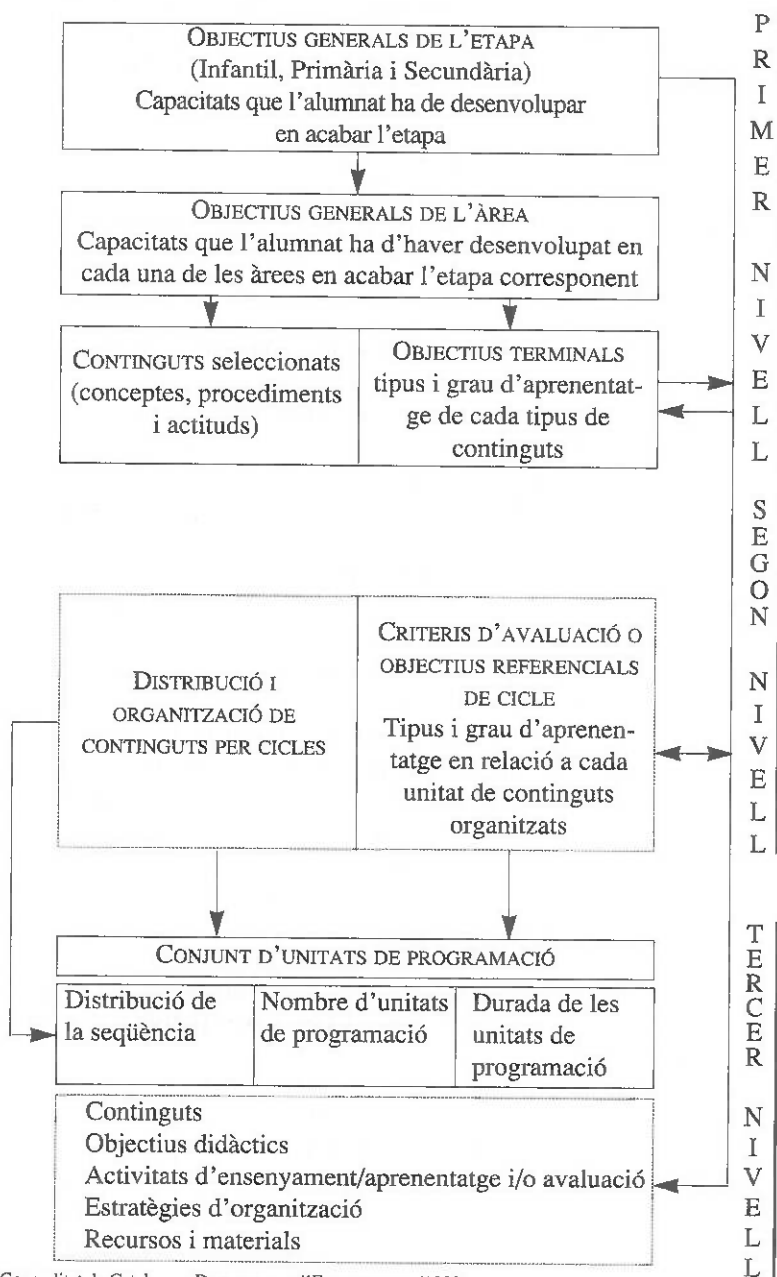
112

L'avaluació en el model de currículum de la reforma té un caràcter peculiar, ja que es troba vinculada indefectiblement a les intencions educatives o a què, per què i com ensenyar. Aquesta relació inicial, que es fa explícita en el model, pren característiques diverses en cada un dels tres nivells de concreció successius (C. Coll, 1986; C. Coll, E. Martín, 1993), d'acord amb les relacions específiques que l'avaluació estableix amb els altres elements de la pràctica educativa: en el primer nivell o currículum, l'elaboració del qual és competència del Departament d'Ensenyament; en el segon nivell de concreció, competència dels equips educatius dels centres i que implica l'elaboració del projecte curricular de centre; i en un tercer nivell de concreció, competència de cada professor i de l'equip de cicle i que està conformat per les programacions d'activitats i tasques (quadre 5).

El primer nivell de concreció inclou les intencions educatives pròpies de cada etapa i unes orientacions didàctiques i d'avaluació. En aquest nivell, les intencions educatives d'una etapa es concreten en els objectius generals d'etapa i els objectius generals de les diferents àrees del currículum, que han estat formulats en termes de capacitats de diferent mena (motrius, cognitives, afectives o d'equilibri emocional, de relació interpersonal i d'actuació i inserció social). En cada una de les àrees, la selecció d'uns continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i d'uns objectius terminals acaba de determinar encara més les intencions educatives.

El desenvolupament de les capacitats que es consignen en els objectius generals està lligat a la realització de tipus i graus d'aprenentatge molt diversos. Resulta fàcil comprendre la necessitat d'orientar el professorat sobre els aprenentatges que són més adients per aconseguir el desenvolupament d'aquestes capacitats. És per això que en el currículum, i per a cada una de les àrees, s'han establert el tipus i els graus

Quadre 5. Nivells de concreció i elements d'avaluació



d'aprenentatge dels diferents continguts. Els objectius terminals ens faciliten la lectura de les intencions educatives ajudant-nos a identificar els continguts que són objecte d'aprenentatge per part de l'alumnat que es consideren imprescindibles perquè desenvolupin les capacitats que es determinen en els objectius generals de les àrees i, a un altre nivell, en els objectius generals de l'etapa.

Aquests objectius són, també, els criteris d'avaluació de continguts de conceptes, procediments i d'actituds, valors i normes i tenen una funció doble: afegir un grau de concreció a les intencions educatives i cridar l'atenció sobre alguns aspectes prioritaris de l'aprenentatge, els que es consideren essencials perquè l'alumnat pugui seguir l'escolaritat sense especials dificultats.

Les orientacions didàctiques i d'avaluació pretenen centrar la nostra atenció sobre alguns aspectes de l'actuació didàctica en una àrea o en un cicle que s'hagin mostrat particularment interessants i rics per tal de fomentar l'aprenentatge de determinats continguts i procurar al professorat i a l'alumnat una experiència compartida d'autoregulació del procés d'ensenyament i aprenentatge en un àmbit concret del saber escolar (matemàtiques, llenguatge, educació física, etc.).

114 El segon nivell de concreció implica l'elaboració del projecte curricular de centre per part de l'equip de docents. Aquest projecte comporta l'adequació dels elements del primer nivell de concreció a les característiques específiques del centre escolar. El projecte curricular de centre, un cop elaborat, constitueix una guia per a la nostra pràctica i el referent educatiu compartit pels pares, els mestres i l'administració. El projecte ha de ser un punt de partida i una guia oberta, flexible i constant de la pràctica. El que es pretén amb la seva elaboració no és tant l'obtenció d'un producte final (per exemple, un document) sinó que tingui un contingut que realment es pugui portar a la pràctica. És a dir, un projecte que guiï, orienti i reguli l'actuació educativa conjunta de l'equip de docents.

Les intencions educatives arriben en aquest nivell a la seva concreció màxima quan l'equip determina els objectius generals de cicle, els continguts i els criteris d'avaluació de cicle. Aquests últims són els referents importants per a la presa de decisions del professorat sobre la promoció dels alumnes.

Convé emfasitzar la noció de cicles, la seva organització i funcionament en el marc de la concepció d'una educació comprensiva, la qual cosa implica l'assumpció de la diversitat de l'alumnat, la definició de plantejaments respecte del tractament de les diferències i la selecció d'estratègies per tal de donar resposta als interessos i als ritmes d'aprenentatge de cadascú. (*El projecte curricular i la programació*. Generalitat de Catalunya, 1992, p.11)

Com a professorat no hauríem de prendre acords sobre els aprenentatges prioritaris, essencials i rellevants que l'alumnat ha d'aconseguir en acabar cada cicle sense plantejar-nos alhora com ho farem perquè tot l'alumnat pugui assolir-los, o com donar-los suport. Per dir-ho d'una altra manera, quan decidim què ensenyar i què avaluar en un cicle hem de valorar també els recursos de què disposem per fer costat als alumnes que, malgrat tots els esforços, no aconsegueixin els mínims previstos durant i al final del període establert. L'elaboració d'un pla de centre basat en l'atenció a la diversitat pren tot el sentit en aquest marc ja que es tracta de concretar els mitjans (organitzatius, funcionals, didàctics...) i els itineraris curriculars més útils per ajudar l'alumnat a aconseguir els aprenentatges i a accedir amb garantia d'èxit a aquells que estan previstos de realitzar en el cicle següent o en una altra etapa escolar.

El tercer nivell de concreció correspon a l'elaboració de les programacions concretes d'activitats i tasques per a un grup classe específic. Desenvolupar aquesta tasca suposa seleccionar, organitzar i distribuir els objectius i continguts i els criteris d'avaluació de cada cicle per tal de planificar, organitzar i temporalitzar les unitats didàctiques o de programació amb tots els seus components (els objectius didàctics, els continguts de la unitat, les activitats i les tasques d'aprenentatge i d'avaluació). L'activitat de selecció i distribució implica més d'un professor del cicle i, en aquest sentit, possibilita una intervenció coordinada i coherent de tots els responsables de l'educació d'un mateix grup d'alumnes d'un nivell (professors especialistes i tutors) i de tots plegats al llarg d'un cicle. El conjunt de l'equip de docents d'un cicle ha de decidir el conjunt de les unitats de programació per a un grup d'alumnes específic.

115

La seqüenciació de les unitats de programació pot vertebrar-se a l'entorn d'un curs o nivell, com és aconsellable a les etapes primària i secundària o pot abastar tot un cicle, com pot ser el cas de l'educació Infantil. Les unitats es diferencien en l'organització temàtica que prenen, globalitzadora o interdisciplinària, que inclou continguts de diferents àrees, i en la duració temporal.

La distribució dels continguts d'un cicle per nivells que fan els llibres de text i d'altres materials curriculars ens pot ser útil als professors. Tanmateix no té la flexibilitat i l'adaptació que cal efectuar per concretar una seqüència útil a un col·lectiu d'alumnes particular. Des d'aquesta perspectiva, el nostre paper com a educadors continua sent rellevant i insubstituïble.

En aquest tercer nivell, els objectius didàctics referits als continguts seleccionats o què ensenyar en una programació es corresponen, molt més directament que en altres nivells, amb què avaluar.

El establecimiento de las capacidades cuyo desarrollo y/o aprendizaje se aspira a promover, en respuesta a la pregunta sobre qué enseñar; y la fijación de unos determinados tipos y grados de aprendizaje a propósito de unos determinados contenidos, en respuesta a la pregunta sobre qué evaluar, se funden en un solo elemento: los objetivos didácticos, que precisan los tipos y grados de aprendizaje que deben llevar a cabo los alumnos y alumnas sobre ciertas unidades elementales de contenido con el fin de desarrollar y/o aprender las capacidades establecidas en los objetivos generales de ciclo y, por extensión, en los objetivos generales de área y de etapa. (C. Coll; E. Martín, 1993, p. 182)

De la mateixa manera, les activitats o tasques d'ensenyament i aprenentatge es corresponen, molt més directament en aquest nivell que en d'altres, amb les activitats d'avaluació i, en aquest cas, segurament no cal que programem obligatòriament per a cada unitat didàctica activitats d'avaluació específiques. El que sí que cal és aprendre a observar el treball de l'alumnat dotant-nos d'indicadors rellevants i necessaris per valorar si ha assolit les intencions didàctiques que ens havíem marcat i en quin grau ho ha fet.

El professorat ha de prendre en consideració el caràcter de procés que té la construcció de coneixement i, en aquest sentit, ha de tendir també a tenir-ne en compte la dimensió temporal i contextualitzada. En aquest cas, no ens hem de conformar amb l'obtenció d'una informació puntual sobre l'aprenentatge de l'alumnat, sinó que ha de ser continuada. Tampoc no serà suficient l'obtenció de dades sobre un únic tipus d'activitat d'aprenentatge i sempre en un mateix context (per exemple, sempre utilitzant llenguatge verbal escrit, sempre a partir d'una mateixa presentació d'un únic tipus de problemes de càlcul, d'activitats que impliquin l'ús d'un tipus de text narratiu amb una única finalitat, etc.). Ben al contrari, hem d'obtenir dades provinents d'activitats ben diverses i que s'hagin obtingut en contextos d'aprenentatge i activitat diferents. La programació haurà de contemplar, no només una organització i funcionament de l'aula que faciliti l'intercanvi entre el professorat i l'alumnat i l'observació i intervenció adient d'aquest primer, sinó també moments destinats a la síntesi i a la recapitulació dels continguts que els alumnes han anat aprenent fins llavors, com a mitjà per controlar de manera continuada i conjunta els avenços que s'han realitzat respecte dels objectius establerts. També caldrà programar activitats diverses, en situacions d'aprenentatge variades, que assegurin el treball i l'avaluació de tipus variats de continguts i, en conseqüència, de les diverses capacitats.

El tractament de la diversitat en el currículum: conseqüències per a l'avaluació

Atesa la diversitat de necessitats educatives que uns mateixos objectius prescriptius provoquen en l'alumnat, d'acord amb la LOGSE, hi ha tres tipus de mesures possibles d'atenció a la diversitat:

- Les mesures d'atenció a la diversitat, que inclouen decisions relatives als diferents elements del PCC. Com ara la contextualització dels objectius generals d'etapa i d'àrea que s'efectua d'acord amb les característiques dels alumnes, de l'entorn i del professorat- i a la concreció d'activitats diverses. Aquestes activitats es diferencien, per exemple, en la pauta més o menys directa i intensa de l'activitat de resolució i en el grau de profunditat que ha d'assolir la resposta. Però no només es tracta de pensar activitats diferents sinó d'idear-ne de noves que es puguin resoldre emprant vies diverses que assegurin, però, nivells de capacitat de l'alumnat igualment acceptables des del punt de vista de la integració social i cultural de l'alumne o l'alumna. En aquest cas es tracta de dissenyar l'activitat de manera que els alumnes puguin seguir processos diferents de resolució o emprar graus diversos d'autonomia des d'aquelles activitats o situacions que són resoltes recurrent a les indicacions i a les pautes de treball sobre el procés a seguir que dona el professor, a d'altres en què els alumnes poden explorar nous camins de resolució. Cal remarcar també que l'organització de la franja variable es pot incloure en aquesta categoria de mesures.

- Les mesures d'atenció a la diversitat, que inclouen l'elaboració d'un pla d'orientació acadèmica i professional i d'un pla d'acció tutorial.

- Les mesures d'atenció a la diversitat, com ara els agrupaments flexibles, el desdoblament de grups, els programes de diversificació curricular, els programes de garantia social, etc. En el centre escolar hem d'esgotar el nivell de mesures ordinàries d'atenció a la diversitat abans de passar a considerar-ne d'altres d'extraordinàries o bé plantejar-nos de coordinar totes dues mesures per atendre el ventall de diversitat que presenten els nostres alumnes.

Tot PCC és en ell mateix, com acabem d'explicar, una proposta educativa d'atenció a la diversitat. L'equip de professors prenem decisions d'atenció als alumnes amb necessitats educatives, permanents i transitòries, necessitats educatives referides a dificultats d'aprenentatge i a transorns de desenvolupament. La identificació de les necessitats educatives de l'alumnat es fa, com ja hem dit abans, tenint en compte no únicament i de manera unilateral les característiques (capacitats, coneixements inicials, interessos i motivacions, etc.) dels alumnes, sinó contemplant-les

en relació amb les demandes de capacitació que el grup social fa respecte dels més joves (els objectius generals) i amb l'ajut que pot rebre en aquest procés d'acord amb les característiques del nostre centre o context escolar. Per exemple, l'alumne que considera les matemàtiques com un recurs formal sense significat per a la seva vida quotidiana i que s'enfronta als problemes matemàtics com a un repte del qual cal trobar-ne la resposta "correcta" que espera el professor, té un tipus de necessitat educativa que es concreta en aprendre a canviar d'actitud respecte del coneixement matemàtic. El currículum actual de l'etapa primària considera que la matemàtica s'ha d'ensenyar més com a recurs per formalitzar intuïcions, per predir i contrastar idees sobre diferents aspectes de la realitat que com a veritat establerta; el nostre paper consistiria, doncs, a concretar activitats didàctiques i d'avaluació (més participatives, basades en la confrontació i el diàleg, en la valoració de l'error com un element més del procés, etc.) que ajudin l'alumnat a situar-se de manera diferent en l'aprenentatge dels continguts de l'àrea, des d'una altra perspectiva més constructiva i activa.

Els itineraris curriculars variats que ofereixen els centres i les maneres de fer molt diverses del professorat ens poden fer dubtar de fins a quin punt camins molt diferents ens portaran a aconseguir les mateixes intencions educatives. Per trobar una resposta adient a aquest interrogant cal analitzar un altre cop la naturalesa de l'objecte de construcció, les capacitats, i la naturalesa del procés de construcció. Els camins d'elaboració del coneixement són molts i, tal com argumentarem a continuació, uns alumnes poden desenvolupar unes determinades capacitats mitjançant la realització d'aprenentatges variats seguint trajectòries personals diverses i diferenciades de les que porten a terme els altres alumnes. Per altra banda, el desenvolupament d'una capacitat es pot aconseguir en graus o nivells molt diversos però igualment adients per a la integració social de l'alumnat.

En definitiva, l'avaluació en el model de currículum es defineix sempre de manera relacionada amb els altres elements que el componen, en especial amb què i com ensenyar. Les decisions sobre avaluació tenen implicacions directes en la determinació de les intencions educatives i en la concreció de com ensenyar (l'organització i el funcionament de la classe, la seqüència i organització dels continguts, la de les activitats i situacions d'aprenentatge, etc.).

Si bé inicialment els criteris d'avaluació es presenten en el currículum separatament dels objectius i dels altres elements relacionats amb la concreció de les intencions educatives o, dit d'una altra manera, què ensenyar, amb la intenció de contribuir a indicar què és més important d'ensenyar perquè els alumnes ho aprenguin, finalment, en el tercer ni-

vell de concreció, la coincidència entre ambdós aspectes és gairebé total. En la pràctica de l'aula es desdibuixa la particularitat dels elements curriculars i tots ells es troben fortament relacionats en la proposta d'acció pràctica i en el desenvolupament a l'aula.

A mesura que es progressa en la definició dels diferents nivells de concreció, les activitats didàctiques esdevenen inseparables de les activitats d'avaluació i cada cop més nosaltres, el professorat, som els autèntics protagonistes de la definició de les intencions educatives i de la planificació i el desenvolupament de l'avaluació.

Cal que l'equip de docents ens dotem d'instruments, recursos i estratègies diverses d'avaluació continuada, ja que per a alguns professors o equips, a mesura que ens apropem a l'aula, pot resultar progressivament més difícil mantenir la coherència entre tots els elements al llarg del procés de concreció del currículum.

De la mateixa manera que succeeix amb molts altres elements del currículum, els criteris d'avaluació es reorganitzen i es recreen en cada centre seguint criteris de contextualització i, en especial, d'acord amb les opcions que s'han pres d'atenció a la diversitat. En aquest marc no ens ha d'estranyar que una selecció, organització i concreció diversa dels continguts porti aparellada, en la pràctica, uns indicadors de desenvolupament de les capacitats també diversos. El tipus d'aprenentatge realitzat, en un moment donat, per part d'uns alumnes d'un centre i el grau d'aprenentatge pot ser també diferent del que realitzen d'altres, però no per això hem de pensar que l'un o l'altre està menys relacionat i és menys revelador de la consecució del desenvolupament i de l'aprenentatge de les capacitats que hi ha en els objectius generals. L'interès rau a mostrar la coherència de les decisions i a determinar els aprenentatges mínims que es consideren necessaris i imprescindibles per continuar avançant en la consecució dels objectius i aplicant les mesures necessàries d'atenció a la diversitat.

119

Els criteris d'avaluació: de les capacitats als objectius terminals

Les relacions significatives que l'avaluació manté en el model curricular amb tots els altres elements, i que acabem de mostrar en l'apartat anterior, ens permeten enriquir-ne la concepció més que si només l'entenguéssim com un element aïllat dels altres i no comprometès amb les decisions que hem pres en altres aspectes del currículum. Malgrat tot, no podrem comprendre a fons l'abast de les implicacions del plantejament curricular en la concepció de l'avaluació sense analitzar la caracteritza-

ció que s'hi fa de què ensenyar i què avaluar en termes de capacitats i la seva posterior concreció en objectius terminals.

L'avaluació de les capacitats

Les capacitats són la veritable columna vertebral del currículum i del procés d'ensenyar i aprendre. La seva rellevància educativa rau en el fet que són el referent últim al qual cal acudir quan es determinen els altres elements curriculars, inclosa l'avaluació.

Què s'entén per capacitat ha estat definit des de nombroses perspectives psicològiques sense que s'hagi arribat a un consens entre totes les postures. Des dels plantejaments psicopedagògics de la reforma tampoc no s'ha acabat d'explorar del tot el seu abast, la qual cosa provoca que encara trobem força dificultats en l'avaluació de les capacitats. Malgrat tot, la importància que aquestes tenen en el currículum i en la pràctica educativa fa que sigui necessari establir una noció de capacitat, que puguem compartir i que sigui útil al professorat d'un centre per a la comprensió del currículum i l'elaboració del PCC. Entenem per capacitats les activitats de les persones (Leontiev, 1983) significatives per al grup social o molars¹⁹ (Bronfenbrenner, 1987) que es concreten en la realització per part de l'alumnat d'accions, operacions o maneres culturals de fer molt variades.

El desenvolupament i l'aprenentatge de la capacitat permet a l'alumnat tipus i graus diversos de la posada en acció de la forma cultural concreta que la capacitat pren en un moment o un context determinat. Per exemple, saber obtenir informació, calcular, són formes culturals relacionades amb analitzar i processar dades i poden manifestar-se en graus de domini variat.

La inclusió de les capacitats en el currículum ha estat una decisió educativa compromesa amb el respecte a la diversitat propi de tota escolaritat comprensiva i integradora, ja que s'entén que l'alumnat pot arribar a aconseguir el seu desenvolupament seguint propostes d'aprenentatge i ensenyament molt variades. Però ha estat el seu ús com a referent últim de l'avaluació en general i de l'avaluació integradora, en particular, el que encara planteja molts reptes al professorat.

19. Activitat: procés que en realitzar la persona una o una altra relació amb el món o amb els altres respon a una necessitat, interès o motiu que li és pròpia. Tot en l'activitat tendeix a l'objectiu o motiu que li és propi. Les activitats tenen accions i aquestes es componen d'operacions (Leontiev, 1983).

Activitat molar: és una conducta progressiva que posseeix un moment que li és propi i que té un significat o una intenció per a tots els qui participen en l'entorn (Bronfenbrenner, 1987).

Un dels primers intents de concreció de les capacitats es troba precisament en el currículum, ja que hi ha una progressió des de la identificació inicial dels tipus de capacitats per desenvolupar (motrius, cognitives, de relació interpersonal i d'inserció i actuació social) a la seva especificació en forma d'objectius generals d'etapa i d'àrea. La selecció dels continguts i dels objectius terminals en cada una d'aquestes àrees suposa un pas més en el procés de concreció. Però, aquest n'és un de molt important ja que influeix en la representació que els mestres podem tenir del compliment de la capacitat a causa del fet que, són, alhora, el referent obligat de l'avaluació.

Però, malgrat tots els intents del currículum per concretar els indicadors del desenvolupament de les capacitats, cal adonar-se que no hi ha una única lectura possible de les relacions que es poden establir entre els continguts i els objectius terminals, i entre aquests dos elements curriculars i els objectius generals o capacitats. I això és així perquè el mateix objectiu terminal pot relacionar-se amb més d'un contingut i pot estar implicat en el desenvolupament de més d'una capacitat. Cal adonar-se també que diverses capacitats poden estar vinculades alhora a la consecució d'uns mateixos objectius terminals.

Així, per exemple, quan establim que l'alumne i l'alumna en acabar l'etapa primària²⁰ :

han de ser capaços d'aplicar, individualment i en equip, metodologies de treball intel·lectual, incloent-hi la utilització de recursos de la tecnologia de la informació, que estimulin l'aprenentatge i la creació i permetin reduir tasques rutinàries

121

estem afirmant que no hi ha un únic tipus d'aprenentatge implicat en la consecució de la capacitat, sinó que n'hi ha diversos i que el grau de profunditat en el desenvolupament de la capacitat dependrà tant de l'amplitud dels aprenentatges com de la complexitat de les relacions que puguem establir entre tots ells. Per exemple, el professorat pot entendre que l'alumnat aprendrà i desenvoluparà la capacitat referida si :

- Adquireix l'habilitat lectora i, a partir de diverses fonts impreses, avança progressivament en la fluïdesa i en la bona comprensió del text escrit (O. G. de l'àrea de llengua catalana i literatura).

- S'expressa per escrit utilitzant tècniques diverses amb finalitats també diverses (O. G. de l'àrea de llengua catalana i literatura).

- Sap utilitzar diverses fonts d'informació directa i indirecta a fi d'adquirir la informació que interessa, processant-la, interpretant-la i expres-

20. Objectiu general de l'etapa primària.

sant-ne els resultats mitjançant diversos llenguatges, tot utilitzant instruments i recursos tecnològics adients (O.G. de l'àrea del medi social i cultural).

- Sap formular-se preguntes i fer prediccions, arribant a conclusions o generalitzacions a partir de temes pròxims, coneguts i concrets (O.G. de l'àrea del medi social i cultural).

En cada cas, això pot implicar per a l'alumnat l'aprenentatge de continguts diversos i en diferent grau o nivell de relació entre tots ells que s'expressen en els objectius terminals, per exemple:

- Identificar tipus de textos variats i reconèixer-ne l'ús.
- Usar l'escriptura amb finalitats de comunicació variada.
- Tenir estratègies de comprensió lectora.
- Observar.
- Raonar i donar arguments per avalar les pròpies idees i respectar les dels altres.
- Comparar experiències viscudes i identificar-ne els trets essencials.
- Emprar recursos i mètodes d'exploració sistemàtica.
- Usar alguns tipus de programes d'ordinador que siguin útils per organitzar la informació, etc.

122

En conseqüència, l'equip de professors ha d'establir *quines* de totes les relacions possibles que aquests elements mantenen entre ells són les més rellevants i significatives per als alumnes del centre, ja que aquest és, tal com veurem més endavant, un pas obligat en la definició dels criteris i dels indicadors del desenvolupament de capacitats.

Els objectius terminals com indicadors del compliment de les capacitats

En el model de currículum de la Generalitat de Catalunya els criteris d'avaluació són els objectius terminals, és a dir, són indicadors de la consecució de les capacitats: indiquen els tipus essencials d'aprenentatge que els alumnes i les alumnes han de realitzar i el grau en què cal efectuar l'adquisició dels continguts d'una àrea en acabar l'etapa. Des d'aquesta perspectiva, l'alumnat que no assoleixi els progressos establerts en els objectius terminals presumiblement no podrà realitzar amb èxit els aprenentatges establerts en nivells succesius de l'escolaritat obligatòria.

Els criteris d'avaluació del currículum contribueixen a determinar les intencions educatives que es formulen en els objectius generals de l'etapa i en els de cada àrea curricular. Aquests criteris han de servir de referència per a l'avaluació dels aprenentatges en diferents nivells de concreció curricular i són els indicadors indirectes per a l'avaluació del pro-

cés d'ensenyar i aprendre de la pràctica docent, de la programació i del PCC. Els criteris d'avaluació o objectius terminals, d'acord amb l'esperit de la LOGSE, han de poder utilitzar-se en el marc d'una educació comprensiva i no discriminatòria i la seva formulació ha de permetre una pràctica contínua, global i integradora.

Els objectius terminals són globalment els criteris que s'han de tenir en compte per a l'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge. (art. 3 ; DOGC 1593 13-5-1992). Concreten el grau en què cal aconseguir la capacitat en acabar l'etapa.

Des del nostre punt de vista, els objectius terminals s'han de considerar com a criteris generals i no com a referents per assolir un per un, ni en un mateix grau per a tot l'alumnat, ni en un mateix cicle, ja que:

- Cada objectiu, pres per separat, ens diu poca cosa sobre el compliment dels objectius generals o de capacitat.

- L'avaluació es basa en l'anàlisi i constatació de les capacitats desenvolupades per cada alumne/a al llarg de tot el procés educatiu i en el context d'un centre. (*L'avaluació a l'educació primària*, Departament d'Ensenyament, 1993, p. 6).

La responsabilitat progressiva dels equips de professorat en la determinació de les intencions educatives i en la planificació i el desenvolupament d'un determinat enfocament d'avaluació en els centres implica reorganitzar i recrear els objectius terminals d'acord amb la contextualització que es faci de les intencions educatives en el projecte curricular de centre. Els indicadors establerts en el currículum prescriptiu es podran completar o matisar segons cada centre.

Atesa la doble naturalesa d'objectiu i de criteris d'avaluació que caracteritza els objectius terminals, podem afirmar que, com a objectius, tenen un caràcter (T. Mauri, 1992; F. Blanco, 1994):

- *Prescriptiu*: igual que ho fan els objectius generals de l'àrea, informen del grau en què l'alumne ha de desenvolupar la capacitat en acabar l'etapa. Això implica que són d'atenció obligada per a la confecció dels criteris d'avaluació d'àrea en el centre i de cicle.

- *Referencial*: igualment que la resta dels objectius del primer nivell de concreció, no són directament aplicables. Els objectius terminals admeten adaptacions pertinents per part dels equips docents del centre on es desenvolupa el currículum. Se n'ha de fer un ús contextual respectant sempre l'esperit dels objectius generals de l'etapa i dels objectius i els continguts de l'àrea. En l'elaboració del PCC, cal poder examinar críticament els objectius terminals per tal que el professorat valori fins a quin punt respecten l'orientació de l'àrea en l'etapa.

- *Bàsic*: concreten els aprenentatges que l'alumne ha d'efectuar per

tal de poder continuar, presumiblement amb èxit, la proposta educativa següent (l'altra unitat didàctica, l'altre cicle, l'altra etapa, un programa de diversificació curricular, etc.).

- *Homogeneïtzador*: els objectius terminals contribueixen a orientar les decisions de l'equip del professorat per donar a cada alumne l'educació necessària per integrar-se en la societat.

Amb tot, com a criteris d'avaluació els objectius terminals han d'interpretar-se de manera:

- *Integral*: l'avaluació dels tres tipus de continguts ha d'efectuar-se de manera relacionada.

- *Flexible*: s'han de contextualitzar i concretar d'acord amb allò que és específic i representatiu del projecte educatiu de centre, especialment d'acord amb la contextualització que es faci dels objectius i continguts d'etapa i d'àrea en el projecte curricular de centre.

Els objectius terminals no s'han d'entendre com a paràmetres fixos, ni com a patrons que permeten de mesurar per aplicació directa les adquisicions de l'alumnat, sinó com a focus orientadors que hauran d'utilitzar-se integrant-los de manera coherent en el procés d'ensenyament i aprenentatge (E. Calatayud, O. Calanda, 1994, p. 41).

Els objectius terminals ens informen sobre els elements a tenir en compte en la pràctica de l'avaluació sumativa de l'alumnat. No ens ofereixen una resposta directa sobre si és possible o no la seva promoció sinó que aquesta resposta s'elabora tenint en compte altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge. En efecte, de la consecució d'un objectiu general d'àrea-matèria ens pot donar raó més d'un objectiu terminal; de la mateixa manera, un mateix objectiu terminal pot intervenir en l'avaluació de més d'un objectiu general. En aquest sentit, són les relacions significatives que els professors establím entre els diferents objectius terminals, i entre ells i els diferents objectius generals d'àrea les que ens ajudaran en la predeterminació d'allò que es vol aconseguir amb els alumnes. Establir aquestes relacions i analitzar-ne la pertinència en relació a allò que es proposa en el currículum són el contrapès exigible a l'ús referencial, contextualitzat i flexible d'aquests criteris o objectius terminals en la pràctica quotidiana del centre.

Els objectius terminals tenen, finalment, una aplicació directa per decidir la promoció i l'acreditació dels alumnes limitada. Per tal d'efectuar-la cal prendre com a referència el que estableixen els decrets normatius que desenvolupen les directrius d'organització i avaluació dels ensenyaments a l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria. En aquest marc s'estableix que els objectius terminals no han d'interpretar-

se en cap cas com a criteris rígids de promoció, ni s'han de fer servir de manera mecànica per atorgar la titulació als alumnes en acabar la secundària obligatòria. Segons allò que contempla el decret, que concreta el caràcter que ha de prendre l'avaluació a secundària, en finalitzar el segon cicle, els alumnes que hagin assolit els objectius generals de l'etapa se'ls considera que l'han superada malgrat que no hagin estat avaluats positivament de totes les àrees o tots els crèdits variables i de síntesi.

Per altra banda, les maneres tan diverses que el professorat tenim d'organitzar i plantejar als alumnes tots els aprenentatges que necessaris per a l'obtenció de les capacitats, ens permeten adonar-nos de fins a quin punt no hi ha, com ja hem comentat en altres ocasions, un únic camí de consecució dels objectius ni un únic grau de desenvolupament de la capacitat. Sens dubte, lluny de ser un inconvenient, aquesta diversitat és un gran avantatge per a la planificació educativa, ja que ens ha de permetre elaborar la proposta que realment respongui a les necessitats de cada alumne.

L'elaboració d'una proposta educativa adient al desenvolupament del ventall de les capacitats que hi ha en el currículum útil per a tots els alumnes del centre implica, en primer lloc, una selecció i organització dels continguts curriculars, una concreció dels criteris i els indicadors d'avaluació de cicle i d'etapa necessaris per poder apreciar si aquest desenvolupament s'ha arribat a produir i en quin grau, i també implica proposar situacions i activitats d'aprenentatge i d'avaluació variades.

Acceptar que el desenvolupament de les capacitats està vinculat a la realització d'aprenentatges de naturalesa (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i graus ben diversos implica, alhora, admetre que són possibles vies o itineraris d'aprenentatge i ensenyança diversos per a l'acompliment de les intencions. Des d'aquesta perspectiva l'avaluació de capacitats és una avaluació contextualitzada que recull les dades de contextos reals d'aprenentatge i ensenyament que impliquen alumnes i professors, i que en valora l'aprenentatge i l'ensenyament d'acord amb els elements que formen el context. L'enfocament d'avaluació del qual ens dotem ens ha d'ajudar a recollir la informació necessària i suficient per contribuir a transformar la pràctica, és a dir, a prendre decisions adients de reajustament i a reorientar el procés establert.

En conseqüència, per poder donar compte del grau de desenvolupament de les capacitats, haurem de realitzar un seguit d'accions: elaborar la xarxa relacional de tots els elements que integren la proposta de les intencions educatives del currículum i subratllar-ne les més significatives per a l'equip de mestres del centre d'acord amb les necessitats educatives dels alumnes; elaborar, en conseqüència, uns criteris i indicadors d'avaluació que ens ajudin a comprendre si se n'ha produït o no el desenvolupament i en quin grau; obtenir informació variada, resultant de l'obser-

vació continuada i de l'anàlisi del treball de l'alumnat en contextos, situacions i circumstàncies diverses; valorar el progrés de cada alumne i prendre decisions vinculades a les condicions i a les característiques del context.

Malgrat tot, no hauríem d'oblidar que els recursos de què disposem per apreciar el progrés de l'alumnat són limitats. Sovint no disposem dels mitjans i de la preparació adient per captar l'abast total de les relacions de significat que l'alumne estableix en el procés d'aprenentatge i tenim dificultats per ampliar l'observació del procés de l'alumnat molt més enllà d'un moment puntual, és a dir, més enllà de la prova o de l'escrit que l'alumnat lliura en acabar una unitat de treball (C. Coll, E. Martín, 1993). En el primer cas, cal admetre que els alumnes puguin tenir establertes relacions rellevants i significatives que ens podrien indicar la consecució de l'aprenentatge de la capacitat que el professorat no puguem captar. En el segon, si la capacitat sol manifestar-se en tota la seva amplitud amb el pas del temps, cal que ens dotem de situacions d'observació que facin possible el seguiment de l'alumnat al llarg del procés i en situacions de caire divers. L'avaluació respectuosa amb la proposta d'atenció a la diversitat i de desenvolupament de capacitats ha de practicar-se de forma vinculada al procés d'ensenyament i aprenentatge. Si el professorat pot recollir informació del progrés i de les dificultats de l'alumnat mentre es desenvolupa el procés, tindrà també, per una banda, un millor coneixement global d'aquest per a l'observació de l'alumnat en situacions molt variades. A més, per altra banda, podrà respondre immediatament a les necessitats que s'hagin identificat variant l'ajustament i la qualitat de l'ajut, sempre que l'alumna o l'alumne ho necessitin.

De la mateixa manera, hem de reconèixer que estem més preparats per avaluar les capacitats que impliquen l'alumnat individualment que no pas altres de relació o equilibri emocional i d'integració social que impliquen sovint un grup en acció o la mateixa acció en un grup. Per exemple, el professorat té tendència a valorar la consecució de la capacitat *conèixer el cos i les possibilitats motrius i progressar en l'adopció d'hàbits de salut i higiene personal* (Objectiu general de l'etapa primària, 2) més en situacions que apreciïn la competència motora o cognitiva individual de l'alumnat (proves de resistència, velocitat, etc. que impliquen la superació de rècords personals) que en d'altres que impliquin capacitats d'equilibri emocional i de relació social. Per exemple, en una situació de convivència en unes colònies que s'han programat uns itineraris en els quals l'alumnat ha d'emprar a fons les pròpies possibilitats motores, però fent ruta amb d'altres, sense marginar-los ni perdre'ls pel camí i sent capaç, en arribar al lloc, de seguir col·laborant en les tasques del grup; o bé, en un partit de bàsquet que demana a l'alumne i a l'alumna el control de l'esforç personal i de grup, de la pròpia emoció i iniciativa al

servei del triomf final de l'equip. En aquest sentit, val la pena de revisar les situacions i activitats d'avaluació per adonar-nos fins a quin punt permeten realment la d'aquelles capacitats que només es manifesten en situació de relació amb d'altres o de treball en equip.

L'avaluació en el projecte curricular de centre: l'enfocament avaluador del centre escolar

El caràcter obert del model curricular dóna autonomia al centre per decidir els criteris i instruments d'avaluació i, en aquest sentit, correspon al claustre de professors, en el marc del projecte curricular de centre, prendre les decisions de caràcter general relatives a l'avaluació. (DOGC 1826 de 26-11-1993).

Els centres escolars han d'intentar conciliar els models implícits individuals de cada professor sobre avaluació amb els models explícits basats en acords. Això ha de servir per superar l'aulisme i els regnes de taifes propis de la pràctica del professorat d'alguns centres. El contrast continuat entre el projecte educatiu i l'acció pràctica, basat en el debat i el diàleg, afavorirà, com ja hem fet constar, l'exercici d'accions col·legiades i compromeses del conjunt del professorat en avaluació i la presa de consciència sobre necessitats de formació del professorat en aquest camp.

127

La finalitat de l'elaboració del projecte de centre és dotar-nos com a equip d'un programa que concreti les intencions educatives i que ens ajudi a seguir i controlar-ne el compliment en la pràctica. Les decisions sobre avaluació en el PCC han de contribuir, entre d'altres qüestions, a assegurar que són presents un seguit de requisits:

- Hi ha coherència entre les intencions educatives i els criteris d'avaluació i en el desplegament i la concreció successiva d'aquests dos elements al llarg del currículum. És a dir, s'ha de vetllar des del PCC perquè l'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge no contradigui les intencions educatives del projecte educatiu i curricular de centre i de la programació.

- Es manté aquesta relació de coherència en el procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. La manera de concretar les activitats i les situacions d'avaluació per part del professorat assegura el manteniment de la relació necessària amb les intencions educatives. També contribueix a fer que l'alumnat trobi sentit a allò que aprèn i pugui orientar, regular i guiar el propi procés. Cal evitar que els alumnes rebin un doble missatge contradictori entre allò que s'ensenyava a classe, allò que es valora que l'alumne aprengui i allò que finalment s'avalua.

Hi ha una mancança de documents escrits en els quals els equips de docents reflecteixin la planificació, organització i seguiment dels pro-

cessos avaluatius. Malgrat tot, els treballs de J. Jorba i Neus Sanmartí (1994a) i el d'E. Barberà (1995) manifesten fins a quin punt determinats equips o professors aconsegueixen, si s'ho proposen, que l'avaluació es plantegi de manera coherent amb tots els altres elements que composen la pràctica educativa i seguint els principis constructivistes de l'aprenentatge i de l'ensenyament. Els primers autors aprofundeixen en l'anàlisi del paper de l'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge des de la planificació i desenvolupament de les unitats didàctiques de ciències naturals en centres de secundària. El segon treball analitza les proves escrites que ha elaborat una mostra de professors de l'àrea de matemàtiques i estudia les capacitats o intencions educatives que són objecte d'avaluació preferent per part d'una mostra de docents en aquesta àrea.

L'avaluació és el mitjà de què disposa el professorat per relacionar constantment els resultats de l'aplicació del projecte amb les decisions que han determinat la seva elaboració i la posada en pràctica. Si s'observen discordances, el fet de contrastar permanentment la pràctica amb el projecte ens conduirà a la revisió i eventual modificació de les decisions preses pels equips de professors, i a la inversa.

Les decisions que s'han de prendre en el PCC en relació a l'avaluació es poden estructurar a l'entorn de les tres preguntes ja clàssiques: què, com i quan avaluar. Respondre a cada una d'elles implica, per una banda, elaborar els referents de l'avaluació en el projecte curricular de centre a partir de la contextualització dels aspectes prescriptius del currículum i de les seves orientacions sobre com avaluar que es troben en el primer nivell de concreció. És a dir, la de la contextualització en el projecte curricular de les informacions referides a *què ensenyar*, la de les referides a *què avaluar*, que implica l'anàlisi i la reflexió contextualitzada dels criteris d'avaluació o objectius terminals, i la de les informacions referides en el currículum a *com ensenyar i avaluar*.

La concreció contextual de totes aquestes informacions es basa en la valoració que l'equip fa de les informacions que proposa el currículum en relació a la pràctica del centre.

La determinació en el projecte de centre dels aspectes referits a l'avaluació inclou, a més a més, la presa de decisions de l'equip sobre què avaluar en els cicles, com i quan avaluar en el centre i sobre com es comunicaran els aspectes del procés i del resultat de l'avaluació als companys docents, als nois i a les noies de la classe, als pares i a la inspecció.

Als apartats que s'exposen a continuació analitzarem tots els elements que configuren l'enfocament avaluador del centre. El quadre 6 té la finalitat d'ajudar l'equip del centre a representar-se la totalitat d'aquests elements; per això els presenta convenientment relacionats entre ells i vinculat als nivells de concreció del currículum.

ELS REFERENTS DE L'AVALUACIÓ

1. Què ensenyar

- Contextualitzar els objectius de l'etapa i de les àrees. (Analitzar i establir criteris de prioritat amb relació al context escolar).
- Contextualitzar i seqüenciar els continguts de les àrees. (Analitzar i establir criteris de prioritat amb relació al context escolar).
- Establir els objectius de cada cicle simultàniament amb la seqüenciació i la distribució dels continguts de cada cicle educatiu.

2. Què avaluar

Reflexionar des de la perspectiva del context del centre, especialment des de la diversitat de necessitats educatives dels alumnes i de les alumnes, sobre les prioritats d'aprenentatge que marquen els criteris d'avaluació de les àrees: els objectius terminals.

3. Com ensenyar i avaluar

- Analitzar la contribució de les orientacions didàctiques i d'avaluació de les diferents àrees curriculars a la consecució de les intencions educatives i a l'obtenció d'indicadors de l'aprenentatge.

L'AVALUACIÓ EN EL PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE (SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ)

1. Què avaluar

- Fixar els criteris d'avaluació en relació als continguts i objectius del cicle.
- Decidir quines característiques han de tenir els criteris d'avaluació en la programació i en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Especificar la manera d'aplicar aquests criteris.

2. Quan avaluar

- Determinar quan avaluar (a l'inici i a la fi del cicle o de les etapes, durant el procés d'ensenyament i aprenentatge) d'acord amb els principis que regeixen la construcció significativa dels coneixements a l'aula.

3. Com avaluar

- Concretar quines característiques han de tenir les situacions i els instruments emprats en l'avaluació en els diferents moments i situacions d'avaluació; explicitar-ne les condicions d'ús d'acord amb la finalitat de l'avaluació en cada moment.
- Concretar els àmbits organitzatius del centre relacionats amb l'avaluació: definir les funcions i el grau de responsabilitat de cada un d'ells en la presa de decisions: (direcció, coordinadors i equips dels cicles, tutors, professorat, alumnat).
- Vincular els instruments i les situacions a la finalitat de l'avaluació com a regulació del procés.

4. Criteris i pautes de comunicació de l'avaluació

- Definir les pautes de comunicació que seguirem per informar els pares del progrés i dels resultats de l'aprenentatge dels seus fills.
- Definir els criteris per a l'elaboració dels informes.
- Definir els criteris de comunicació de l'avaluació a l'alumnat: el paper de la tutoria i l'orientació.
- Definir la responsabilitat dels diferents implicats en la comunicació de l'avaluació.

5. Establir criteris i pautes d'acció del centre en relació a la promoció i acreditació de l'alumnat

6. Criteris i pautes d'avaluació del projecte curricular

A continuació us presentem, al quadre 7, les repercussions que els criteris d'avaluació definits al PCC tenen en la presa de decisions sobre avaluació en la programació.

Quadre 7. Adaptat de G. Martínez; A.P. Martínez, 1994, p. 92.

CRITERIS D'AVALUACIÓ DEFINITS EN EL PCC

Influeixen i orienten les directrius d'avaluació de les unitats didàctiques i del desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula.

L'AVALUACIÓ EN LA PROGRAMACIÓ

- Criteris d'avaluació en la UD: què ensenyar i què avaluar.
- Elaboració de situacions i d'activitats d'ensenyament i aprenentatge (que afavoreixen la participació de l'alumnat).
- Preparació de materials i recursos d'ensenyament i aprenentatge.
- Anàlisi de les dades obtingudes i presa de decisions: millora de les situacions, millora de la seqüència i de l'organització d'UD i de les activitats, millora del procés de planificació, millora del tipus i de la quantitat dels ajuts, altres canvis...
- Comunicació dels resultats i dels elements del procés d'ensenyament i aprenentatge relacionats amb l'avaluació als alumnes i als altres professors implicats en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- En les reunions de tutoria i/o d'avaluació de l'equip cal prendre acords sobre les mesures i els recursos de recollida de dades i d'arxiu de la informació preferent.

130

Totes les decisions sobre avaluació en el centre seran objecte d'estudi en els apartats que venen a continuació.

1. Què avaluar. La concreció dels criteris d'avaluació en el projecte curricular de centre

Els criteris d'avaluació fixats en el projecte curricular de centre són els principis o normes que com a equip docent elaborem per tal de poder-nos-hi referir en l'emissió de *judicis de valor* sobre l'objecte d'avaluació. Ajuden el professorat, i també l'alumnat, en la tasca d'orientar el procés d'ensenyament i aprenentatge, guiar la presa de decisions, i seleccionar què cal comentar en la comunicació entre tots els implicats en el procés educatiu.

Decidir els criteris d'avaluació planteja a l'equip la realització d'una tasca doble (C. Coll, E. Martín, 1995): d'una banda, elaborar una idea concreta i operativa dels objectius (els d'etapa, els de cada àrea en acabar l'etapa i els dels cicles) i, de l'altra, confegir indicadors específics que evidencin l'acompliment d'aquestes expectatives educatives per part de l'alumnat del centre.

En aquest procés d'elaboració dels criteris d'avaluació l'equip ha fet explícits, completament o en part, un seguit d'elements rellevants de la pràctica. Per exemple, la concepció de persona que tenim en el centre; què és allò que prioritàriament esperem aconseguir de l'alumnat a llarg termini; quins són els valors que cal tenir en compte a l'hora de determinar la qualitat de les produccions d'aprenentatge dels alumnes i la del procés d'ensenyar i aprendre; i, també, el model didàctic que defensem (J. Jorba, N. Sanmartí, 1994a). En definitiva, l'equip de docents d'un centre ha de poder donar a conèixer i compartir en algun grau els principis psicopedagògics i didàctics en què es basen els criteris d'avaluació

La dificultat d'aquesta elaboració rau no només en la necessitat de compartir i explicitar, de manera significativa, concreta i operativa per a tot l'equip del centre els elements base de la presa de decisions, sinó també en aconseguir que la formulació i el significat d'aquests elements pugui quedar clar per als altres: els alumnes i les alumnes, els altres companys docents i els pares, per tal d'arribar a compartir amb tots plegats la nostra representació.

Però, no n'hi ha prou amb confegir criteris d'avaluació. També cal elaborar indicadors d'acompliment que ajudin l'equip a identificar si, en una tasca o activitat didàctica determinada, es dona un aprenentatge valuós, i a captar el grau en què es manifesta.

131

Els indicadors de l'avaluació es diferencien dels criteris d'avaluació pel seu caràcter de tipus més concret i contextualitzat. Per exemple, un criteri d'avaluació de l'àrea de matemàtiques en l'etapa primària com, per exemple: "realitzar, llegir i interpretar representacions gràfiques d'un conjunt de dades recollides de l'entorn immediat", centra l'atenció del professor en si l'alumne o l'alumna és capaç de *recollir i enregistrar* una informació que es pugui quantificar, *utilitzar recursos senzills de representació gràfica*, (taules de dades, barres, diagrames) i, en si realment *entén i comunica* la informació expressada en aquests termes. Els indicadors han de posar de relleu allò que és més important de l'aprenentatge que s'espera aconseguir en un context d'aprenentatge específic (situació, activitat o tasca). Per exemple, per a una alumna de primer cicle d'ESO "entendre" pot voler dir coses molt variades en àrees d'aprenentatge diverses i en moments diferents el curs, encara que el verb que les descriu sigui idèntic i les situacions d'avaluació semblants. Per exemple, entendre un text a l'àrea de llengua pot significar saber-ne identificar les idees rellevants; entendre un problema a l'àrea de matemàtiques pot voler dir resoldre'l emprant els recursos o operacions adients; entendre un pentagrama musical pot voler dir solfejar-lo, etc.

Per G. Nunziati (1990) una de les qualitats rellevants que han de presentar els criteris d'avaluació és la de ser operatius. Segons aquesta auto-

ra, els coneixements de tipus instrumental o procedimental són els que ens ajuden a compartir amb els altres la representació que tenim de la consecució d'una idea i els que millor ens orienten per tal de resoldre amb èxit les tasques que ens proposem de realitzar.

Si això és així, complir l'exigència d'operativitat dels criteris d'avaluació voldrà dir que els professors ens haurem d'esforçar per concretar al màxim aquelles operacions que acrediten millor l'aprenentatge dels continguts més rellevants de l'àrea. Seran, per exemple, les que estan a la base de saber identificar i/o plantejar un problema que impliqui l'ús d'operacions familiars; saber fer un comentari de les qualitats literàries d'un text narratiu; saber elaborar un informe científic, una pràctica d'exploració de les qualitats d'unes substàncies determinades; saber utilitzar l'observació com a recurs d'indagació; definir els trets característics d'un fet, d'un procés, etc.

Només en determinats nivells de la pràctica educativa, com ara el de la planificació del cicle, el de les unitats didàctiques i els àmbits en què es dona la interacció cara a cara entre professor i alumne a l'aula, és possible de concretar els criteris d'avaluació d'acord amb la qualitat de concreció esmentada. És a dir, només en aquests casos es poden transformar en veritables indicadors rellevants i permanents del procediment que ha de seguir l'alumne en la realització d'una tasca escolar concreta, ja que en aquest nivell s'incardinen els continguts rellevants que l'alumnat ha d'aprendre i la dimensió procedimental que implica fer-los funcionar en la resolució de tasques concretes d'ensenyament i aprenentatge. Paral·lelament aquests referents o indicadors actuen alhora com a demostratius del nivell i grau de realització necessari per a l'acceptació positiva per part del professorat del resultat d'una activitat i, en conseqüència, ens permeten captar la complexitat de les adquisicions de l'alumnat, la pertinència de la resposta, la completesa, l'exactitud, l'originalitat i el volum global de coneixements emprats en l'elaboració de la resposta (G. Nunziati, 1995).

Els criteris són específics de l'activitat de coneixement i aprenentatge quan aquesta activitat es concreta en una de les àrees. Els criteris ens han d'ajudar a reconèixer què esperem dels alumnes quan els demanem que expliquin, comprenguin, resolguin, demostrin, argumentin, etc. I això no únicament quan ho analitzem des de l'àrea de ciències sinó també quan ho fem des de cada una de les altres àrees. El conjunt del professorat som, en definitiva, els encarregats de concretar els criteris d'avaluació en el centre i els responsables de respondre a preguntes com les següents: Què ens permet als professors del centre valorar si l'alumne *observa el funcionament de la llengua per organitzar la pròpia expressió*? Què ens fa assegurar que aquest alumne/a *entén la salut personal*,

social i del medi ambient com un bé de l'individu i de la comunitat que cal conservar, preservar i potenciar? Què ens permet afirmar que els nens i nenes de la classe representen i interpreten les nocions i relacions matemàtiques mitjançant paraules, signes o símbols, i figures o gràfics?

Finalment, però no per aprofundir completament en aquest tema, remarcuem que l'elaboració de judicis de valor sobre l'aprenentatge d'un alumne o alumna concret no és una activitat mecànica sinó que es recrea en cada situació d'ensenyament i aprenentatge d'acord amb els referents de partida i del context específic d'aprenentatge. Per això, no n'hi ha prou amb elaborar els criteris d'avaluació sinó que cal plantejar-se com usarlos, decidir-ne l'ús estratègic en una situació d'aprenentatge concreta a l'aula com a regulació de l'aprenentatge de l'alumnat i l'aplicació en la seva promoció i acreditació.

Els criteris d'avaluació en aquest nivell de la pràctica educativa es trobaran fortament influïts per les decisions que s'hagin pres respecte d'altres elements de la pràctica a l'aula (per exemple, els objectius didàctics, les activitats d'ensenyament, l'organització de l'alumnat, el clima de l'aula, etc.). Mantenir l'operativitat dels criteris d'avaluació implica controlar també els altres factors de la pràctica educativa.

Els professors ens hem d'impliar en la confecció conjunta dels criteris, malgrat que sigui un procés lent i progressiu, com a mesura per trobar sortida a un sistema selectiu d'educació. Es tracta, com hem exposat en la primera part d'aquest capítol, de realitzar un treball de presa de decisions absolutament necessari per a la realització d'una pràctica educativa de qualitat i pertinent a les finalitats i objectius de la pròpia tasca d'educació des de la perspectiva de la reforma. L'actitud positiva cap al canvi és important.

Malgrat tot, i segons reconeix G. Nunziati (1995), voler d'entrada que tots els professors d'una àrea o d'un cicle es posin d'acord sobre els criteris d'avaluació pot resultar difícil o, fins i tot, desaconsellable, ja que l'elaboració d'aquests principis es fonamenta, en definitiva, en tot un seguit d'elements, com són: els valors que com a professors perseguim en la nostra intervenció, la concepció didàctica de l'àrea o matèria, la característica de la institució i de quina manera i en quin sentit ens hi trobem vinculats, i l'objectiu prioritari que donem a les tasques o activitats en l'aprenentatge, que són difícils de compartir *a priori* tenint en compte la varietat i les múltiples possibilitats que hi ha a l'hora de concretar-les.

A mesura que avancem en la posada en comú de les diferents opcions que els professors tenim sobre aquests temes, les coincidències sobre els criteris d'avaluació seran més fàcils d'identificar i la presa d'acords serà més senzilla. En aquest sentit, resulta adient considerar el tema dels criteris d'avaluació com a matèria d'elaboració compartida i

de discussió respectuosa i atenta, però mai com a element d'imposició.

Les situacions que els equips de les escoles es troben són diverses i, en conseqüència, els camins o estratègies d'elaboració de criteris compartits també ho són. Per exemple, es pot emprar una via inductiva: podem explicitar inicialment allò que fem a la classe, valorant, si s'escau, el tipus d'exàmens i de preguntes que passem als alumnes i concretar els criteris que cada un de nosaltres fa servir en la correcció per tal que tots els entenguem i puguem, en segon lloc, emprar una via deductiva, mitjançant la qual l'equip de professors analitzem els criteris d'avaluació d'una àrea del currículum i intentem valorar-los en relació amb la nostra pràctica. L'objectiu general és arribar a reconèixer els criteris d'avaluació de cada membre de l'equip a fi d'avançar cap a l'elaboració de normes i de referents cada cop més semblants. Tot el que acabem d'exposar, mostra que cal elaborar inicialment els criteris d'avaluació de cicle i de concretar-ne paulatinament els indicadors d'avaluació en relació a les tasques o activitats d'aprenentatge més rellevants de cada àrea o de cada conjunt d'àrees en el cicle (calcular, resoldre problemes, redactar textos, definir, argumentar, elaborar projectes d'exploració sistemàtica de l'entorn, etc.) i, finalment, en la programació i el desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge.

134

Ens ocuparem, en primer lloc, del procés d'elaboració dels criteris d'avaluació dels cicles, més tard ens centrarem en les activitats d'ensenyament i aprenentatge que poden afavorir la determinació dels criteris d'avaluació a l'aula en el marc de la interactivitat entre professor i alumne/s i la regulació conjunta del procés per a la consecució dels objectius didàctics.

• Dels criteris d'avaluació de l'etapa i de l'àrea a l'elaboració dels criteris d'avaluació dels cicles

Sens dubte, una de les tasques més rellevants dels equips dels centres és la confecció dels criteris d'avaluació de cicle. L'elaboració dels objectius o criteris d'avaluació del cicle arrenca de (vegeu quadre 8):

- L'anàlisi i reflexió, per part de l'equip, dels components prescriptius del primer nivell (què ensenyar) per tal de contextualitzar-los en la realitat del centre.

- La seqüència i la distribució temporal per cicles dels continguts²¹.

21. A títol orientatiu, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha publicat el currículum de les etapes d'infantil i primària amb els objectius referencials o criteris d'avaluació de cicle per a cada àrea. Aquests criteris poden ser útils, com a referència, a la tasca que han de realitzar els equips de professors. Podem trobar un material adient a: AA.DD, (1994): *Pautes i registres d'observació i avaluació*. Barcelona. Additio-Graó.

Per arribar a la concreció d'aquests criteris de cicle, cal que els centres realitzin, primerament, la contextualització de les intencions educatives del primer nivell de concreció (objectius generals d'àrea i d'etapa); en segon lloc, hauran de considerar la seqüenciació i distribució dels continguts en els cicles. La determinació dels objectius dels cicles s'efectuarà de manera concomitant amb els continguts i de manera coherent amb les altres decisions de desenvolupament curricular que ja ha pres el centre. En qualsevol cas, no es tracta de decidir primer la seqüència de continguts i després els objectius de cicle, sinó d'anar ajustant equilibradament tots dos elements de forma coordinada. Això caldrà fer-ho per a cada cicle i entre els diferents cicles. De la mateixa manera, d'acord amb totes les decisions que s'hagin pres abans, en l'últim pas caldrà efectuar una contextualització dels criteris d'avaluació de l'àrea en l'etapa o objectius terminals que, en aquest cas, hauran de coincidir, potser no totalment, en concreció i quantitat amb els objectius del darrer cicle de cada etapa.

• *Els referents curriculars de la determinació dels criteris d'avaluació de cicle en el projecte curricular de centre*

Malgrat que a primer cop d'ull pugui semblar que fem un pas enrere en el procés de concreció dels objectius i criteris d'avaluació de cicle, tot seguit analitzarem els antecedents curriculars de la concreció dels criteris d'avaluació de cicle. El nostre objectiu és revisar els aspectes relacionats amb els antecedents o referents curriculars de l'avaluació del PCC, ja que tenen una influència clara en les decisions que cal prendre sobre els criteris d'avaluació de cicle.

135

- *Contextualitzar els objectius de l'etapa i de les àrees*

Els objectius generals de l'etapa i de les diferents àrees estableixen les capacitats que els nostres alumnes hauran d'haver desenvolupat com a conseqüència de la intervenció educativa. La lectura i la comprensió compartida dels objectius per part de l'equip ens ajudarà a concretar el perfil específic de persona que cada centre vol contribuir a desenvolupar. És de rellevant importància que tots els professors d'una etapa i d'un centre comparteixin les mateixes fites finals, independentment del cicle i de l'àrea dels quals siguin responsables. La finalitat de l'anàlisi que l'equip fa dels objectius generals és explicitar-ne les relacions més significatives amb els diferents continguts de l'àrea, a fi de respondre a les necessitats educatives dels alumnes del centre.

La lectura de l'objectiu *utilitzar les habilitats i les destreses bàsiques corresponents a l'acció motriu fent servir l'observació, l'anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motrius* ens permet saber que es refereix fonamentalment a capacitats de tipus motor i cognitiu.

REFERENTS DE QUÈ AVALUAR

1. Què ensenyar

- Contextualitzar els objectius de l'etapa i de les àrees. (Analitzar i establir criteris de prioritat en relació amb el context escolar).
- Contextualitzar i seqüenciar els continguts de les àrees. (Analitzar i establir criteris de prioritat en relació amb el context escolar).
- Establir els objectius de cada cicle simultàniament a la seqüenciació i distribució dels continguts de cada cicle educatiu.

2. Què avaluar

- Reflexionar des de la perspectiva del context del centre, especialment des de la diversitat de les necessitats educatives dels alumnes i les alumnes, sobre les prioritats d'aprenentatge que marquen els criteris d'avaluació de les àrees: els objectius terminals.

ELEMENTS SOBRE QUÈ I QUAN AVALUAR EN EL PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE

1. Què avaluar

- Fixar els criteris d'avaluació en relació als continguts i objectius del cicle.
- Determinar les característiques que han de tenir els criteris d'avaluació en la programació i en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Especificar la manera d'aplicar aquests criteris.

2. Quan avaluar

- Determinar quan avaluar (a l'inici i al final del cicle o de les etapes, durant el procés d'ensenyament i aprenentatge) d'acord amb els principis que regeixen la construcció significativa dels coneixements a l'aula.

5. Establir criteris en relació a la promoció i acreditació de l'alumnat.

Ara bé, la comprensió total d'un objectiu només és possible si aprofundim tant en l'anàlisi de les capacitats implicades en l'objectiu com en el de les relacions que pot tenir amb els diferents continguts de l'àrea.

Cal esbrinar l'abast que els diferents objectius generals tenen en el

currículum i elaborar-ne una representació més àmplia. En el cas de l'exemple, les relacions que l'objectiu general té amb els continguts de l'àrea ens ajuden a comprendre que l'alumnat pot assolir l'objectiu si aprèn a expressar corporalment emocions, sentiments i idees, a donar respostes motrius davant d'un estímul en el mínim temps possible, a executar moviments molt diversos amb els màxims recorreguts dels segments corporals o a utilitzar l'estratègia individual i d'equip bàsica dels esports que es practiquin. En cada cas, la relació entre objectius i continguts de l'àrea determina alhora la relació que hi ha entre les capacitats inicialment representades en l'objectiu, les de tipus cognitiu i motriu, però ho fa de manera diversa i més o menys coincident amb la representació que en tenim els professors. La presa de consciència de les relacions establertes delimita la selecció que es pot fer de les situacions i activitats d'aprenentatge i d'avaluació.

El projecte curricular de centre pot decidir les intencions educatives que responen millor a les necessitats educatives dels alumnes emprant els recursos següents (V.Tirado, M. Fernández, 1994):

- Matisar les capacitats implicades en els objectius generals;
- Identificar i assegurar la selecció de les capacitats que es consideren més bàsiques, en el sentit de necessàries i irrenunciables, per a la integració de l'alumnat del centre en el grup social i cultural.
- Donar prioritat a les capacitats que responen millor a les necessitats educatives del conjunt dels alumnes del centre.
- Desenvolupar alguna de les idees que es consignen en els objectius de manera que se'n reforci la presència.
- Assegurar-ne la presència al llarg de l'etapa i en cada una de les àrees de manera específica.
- Afegir aspectes que es consideri que s'han recollit en el currículum de manera insuficient.

Per tal d'il·lustrar en algun grau aquesta activitat, exemplificarem algunes matisacions realitzades a l'objectiu número 4 de l'àrea d'educació física per part d'un centre escolar a partir de l'anàlisi del propi context. El centre ha afegit com a comentari el paràgraf següent:

En la concreció d'aquest objectiu en el cicle inicial es prendrà en consideració el treball de les destreses motrius vinculades al desplaçament de l'alumnat per la neu i el glaç (estratègies corporals per recuperar l'equilibri, el to muscular, regular la velocitat del desplaçament adaptant-la a les condicions del terreny, etc.) i a la solució de problemes relacionats amb aquesta activitat (estudi de trajectes menys perillosos, anàlisi de les condicions de resistència del glaç, etc.) ja que la major part del temps de l'hivern els camins d'arribada a l'escola i de tornada a casa es troben en males condicions.

De la mateixa manera, i sempre a títol d'exemple, si en el centre hi ha alumnes amb necessitats educatives especials, haurem de concretar la manera d'ajustar-hi l'ajut en totes les decisions que es prenguin a l'escola i, en conseqüència, serà cada cop menys necessària l'elaboració d'adaptacions curriculars extraordinàries. Així doncs, podem presentar altres matisacions a l'objectiu de l'exemple anterior afegint les indicacions següents:

- Desenvolupar en l'alumnat i el professorat la capacitat d'utilitzar la cadira de rodes per a la consecució de determinades fites motores.

- Desenvolupar les capacitats relacionades amb els hàbits de salut personal de les persones que passen molt de temps assegudes (exercitar - se per prevenir el mal d'esquena, la mala circulació sanguínia, etc.).

L'equip de professors ha de decidir també quin aspecte formal prendrà l'elaboració de la contextualització dels objectius generals i de les àrees en el projecte curricular de centre, que pot traduir-se en un redactat nou, un comentari afegit a la redacció de l'objectiu, etc.

Cal evitar que l'elaboració de l'objectiu es converteixi en un problema que bloquegi el grup a causa de les dificultats que els professors trobem en la realització de la tasca tal com ens l'hem plantejada (per exemple, la feina implica un grau elevat d'exigència, és una feina poc repartida o mal coordinada, etc.). També convé evitar que constitueixi un referent fals, en el qual la majoria de l'equip no s'hi troba reconegut. Això pot succeir quan el projecte de centre l'elabora una comissió que actua sense cap tipus de contacte amb els professors de l'escola. El que es tracta és d'aconseguir que tots puguem comprendre i assumir les intencions educatives que configuren la guia de la pròpia pràctica a l'aula i coresponsabilitzar-nos del seu desenvolupament.

- La seqüenciació dels continguts de les àrees i l'organització per cicles

Entre els altres referents importants de l'elaboració de criteris d'avaluació trobem la seqüència de continguts i l'organització i temporalització dels continguts en cada cicle i al llarg dels cicles. Responen, d'una banda, a la necessitat que tenim d'establir algunes previsions sobre l'ordre que seguirem en l'ensenyament dels continguts al llarg del curs i, d'altra banda, a la necessitat de concretar el treball de les capacitats i el grau en què les treballarem a l'aula. No es tracta de prefixar tota l'organització fins al més petit detall, sinó de decidir l'ordre dels grans nuclis de continguts.

En alguns casos és fàcil que els professors coneguin per experiència que uns continguts determinats són el requisit d'aprenentatge d'uns altres continguts, o que puguin identificar els que habitualment els alumnes comprenen més fàcilment. Però no disposem sempre d'indicacions in-

fal·libles sobre si cal prioritzar la presentació de determinats continguts a l'aula com a requisit perquè els alumnes els aprenguin. A més, sovint són més aviat escassos els indicadors que ens diuen que seguir un ordre determinat en la presentació dels continguts sigui millor que no pas un altre. Malgrat tot, val la pena d'esforçar-se en l'elaboració de la seqüència ja que la finalitat és oferir a l'alumnat la que el pot ajudar més a realitzar aprenentatges significatius.

Algunes de les decisions que cal prendre poden ser, per exemple, l'elecció d'un tipus de contingut o d'un altre com a eix per tal de vertebrar-ne la seqüència general al llarg d'una etapa o d'un cicle, l'elaboració d'una selecció de continguts que contempli els diferents tipus de manera esbiaixada o poc equilibrada no contribueix a la construcció significativa de coneixements. La seqüència de continguts en el segon nivell del currículum de la Generalitat de Catalunya s'estructura prenent com a eix la tipologia de continguts i de conceptes, separadament de la de procediments i la d'actituds, partint del més detallat per arribar al més general i del més simple al més complex²².

Entre els criteris base de la selecció i la seqüenciació dels continguts podem considerar els que ens aporten L. Del Carmen i A. Zabala, (1990); A. Zabala, (1995):

1. *La pertinència dels continguts en relació amb:*

-El desenvolupament i els coneixements de l'alumnat, per tal que pugui implicar-se activament en l'aprenentatge;

- La lògica de la disciplina a la qual pertanyen els continguts de l'aprenentatge. Cal conèixer l'entramat intern dels sabers d'un determinat àmbit del coneixement per identificar-ne els més nuclears, els que realment, a la llarga, poden introduir l'alumnat en el domini efectiu de coneixements en aquest camp i que poden ajudar-lo a copsar les idees i la metodologia base d'aquest domini específic del coneixement.

- L'opció didàctica de l'àrea que caracteritza una determinada idea sobre com ensenyar i que subratlla la importància de determinats continguts com a eixos de l'aprenentatge.

2. *La continuïtat de la seqüència sense buits ni salts significatius.*

3. *La progressió de la seqüència des del contingut més simple al més complex, des del més global al més específic.* S'ha de determinar en quina mesura, per exemple, la capacitat de participació es fa progressiva-

22. *El projecte curricular i la programació.* Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. 1992.

Curriculum de l'educació infantil (1992); *Curriculum de l'educació primària.* (1992); *Curriculum de les diferents àrees de l'educació secundària obligatòria* (1993). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

ment més complexa i quin tipus de situacions d'intercanvi cal treballar en cada un dels cicles.

4. *L'equilibri de capacitats de tot tipus que tradueix la selecció dels continguts i l'organització de la seqüència.* En l'elaboració de la seqüència hem de posar atenció al fet que diferents continguts i capacitats estiguin representats de manera ponderada.

5. *La interrelació característica dels continguts de tres tipus en la seqüenciació que posa de relleu les relacions significatives entre ells i la seva implicació mútua en l'aprenentatge de capacitats.* En aquest cas el professorat pot identificar fàcilment els continguts i les relacions rellevants de manera que l'orientin a l'hora de prendre decisions sobre la caracterització de les unitats de programació.

6. *La consideració dels temes transversals del currículum* (l'educació per a la pau, l'educació per a una actuació basada en la no discriminació per raó de sexe, l'educació vial, l'educació sexual, etc.) com a mitjà per invertir l'àrea dels valors més significatius socialment i per al conjunt dels membres del centre escolar.

7. *La possibilitat que la proposta obre de concretar una proposició d'aprenentatge diversa per a alumnes diferents.* Es tracta de partir del saber, saber fer i saber ser dels alumnes del centre i realitzar una proposta educativa capaç d'atendre les necessitats, vinculada als punts de partida inicials dels diferents implicats. La seva agrupació en unitats d'aprenentatge i ensenyament significatives per als nostres alumnes és una tasca pròpia del tercer nivell de concreció o de la programació, però alhora és rellevant pel que fa al pas dels criteris als indicadors útils per a la pràctica de l'avaluació.

En un treball actual de recerca sobre la seqüenciació dels continguts, Lluís del Carmen (1996) assenyala els criteris que cal tenir en compte: les característiques evolutives de l'alumne i de l'alumna; els coneixements previs de l'alumnat relacionats amb els continguts de la seqüència; el grau de relació entre continguts de les diferents seqüències didàctiques; l'elecció d'un tipus de contingut com a contingut organitzador de les seqüències; la definició de preguntes-clau i idees-eix sobre les quals s'estructura la seqüència; la continuïtat i el caràcter de la progressió de la seqüència; la definició de la seqüència elaborativa; la integració i el tractament equilibrat dels diferents tipus de continguts; la revisió i reelaboració de les seqüències a partir dels resultats i de la seva aplicació a l'aula.

- *La seqüenciació de continguts i l'atenció a la diversitat*

En el PCC, quan es determina què ensenyar cal incloure una selecció equilibrada de continguts referits als cinc tipus de capacitats. Per exemple, molts alumnes tenen dificultats importants per llegir comprensiva-

ment els textos objecte d'aprenentatge; d'altres han desenvolupat poques habilitats de tipus social que els permetin demanar ajut a algú; uns altres alumnes poden tenir serioses dificultats per establir i mantenir prioritats de treball i d'estudi adaptant el propi comportament al pla de treball que han elaborat, etc. Des d'aquesta perspectiva, cal incloure en el projecte de centre seqüències variades de continguts que responguin de manera equilibrada i diversa a les diferents necessitats de desenvolupament dels alumnes d'un centre. Es tracta de garantir que, per sobre d'altres interessos, l'atenció a la diversitat de necessitats serà el motiu que vertebrï la selecció i organització dels continguts.

Una proposta molt centrada en aprenentatges de conceptes pot impedir que s'impliquin en l'aprenentatge alumnes que parteixen del domini d'altres tipus de sabers, més procedimentals, o alumnes ben disposats a la curiositat, al qüestionament o la problematització de la realitat però amb escassos coneixements conceptuals o procedimentals.

Els continguts que el grup de docents selecciona i organitza en unitats de programació, en el tercer nivell de concreció, acaben configurant, com V.Tirado i M. Fernández expliciten (1994) el "context" de desenvolupament de capacitats, tant pel que fa al significat i al sentit que els poden atribuir els alumnes com per la proposta real d'atenció a les necessitats que acaben configurant. Diferents "contextos" de continguts poden portar l'alumnat, com ja hem exposat, a elaboracions diferents d'una mateixa capacitat o de configuracions de capacitats, o a elaboracions d'una mateixa capacitat en diferents graus. En la mesura que els continguts seleccionats facilitin que el desenvolupament d'una capacitat s'efectuï de maneres variades, la diversitat dels interessos i de les necessitats dels alumnes serà més o menys factible a l'escola.

La importància d'aquesta proposta rau en el fet que la selecció i organització dels continguts que finalment s'oferten a l'alumnat, per una banda, els ajudin realment a aconseguir els objectius generals de l'etapa o de l'àrea i, per altra banda, faci possible la realització d'aprenentatges posteriors i generalitzables a d'altres camps del saber o d'altres àmbits de capacitat escolar, laboral i professional. Dit d'una altra manera, ha d'ajudar a capacitar l'alumne/a segons les expectatives socials establertes i permetre que pugui continuar capacitant-se més endavant, tot participant en les ofertes d'educació que la societat té establertes (per exemple, després de l'educació obligatòria, l'alumne pot integrar-se en els mòduls professionals, en els crèdits de garantia social o en el batxillerat, seguint-ne una de les modalitats, etc.)

- Establir els objectius de cicle

Els objectius de cicle són el nexa d'unió més rellevant entre els objec-

tius de l'etapa i de l'àrea del currículum contextualitzats en el centre i els objectius propis de cada una de les programacions i unitats didàctiques.

Per això, els objectius de cicle actuen alhora com a criteris d'avaluació, ja que són el referent de l'avaluació formativa i contínua de l'alumnat al llarg de l'etapa i el de l'avaluació sumativa-orientadora que es du a terme al final dels cicles i de l'etapa.

Aquests criteris d'avaluació de cicle no tenen un caràcter *exhaustiu*, és a dir, la seva funció no és la d'identificar, fins exhaurir-ne totes les possibilitats, la totalitat dels aprenentatges que l'alumnat pot realitzar en un cicle, sinó la d'identificar-ne els més rellevants i imprescindibles perquè l'alumnat pugui continuar progressant fins assolir les fites educatives de l'etapa.

Malgrat tot, no hem d'oblidar que tenen un valor *indicatiu i orientador*, ja que el referent últim de l'avaluació del procés d'aprenentatge i ensenyament d'un cicle són els objectius de l'etapa i de l'àrea (objectius generals de l'àrea i objectius terminals). Per això, la seva utilització per a la valoració de l'aprenentatge de l'alumnat en acabar el cicle no ha de ser mai conseqüència d'una manera de fer mecànica o lineal. Si un alumne passa d'un cicle a un altre havent assolit de forma incompleta els objectius corresponents, en l'altre cicle al qual s'incorpora se li oferiran les activitats educatives adequades (o els ajuts necessaris) per assolir-los (art.10.2. Decret 95/1992, de 28 d'abril), d'acord amb la idea d'etapa com a continu del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat. Els objectius de cicle mantenen relació amb els objectius generals de l'etapa, que han estat revisats i contextualitzats pels professors del centre. Pel que fa a l'etapa secundària obligatòria, els objectius del darrer cicle actuen alhora com a referents de la presa de decisions sobre l'acreditació de l'alumnat. Fins i tot en el cas de l'educació secundària obligatòria:

L'alumne de secundària obligatòria que, en finalitzar el primer cicle, hagi assolit un grau de maduresa global suficient en relació als objectius previstos en el projecte curricular, podrà accedir al segon cicle, malgrat que no tingui avaluades positivament totes les àrees o tots els crèdits variables i de síntesi del cicle (Ordre de l'avaluació a l'ESO).

Si els alumnes segueixen propostes diferents d'acord amb els programes o propostes d'atenció a la diversitat, la determinació dels criteris d'avaluació pot variar per a cada grup d'alumnes, però igualment ens han de servir per captar fins a quin punt els objectius mantenen relació amb les intencions educatives de partida o objectius generals de capacitat.

L'anàlisi raonada per part de l'equip de centre dels criteris d'avaluació de cicle en el projecte de centre des de les capacitats als continguts de l'àrea en el cicle i als criteris d'avaluació de cicle, pot fer possible va-

lorar el ventall de capacitats i de continguts que els alumnes manifesten haver après de maneres diverses.

Finalment, per exhaurir, malgrat que només sigui per un moment, les diferents consideracions que efectuem sobre el tema, hem de dir que cal no formular els objectius de cicle de manera que s'entengui que l'alumne només disposa d'una manera de demostrar-ne la consecució. Ben al contrari, cal determinar aquests objectius de cicle de forma que resultin útils al professorat per captar els progressos dels alumnes del centre (Decret de 28 d'abril 1992). En definitiva, els criteris d'avaluació haurien d'ajudar-nos a posar de relleu la diversitat de formes que els alumnes tenen de desenvolupar les capacitats²³.

Decisions en el PCC: intencions educatives i avaluació reguladora

Un cop seleccionats i organitzats els continguts i els criteris d'avaluació de cicle i algunes de les tasques o activitats d'aprenentatge més rellevants per a cada un d'aquests períodes educatius, podem considerar que hem fet un gran pas endavant per determinar què avaluar en el projecte curricular de centre.

És un avenç necessari però no suficient per garantir la coherència entre les intencions educatives del primer nivell i les de l'aula. Encara resta establir les condicions necessàries per desenvolupar una pràctica d'avaluació formativa i formadora que garanteixi la regulació conjunta del procés d'ensenyament i aprenentatge i la reorientació d'aquest procés, si cal, en relació a les intencions educatives de partida.

Una pràctica d'avaluació d'aquesta naturalesa necessita que hi hagi unes determinades condicions: per exemple, unes relacions mútues entre professorat i alumnat de qualitat, uns recursos materials que intervenen en la nostra relació amb els alumnes, unes activitats i tasques escolars pensades per ajudar-nos a prendre consciència de les necessitats d'ajut que té l'alumnat.

A continuació ens ocuparem d'alguns dels aspectes més significatius de la pràctica que influeixen en la regulació i la reorientació del procés

143

23. L'annex I ofereix un exemple de la concreció dels objectius de cicle. Consta de:
- La determinació contextualitzada que l'equip de centre escolar fa dels objectius generals d'etapa, de l'àrea i dels continguts de l'àrea de llengua.
- La definició dels objectius de cicle de manera coherent amb el que s'estableix en la contextualització dels elements del primer nivell.

Els criteris d'avaluació de cicle s'han organitzat en àmbits característics de les intencions educatives que cal aconseguir en l'àrea de llengua en acabar l'etapa (per exemple, elaborar textos, escrits de diferents tipus, produir textos orals, etc.).

d'ensenyament i aprenentatge. Només quan es prenguin decisions en el projecte curricular de centre relacionades amb aquests criteris podrem assegurar que els professors i alumnes ens hem dotat del pla d'actuació necessari per regular la pròpia pràctica i per conduir i orientar el procés d'ensenyament i aprenentatge vers la consecució dels objectius educatius.

• Decidir una estructura organitzativa i de funcionament a l'aula i al centre, que permeti la participació i la implicació dels alumnes i de les alumnes en el procés d'ensenyament i aprenentatge i el suport continuat del professorat a l'alumnat

L'organització i la distribució de l'espai de l'aula i del centre, la de l'horari i la del temps de cada sessió de classe (particularment en l'etapa de l'educació secundària) i també la caracterització i l'organització de les activitats i dels grups d'alumnes, són alguns dels aspectes de la pràctica sobre els quals és possible prendre les decisions adients per facilitar el contacte i la regulació de l'aprenentatge personal i l'exercici de la influència educativa.

Els professors podem contribuir a la regulació del treball personal dels nostres alumnes mitjançant el suport que els podem donar gràcies, per exemple, a l'organització dels horaris, a la coordinació del treball del professorat implicat en un mateix grup classe, etc. Un mòdul horari curt (50 minuts) però freqüent (cada dia de la setmana) pot afavorir l'atenció més particularitzada del professorat a l'alumnat més que no pas un període horari setmanal més ampli però més espaiat en el temps; de la mateixa manera, una tutoria organitzada per l'equip de docents pot afavorir un ajust de la intervenció educativa cenyida als interessos, les necessitats i les motivacions de l'alumnat. La coordinació entre els professors d'un mateix grup que assegurui el seguiment del procés de determinats alumnes és, sens dubte, una mesura de suport.

L'horari escolar ha de fer possible que els alumnes disposin del temps necessari per resoldre una tasca individualment i sense gaire ajut, com a mesura per conèixer les pròpies limitacions i identificar les necessitats de rebre suport, com també els àmbits i el grau en els quals encara continua sent necessari. I també han de disposar d'estones a l'aula, al llarg de la seqüència didàctica, on puguin comptar amb un ajut més directe del professor per resoldre els entrebacs amb què es troben i per regular i reorientar el propi procés d'aprenentatge. L'organització del currículum escolar de l'etapa i del cicle, la de la mateixa seqüència didàctica, l'organització i el funcionament de les relacions entre situacions escolars de treball i d'estudi i les situacions extraescolars (deures, projectes que s'acaben fora de la tutela directa del professor, etc.) poden, segons com es plantegin, considerar-se com un ajut a la representació mútua de les ex-

pectatives o objectius d'aprenentatge de l'autoregulació, la presa de consciència i la implicació de l'alumnat en l'aprenentatge.

La relació entre professorat-alumnat ha de basar-se en el respecte personal i en el respecte pel treball que es realitza a la classe. La construcció de coneixement no s'improvisa, és un procés que requereix esforç per part de tots els implicats i un cert risc personal o de l'autoestima (I. Solé, 1993). D'altra banda, només en una situació escolar on la pràctica dels valors d'aquesta naturalesa sigui habitual és possible donar sentit a la comunicació dels encerts, dels errors o dels dubtes i dels entrebancs, demanar ajuts, mostrar-se receptiu a les indicacions d'un altre, ja sigui professor o company d'aula. El tipus de normes (reglament d'ordre intern, reglament dels alumnes, normes de menjador, etc.) que regulen l'activitat d'un centre o d'una classe donen la pauta del clima real, afectiu, de treball i de respecte mutu entre tots els que en formen part. Molt més sovint del que seria desitjable, les normatives internes escolars s'elaboren pensant només en el fet que cal prohibir i es formulen pensant més en les sancions que s'hauran d'aplicar que no pas en els deures i drets compartits per tots els implicats en l'activitat escolar. Molt sovint tampoc no s'expliciten els principis en què es basen les normatives o bé són principis que han estat poc discutits pels alumnes i els professors.

En definitiva, l'orientació educativa dels elements esmentats pot afavorir la implicació personal de l'alumnat en l'aprenentatge o mantenir-lo integrat en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Això pot ajudar l'alumne a representar-se millor les expectatives del professorat i també contribueix a la creació de situacions a l'aula adients per a la prestació d'ajut ajustat del professorat a l'alumnat. Ara bé, no es tracta tant d'aconseguir que els alumnes s'impliquin, sinó que aprenguin a fer-ho de manera adient per a la realització d'aprenentatges significatius.

Si tenim en compte que l'alumne i l'alumna construeixen el propi coneixement gràcies a l'activitat de reorganització successiva i continuada del propi coneixement i amb l'ajut dels altres, el professorat ha de planificar (T. Mauri, I. Gómez, 1995):

- moments de concentració i reflexió personal i moments de discussió i intercanvi;
- períodes de silenci perquè l'alumnat pugui preparar les contribucions individuals al treball de petit grup o de grup classe;
- moments de diàleg i d'intercanvi que estimulen l'alumnat en la recerca de solucions o de respostes per iniciativa pròpia;
- moments per reflexionar sobre el procés emprat i fer-lo explícit (el procés i les conclusions);
- ocasions per plantejar problemes que puguin interessar alumnes diversos i grups adients per a l'elaboració d'una tasca particular;

- situacions i activitats per plantejar i discutir temes i problemes de manera que s'afavoreixi la participació de tots i, alhora, l'aprenentatge de la regulació col·lectiva.

La varietat de situacions esmentades afavoreix que els alumnes puguin, no únicament construir els sabers, sinó alhora prendre consciència de la pròpia elaboració i de les pròpies idees. Des d'aquest punt de vista, les funcions que determinades activitats aconsegueixen al llarg de la seqüència didàctica haurien de quedar establertes amb claredat per als alumnes. Així estaran prou orientats sobre quan i com es poden obtenir ajuts per part dels professors i quan, en canvi, han de demostrar i demostrar-se la competència individual o el nivell de rendiment individual.

• *Elaborar una programació adaptada a les necessitats del grup que asseguri la participació i la implicació dels alumnes en el procés d'ensenyament i aprenentatge*

Els alumnes se sentiran cridats a participar en la situació d'aula segons la selecció i consegüent prioritització que el professor i el grup de professors d'un mateix grup classe faci de l'aprenentatge de determinades capacitats, de determinats tipus de continguts, de determinades activitats, materials i suports. Des d'aquesta mateixa valuació— prioritàriament a l'entorn de les capacitats i dels tipus de continguts que responguin millor a les necessitats educatives de l'alumnat.

En el cas dels grups d'alumnes que pertanyen a una població escolar que té un alt risc de fracàs escolar o marginació, pot ser més aconsellable vertebrar la seqüència de continguts prioritàriament a l'entorn de capacitats d'inserció social o de relació social i equilibri emocional que no pas d'altres, com poden ser les capacitats cognitives, i desenvolupar-la prenent com a eix prioritari els continguts de tipus procedimental.

Per exemple, alguns alumnes de primària, que provenen d'altres cultures i formen part de la població marginal dels nostres pobles i ciutats, poden estar més preocupats per trobar un lloc en el grup social en el qual els toca de viure i en el fet que se'ls conegui i respecti, que no pas per comprendre les característiques de determinats animals que sovint els resulten poc significatius i allunyats de les seves vivències. És evident que les capacitats s'han de tractar en la programació de manera equilibrada, però la selecció d'un eix estructurador pot afavorir molt més que alguns alumnes es vegin ells mateixos com a persones amb capacitat per aprendre, per regular el propi procés i que puguin apreciar i valorar la millora progressiva de les capacitats personals i dels aprenentatges.

L'escola infantil i de primària i els centres de secundària no es doten únicament d'una programació flexible sinó que treballen per estructurar

itineraris curriculars d'atenció a la diversitat com a mesura d'integració i de participació de l'alumnat.

• Plantejar el treball a l'aula de manera que es puguin conèixer des de l'inici les representacions mútues del professor i dels alumnes sobre allò que es vol aconseguir (objectius) i els indicadors d'avaluació.

Cal que professors i alumnes compartim progressivament les expectatives o els objectius educatius. Ara bé, el fet de compartir hores de treball, un mateix espai, uns materials i uns recursos didàctics idèntics, etc. no assegura la coincidència entre els nostres objectius i els que l'alumne percep en la situació d'ensenyament. Cal, en definitiva, que prenguem consciència de la necessitat que hi ha d'ajudar l'alumnat a representar-se, a nivell general, allò que per al grup en el qual es troba té valor d'aconseguir, allò que és desitjable, és a dir, una certa idea de persona i de cultura i, a nivell més particular, allò que és valuós d'aconseguir en les tasques que se li encomanen de fer a la classe o a casa. Si l'alumne i l'alumna poden representar-se la finalitat de l'activitat d'aprenentatge estaran, amb tota probabilitat, en disposició d'orientar-la de forma cada vegada més conscient. Malgrat tot, cal fer un esforç perquè l'alumnat aprengui a mantenir la direcció de l'aprenentatge al llarg de tot el procés mitjançant una pràctica personal de regulació continuada o autoregulació.

147

Són molts els autors que s'han ocupat d'aquest tema i que han elaborat materials de suport adients per a la realització d'aquesta activitat de negociació i representació conjunta dels objectius entre professorat i alumnat a l'aula i d'autoregulació. Destaquem els treballs d'Edwards i Mercer, 1988; L. Allal, 1992; G. Nunziati, 1990; J. Jorba, N. Sanmartí, 1994a.

Les raons de la manca de coincidència en la representació dels objectius poden ser molt diverses. Es poden donar, per exemple, les situacions que descrivim tot seguit:

- No hi ha una correspondència directa entre allò que el professor verbalitza, allò que vol aconseguir i allò que demana finalment a l'alumne que aprengui. Per exemple, alguns professors no avaluen tot el que ensenyen, i avaluen determinades qüestions que no ensenyen (E. Barberà, 1995).

- El professorat no explicita els objectius i els alumnes es troben en la necessitat d'esbrinar-los cercant indicadors que no necessàriament han de ser rellevants per conèixer les intencions dels docents.

- Les experiències tan allunyades que professors i alumnes tenen sobre allò que vol dir ensenyar i aprendre un determinat contingut fan impossible un grau de coincidència inicial que afavoreixi la representació similar i compartida d'allò que es vol aconseguir per mitjà de l'actuació a l'aula.

Per tal d'assolir aquesta coincidència no n'hi ha prou que l'alumne escolti les intencions dels professors, ni que rebí un full amb el llistat dels objectius. El que cal és planificar una sèrie d'activitats que afavoreixin l'elaboració conjunta de la representació de les intencions educatives.

Tota representació és el resultat d'un procés de construcció que s'efectua a partir de tot allò que l'alumne sap o coneix, i no és una còpia sinó una producció personal. L'alumne ha d'arribar a la representació dels objectius que té el professor des de les idees o concepcions que li són pròpies. El fet que tots dos puguin arribar a compartir-les no és una qüestió fàcil, sinó més aviat complexa si tenim en compte que enunciats semblants de determinades activitats poden concretar-se en indicadors diferents i valorar-se emprant criteris diversos. Per exemple, una professora de cicle inicial pot tenir com a expectativa que els seus alumnes aprenguin que les plantes necessiten unes condicions determinades per viure. Els indicadors que la docent pren en consideració per veure si els alumnes ho han après són: que sàpiguin explicar-les si algú les pregunta, que les utilitzin per escollir un bon lloc on posar les plantes que l'escola ha regalat a la classe per la festa de la primavera, que les reguin i adobin quan calgui. La mestra en qüestió es fixarà, segons cada cas, en aspectes determinats: si els nens són capaços de dir totes o només algunes de les condicions, si quan escullen el lloc saben defensar-ne la tria utilitzant com a mínim una de les condicions, i si tenen cura de les plantes de forma responsable. Els alumnes, per la seva banda, poden tenir altres representacions del que vol dir assolir l'objectiu i no necessàriament en els mateixos àmbits que la mestra ha determinat.

No n'hi ha prou de verbalitzar l'objectiu sinó que cal planificar i desenvolupar activitats adreçades a procurar que els alumnes elaborin representacions aproximades dels objectius, dels indicadors de compliment i dels criteris de valoració. Progressivament, al llarg del procés, l'alumnat ha d'anar concretant els criteris que s'apliquen a l'hora de valorar la tasca i interioritzant-los pel fet que es tracta d'elements capaços de guiar la seva activitat. En aquest sentit, cal que el professorat procedeixi de manera recurrent per tal que els alumnes copsin cada cop més la pertinència de les decisions preses en l'elaboració de la tasca per la relació que manté amb uns objectius determinats.

Els mitjancers orals o escrits de la relació entre professor i alumnes vinculats amb l'avaluació (E. Barberà, 1995), com són, per exemple, els exàmens o proves escrites; els treballs o produccions dels alumnes que s'elaboren a l'aula, els deures, les respostes orals a preguntes del professor, etc., prenen tot el seu sentit en aquest marc interactiu, ja que permeten que els implicats es representin les expectatives del que es vol aconseguir, concretin els indicadors d'avaluació, identifiquin el grau en què

s'ha aconseguit l'aprenentatge i s'adonin d'allò que cal millorar. En definitiva, els ajuden a prendre decisions per revisar l'anticipació que hem fet de la realització de la tasca i, si s'escau, reconduir, reorientar i regular el procés d'elaboració.

L'element mitjancer permet que les elaboracions de l'alumne i, si s'escau del professor, s'acostin i acabin constituint un petit model d'allò que era desitjable obtenir. Per exemple, un treball que l'alumne ha lliurat perquè sigui avaluat i que se li retorna raonant-li els criteris emprats en la correcció i concretant-li el sentit que tenen per al seu aprenentatge les correccions fetes, pot ser molt útil en la coordinació d'expectatives mútues sobre allò que es vol aconseguir i en la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge; un examen que el professor contesta correctament i lliura als alumnes per tal que el comparin amb el seu pot exercir també la funció de model i de coordinador dels objectius del procés. Els alumnes que reconeixen què i com pretén ensenyar-los el professor aprenen de manera més significativa (A. Via, 1992; Jorba i Sanmartí, 1994a).

En definitiva, els tipus de treballs que proposem de fer als alumnes, la manera de corregir els treballs i de valorar les respostes, les activitats que planifiquem per ajudar-los a modificar els errors i a superar els entrebancs, la devolució i comentari dels resultats dels exàmens, les síntesis i resums orals i escrits que com a professors fem del que s'ha treballat a l'aula, etc. són algunes de les situacions que ajuden a progressar en l'elaboració d'una representació compartida dels objectius i dels criteris d'avaluació. Els criteris emprats per valorar què s'aprèn, per exemple si només es valora el grau de correcció de la resposta, la rapidesa o la polidesa amb què s'efectua; les formes o rutines emprades pel professor en les activitats o instruments d'avaluació o, si més no en el tipus de preguntes que habitualment es fan a l'aula seguint formes interrogatives («què és...?»), molt referenciades («recordes quan...»), imperatives («escriu...»), personalitzades («què diries tu de...») concreten també les expectatives de realització.

En una classe on hi hagi espai per al diàleg i la confrontació en grup, els alumnes poden ajudar-se mútuament a comprendre els objectius (què vol que fem el professor?), a identificar indicadors de l'avaluació (què és important de saber, saber fer o saber estar?), a concretar els aspectes on es produeixen errors i a estudiar la manera de millorar els aprenentatges inicials de tots els que hi participen. El treball en grups cooperatius té un significat i una projecció molt important en aquest camp.

Podem planificar activitats de comunicació dels objectius i dels indicadors d'avaluació i activitats d'avaluació inicial per captar els coneixements previs dels nostres alumnes amb la finalitat d'efectuar el diagnòstic de la situació inicial d'aprenentatge i ajudar-nos en la regulació de la

pròpia intervenció. En qualsevol cas, cal ajudar l'alumnat a prendre consciència del seu punt de partida i a relacionar-lo amb els nous objectius d'aprenentatge. Només d'aquesta manera el trobarem disposat a actuar per millorar les pròpies idees i maneres de fer.

L'alumne s'implica en el procés de negociació d'expectatives o intencions educatives i d'autoregulació si es donen les condicions necessàries per ajudar-lo a creure en les pròpies possibilitats de construcció de coneixement. Cal que se li ofereixen les condicions per participar, que se l'accepti en la seva totalitat i se'l doti progressivament dels recursos que necessita per a la regulació personal de la construcció de coneixement: estratègies d'aprenentatge i habilitats i recursos socials de participació en la situació d'instrucció i en la situació social de l'aula (T. Mauri, 1993). En aquest sentit cal prendre mesures per ensenyar continguts relacionats amb el fet d'aprendre a aprendre i amb l'equilibri emocional i l'autoestima (I. Solé, 1995). De la mateixa manera, segons el mètode que fem servir en la correcció dels treballs, els nostres alumnes aprenen a confiar en la possibilitat de modificar l'estratègia d'aprenentatge o les idees que els han portat a cometre errors o esdevenen incapaços de confiar en el propi esforç per avançar.

150

• *Els professors hem d'ajudar l'alumnat a preveure un pla de treball personal o de grup orientat a la consecució dels objectius que sigui possible desenvolupar des de la diversitat*

Un cop hem realitzat els esforços pertinents per conèixer els punts de partida de l'alumne i de l'alumna i delimitat, en la mesura del possible, l'abast i els indicadors d'allò que volem aconseguir, es tracta de preveure l'elaboració d'un pla de treball de l'alumne, personal o de grup, que inclogui tots els elements que tractarem a continuació. És important combinar el pla de treball a llarg termini i el pla de treball més a mig i curt termini, d'acord amb l'especificitat de la programació de l'àrea, l'estil de treball dels professors i l'edat dels alumnes.

Entre els possibles aspectes a considerar en l'elaboració d'un pla de treball remarcarem els següents:

a) *La identificació i presa de consciència inicial del punt de partida propi en relació als objectius de la tasca per anticipar l'acció que haurà de realitzar per aconseguir allò que li demanen. Per exemple, pot ser útil plantejar-se preguntes com: «què sé o què sé fer d'allò que vull aconseguir?», «què em cal per realitzar tot allò que em demanen en les condicions que marca el professor?», «com puc millorar les condicions o com puc adaptar-les a les meves possibilitats?».*

b) *La concreció del procés* a seguir en la realització de la tasca. L'elaboració de respostes adients a preguntes com: «què em demana la tasca?», «quin és el procés que cal seguir en la realització?», «què sé fer d'aquest procés?», «quins altres processos que ja he realitzat em recorda?», «quines altres maneres conec d'abordar-la?», «quines altres maneres podria esbrinar que s'adaptessin millor a les meves condicions de realització de la feina?», ajuden l'alumne a representar-se el procés a seguir i a trobar models de realització adients. En la definició del procés cal incorporar les condicions de treball necessàries per no deslligar cada activitat i cada moment del procés treball de l'objectiu últim. És en aquest cas quan cal emprar recursos de treball i d'estudi que ajudin a la regulació del procés. Per exemple es tracta d'establir fases de realització del treball, concretar els diferents moments en l'agenda, elaborar una síntesi de tot allò que es va treballant, establir moments de reestructuració i de relació d'allò que es va aconseguint amb el producte final.

c) *La determinació dels criteris i de les situacions* que puntualment poden ajudar l'alumnat a regular el procés de treball i conèixer en tot moment si s'ajusta o no a l'objectiu. Segurament no cal arribar al final d'una tasca per valorar-ne els resultats. En aquest sentit, pot ser recomanable de programar algunes activitats per valorar tot allò que es va aconseguint i revisar-ho.

d) *La incorporació de situacions i activitats de tutoria i de consulta* de les dificultats específiques que poden donar-se, especialment en el cas de determinats alumnes, al llarg del procés i en la seva revisió i reorganització.

151

Una activitat de treball a l'aula d'aquesta naturalesa comporta necessàriament que els professors facilitem als alumnes els criteris d'avaluació per tal que els serveixin d'element regulador del procés d'ensenyament i aprenentatge. L'apropiació dels criteris i indicadors d'avaluació per part dels alumnes ajuda a l'autogestió dels errors i a la reorientació del procés.

El coneixement dels criteris d'avaluació afecta diferents moments de l'aprenentatge, com exposa el treball de J. Jorba i N. Sanmartí, (1994a, p.256):

- La delimitación y jerarquización de los aspectos que son más relevantes en el proceso de aprendizaje realizado. (...) ¿Qué aspectos son importantes? ¿Qué prioridad darles? (...) Es decir, saber qué deben estudiar.

- La búsqueda, análisis y planificación, etc. que precede, al menos en parte, a la realización de una tarea. Afecta, por ejemplo, a cómo se lee el enunciado, al reconocimiento de los objetos, datos, fenómenos, a la movilización del conocimiento para elaborar una explicación, al estudio de los documentos, a la construcción del plan de trabajo, etc.

- La elaboración del producto en su forma definitiva, que es lo que tradicionalmente se evalúa.

• *Planificar àmbits en els quals la regulació del propi procés d'aprenentatge i la consecució dels objectius sigui possible per vies diverses*

La regulació i el control del propi procés d'aprenentatge i la seva orientació vers la consecució dels objectius educatius té repercussions no només a nivell de l'aula, on l'alumne s'implica en el procés d'aprenentatge, sinó també a nivell del centre, on l'alumnat s'implica en l'elaboració de l'itinerari curricular mitjançant la selecció de crèdits variables i en la presa de decisions sobre la continuació dels seus estudis o la incorporació al món del treball.

Caldria organitzar els àmbits d'opcionalitat del currículum global que s'oferiran a l'alumne en l'etapa i en el cicles, especialment en l'educació secundària, de manera que se'n poguessin atendre les diferències pel que fa a capacitats, interessos i motivacions.

Els alumnes han d'aprendre a orientar el seu procés vers la consecució de les capacitats i dels objectius per altres camins que no siguin estrictament els de la part comuna del currículum. En aquest sentit, l'àmbit d'opcionalitat pot ser un ajut diferenciat que permeti a alguns alumnes d'aprofundir en el grau de desenvolupament de les capacitats consignades en els objectius, i a d'altres, els ajudi a dotar-se d'espais de treball i reflexió per millorar tot allò que s'ha aconseguit i resoldre els errors i entrebancs que es troben en la construcció del propi aprenentatge.

152

Els centres haurien de tenir en compte una sèrie de condicions base de la definició de l'opcionalitat si es pretén que sigui realment un recurs de desenvolupament de les capacitats de l'etapa (V. Tirado, C. Giné, 1993):

- Els àmbits d'opcionalitat haurien d'anar adreçats a desenvolupar els objectius generals o capacitats dels alumnes com a mitjà per conduir l'alumne cap a la consecució de les expectatives d'educació.

- Els àmbits d'opcionalitat haurien de ser equilibrats d'oferta educativa en les diferents àrees i tipus d'aprenentatges. Amb aquesta mesura es tracta de respondre a les necessitats que l'alumnat pugui tenir per superar el desenvolupament de diferents capacitats (per exemple, no només crèdits de preferència cognitiva, sinó també social relacional; no únicament crèdits on es treballin conceptes i teories, sinó també procediments; no únicament crèdits de caire més acadèmic, sinó també tecnològic o professionalitzador, etc.)

- Els àmbits d'opcionalitat no són un ensenyament de segon ordre, sinó una oportunitat completa d'aprenentatges diversos que ajudin l'alumnat a avançar en la concreció de les capacitats.

- Els àmbits d'opcionalitat no han de suposar que l'alumne està motivat només pel fet de tenir la possibilitat de triar, sinó que l'organització i el plantejament de l'ensenyament han de contemplar els principis base

de la motivació de l'alumnat i de la metodologia constructivista de l'aprenentatge i de l'ensenyament.

- Els centres s'han de plantejar com orienten l'alumnat per a la selecció dels continguts o propostes d'opcionalitat i han de formar-lo perquè sigui capaç de conduir el seu procés d'aprenentatge d'acord amb les expectatives de formació que té. Per exemple, cal que tingui interès per assegurar els aprenentatges mínims i bàsics i per aconseguir una pràctica funcional i comprensiva de les activitats de llegir i escriure; cal també que vagi clarificant els interessos personals i professionals que l'ajudin a triar entre l'oferta de crèdits variables del centre i entre l'oferta acadèmica i professional de manera adient.

Els centres de secundària, per tal d'atendre els alumnes que tenen dificultats greus d'aprenentatge i manifesten necessitats educatives especials i permanents, establiran mesures de seguiment i de suport. La Generalitat de Catalunya estableix que entre totes aquestes mesures podrien comptar-se les següents:

- orientar l'alumne per tal que cursi un crèdit de reforç de l'àrea o àrees que es considerin més adients a les seves necessitats;
- proposar la realització de tasques complementàries comptant amb l'orientació i el seguiment personalitzat del professorat;
- establir mesures de seguiment i suport específic a l'alumnat en la realització de les tasques d'estudi i de treball.

153

El tutor i la junta d'avaluació dels centres de secundària, per tal d'afavorir al màxim el desenvolupament de les capacitats de tot l'alumnat, vetllaran per adaptar el currículum tant a l'alumnat que assoleixi amb facilitat els objectius dels crèdits comuns com als alumnes que tenen marcadament dificultats d'aprenentatge. Pel que fa al primer grup, els docents hauran de preveure activitats d'ampliació durant el desenvolupament del crèdit comú i crèdits variables d'aprofundiment adequats a les capacitats i als interessos i motivacions personals. Pel que fa al segon grup d'alumnat, durant el desenvolupament dels crèdits comuns, caldrà preveure activitats específiques que els ajudin a assolir els objectius marcats; també caldrà planificar crèdits variables de reforç, d'aprofundiment i d'iniciació adequats a les capacitats, interessos i motivacions dels alumnes, i d'activitats específiques per afavorir-ne l'èxit.

• Comptar amb la família i els companys per continuar avançant en l'autoregulació del propi aprenentatge i la representació compartida dels criteris i principis d'avaluació

Finalment, la família pot tenir un paper important en l'aprenentatge que l'alumnat fa de la regulació del propi procés d'aprenentatge a través de la participació dels pares en l'elaboració dels deures quotidians i en la

preparació dels exàmens (R. Fort, Q. Lázaro, 1994 b; I. Solé, 1995). Els centres escolars compten, sovint implícitament, amb aquest suport familiar a l'aprenentatge de l'alumnat, malgrat que en alguns casos sigui nul.

Caldria que els ensenyants féssim un esforç per considerar a fons el paper que donem a la col·laboració dels pares en l'aprenentatge dels alumnes. No només perquè, d'una forma o d'una altra, nosaltres hi comptem i per tant convindria concretar en quins àmbits o aspectes educacionals esperem que es doni i en quin grau, sinó també perquè cal explicitar la representació que en té cada un dels professors de l'equip. En aquest sentit fora bo de concretar en què consisteix la col·laboració conjunta entre pares i professorat, decidir els àmbits de la col·laboració i la formació i la informació que pot ser adient de donar als pares; decidir com estructurar el funcionament explícit de l'ajut i assegurar que existeix la comunicació necessària entre pares i professorat sobre els problemes relacionats amb aquesta qüestió.

Des de la perspectiva del tema que ens ocupa, els pares haurien de conèixer els objectius educatius que el professorat es planteja de fer assolir a l'alumnat i familiaritzar-se amb els criteris d'avaluació establerts en el centre.

154 Ha de quedar molt clar que el paper de la família en els aprenentatges escolars és complementari o de col·laboració respecte de l'equip docent. Els pares poden:

- Exigir amb constància i rigor el compliment de les tasques domèstiques; pel que fa a les tasques escolars, han d'ajudar a la seva realització i saber que, en última instància, serà el mestre qui tindrà l'última paraula.

- Proporcionar l'ambient adequat perquè el treball es realitzi de la millor manera possible: en un espai adient a la manera de treballar; acordar un horari que s'establirà en funció de les activitats extraescolars dels nois i noies; crear l'hàbit de treballar cada dia, necessari per aprendre a organitzar-se; ajudar-los a reflexionar en aquest sentit, a aclarir objectius i prioritats d'agenda. Fer els deures ha de servir per aplicar, reflexionar, memoritzar i relacionar els continguts treballats a classe (acompanyar, preguntar, demanar aclariments, comentar processos, què entenen i què fan per comprendre allò que s'ha vist a classe) (R. Fort, Q. Lázaro, 1994b, pp.6).

Els centres poden ajudar els pares a organitzar les hores d'estudi dels seus fills fent-los alguns suggeriments sobre com estudiar, per exemple, com llegir i comprendre la feina, comprendre el contingut d'un problema, elaborar un esquema, etc. (J. Jiménez, I. Jiménez, J. Alonso, 1995). També s'haurien de fer suggeriments sobre sortides o activitats relacionades amb tot allò que s'està treballant a la classe; d'altres sobre com poden ajudar els seus fills a aplicar allò que es treballa a classe per resoldre pro-

blesmes domèstics i quotidians (per exemple, en el cicle inicial: fer una llista per anar a comprar, programar la roba que necessitaran en unes colònies; en el cicle superior: organitzar el menú de la setmana, establir un pressupost, escollir el lloc de vacances, tractar els germans petits, etc.).

Des d'aquesta perspectiva, els pares han de conèixer, en la mesura que sigui possible i d'acord amb clima de col·laboració establert, els criteris d'avaluació. Es tracta d'aprofitar les reunions escolars per tal d'explicitar els criteris de manera que els arribin a fer seus. Entre els recursos que tenim al nostre abast per facilitar-los la representació dels criteris podem remarcar el fet de donar mostres representatives del treball de la classe (àlbums, diari escolar, exàmens, agenda, etc.), vídeos d'algunes activitats. Per exemple: a l'escola bressol pot ser interessant de mostrar als pares com es treballa a l'escola durant els àpats i a l'hora de dormir; a l'escola primària podria mostrar-se l'organització del treball de grup o de tutoria, o d'altres activitats com la correcció de l'ortografia o l'estona de lectura. Tot això servirà perquè els pares es facin càrrec d'allò que és important i per donar-los criteris per plantejar la mateixa activitat a casa. Tot plegat pot suposar obrir una via de comunicació adient que els porti a acceptar els criteris de valoració del centre i a participar en l'aprenentatge dels seus fills.

La pertinència del que acabem d'exposar s'ha de valorar en el context de cada escola i de cada institut, d'acord amb els lligams que hi ha entre pares i professors i d'acord amb l'interès que demostren els pares per seguir el procés dels seus fills. En casos en què la participació dels pares és molt incipient, el que cal és desenvolupar una tasca adient per afavorir-ne la col·laboració (I. Riera, 1994).

En resum, la valoració que hem fet de la necessitat que tenim com a professors de caracteritzar de manera coherent les relacions entre què ensenyar i què avaluar ens ha fet subratllar determinades condicions de la pràctica educativa a l'aula. Cal establir les condicions per a una determinada pràctica d'avaluació. La construcció del coneixement a l'aula, en el marc de la relació entre professor i alumne, suposa fer participar aquest últim de la regulació del procés i, en conseqüència, facilitar-li els elements necessaris de control del propi procés i d'autoavaluació.

Finalment cal remarcar que les tasques i activitats d'avaluació tenen sentit no només per tot el que acabem d'explicitar, sinó també perquè poden servir a l'alumnat com a repte o confrontació de les capacitats personals que pot traduir-se en moments d'aprenentatge i, per tant, de desenvolupament de noves potencialitats o capacitats.

L'avaluació ajuda no tan sols a la repetició o la còpia del coneixement, sinó també a la construcció i transferència del coneixement. En aquest sentit, cal diferenciar entre aquelles que no suposen cap desafiament per a l'alumnat, en què es tractaria d'executar tasques semblants i amb una com-

plexitat semblant a aquelles que ja s'han fet anteriorment a la classe, i aquelles que pretenen facilitar un grau més alt d'aprenentatge de dificultat molt semblant però on el domini del coneixement es mostra més elaborat.

Cal entendre les tasques d'avaluació més des del camp potencial que ofereixen de nous aprenentatges que no pas des de la constatació dels aprenentatges específics. Aquesta activitat hauria d'estar adreçada a procurar la transferibilitat real i l'elaboració del significat profund. L'avaluació hauria de treballar en la zona de desenvolupament proper (E. Barberà, 1995, p. 149).

Les decisions sobre avaluació s'ampliaran, a continuació, considerant aquelles que el claustre elabora i plasma en el projecte curricular de centre sobre com avaluar. Des de la perspectiva que ens dona el que fins aquí hem establert, intentarem caracteritzar aquest element del projecte curricular de centre des de la necessitat que el centre té de concretar una estratègia d'avaluació. Argumentarem que els instruments i recursos d'avaluació prenen sentit en aquest procés estratègic general d'actuació que es concreta d'acord amb les finalitats educatives que es persegueixen i segons els agents (professors i alumnes) implicats en el desenvolupament de l'acció d'avaluació en el centre.

2. Les decisions sobre com avaluar

Com avaluar té un abast molt més ampli que el que sovint se li dona quan es parla només dels instruments de recollida de dades, ja que els recursos d'avaluació, igual que les tècniques, no tenen valor en ells mateixos, sinó en funció de l'estratègia global de la qual formen part i en el conjunt de la qual prenen tot el seu significat. Del que en realitat es tracta en aquest cas és de definir aquesta estratègia d'avaluació des d'una concepció constructivista del procés d'ensenyar i aprendre. És a dir, definir les finalitats educatives, concretar l'objecte d'avaluació, prendre decisions adients d'organització i desenvolupament de l'acció avaluadora del centre coherents amb les intencions d'avaluació establertes, etc. (quadre 9).

Entre les preocupacions del professorat a l'hora de decidir una estratègia d'avaluació destaquen la selecció d'instruments i recursos que ens poden ajudar a recollir dades de forma rigorosa, a elaborar judicis de valor no arbitraris i a prendre decisions pertinents. El desenvolupament d'una pràctica d'avaluació rigorosa no es relaciona tant amb el tipus d'instruments de mesura que utilitzem per avaluar com amb la finalitat de l'avaluació (per què avaluar?) i amb la naturalesa de l'objecte a avaluar (què avaluar?). L'elecció dels instruments prendrà com a referents ambdós aspectes: les finalitats de l'educació i el caràcter constructiu, dinàmic, contextual i interactiu de la pràctica educativa.

Un alto grado de complejidad en la construcción de instrumentos o una preocupación centrada en requisitos de validez o fiabilidad de las técnicas, puede —a costa de distraernos de lo que importa— ser inservible para el día a día de la clase, por el grado de entrenamiento que exige su empleo, la alta inversión de tiempo requerido, y —sobre todo— porque los resultados pueden no responder a las necesidades de la práctica. (...)

Esto no obsta para que sea necesario un cierto equilibrio entre evidencias intuitivas, que normalmente realiza el profesor, y el empleo de instrumentos o técnicas que pueden objetivar la evaluación y —sobre todo— proporcionar informaciones sistemáticas, no obtenibles por meras evidencias de observación (A. Bolívar, 1995, pp. 109).

Quadre 9. Síntesi dels elements d'avaluació en el projecte curricular de centre: com avaluar

ELS REFERENTS DE COM AVALUAR

1. Què ensenyar i avaluar

3. Com ensenyar

- Valorar les implicacions de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge per a la concreció d'una estratègia global d'avaluació.
- Analitzar la contribució de les orientacions didàctiques i d'avaluació de les diferents àrees curriculars a la consecució de les intencions educatives (objectius i continguts) i a l'obtenció d'indicadors del aprenentatge.

ELS ELEMENTS SOBRE COM AVALUAR EN EL PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE.

3. Com avaluar

- Decidir una estratègia general d'avaluació en el centre coherent amb l'objecte de l'avaluació i les finalitats de l'avaluació.
- Concretar els àmbits organitzatius del centre relacionats amb el desplegament i el seguiment de l'estratègia d'avaluació: definir les funcions i el grau de responsabilitat de cada un d'ells en la presa de decisions (direcció, coordinadors i equips dels cicles, juntes d'avaluació, tutors, professorat, alumnat).
- Concretar les característiques que han de tenir les situacions i els instruments emprats en l'avaluació en els diferents moments i situacions d'avaluació; explicitar-ne les condicions d'ús d'acord amb la finalitat de l'avaluació en cada moment.
- Vincular els instruments i les situacions d'avaluació a la finalitat que l'avaluació té de regulació compartida del procés d'ensenyament/aprenentatge.

D'altra banda, tota estratègia és un procés molt personalitzat i contextual i, en aquest sentit, cada professor i cada centre la concreta segons les característiques i finalitats educatives pròpies.

El claustre ha de decidir les formes d'obtenir informació sobre el progrés dels o de les alumnes.

- Quins mètodes podem utilitzar per portar-la a terme i saber què estan aprenent els alumnes?

- Com ens pot servir per revisar pràcticament la informació recollida?

El claustre haurà de definir els criteris generals que aquests instruments hauran de tenir com a referent, tant en l'organització i disseny de les activitats d'avaluació com per al tractament de cada una de les àrees. (*L'avaluació a primària*, Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1992)

Des d'aquest punt de vista, pot resultar arriscat, o fins i tot impossible, intentar de concretar molt detalladament en el projecte curricular de centre una única estratègia que pugui ser útil per a tots els ensenyants del centre alhora. És millor, en aquest cas, definir-ne una de general i que els diferents nuclis organitzatius del centre que tenen competència en l'avaluació (coordinació de cicle, departaments, etc.) acabin per determinar la que més convingui a les pròpies necessitats i objectius educatius específics.

158

El nostre objectiu en aquest apartat és donar elements que ajudin els centres a caracteritzar l'estratègia general d'avaluació fent referència, sempre que calgui, a instruments que considerem que poden ser força adients per al seu desenvolupament des d'una concepció d'ensenyament i aprenentatge constructivista. De la mateixa manera tractarem alguns dels trets de l'organització escolar que poden afavorir un comportament estratègic d'avaluació en el centre.

Finalment, cal recordar que algunes de les idees que es troben a la base de les decisions sobre com avaluar han estat ja tractades en altres parts d'aquest treball (especialment, la que explicita la concepció d'avaluació des del marc de la concepció constructivista del procés d'ensenyar i aprendre, al capítol 1, i les que es refereixen a què avaluar, al capítol 2). Per això, quan calgui fer-hi referència, només les esmentarem sense tractar d'entrar-hi de nou en profunditat.

Elements base de l'estratègia sobre com avaluar

Des de la nostra perspectiva, l'estratègia general de com avaluar es decideix d'acord amb tres elements fonamentals a tenir en compte: l'objecte de l'avaluació, la finalitat reguladora o social de l'avaluació i els agents implicats en el desenvolupament de l'estratègia d'avaluació. Aquests serveixen de base per concretar els recursos que analitzarem en un segon apartat.

• L'objecte d'avaluació

Ja vam establir que l'objecte d'avaluació és divers i, en aquest sentit, l'estratègia ha de considerar els diferents àmbits objecte d'avaluació en el centre (l'alumne, el professorat, el projecte educatiu i curricular de centre, etc.). En aquest cas prendrem com a objecte d'avaluació més rellevant la construcció de coneixements que l'alumnat fa en situació d'interacció amb el professor a l'aula i al llarg del temps d'estada a l'escola, ja que és al seu voltant que giren tots els altres. El caràcter de procés que té la construcció de coneixements i el fet que aquesta construcció es realitza en contextos reals d'interacció amb d'altres té una sèrie d'impliquacions en la selecció de recursos i instruments d'avaluació.

D'acord amb la perspectiva constructivista, les decisions preses sobre com avaluar han de contemplar no només els recursos dels quals cal dotar el professorat per a la recollida de dades i la presa de decisions, sinó també el paper actiu de l'alumnat en la valoració i regulació del propi aprenentatge. Per exemple, si l'examen pot ser un recurs per al professor s'ha d'estudiar la manera de fer que ho sigui també per a l'alumne. Així, no només ens hem d'ocupar de preparar-lo i de corregir-lo, sinó també d'aconseguir que els alumnes compreguin què vol dir fer exàmens i d'intentar que adquireixin les habilitats pertinents per fer-hi front. També hem de procurar que l'elaboració i el resultat d'aquestes proves els sigui útil per aprendre a aprendre i els ajudi a millorar el propi procés. En aquest sentit, hem d'entendre que l'ús de l'examen com a recurs d'avaluació que forma part d'una estratègia reguladora del procés d'ensenyament i aprenentatge no s'acaba en ell mateix, sinó que ha d'anar acompanyat d'altres situacions i recursos que ajudin l'alumnat i el professorat a servir-se'n com a element de regulació conjunta de la pràctica educativa a l'aula.

El coneixement objecte de construcció (continguts de matemàtiques o ciències socials, etc. o tipus de continguts diferents: conceptes, procediments i actituds, valors i normes) és un factor cabdal per a la determinació de situacions, recursos i instruments d'avaluació.

• La finalitat reguladora o social de l'avaluació

No transforma l'objecte d'avaluació mateix, però emfasitza determinats aspectes implicats en l'elaboració de judicis i la presa de decisions. És a dir, quan la finalitat de l'avaluació és reguladora, tendim a emetre judicis que es basen en la consideració prioritària d'elements de la pràctica i del procés d'ensenyament i aprenentatge diferents d'aquells que es prenen en consideració en altres casos en què l'avaluació respon a finalitats socials. Hem de prendre consciència d'allò que prioritzem en cada cas per tal de valorar si està o no d'acord amb el caràcter de l'avaluació en l'etapa i amb les decisions que hem pres sobre què avaluar en el projecte curricular de centre.

Per exemple, sovint quan la finalitat no és regular el procés d'ensenyament i aprenentatge sinó decidir la promoció d'un alumne o d'una alumna:

- Tornem a valorar-lo recorrent a la comparació amb d'altres companys i no d'acord amb el progrés de cada un respecte d'ell mateix («hem suspès en Joan, però ho fa millor que en Carles»);

- Podem desqualificar les dades obtingudes sense posar massa atenció a la pertinència i el rigor amb què les havíem obtingudes («malgrat el seguiment que has fet dels seus treballs, penso que no l'hauríem de suspendre, és un bon noi i intenta fer-ho bé; el que passa és que es despista...»);

- Rebutgem les mesures d'atenció a la diversitat com a itineraris reals d'acreditació de l'alumnat en acabar l'etapa secundària («...no voldreu donar-li la titulació valorant que si ha arribat fins a aquí sense repetir ha estat perquè ha seguit tota mena d'adaptacions curriculars»).

Una pràctica de l'avaluació amb finalitat social d'aquestes característiques pot contradir el caràcter global, personalitzador i integrador que es dona a l'avaluació en el currículum i que segurament haurem recollit en el projecte de centre.

• Els agents implicats en el desenvolupament de l'estratègia d'avaluació

160

Habitualment l'alumnat no està en contacte amb un únic professor o professora, sinó que sovint, tant si ens situem en un sol nivell o curs com si ho fem al llarg de la seva estada escolar, hi ha més d'un docent dependent de l'alumne. Tota estratègia, i l'avaluació no és una excepció, implica prendre decisions sobre com ens organitzarem els implicats en l'acció o els agents d'avaluació (el professorat, l'alumnat i els pares), i sobre els escenaris d'actuació avaluativa del context del centre, com poden ser l'aula, la tutoria, la comissió o junta d'avaluació, etc. on, a més a més de recollir informació, s'elaboren judicis sobre el valor que té l'objecte d'avaluació i es prenen decisions.

En pàgines anteriors ens hem ocupat de caracteritzar el procés d'avaluació reguladora a l'aula i hem fet esment de la necessitat d'elaborar instruments i recursos d'avaluació que ajudin el professor i els alumnes de la classe a avançar en la regulació compartida del procés d'ensenyament i aprenentatge. Però si aquest és un repte difícil per al professorat, també ho és trobar avui dia elements perquè l'equip pugui portar a terme un exercici coresponsable de l'avaluació, tret dels que proporciona l'administració amb un caràcter molt formalista (expedient acadèmic, acta d'avaluació, llibre d'escolaritat). En aquest sentit, fan falta guies, recursos i instruments que afavoreixin la presa de decisions compartides i d'equip del professorat que ens ajudin en les reunions o juntes d'avaluació a passar de només cantar notes a parlar de criteris; d'emetre una qua-

lificació en forma de nota a l'elaboració d'informes d'equip raonats sobre el progrés de l'alumnat; d'omplir l'expedient acadèmic a disposar d'altres fitxes-síntesi més personalitzades i adequades als objectius.

No només cal caracteritzar el procés d'avaluació a la classe, sinó el que es du a terme en el centre i per part del conjunt de l'equip de docents que tenen al seu càrrec un mateix grup d'alumnes. És a dir, cal caracteritzar la tasca d'avaluació, l'organització i el funcionament dels estaments que tenen aquesta funció en el centre com són la coordinació, la comissió d'avaluació de cicle i la comissió pedagògica, i elaborar instruments d'avaluació que tradueixin la recollida d'informació i la presa de decisions del conjunt de l'equip docent.

L'avaluació amb finalitat reguladora té tres nuclis privilegiats de recollida de dades i de presa de decisions: l'aula, les comissions pedagògiques i d'avaluació i, finalment, les situacions de relació del tutor i/o dels professors amb els pares. A més, l'avaluació que té prioritàriament una funció social es desenvolupa en els centres dins l'àmbit de la relació de tutoria i de l'orientació escolar, personal i professional i en aquelles comissions pedagògiques i d'avaluació que decideixen l'acreditació i la promoció dels alumnes de cicle i de l'etapa.

Cada grup d'infants tindrà un tutor que vetllarà per l'atenció individualitzada, pel seguiment del grup d'infants i per la coordinació entre tots els docents que intervenen en l'activitat pedagògica del grup. Així mateix el tutor vetllarà per la col·laboració mútua entre la família i el centre.

Decret 94/1992 de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Infantil (DOGC núm. 1593, de 13.5.1992) art. 10

L'avaluació de l'alumne al final del cicle, la durà a terme el conjunt de mestres que intervenen en l'acció docent de l'alumne constituïts en comissió d'avaluació. Decret 95/1992 de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil (DOGC núm. 1593, de 13.5.1992) art. 9.4

Cada grup classe (a l'etapa secundària) tindrà una junta d'avaluació estable per a tot el cicle (...). Els professors de la junta d'avaluació d'un grup d'alumnes hauran d'impartir els crèdits comuns de l'àrea corresponent en aquell grup.

En síntesi, d'acord amb tot el que acabem d'establir, l'estratègia global del centre sobre com avaluar es concreta d'acord amb la naturalesa d'allò que es desitja avaluar, la finalitat de l'avaluació i els agents responsables, entre els quals considerem també l'alumnat.

Els instruments i els recursos, considerats en el seu conjunt, han de ser adients a les finalitats i les funcions de l'avaluació que els diferents implicats porten a terme en cada escenari d'avaluació (comissions, aula, etc.), i han de ser diversos, per tal d'obtenir informació equilibrada dels diferents aspectes implicats en l'objecte d'avaluació. Aquests han de

prendre en consideració la naturalesa constructiva i de procés de l'aprenentatge i l'ensenyament i, a més a més, han d'incorporar l'alumnat com a agent de l'avaluació (autoavaluació) amb qui elabora conjuntament la construcció de coneixements a l'aula.

Un cop caracteritzats els elements generals implicats en l'elaboració d'una estratègia d'avaluació ens centrarem en els nuclis en els quals es desenvolupa i, prenent en consideració la funció avaluativa, tractarem d'aprofundir en la caracterització dels recursos i instruments d'avaluació. Els escenaris o nuclis d'acció avaluadora que es tracten en aquest apartat han estat triats pel fet que reflecteixen la realitat actual dels centres i, d'aquesta manera, ens assegurem que la selecció, l'anàlisi i la caracterització dels instruments sigui útil per a la pràctica.

Recursos d'avaluació: activitats i dispositius

Determinades metodologies d'anàlisi i de recollida de dades prenen especial rellevància en la concreció de l'estratègia d'avaluació, ja que ens ajuden a prendre en consideració el caràcter contextual i interactiu-processal de l'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge. També ens són útils perquè ens permeten valorar si s'han donat o no canvis de tipus qualitatiu. La sintonia amb allò que es vol avaluar guia la caracterització de les situacions, els recursos i els instruments d'avaluació.

Entre les metodologies generals d'avaluació podem assenyalar: les d'observació i les narratives (diaris, registres anecdòtics); les d'anàlisi de les produccions orals i escrites dels alumnes (estudi dels arguments i de les idees que els nois i les noies fan servir quan responen les nostres preguntes, quan treballen en grup, en els escrits que es lliuren, en els debats i les assemblees, etc.) i les de resolució de problemes i d'exploració sistemàtica.

D'acord amb les finalitats de l'avaluació d'ajudar l'alumnat a autoregular el procés de construcció de coneixement al llarg del temps de permanència a l'escola de manera que s'aconsegueixin finalment els objectius, cal dotar-nos de:

a) Recursos d'avaluació inicial prognòstica o diagnòstica, segons si es refereix al grup o a l'alumne individualment, que ens ajudin a determinar què saben els alumnes del tema que volem ensenyar i a adequar la planificació (modificar la programació, dissenyar activitats diferenciades, organitzar la classe en grups diversos, facilitar la regulació interactiva) a les necessitats de l'alumnat. Aquests recursos ens són útils per prendre consciència del punt de partida en què es troben en relació amb els objectius.

b) Recursos per ajudar els alumnes a construir el coneixement, afavorint d'una banda que s'impliquin en la conducció personal del procés i

de l'altra, que el professor conegui en què cal variar l'ajut en cada moment del procés. Són elements d'avaluació formativa (Scriven, 1967; L. Allal, 1979; G. Nunziati, 1990; Bonniol, 1981) o sumativa retroactiva que implica una regulació diferida (L. Allal, 1979, 1988).

c) Recursos per poder conèixer què s'ha après i actuar en conseqüència, regulant si s'escau el procés o ajudant en la presa de decisions sobre promoció i acreditació de l'alumnat.

Els recursos de valoració per a la regulació del procés compartida entre professor i alumne (L. Allal, 1992, J.J. Bonniol, 1981, 1984; Bliss, 1983; G. Nunziati, 1990; J. Jorba, N. Sanmartí, 1994a) que designem a continuació es poden emprar amb finalitat reguladora i en els moments més significatius del procés d'ensenyament i aprenentatge.

El quadre 10 recull, per a cada un dels moments del procés d'ensenyament - aprenentatge, els recursos que s'utilitzen per recollir dades (informes, mapes conceptuals, proves, etc.) i també d'altres que s'empren en l'anàlisi i valoració de les dades (quadres organitzadors de dades, xarxes sistèmiques, debat, etc.) i en la presa de decisions (contracte, elaboració de bases d'orientació, etc.).

Estem d'acord amb L. Allal (1992, 95) quan afirma que en la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge es pot distingir entre, d'una banda, les dificultats que planteja per a l'alumnat la identificació i la definició de les operacions que integren el procés de regulació (anticipació, control en l'acció i reorientació de l'acció vers la consecució dels objectius) i, de l'altra, les que planteja l'ús de les operacions de regulació en el context concret d'ensenyament i aprenentatge. Per exemple, en aquest segon cas, en una tasca d'aprenentatge d'elaboració de textos narratius, el desenvolupament de les operacions d'anticipació implicaria, en primer lloc, preveure la successió o continuïtat de les idees en el text i, en general, les activitats implicades en l'execució d'un bon pla d'escriptura; en segon lloc, comportaria planificar situacions de revisió i reestructuració a fi d'avançar en la gestió autònoma de la tasca; en tercer lloc, suposaria reservar temps per treballar sobre el text durant la setmana, dins i fora de l'aula. Malgrat que en el quadre no apareixen reflectits tots aquests aspectes, convé esmentar-los per tal de tenir-los en compte en la pràctica. Un cop més constatem que una determinada pràctica d'avaluació implica canvis en la pràctica de l'ensenyament i en la de l'aprenentatge.

Alguns d'aquests recursos es poden aplicar de manera polivalent en l'exercici de l'avaluació i per a la valoració en situació col·lectiva o de grup. A l'hora de fer-ne la selecció, s'ha tingut en compte tant el professorat com els alumnes.

Quadre 10. Recursos d'avaluació en el procés d'ensenyament-aprenentatge²⁴

ACTIVITATS I DISPOSITIUS PEDAGÒGICS PER AJUDAR L'ALUMNAT EN L'AUTOREGULACIÓ DE L'APRENENTATGE		
Recollida de dades		
Avaluació inicial	Avaluació formativa	Avaluació sumativa
- Informe personal - Qüestions obertes - Qüestions tancades - Mapes conceptuals - Diagrames d'acció - Entrevista - Debat - Resolució de problemes - Activitats d'observació	- Informe personal - Entrevista - Debat - Mapes conceptuals - Diagrames d'acció - Diaris de classe - Ús de guies de realització dels treballs complexos en curs: (projectes, resolució de problemes, síntesi, etc.) i pautes d'avaluació - Ús de guions d'autointerrogació (sobre mi mateix, sobre la tasca que he de fer, sobre el context en què l'he de fer) - Ús de models experts per valorar les pròpies produccions i ajustar-les - Conversa professor /alumne	- Treballs o produccions acabades dels alumnes orals i escrites - Activitats de resolució de problemes i dilemes, etc.
Organització, valoració i presa de decisions		
- Quadre organitzador de les respostes dels alumnes - Xarxes sistèmiques - Debat en grup de les respostes obtingudes - Entrevista individual sobre els resultats obtinguts o sobre el procés seguit per elaborar les respostes - Activitats de coneixement i assumpció dels objectius - Contracte didàctic - Base d'orientació - Carta d'estudi	- Ús de guions de revisió continuada de l'assoliment dels objectius que portin l'alumnat a una nova comprensió dels mateixos objectius (per exemple, revisió de la carta d'estudi) - Ús de guions de gestió continuada dels errors que s'hagin identificat - Graelles que reflecteixen els criteris d'avaluació i actuen com a guia de les activitats futures i ens ajuden a concretar les transformacions necessàries i a decidir com portar-les a terme - Contracte didàctic	- Quadre organitzador de les dades recollides de les proves i dels treballs dels alumnes - Debat en grup o la conversa individual sobre el procés seguit o els resultats obtinguts - Contracte didàctic - Elaboració d'una nova base d'orientació per a activitats futures - Carta d'estudi - Contracte didàctic - Autoinformes - Diari escolar

24. En l'annex II es recullen les característiques més rellevants d'alguns d'aquests instruments

Els recursos d'avaluació s'han de concretar en l'estratègia global d'avaluació d'acord també amb les activitats d'ensenyament que desenvoluparem al llarg del curs i que es determinen a fi de poder rebre informació sobre el desenvolupament i l'aprenentatge d'un mateix tipus de capacitat.

El quadre 11 resumeix algunes situacions i activitats d'avaluació per mitjà de les quals podem recollir informació adient de l'aprenentatge dels diferents tipus de continguts que recull el currículum (J.D. Novak, D.B. Gowin, 1988; T. Mauri, E. Valls, I. Gómez, 1992; E. Valls, 1993; A. Bolívar, 1995; I. Gómez, T. Mauri, E. Valls, 1995).

Quadre 11. Situacions i activitats d'avaluació dels diferents tipus de continguts.

CONCEPTES	PROCEDIMENTS	ACTITUDS/VALORS
Situacions o activitats que demanin a l'alumnat: -Recuperar, evocar o relacionar dades en contextos similars a aquells en els quals es va produir l'aprenentatge -Identificar, definir, reconèixer exemplars que responen a una definició, categoritzar, explicar -Aplicar les idees o els conceptes a la resolució de problemes -Argumentar	Situacions o activitats que demanin a l'alumnat: -Identificar i definir el procés a seguir en la resolució d'una tasca -Explicar el procés a seguir -Usar el procés per resoldre problemes en contextos similars i diferents d'aquell en el qual s'ha après el procediment -Observar actuacions expertes i imitar-les -Executar un procés seguint adequadament les indicacions d'un expert -Resoldre una tasca demostrant habilitat, experiència i autonomia	Situacions o activitats que demanin a l'alumnat: -L'autorevisió de les pròpies creences i actituds (diaris, registres anecdòtics, anàlisi de vídeos, etc.) -Intercanvis orals (entrevistes, debats assemblees, etc.) -La resolució de dilemes morals en la solució de problemes (jocs de rol, narració d'experiències viscudes, etc.) -Intervenir en el centre i en la classe seguint els principis morals establerts

Finalment, l'àrea d'aprenentatge, les característiques de l'ensenyament del professor, el nivell educatiu de l'alumnat i l'organització del treball i dels continguts a l'aula (tallers, projectes, etc.), que sovint varien d'acord amb les característiques de l'etapa, afegeixen altres matisos a la concreció, la selecció i l'elaboració dels recursos i dels instruments d'avaluació.

El centre escolar com a nucli de les decisions sobre com avaluar amb finalitat reguladora i social

Abans d'abordar de manera més específica el contingut d'aquest apartat creiem que cal fer una sèrie de consideracions inicials que ens ajudin, d'una banda, a completar la caracterització de l'estratègia avaluadora com una tasca d'equip que es porta a terme en situació de coresponsabilitat i, de l'altra banda, a determinar la naturalesa dels recursos necessaris en la pràctica de l'avaluació.

• Consideracions generals

Fins no fa gaire temps els equips docents no havien comprès en tota la seva dimensió la importància de prendre decisions sobre l'organització del procés d'avaluació. Per això aquestes decisions quedaven sovint delegades en mans de l'administració. Actualment són molts els equips de centre que han pres consciència de la importància que té adoptar formes d'organització adients als objectius educatius i que facilitin una pràctica d'avaluació reguladora i integradora.

Deixant de banda les millores que s'han produït en els darrers anys, les organitzacions escolars han obeït tradicionalment criteris de tipus burocràtic o tecnoprofessional. Actualment les noves teories de l'organització han procurat a l'escola models de funcionament específics. Ja no són models exportats directament dels que s'apliquen en sistemes de producció, ja que es tendeix a respectar la concordança entre l'organització i la naturalesa de la tasca.

Segons T.M. Skrtic (1991), en la seu de les organitzacions escolars coexisteixen dues estructures: la que respon a la caracterització burocràtica que es pot fer de la feina dels mestres, i la que es plega a aquesta caracterització amb criteris "professionalitzadors" o d'especialització.

La visió burocràtica estableix una divisió de les tasques i les subtasques a desenvolupar en el centre d'acord amb unes normes d'execució precises i les distribueix per a cada mestre segons la caracterització del lloc de treball que ocupa en la institució. El treball global del grup es coordina formalment. Els directors, o les persones que fan aquesta funció en el centre, caracteritzen, distribueixen i organitzen la feina amb l'objectiu de racionalitzar cada activitat i formalitzar-la.

Aquesta forma d'actuar redueix el grau en què els diferents professors poden personalitzar els programes o les activitats i adaptar-los a la diversitat dels alumnes del centre. A més, anul·la sovint les possibilitats de regular el procés dels alumnes entre tots els docents implicats en el seu aprenentatge. L'escola burocràtica s'organitza també seguint criteris d'especialització, la que cada mestre demostra tenir i que es diferencia

de les habilitats professionals d'altres membres de l'equip. Aleshores, la coordinació es fa innecessària gràcies a l'estandardització de les destreses de cada professional.

En un centre hi ha molts factors implicats que sovint configuren una panoràmica ambigua i complexa de la tasca educativa. Per tal de reduir aquestes condicions de partida, els diferents professionals elaboren el millor programa i el millor sistema d'avaluació com a resposta a la seva representació de les necessitats d'educació dels alumnes. El mestre especialista de primer curs es tria entre els que estan més preparats per respondre al que s'entén que necessiten els nens i nenes d'aquest curs. Malgrat tot, és possible que els professors només disposin d'un repertori finit de programes i de recursos de valoració que els faci confondre les necessitats dels seus alumnes amb les que cobreix el repertori de programes que tenen preparat. La lògica de l'especialització portada a l'extrem en el marc de l'escola pot significar que totes les necessitats dels estudiants que es produeixen fora del repertori de programes estàndars han de ser ateses per un professor diferent, un altre que, presumiblement, té el repertori o programa que més convé a l'alumnat.

Les escoles, malgrat tot, són organitzacions en les quals la racionalització i la formalització no poden ser totals. És a dir, no són organitzacions estàndards configurades de manera preconcebuda segons uns programes perfectament decidits *a priori*. Els professors han de poder atendre una gran varietat de factors i han de saber coordinar el desenvolupament d'una tasca molt contextualitzada —a cada aula, per a cada alumne, que requereix prendre constantment un gran nombre de decisions— amb l'objectiu comú d'educar i fer progressar cada alumne.

Els models d'organització estratègica i adhocràtica són les que responen millor a les necessitats dels entorns complexos i incerts, sotmesos sovint a canvis i que necessiten respondre a demandes constants d'innovació. L'organització adhocràtica respon a la solució de problemes nous gràcies a l'invent de programes diversos i flexibles que s'elaboren amb la participació de tothom. És la que s'elabora per mitjà de l'esforç creatiu dels diversos professionals implicats en la tasca de trobar solucions diverses als problemes gràcies a l'exercici d'un estil de pensament divergent i d'una pràctica de raonament inductiu, i gràcies, a més, a l'ús respectuós d'un discurs reflexiu i constructiu entre tots els implicats (J. Vera, 1994).

Els problemes que planteja la pràctica d'una avaluació innovadora són molt nous i resulta difícilment d'objectivar-los *a priori* a causa de l'escassa experiència dels centres escolars quan l'avaluació s'efectua des dels paràmetres que marca la reforma (constructivistes i d'atenció a la diversitat). En conseqüència, és possible que també siguin diffi-

cils d'abordar des dels programes o formes d'actuació estàndards del professorat i des de formes organitzatives burocràtiques o que responen a una caracterització "especialitzada" de la tasca dels mestres.

L'avaluació és un problema que depassa, com hem vist, els condicionants de racionalitat objectiva i mesurable. Per tant, és possible que també sigui un problema difícil d'abordar des d'organitzacions que responguin només a criteris d'aquesta naturalesa. A l'escola li interessa un model d'organització que faci possible la participació de tots els professors implicats en el canvi, i que possibiliti una gestió basada en la presa de decisions compartides i en situació de coresponsabilitat.

Una estructura organitzativa de centre com la que acabem d'esmentar, centrada en la solució de problemes nous i diferents dels que estem acostumats a resoldre, permet, més que no pas d'altres, desenvolupar una pràctica real d'atenció a la diversitat. La naturalesa de procés que té el canvi fa necessària la planificació. Cal deixar ben clar a tots els implicats què s'ha de millorar i establir un seguiment, control i avaluació del procés.

La necessitat per part del centre d'introduir una dinàmica de renovació en aspectes com l'avaluació, de les quals hi ha pocs models, ha de basar-se en la possibilitat d'afavorir el protagonisme dels òrgans col·legiats del centre i del desenvolupament de la seva tasca com a àmbits en els quals es concreta i troba sentit la feina dels docents. Malgrat tot, ha de quedar ben palès que la unanimitat és un element gairebé impossible d'aconseguir i de mantenir al llarg del procés de canvi, i també en la majoria de moments del procés.

L'existència de docents amb capacitat per ocupar-se dels diferents temes relacionats amb el canvi i de tasques de coordinació és un factor molt important. Aquests docents haurien d'acceptar el rol que els atorga el grup, formar-se per desenvolupar les funcions que els han estat encarregades i contribuir a clarificar-les de manera que siguin progressivament definides i assumides pel conjunt del grup.

Les millores s'han de plantejar de manera que representin un desequilibri superable per al conjunt dels docents, minimitzant les expectatives negatives sobre la possibilitat d'una incidència desastrosa en la pràctica, i intentant que s'assoleixi, en un curt marge de temps, algun èxit, encara que sigui mínim, en la innovació que es proposi.

Els diferents estaments i nuclis organitzatius de l'escola (etapes, cicles, departaments) han de poder concretar els canvis desitjats en avaluació de manera operativa d'acord amb les tasques que desenvolupen específicament. Per exemple, si una de les característiques de l'avaluació formativa és que els alumnes aprenguin a autoregular el propi procés d'aprenentatge, cal concretar alguns detalls: quina diferència hi ha entre aquest aprenentatge en el cicle inicial i el cicle mitjà i superior? Com es

concreta en cada cas? Com es concreta, a més a més, aquest tema d'acord amb les característiques dels professionals de cada cicle i tenint en compte els objectius prioritaris que cada cicle ha establert en aquest curs?

La situació de partida del centre delimitarà les condicions i l'abast del canvi que és possible d'efectuar en la pràctica de l'avaluació. I a la inversa, la necessitat d'elaborar un nou enfocament avaluatiu pot generar resistència al canvi i fins i tot anul·lar-lo. Els problemes dels grups de docents en situació d'innovació i de canvi (M. A. Santos Guerra, 1993; J. Gairín, X. Gimeno, 1994; P. Vilarrubies, T. Mauri 1994) solen respondre a un, o fins i tot a alguns, dels factors següents:

- El grau de definició i concreció dels objectius i/o els criteris d'avaluació, i la manera en què es comparteixen i es reflecteixen en la tasca particular de cada estament i de cada nivell del professorat.

- La qualitat de les relacions personals entre els membres del centre. El grau de confiança recíproca, l'acceptació de la crítica, l'actitud d'aprenentatge que demostren respecte dels diferents aspectes implicats en el desenvolupament de la tasca professional, l'existència o no d'una certa capacitat de resposta empàtica que faci possible de reconèixer la realitat afectiva i la situació en què es troben els altres, la possibilitat que els membres del centre tenen d'expressar lliurement els sentiments.

- La metodologia de treball conjunt. Si es donen o no una sèrie de capacitats com ara:

- Discutir i negociar els objectius i representar-se les possibilitats de cada col·lectiu d'assolir allò que s'ha plantejat.
- Elaborar les intencions amb cert grau de factibilitat.
- Planificar la tasca amb rigor i flexibilitat.
- Seguir acords per tal de complir compromisos.
- Flexibilitzar rols.
- Crear equips *ad hoc*.
- Prendre decisions per consens.
- Identificar el que s'ha aconseguit i valorar-se com a nucli efectiu capaç d'aconseguir les intencions plantejades.
- Acceptar l'existència de desacords.
- Dotar de coherència la relació entre mitjans i finalitats.

Els problemes sorgeixen normalment arran d'alguna de les situacions següents: manca de comprensió dels objectius de canvi; defensa dels interessos individuals independentment dels interessos del conjunt del centre; existència de terminis o ritmes de canvi innadequats; manca de recursos o predomini dels recursos poc relacionats amb el tipus d'objectiu que es persegueix; manca de confiança en la pròpia activitat com a cen-

tre o en els propòsits; poca concreció de la direcció i de les característiques del canvi des de la pràctica quotidiana del centre.

El centro escolar puede ser considerado como una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido procedente de la antropología, de las costumbres y modos de conducta, que nos sirve para comprender cómo la educación en actitudes, valores y normas se despliega a este nivel (patrones de acción de la vida cotidiana del centro), y también para comprender por qué es difícil —por la propia lógica del funcionamiento de la organización— el cambio de dichos modos de ver y actuar. (A. Bolívar, 1995, p. 177)

L'avaluació és una tasca de grup i les millores no són independents de la capacitat de l'equip del centre de comportar-se com a tal i de dotar-se de les condicions per acceptar el canvi i portar-lo a terme, malgrat les pors que pugui provocar. El centre escolar és capaç d'identificar les millores que caldria realitzar en la mesura que faci específic i explícit el projecte docent, desenvolupi actituds i recursos de treball en equip, sigui capaç de concretar els objectius per a cada unitat de treball del centre (cicles, departaments, direcció, etc.) i desenvolupi medis i mitjans de seguiment i avaluació del procés.

170 Hi ha (P. Vilarrubies, 1995) una estreta relació entre la planificació i l'execució de la tasca, de manera que aquestes dues activitats evolucionen en constant interacció en el desenvolupament del projecte. El posicionament respecte de la realitat d'un context comporta sovint la transformació de l'organització, però arriba un moment que l'estructura s'estabilitza i la situació pot tornar a ser immobiliària. L'acció planificada i el desenvolupament de l'acció han avançar en el centre de manera coordinada. Estats d'equilibri combinats amb altres de desequilibri, situacions d'estabilitat combinades amb les de canvi, formen part de la realitat del centre ja que configuren el procés que segueix per respondre a les demandes i a les necessitats de l'entorn.

La capacitat de reacció davant les noves necessitats és també el punt vulnerable dels centres ja que pot provocar desequilibris si no es compensen els factors d'estabilitat i els de canvi.

• Les competències del centre sobre com avaluar amb finalitat reguladora i sumativa

Així doncs, no es tracta de defugir les responsabilitats que el centre té de bastir la pròpia organització, sinó de configurar-la de manera adient a una determinada pràctica d'avaluació.

D'acord amb l'esperit de la reforma, l'equip de professors del centre és el responsable de l'avaluació de l'alumnat. A partir del procés que cada professor ha desenvolupat amb els alumnes a l'aula, cal revisar les

dades en el conjunt de l'equip i valorar-les en relació amb les que aporten els companys docents. Finalment, s'arribarà a la presa de decisions col·legiades que serveixin de suport al procés d'aprenentatge d'un o altre alumne o d'un grup d'alumnes i al servei de la presa de decisions de promoció o d'acreditació de l'alumnat.

Pel que fa als centres docents on s'imparteixen ensenyaments d'educació infantil i primària i en centres d'educació especial:

Els mestres del centre es reuniran periòdicament per tal d'intercanviar i registrar els resultats obtinguts i prendre, si s'escau, les mesures adients de modificació del procés d'avaluació i d'aprenentatge. Els procediments per a l'avaluació, que han de ser diversificats, convé que siguin programats i ajustats al principi d'atenció a la diversitat de l'alumnat, amb la finalitat d'ajudar-los a situar-se en relació amb el coneixement del seu propi progrés.

El conjunt de mestres que intervenen en l'acció docent de l'alumne, constituïts en comissió d'avaluació, duran a terme l'avaluació de l'alumne al final del cicle. Les sessions d'avaluació al final del cicle es faran constar en acta i farà de secretari el mestre tutor. (Resolució de 3 de juny de 1992. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament).

Pel que fa a la secundària:

Les decisions sobre avaluació es prendran també de manera col·legiada, en acabar el primer cicle i en cada un dels cursos següents, un cop s'hagin valorat les possibilitats que els alumnes tenen de continuar els estudis. Aquesta decisió serà adoptada amb l'acord, com a mínim, de dos terços de l'equip de professors. (Resolució de 28 de maig de 1993 que desenvolupa el Reial Decret 1345/ 1991)

171

El debat i la reflexió conjunta que es porta a terme en les reunions d'avaluació, l'elaboració dels informes, individuals i de grup, i de les actes o documents de síntesi sobre els acords en les reunions són, en conjunt, les situacions i els recursos d'avaluació de grup més importants.

Cada professor hauria de saber quins són els aspectes sobre els quals ha de recollir informació per tal que els informes aportin dades pertinents a la finalitat de l'avaluació. De la mateixa manera, el professorat hauria d'acceptar que hi ha una sèrie d'aspectes de l'aula i de centre sobre els quals, a causa del rol que ocupa (mestre especialista o mestre generalista; professor d'àrea, tutor de curs, etc.) i de les condicions en què es desenvolupa la pròpia tasca en el centre, pot resultar-los molt difícil d'obtenir informació si no és gràcies a la col·laboració dels altres companys. És per això que la coordinació en la presa de decisions relacionades amb l'avaluació no és únicament convenient sinó necessària. Malgrat

tot, l'informe de cada membre de l'equip docent pot contribuir a la comprensió del procés d'aprenentatge d'un alumne o a la de determinats aspectes de la seva conducta si s'elabora per referència als objectius de cicle o d'àrea que són comuns per a tots els implicats. Aquesta informació pot presentar-se articulada amb el que han aportat els altres o sense prendre'ls en consideració. En aquest darrer cas, es redueixen les possibilitats que té el grup d'analitzar la tasca comuna i reflexionar-hi²⁵.

L'equip docent del professorat del curs o del cicle i la comissió d'avaluació haurien de:

- Determinar la informació que han de compartir en cada situació. L'equip del cicle ha de poder analitzar els objectius de cicle, els programes, els tipus de proves realitzades, l'autoregulació de l'aprenentatge dels alumnes de la classe i del cicle, la resposta a la diversitat, les normatives de grup, els tipus d'agrupaments, les valoracions dels alumnes, etc.

- Intercanviar experiències.

- Analitzar la pròpia capacitat de prendre decisions i de portar-les a la pràctica.

- Establir rols diversos de grup centrats en l'elaboració de la tasca (la persona que modera, la que està atenta al que passa, la que capta la dinàmica del grup en relació a la tasca...).

172

- Establir el procés de presa de decisions.

- Identificar quines decisions comprometen el grup i quines només n'impliquen alguns membres.

- Avaluar la pròpia tasca de grup.

- Identificar el rol del tutor en la comissió d'avaluació com a recurs o instrument d'ajut per a la realització de l'avaluació en l'equip. El tutor hauria de ser capaç (J. Bléger, 1987) de desenvolupar les tasques següents: ajudar a organitzar el grup, contribuir a crear un espai reflexiu de comunicació i de presa de decisions, afavorir l'argumentació en base a criteris establerts, ajudar els membres del grup que ho necessiten, afavorir que el grup pugui escollir, controlar l'acció de l'equip d'acord amb els objectius establerts, afavorir l'intercanvi entre els membres i el seu creixement personal. Ha d'aconseguir també que se li reconeguin alguns drets com ara el de tenir l'ajut i la cooperació constructiva del grup en la realització de la tasca, i el de poder accedir a la informació pertinent i rellevant.

25. El treball que, en el marc de la col·laboració entre MEC/IMEB per a la innovació educativa, ha elaborat Pia Vilarrubies: «Metodologia del canvi en el centre educatiu: una estratègia d'avaluació reguladora» (1995) dóna recursos per avaluar el grau de funcionament d'un centre com a sistema coherent i com a organització estratègica al servei de la millora de la qualitat de l'educació que imparteix.

No volem concloure aquest apartat sense fer esment un altre cop a la complexitat que implica el desenvolupament d'una tasca d'avaluació en el centre escolar i en l'aula. Tampoc no volem deixar de remarcar la tasca que realitzen ja molts equips de professors amb l'objectiu de contribuir a una avaluació més significativa per al conjunt dels implicats en el procés i integradora per als alumnes. Els petits canvis són els que tradueixen millor l'abast d'esforços molt importants del professorat i els que en produeixen d'altres de molt més amplis. L'estratègia que es desplega per valorar el procés d'ensenyament i aprenentatge i prendre decisions és la que dona sentit a la selecció dels recursos o d'instruments de tipus molt variat.

D'ara endavant tractarem les decisions que cal prendre en el projecte curricular de centre sobre els aspectes relacionats amb l'acreditació i la promoció dels alumnes i, finalment, les que fan referència a la comunicació sobre els temes relacionats amb l'avaluació.

3. Les decisions sobre promoció i a acreditació en el PCC

Entre les decisions més importants que pren l'equip de professors sobre avaluació es troben les de promoció i acreditació de l'alumnat. Les qüestions que resten per analitzar les decisions a prendre en el projecte curricular de centre sobre aquesta temàtica són, al nostre parer, relativament poques si tenim en compte tot el que hem tractat en els apartats anteriors sobre criteris d'avaluació i sobre els medis i mitjans de valoració del procés d'ensenyament i aprenentatge. En tot cas només ens queda referir-nos en les línies següents als elements que detallem tot seguit:

- Els requisits i els elements normatius de promoció i acreditació.
- Els criteris de decisió de promoció i acreditació més importants.
- Els condicionants implicats en la presa de decisions finals sobre promoció i acreditació.

• Els requisits normatius de promoció i acreditació de l'alumnat de l'etapa primària i secundària

Atesa la complexitat de les decisions a prendre, és molt important que nosaltres, els professors, tinguem clar quins són els límits de la nostra actuació i quines són les possibilitats que ens atorga la normativa vigent per tal de complir amb una pràctica d'avaluació global, formativa i integradora (veure quadre 12).

La LOGSE, en l'article 23.1, planteja la possibilitat d'establir diversificacions del currículum per a tots els alumnes majors de setze anys amb la finalitat d'aconseguir els objectius generals de l'educació obligatòria, amb una metodologia específica, a través de l'aprenentatge de continguts

i fins i tot de l'organització en àrees diferents a les establertes amb caràcter general. Aquesta mesura d'atenció a la diversitat no representa la creació d'una línia d'ensenyament paral·lela a l'educació secundària, sinó que la proposta es concreta en cada cas prenent en consideració tots els referents curriculars, organitzatius i funcionals propis de l'etapa en el centre.

La diversificación curricular debe entenderse como un tipo particular de adaptación curricular que implica, entre otros aspectos, la sustitución o modificación de los objetivos, contenidos e incluso áreas, y la incorporación, en contrapartida, de otros objetivos y contenidos. (Los programas de diversificación curricular. Cajas Rojas del MEC, 1995, p.35)

La diferència fundamental d'aquests programes de diversificació amb els de Garantia Social (LOGSE, 23.2) és que aquests últims són una oferta formativa pels alumnes que ja han acabat l'etapa secundària o bé l'estan cursant, però que, a judici de l'equip de professors i d'acord amb els resultats de l'avaluació psicopedagògica realitzada per l'equip de l'EAP o el psicopedagog del centre, no podran aconseguir els objectius encara que comptin amb totes les mesures i dispositius d'atenció a la diversitat que el centre té establerts, inclosos els programes de diversificació curricular. La finalitat, en aquest cas, és proporcionar als alumnes i a les alumnes, un cop acabada l'educació obligatòria, la possibilitat d'incorporar-se a la vida activa i, si hi estan interessats, de continuar els estudis més endavant de formació professional.

Quadre 12. Normativa sobre acreditació i promoció dels alumnes. (Adaptat de F. Blanco, 1994)

Condicions de la presa de decisions sobre promoció i acreditació	ETAPA PRIMÀRIA	ETAPA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA
<i>Forma de prendre decisions</i>	Col·legiada. El conjunt de mestres que intervenen en l'acció docent constituïts en reunió d'avaluació.	Col·legiada. El procediment desitjable és el consens.
<i>Quan es prenen</i>	En finalitzar cada cicle.	En acabar el primer cicle i en cada curs del segon cicle (tercer i quart).
<i>Es pot repetir</i>	Només un cop al llarg de l'etapa i en qualsevol dels tres cicles.	Un cop en el primer cicle i un altre a tercer o quart nivell del segon cicle.

<i>Es pot promocionar</i>	D'acord amb els progressos realitzats en l'aprenentatge dels continguts establerts en cada un dels cicles de forma global, partint de la situació inicial dels alumnes i atenent la diversitat en els ritmes d'aprenentatge. Els alumnes que hagin repetit promocionaran automàticament.	De cicle encara que l'alumnat hagi estat avaluat negativament en algunes de les àrees o matèries, el criteri serà l'estimació que el professorat faci sobre si l'alumnat pot seguir amb aprofitament els estudis del cicle següent.
<i>Es pot acreditar</i>		Encara que l'alumnat hagi estat avaluat negativament en alguna de les àrees, o en tots els crèdits variables o de síntesi. La junta d'avaluació podrà decidir l'acreditació quan, en termes generals, pugui continuar els estudis amb garantia d'aprofitar-los degudament en alguna de les modalitats de batxillerat o de la formació professional específica de grau mitjà. En finalitzar l'etapa es realitzarà una acció orientadora sobre el futur acadèmic i professional de l'alumne i de l'alumna que tindrà caràcter confidencial.
<i>Requisits per a la repetició o promoció</i>	Establir mesures educatives complementàries, dins de l'horari escolar, mesures organitzatives i recursos pedagògics per a l'atenció a la diversitat.	Establir mesures educatives complementàries, dins de l'horari escolar, mesures organitzatives i recursos pedagògics per a l'atenció a la diversitat. Si l'alumnat té més de 16 anys i es creu que podrà aconseguir els objectius educatius, seguirà programes de diversificació curricular. Si no es creu així, podrà seguir crèdits de garantia social.

Les modificacions curriculars hauran de ser autoritzades pel Departament d'Ensenyament (art. 17/ap. 2 Decret 96/1992) i es farà constar la incidència d'aquestes modificacions en l'avaluació final i global de l'etapa.

• Els criteris fonamentals a emprar en la presa de decisions sobre acreditació i promoció dels alumnes

L'equip del centre ha de valorar les possibilitats que les opcions de repetició o de promoció donen a l'alumnat d'aconseguir els objectius educatius de l'etapa o del cicle i, en definitiva, de prosseguir la seva formació. Es tracta de garantir una pràctica d'avaluació integradora i de no barrar a l'alumne les possibilitats que encara li queden de continuar avançant. És important que, seguint aquest criteri integrador, el centre desenvolupi ofertes d'itineraris curriculars diferenciats que configuren respostes educatives d'atenció a la diversitat.

Qualsevol decisió que prenguem sobre repetició o acreditació anirà acompanyada d'una proposta d'ajut a l'alumnat. L'equip estudiarà els mitjans amb què compta i la forma efectiva de portar-los a terme en cada cas particular o de grup. La decisió presa haurà d'implicar tots els professors de l'equip en el desenvolupament de la proposta de diversificació o d'ajut a l'alumnat, per bé que sigui en graus diferents i des de llocs de responsabilitat diversos. Per exemple, en un centre de secundària hi pot haver professors tutors que es responsabilitzin en primera instància dels alumnes que conformen els grups de diversificació curricular. Malgrat això, els professors que imparteixen assignatures optatives també els tenen a l'aula i, en conseqüència, es troben implicats en la prestació dels ajuts educatius que necessiten. Finalment, aquests alumnes no configuren un grup apart sinó que segueixen els mateixos principis d'organització i funcionament del centre; per tant, tots els professors del centre són, d'alguna manera, responsables de l'educació que han de rebre.

• Els condicionants a tenir en compte en la presa de decisions sobre promoció i acreditació

Les dificultats de l'avaluació de les capacitats és el tema cabdal a discutir en la promoció i l'acreditació dels alumnes, especialment en el cas dels alumnes que es troben en situació de risc o de fracàs escolar. Per exemple, com podem valorar si un alumne que es troba en aquestes circumstàncies aprofitarà o no els estudis següents? ¿Els criteris que hem triat per avaluar ens poden ajudar a valorar realment aquestes possibilitats futures? En repetides ocasions al llarg d'aquest treball hem fet notar que una mateixa capacitat es pot aprendre o desenvolupar mitjançant apre-

nentatges diversos. En aquest sentit, una de les tasques que afavoriran la valoració de les possibilitats de promoció i acreditació de l'alumnat es troba reflectida en la necessitat que l'equip del centre té d'establir relacions entre continguts múltiples i diversos amb el desenvolupament d'una mateixa capacitat; d'elaborar agrupaments significatius d'àrees que en facilitin l'adquisició. Una organització de continguts d'aquesta mena augmenta les possibilitats que l'alumnat té d'atribuir-los significats. Atès el seu caràcter global o interdisciplinari, també pot ajudar-nos la programació d'activitats d'avaluació variades que es porten a terme en contextos diversos.

Els professors que reben els alumnes que promocionen en determinades condicions han d'estar oberts a adaptar la pròpia proposta de programació a les necessitats educatives d'aquests i han de participar en el desenvolupament de la proposta global de diversificació del currículum en el cicle.

Els centres vetllaran perquè els alumnes i les alumnes que romanguin un any més en el primer i segon cicle de secundària rebin una atenció individualitzada, i dissenyaran un currículum personal en funció de les seves característiques i necessitats i dels recursos disponibles en el centre. (...) Això pot suposar per part del centre la introducció de modificacions en la distribució dels crèdits comuns i variables que està establerta en caràcter general. Ordre sobre l'organització i avaluació a l'etapa de l'educació secundària obligatòria. Generalitat de Catalunya (pendent d'aprovació).

177

Finalment, la repetició d'un curs o nivell per part d'un alumne o alumna no soluciona res per ella mateixa si no es tenen en compte les seves necessitats i les condicions del context educatiu. De l'acció escomesa poden esdevenir-se greus conseqüències acadèmiques, socials i psicològiques per als nens i nenes implicats. El fet de conèixer què pot passar arran d'una decisió poc reflexionada o poc compromesa ens fa pensar en un conjunt de condicions abans de prendre-la: hem de valorar l'alumne en tota la seva globalitat, i no només considerar el que és capaç de fer àrea per àrea; hem d'estudiar les conseqüències que tindrà per al noi o la noia desviar-lo del seu grup natural de companys i d'amics amb qui manté lligams afectius de fa anys; hem de valorar l'ajut real que el centre pot oferir-li quan decidim promocionar-lo o no; hem de valorar la implicació de l'equip de professors del cicle o del curs següent en les mesures d'atenció a la diversitat; hem de valorar també el suport que pot proporcionar la família; hem de revisar els moments d'ajut particularitzat que una determinada organització espacial i horària pot facilitar i concretar-los en la manera habitual de funcionar a l'aula, des del primer dia i des del primer moment del procés d'aprenentatge de manera que no quedin relegats al final del procés quan, en molts casos, el remei ja no és possible (cal canviar les classes de reșpàs o recuperació per l'organització de sessions de tutoria o ajut a l'estudi, la planifica-

ció d'estones de treball autònom per a alumnes que funcionen força bé mentre d'altres reben encara un suport directe del professorat mentre treballen a la classe, etc.). Hem d'interpretar què significa posar en marxa tots aquests recursos i ser conscients que una decisió de promoció o no promoció o acreditació implica modificar, si cal, la nostra pràctica habitual de treball i el nostre grau de compromís amb el futur de l'alumnat.

4. La comunicació de l'avaluació

El judici de valor que tota avaluació porta implícit ha de poder ésser comunicat a tots els implicats en el procés per tal d'asegurar el desenvolupament de les decisions que es prenguin o de l'efectivitat de les mesures de millora establertes. Els altres (els companys de l'equip, els alumnes, els pares i la inspecció) tenen el dret i la necessitat de ser informats, ja que han de poder fer front, al seu torn, a les responsabilitats que es deriven de la seva participació, directa o indirecta, en el procés d'ensenyar i aprendre i en el desenvolupament de l'alumnat (vegeu quadre 13).

Quadre 13. Elements d'avaluació en el PCC. Decisions sobre comunicació de l'avaluació.

178

LA COMUNICACIÓ DE L'AVALUACIÓ. ACORDS EXPLÍCITS EN EL PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE

4. Criteris i pautes de comunicació de l'avaluació

- Definir pautes de la comunicació als pares del procés i els resultats d'aprenentatge dels seus fills.
- Definir criteris per a l'elaboració dels informes o altres instruments i situacions de comunicació de l'avaluació.
- Definir criteris de comunicació de l'avaluació a l'alumnat: el paper de la tutoria i l'orientació.
- Vincular els instruments i situacions de comunicació a la finalitat que l'avaluació té de reflexió i autoreflexió i de regulació i autoregulació del procés.
- Concretar els àmbits organitzatius del centre relacionats amb la comunicació de l'avaluació: definir les funcions i el grau de responsabilitat de cada un (direcció, coordinadors i equips dels cicles, tutors, professorat, alumnat).

5. Establir criteris i pautes de comunicació de la promoció i acreditació de l'alumnat i d'altres relacionades amb l'elaboració del consell d'orientació en acabar la secundària obligatòria.

Els centres docents establiran mesures de comunicació periòdica amb els pares o tutors, tant individualment com en grup, per tal de mantenir-los informats del procés d'ensenyament i aprenentatge i del d'avaluació. (DOCG, 1578 de 3-4- 1992)

Els alumnes han d'estar informats dels criteris d'avaluació i de les proves a què seran sotmesos, d'acord amb els objectius i continguts de l'ensenyament en cada curs o cada període avaluable (Decret 226/1990 de 4 de setembre dels drets i els deures dels alumnes dels centres o nivells no universitaris de Catalunya DOGC 1350 3-10-1990).

Les associacions de pares d'alumnes seran informades dels aspectes generals dels processos d'avaluació (DOCG, 1578 de 3-4- 1992).

Una veritable comunicació de l'avaluació només és possible si considerem als altres com a veritables interlocutors, atès que:

- Són coresponsables del procés de la millora i han de poder contribuir a trobar solucions adients als problemes que detecta l'avaluació;
- Són col·laboradors necessaris per aconseguir el canvi o millora;
- Tenen una formació diferent de la nostra i una representació personal del procés d'ensenyament i aprenentatge que fa que la comunicació s'hagi d'establir prenent necessàriament en consideració el seu punt de vista.

179

Per altra banda, la periodicitat i la manera de recollir les dades sobre l'objecte d'avaluació ens ha de permetre comunicar als interessats la valoració del procés d'ensenyar i aprendre de manera que els resulti comprensible i útil per actuar en conseqüència. Per tot això, la informació a transmetre ha de:

- Resultar significativa per als nostres interlocutors i s'ha de formular tenint en compte els coneixements, interessos i motivacions dels altres per ajudar-los a formar-se una representació ajustada de la valoració que fem del procés d'aprenentatge i ensenyament.
- Predisposar-los a actuar i a implicar-se de manera responsable en la consecució dels objectius i en la millora de tot el que calgui.

La comunicació ha de servir per aconseguir que els diferents implicats (pares, mestres i alumnes) confiïn en les pròpies capacitats. A més, la comunicació hauria de centrar-se en la caracterització dels elements del procés que funcionen bé, i no tractar només allò que no surt bé;

- Estem en disposició de variar, per exemple, el grau d'esforç, el procés de treball i d'estudi, les condicions materials de realització de la tasca, etc.

Centrar la comunicació del judici i de les decisions sobre avaluació en els elements més invariables de la situació, que són extraordinària-

ment difícils de modificar (per exemple, centrar-se en el fet que la família de l'alumne és molt desestructurada), pot contribuir desmotivar a tots els que estiguin disposats a millorar.

Per altra banda, la comunicació hauria de donar a l'alumnat i als seus pares una idea clara i precisa de la marxa d'aquells aprenentatges que es recullen en els objectius de cicle i de l'etapa, i centrar-se en els més bàsics i essencials i no pas en els que són anecdòtics o aleatoris.

Una comunicació d'aquesta naturalesa només és possible si existeix el clima de confiança necessari i si es parteix del coneixement que cadascú té de la millora que cal realitzar i de les forces amb què es compta per fer-ho.

D'acord amb tots aquests criteris, la forma de comunicar l'avaluació i el contingut de la comunicació han de ser diferents quan ens adrecem als alumnes, als pares, als altres companys o a la inspecció. Més que esforçar-se a trobar un mitjà estàndard (per exemple, un tipus d'informe concret) cal que analitzem en cada cas què pot ser més útil d'explicar per tal de contribuir a la millora del procés d'aprenentatge de l'alumnat i com és millor fer-ho en cada moment del procés (a l'inici de curs, en els primers cursos o cicles, en acabar l'escolaritat obligatòria...). Per exemple, en un centre determinat, un informe als pares elaborat amb termes que resulten més aviat estranys per a les famílies pot provocar que s'allunyin definitivament de l'escola i renunciïn a esbrinar quin tipus d'ajut estan en condicions de donar als seus fills. De la mateixa manera, el fet que el professorat d'un cicle es vegi obligat a comunicar les decisions sobre avaluació per mitjà d'un informe estàndard que han elaborat altres persones que no tenen un coneixement directe del que més preocupa a l'equip, pot fer que en les reunions no es tractin els temes que poden ajudar millor el col·lectiu de mestres a prendre decisions per atendre conjuntament les necessitats dels alumnes del cicle.

En el PCC s'haurien de consignar les característiques de la forma de la comunicació de l'avaluació i els aspectes essencials del que cal comunicar als altres. Es tracta de fixar una llista d'aspectes que com a equip creiem que ens permetran de reflectir millor la valoració que ens mereix l'aprenentatge de l'alumnat (i el de l'ensenyament) i que poden aconseguir d'implicar tothom, en la mesura del possible en cada cas, en el procés de transformació o millora.

Entre els aspectes de la comunicació que poden ser objecte dels acords del centre, en l'elaboració del PCC prenem en consideració els que es relacionen amb els aspectes següents:

- La finalitat de la informació que s'ha de donar en cada cas
- El tipus d'informació que es transmet segons el moment i el destinatari
- La forma que ha de prendre la informació (oral, escrita-formal o informal).

Cal valorar també que la informació que es transmet ha de ser:

- Pertinent per a la presa de decisions de millora del procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Diversificada d'acord amb la finalitat educativa que es persegueix en cada moment del procés d'ensenyament i aprenentatge (a l'inici de curs, al mig, al final; en les primeres etapes i nivells, i al final).
- Adaptada als interessos i les necessitats de qui la rep.
- Ajustada als continguts de la informació.

L'orientació que ha de prendre l'avaluació, per exemple, ha de :

- Respondre a les necessitats més sentides en relació a l'avaluació.
- Satisfer les nostres inquietuds, les dels alumnes i les dels pares.
- Harmonitzar de manera equilibrada, d'una banda, les exigències d'una informació que provoqui una actitud positiva dels alumnes envers l'aprenentatge i, de l'altra, les exigències de millora de la pròpia intervenció docent, sense que això impliqui sobrecarregar indegudament la nostra actuació docent.
- Presentar-se de manera que pugui ser acceptada per tots els que s'han implicat en la posada en pràctica de les decisions preses.

Per acabar, altres aspectes que cal decidir pel que fa a la transmissió de la informació són:

- Si s'aconsella als nois o als pares de fer front a les dificultats de l'aprenentatge buscant ajut extern i especialitzat o si en canvi es descarta aquesta opció perquè es creu que ha de ser el centre qui doni les solucions adients al problema.
- En quines situacions es pot transmetre informació; per exemple, en reunions de tutoria, en situació personalitzada, individual o col·lectiva, entrevistes amb els pares, etc.
- Qui té la responsabilitat de la coordinació de les informacions als pares i als alumnes. L'equip ha de contribuir a caracteritzar el paper que el tutor dels alumnes ha de tenir en la comunicació de la informació als pares, als mateixos alumnes i als altres professors del centre.

El tutor coordina les activitats d'avaluació de tots els docents que intervenen en el procés d'ensenyament d'un alumne, és el responsable de les sessions d'avaluació i ha de vehicular l'intercanvi d'informació amb les famílies. El director s'ha de responsabilitzar que la informació circuli en l'interior del centre. L'inspector supervisa i vetlla per l'adequada integració en el procés educatiu dels alumnes i la seva concreció final (DOGC 1578 3-4 1992).

Pel que fa a l'educació secundària, també és aconsellable que els cen-

tres estableixin una comunicació periòdica amb els pares o els representants legals dels alumnes per mitjà d'entrevistes, reunions individuals i col·lectives. Poden seguir el calendari que el mateix centre estableix, però cal garantir, com a mínim, una entrevista col·lectiva dins del primer trimestre de cada cicle, i una entrevista individual dins del període de duració del primer curs de cada cicle. Pel que fa als informes escrits, a l'educació secundària obligatòria convé realitzar-ne almenys un cop per trimestre amb l'objectiu de donar compte del desenvolupament general del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumne en els crèdits comuns, variables i de síntesi. En el darrer trimestre del curs s'hi inclouran, si s'escau, indicacions a seguir en la realització d'activitats de treball i d'estudi en el període de vacances.

Finalment, cal que els professors del centre, un cop hagin vist els documents obligatoris d'avaluació (el llibre d'escolaritat, l'informe individual d'avaluació, l'expedient acadèmic i les actes d'avaluació), arribin a concretar els acords per omplir-los segons l'enfocament de l'avaluació.

Des del punt de vista de la informació qualitativa, els pares dels alumnes haurien de rebre informació sobre:

- L'actitud del seu fill o filla envers l'escola i el propi aprenentatge.
- Els progressos que realitza, les dificultats i els encerts que troba en el procés d'aprenentatge dels continguts rellevants per a la consecució de les capacitats.

Per a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes es tindrà en compte el progrés de l'alumne a partir de la seva situació inicial i el seu ritme d'aprenentatge, com també el desenvolupament de les seves capacitats cognoscitives, motrius, d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'inserció i actuació social (DOGC 1578 de 3-4-1992).

- Els interessos que el seu fill o la seva filla manifesten i les aptituds i les capacitats que són destacables;
- Els aspectes del seu desenvolupament personal que requereixen una atenció particular:

En la confecció de l'Informe de Primària (DOGC 1826- 26-11-1993) el tutor hi farà constar aquella informació necessària per a la continuïtat del procés d'aprenentatge un cop escoltats tots els mestres de l'alumne. Informa sobre la consecució en una data concreta del objectius de cicle en les diferents àrees del currículum.

Els projectes curriculars dels centres docents inclouran criteris per adoptar mesures organitzatives per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge, de reforç i d'adequació a la diversitat dels alumnes, a partir de l'anàlisi i valoració de la informació aportada per l'avaluació (Article 11. Decret 75/1992 de 9 de març)

La valoració dels resultats de l'avaluació en els documents oficials de primària s'efectuaran en els termes següents: progressa adequadament (PA) i necessita millorar (NM). Es considerarà que un alumne progressa adequadament quan l'avenç constatat en el procés d'avaluació contínua és positiu respecte dels aprenentatges que l'alumne té assolits inicialment i es manifesta un progrés satisfactori cap a la consecució dels objectius establerts. Es considerarà que l'alumne necessita millorar quan el procés d'avaluació contínua posi de manifest un desajust entre els aprenentatges inicials i els aprenentatges assolits i els objectius establerts.

En les reunions de valoració de les informacions sobre avaluació s'analitzarà col·lectivament l'evolució dels aprenentatges de cada alumne i s'establirà com a conseqüència de les mesures d'adequació i de reforç, la modificació de les estratègies i els ajustos de la programació que convinguin a les activitats educatives que es porten a terme en el cicle. La darrera sessió d'avaluació es dedicarà a una valoració final per àrees i una de global del progrés de cada alumne. Per als alumnes que no assoleixin els objectius de forma completa es decidirà la promoció o no i, en aquest darrer cas, s'establiran les activitats que convenen en el cicle següent per assolir-los. Poden assistir a aquestes sessions els professionals que també hagin intervingut en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes.

Si les previsions normatives es compleixen, els alumnes de secundària rebran els resultats de l'avaluació en els termes següents: excel·lent, notable, bé, suficient i insuficient. Els alumnes hauran d'estar informats dels criteris d'avaluació generals del centre per a l'àrea i per a cada crèdit. Cada grup d'alumnes o grup classe tindrà una junta d'avaluació estable formada per un professor o professora de cada àrea que serà alhora qui impartirà els crèdits comuns de l'àrea al grup. Aquest criteri s'aplicarà també en les àrees de llengua catalana i de llengua castellana que tindran un professor per a cada un dels dos àmbits docents. Es realitzarà, com a mínim, una sessió d'avaluació al final de cada trimestre. També podran participar-hi altres professors responsables de la coordinació pedagògica i professionals dels serveis educatius o psicopedagogs adscrits al centre. En les sessions d'avaluació final s'incorporarà, segons la normativa, un membre de l'equip directiu amb veu però sense vot.

Els alumnes o els seus representants legals tenen dret a sol·licitar aclariments als professors de les qualificacions d'activitats acadèmiques o d'avaluacions parcials o finals de cada curs o cicle, i a reclamar contra les qualificacions de les avaluacions. Aquestes reclamacions es formularan i es tramitaran mitjançant la Inspecció Educativa d'acord amb el procediment que reglamentàriament s'estableix i podran fonamentar-se en les causes següents:

- La inadequació de la prova proposada a l'alumne respecte dels ob-

jectius i continguts de la matèria sotmesa a avaluació i del nivell previst en la programació per l'òrgan didàctic corresponent.

- La incorrecta aplicació dels criteris i procediments d'avaluació establerts (DOGC 1350 de 3 del 10 de 1990).

• **L'explicitació de l'avaluació en els documents oficials**

Pel que fa al pla general de la comunicació de l'avaluació i a la seva concreció explícita en els documents oficials, cal recollir les dades necessàries i adients per tal de completar amb pertinència i acuradament les informacions que es recullen en el documents oficials següents:

- *El llibre d'escolaritat.* És el document oficial acreditatiu dels estudis cursats per l'alumne on s'expliciten els cursos realitzats, els resultats d'avaluació per cicles i les decisions relatives a la promoció. Els centres docents omplen els llibres d'escolaritat i els guarden fins que no es produeix un canvi de centre de l'alumne/a. El tutor elabora un informe individual en una data concreta d'acord amb el grau de consecució dels objectius de cicle en les diferents àrees curriculars.

- *Les actes d'avaluació.* S'estendran durant el mes de juny i cada acta detallarà els alumnes que han finalitzat el cicle.

- *L'expedient acadèmic.* Té la funció de recollir de manera acumulativa els resultats de l'avaluació obtinguts per l'alumne en cadascun dels cicles al llarg de l'etapa. L'expedient conté dades d'identificació del centre, dades personals de l'alumne, la qualificació per àrees i global de cada cicle, les decisions de promoció, les adequacions curriculars individualitzades, si fa el cas, i les observacions que la comissió d'avaluació consideri oportú de fer-hi constar. Adjuntarà la informació que es consideri oportuna per a la incorporació de l'alumne a la nova etapa educativa.

La inspecció és un altre estament implicat en l'avaluació, segurament el que té la responsabilitat de reunir les dades dels diferents centres i de valorar-les per tal d'elaborar la del sistema educatiu general. De la mateixa manera, la seva participació en tasques d'avaluació inclou la responsabilitat de prendre decisions per millorar la qualitat de l'educació en els centres.

Per tot el que acabem de dir, la comunicació de l'avaluació esdevé quelcom més que un acte formal i es converteix en un acte de significat educatiu rellevant perquè les decisions que es prenen serveixin realment en la pràctica. Comunicar, considerant que l'altre té capacitat per actuar i que és un interlocutor vàlid i responsable, és establir el lligam necessari entre els diferents implicats per tal que puguin tenir una definició compartida de la situació d'ensenyament i aprenentatge i un coneixement compartit del que representa per a la consecució de les finalitats educati-

ves establertes. Tot això els ajuda a continuar col·laborant i construint de manera conjunta. Una comunicació de l'avaluació per part del professorat poc significativa o centrada en fets d'aprenentatge poc rellevants escatima als altres la possibilitat d'actuar de manera coreponsable, d'acord amb el paper que els pertoca en el procés educatiu, i converteix l'activitat en un procés de submissió o d'alienació personal i de grup.

• A tall de reflexió

En aquesta part del llibre hem intentat representar-nos l'abast de les qüestions sobre avaluació en el projecte curricular de centre i el resultat ha estat una tasca força engrescadora però complexa, com encara amb més raó ho ha de ser la dels equips de professors, encara que molt més difícil. Els projectes curriculars de centre s'elaboren per tal de poder portar-los a la pràctica, i la pràctica sovint és plena de problemes que cal abordar amb la disponibilitat que dóna l'opció personal per un exercici de la tasca educativa de manera responsable i compartida.

L'avaluació ha resultat ser també una tasca de grup, on hi caben responsabilitats compartides de caire molt divers per part de tots els implicats. És una tasca basada en valors d'integració, de respecte per la diferència, de cooperació i d'esforç educatiu i personal, de preparació professional. I, finalment, ha resultat un procés implicat en el procés mateix d'ensenyar i aprendre, ja que canviar l'avaluació implica canviar la pràctica educativa.

Som conscients que encara queden moltes qüestions per resoldre. En citarem només algunes: cal aprofundir molt més en la relació entre l'avaluació dels aprenentatges i l'avaluació de les capacitats, en l'elaboració de recursos per a l'avaluació de continguts específics en situació d'interactivitat a l'aula; és recomanable també entrar molt més a fons en els aspectes de comunicació implicats en l'avaluació i les seves repercussions afectives i socials, etc. Per la nostra part, sense ànim d'exhaustivitat, confiem haver contribuït a concretar l'abast del desenvolupament dels temes d'avaluació en el centre amb l'objectiu que l'avaluació sigui entesa finalment com a eina reguladora del procés d'ensenyament i aprenentatge, d'abast individual i d'equip.

ANNEXOS



1. DELS OBJECTIUS GENERALS ALS CRITERIS D'AVALUACIÓ DE CICLE: UN EXEMPLE DE L'ÀREA DE LLENGUA A L'ETAPA PRIMÀRIA

L'exemple mostra un model de la tasca que els diferents centres han de realitzar:

- Contextualitzar els objectius de l'àrea.
- Vincular els objectius generals de l'àrea amb els continguts prescrits del currículum.
- Determinar els criteris d'avaluació de l'àrea i de cicle.

Contextualitzar els objectius de l'àrea

189

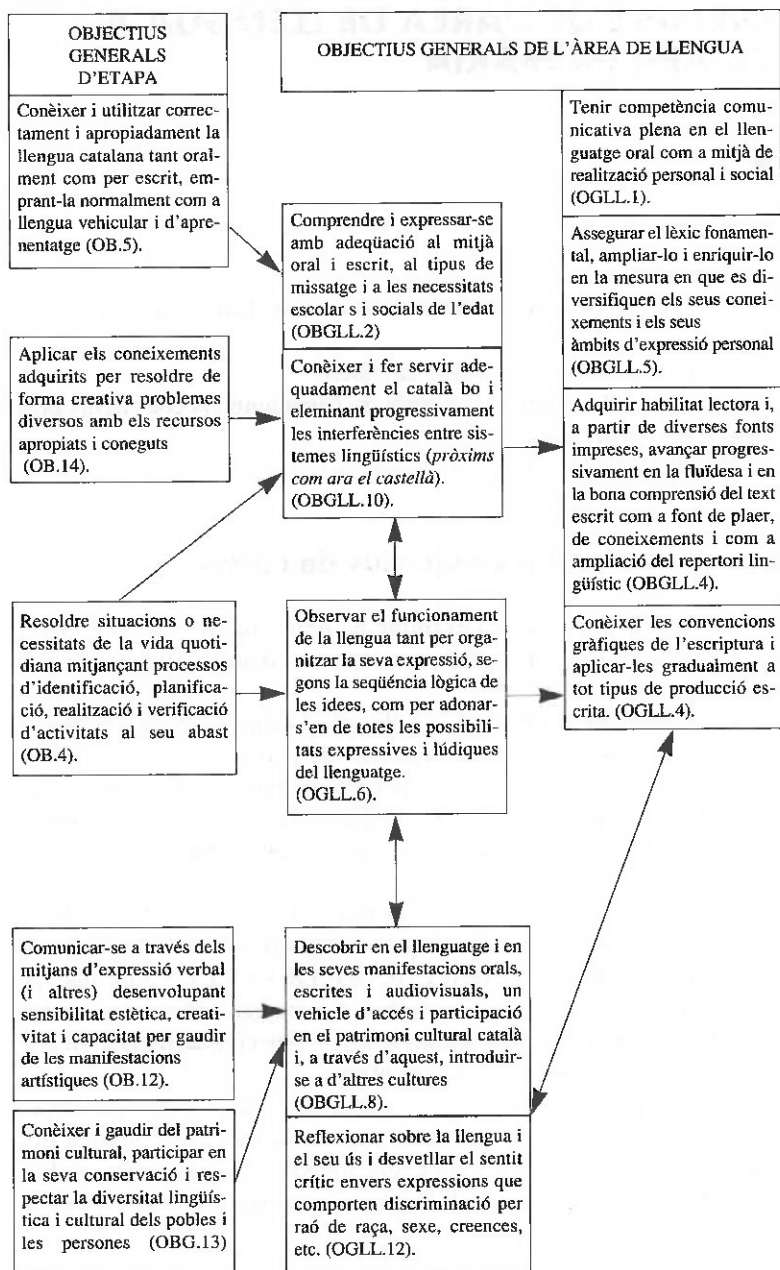
L'equip de docents de l'exemple ha pres l'opció de contextualitzar els objectius generals de l'àrea seguint fonamentalment dos procediments.

En primer lloc, identificar els objectius generals de l'etapa primària que millor poden orientar el treball de l'àrea en funció de les necessitats educatives dels alumnes del centre. Finalment, l'equip va decidir relacionar els objectius generals de l'etapa primària, i els objectius de l'àrea de manera que els segons es puguin interpretar en tot el seu sentit.

En segon lloc, organitzar els objectius de l'àrea en dos blocs: els que tenen un contingut més general, i que en el quadre 14 ocupen la part central (OGLL. 2; OGLL.10; OGLL. 6; OGLL8; OGLL12), i els que, pel seu contingut més específic, es troben directament relacionats amb la comprensió i el desplegament d'alguns dels objectius anteriors. Al quadre 14 es mostren les relacions esmentades.

Una tasca de relació d'aquesta naturalesa ha fet possible que l'equip de mestres atribueixi significat als objectius, més enllà del que proporciona una lectura aïllada i poc relacionada, i els ha permès de decidir quins objectius de l'àrea de llengua contribuirà a assolir especialment.

Quadre 14. La relació entre els objectius generals i els continguts de l'àrea de llengua.



Vincular els objectius generals de l'àrea amb els continguts prescriptius del currículum

El quadre 15 (I i II) reflecteix la relació dels objectius generals de l'àrea amb els blocs i tipus de continguts. En aquest cas els objectius generals de l'àrea s'han analitzat de manera que l'equip pogués treure informació del que recomanar respecte de la consecució de les habilitats base de la comunicació oral i escrita.

Una de les decisions que ha pres l'equip és prioritzar un aprenentatge i un ensenyament comunicatiu del llenguatge, basats en el domini de l'oral i de l'escrit. Per això s'ha optat per vincular el treball sistemàtic de la llengua, que proposa el currículum de l'àrea, a l'aprenentatge de l'ús comunicatiu, és a dir, la reflexió sobre el llenguatge es farà, en aquest període escolar, a partir de la millora de la capacitat comunicativa oral i escrita dels nens i nenes de l'escola. Per tal de fer-ho palès en el projecte curricular, l'equip ha decidit que els continguts referits a aquests aspectes formals de la llengua ocupin el nucli central del quadre, a fi que es puguin llegir i interpretar directament relacionats amb la resta de continguts relatius a l'aprenentatge de la comunicació oral i escrita.

191

Determinar els criteris d'avaluació de l'àrea

Un cop analitzats els objectius i els continguts de l'àrea en l'etapa, l'equip va intentar determinar els criteris d'avaluació. Per fer-ho, després d'analitzar els objectius terminals de l'àrea en el currículum, es va optar per establir sis grans blocs d'avaluació, molt propers als que caracteritzen l'activitat d'ensenyament i aprenentatge de la llengua en el centre, per tal que fessin de pont entre els objectius més generals i els terminals que s'havien analitzat i els dels cicles.

Els blocs que es van fixar per tal d'organitzar els criteris d'avaluació de cicle en el centre són (vegeu p. 203):

1. L'alumne/a participa en les situacions comunicatives habituals (especialment les escolars) produint missatges orals de manera entenedora, tot respectant les normes que fan possible l'intercanvi en cada moment.

2. L'alumne/a comprèn les idees expressades en textos orals d'ús habitual en la vida de l'alumnat del centre i que responen a models i estructures textuais diverses.

3. L'alumne/a memoritza, reproduceix i representa textos orals emprant la pronunciació, la dicció i la postura corporal adients a la situació de comunicació i al registre de llengua utilitzat.

4. L'alumne/a llegeix textos amb finalitats diverses utilitzant estratègies de comprensió adequades.

5. L'alumne/a elabora textos escrits de diferents tipus (narracions, descripcions, informes senzills, argumentacions, etc.) emprant l'estructura textual corresponent i utilitzant els procediments bàsics que donen cohesió al text (usar nexes, mantenir el temps verbal, puntuar adequadament, triar la puntuació adequada als diferents tipus de frases, etc.) i que poden contribuir a emprar un lèxic més ric i significatiu per a les intencions que es persegueixen.

6. L'alumne/a utilitza formes lingüístiques adequades a les característiques de la situació de comunicació (intenció comunicativa i context) en les produccions pròpies.

Els criteris d'avaluació de l'àrea s'han definit per a cada bloc i per a cada cicle, de manera que responguin a les característiques d'ús estratègic, contextual i d'adaptació a la diversitat dels alumnes.

Quadre 15 (I). Objectius de l'àrea de llengua

OBJECTIUS GENERALS DE L'ÀREA DE LLENGUA	
Comprendre i expressar-se amb adequació al mitjà oral i escrit, al tipus de missatge i a les necessitats escolars i socials de l'edat (OGLL.2)	ÚS I COMUNICACIÓ ORAL Tenir competència comunicativa plena en el llenguatge oral com a mitjà de realització personal i social (OGLL.1). Assegurar el lèxic fonamental, ampliar-lo i enriquir-lo en la mesura en què es diversifiquen els seus coneixements i els seus àmbits d'expressió personal (OGLL.5)
Observar el funcionament de la llengua tant per organitzar la seva expressió, segons la seqüència lògica de les idees, com per adonar-se de totes les possibilitats expressives i lúdiques del llenguatge (OGLL.6).	
Conèixer i fer servir adequadament el català bo i eliminant progressivament les interferències entre sistemes lingüístics pròxims, com ara el castellà	ÚS I COMUNICACIÓ ESCRITA Conèixer les convencions gràfiques de l'escriptura i aplicar-les gradualment a tot tipus de producció escrita (OGLL.4). Adquirir habilitat lectora i, a partir de diverses fonts impreses, avançar progressivament en la fluïdesa i en la bona comprensió del text escrit com a font de plaer i de coneixements i com a ampliació del repertori lingüístic (OGLL.3). Expressar-se per escrit utilitzant tècniques diverses (carta, descripció, diàleg, etc.) amb finalitats també diverses (OGLL.7).
Descobrir en el llenguatge i en les seves manifestacions orals, escrites i audiovisuals, un vehicle d'accés i participació en el patrimoni cultural català i, a través d'aquest, introduir-se a d'altres cultures (OBGLL.3).	
Reflexionar sobre la llengua i el seu ús i desvetllar el sentit crític envers expressions que comporten discriminació per raó de raça, sexe, creences, etc. (OGLL.12).	

CONTINGUTS DE L'ÀREA DE LLENGUA

Quadre 15 (II). Continguts de l'àrea de llengua

Procediments	Conceptes	Actituds
- Reproducció d'ordres i relats, explicacions i argumentacions. - Memorització i reproducció de poemes i textos de diferent tipologia. - Ús de models i estructures orals diverses amb emissors diferents. - Producció oral de models i estructures de tipologia diversa (conversa, narració, descripció, argumentació...).	- Llengua parlada. - Elements no lingüístics. - Registres d'ús i funcionalitat. - Factors de les diferents situacions de comunicació. - Diferència oral/escrit.	- Audició atenta i crítica. - Respecte dels torns de paraules, intervencions i idees d'altres. - Interès per participar i fer-se entendre, gust per la declamació. - Interès per la recerca de coneixements nous. - Interès per una pronúncia correcta, dins de la variant dialectal pròpia.
TREBALL SISTEMÀTIC DE LA LLENGUA		
- Discriminació fonètica (sons, síl·labes, etc.) (1.3.) - Entonació de les frases segons la intenció (1.8.) - Distinció de l'accentuació prosòdica - Aplicació d'accentuació gràfica - Pràctica de normes ortogràfiques. - Substitució, ampliació i reducció de paraules (connectors, complementació, pronoms...) - Ampliació del camp lèxic, semàntic i d'estructures de la llengua.	- Fonètica i ortografia (vocal/consonant: síl·laba, accentuació, normes d'ortografia bàsica). - Lèxic (relacions entre mots). - Gramàtica (paraules, concordança, tipus de frases, puntuació etc.)	- Interès per l'observació i experimentació en el funcionament del llenguatge. - Interès per enriquir el vocabulari. - Habitució a l'ús del diccionari.
- Lectura mental i expressiva - Ús de recursos per a la comprensió. - La lectura com a recerca d'informació. - Estratègies i habilitats per a la comprensió de l'escrit. - Producció de textos de tipologia diversa. - Producció de textos creatius i comunicatius. - Relació text/imatge i MAVES	- Elements de la llengua escrita. - Registre d'ús i funcionalitat - El text com a mitjà de comunicació i font d'informació. - Diversitat de textos escrits: literaris, científics. - Ús de diferents tipus de frases. - Tècniques d'expressió escrita - Llenguatge de la imatge	- Interès pel text escrit. - Gust per la lectura. - Interès per la recerca de coneixements nous. - Sentit crític davant les produccions escrites i MAVES.

Àrea de llengua. Criteris d'avaluació

Els criteris d'avaluació de l'àrea al final de primària: blocs organitzatius i criteris de cicle

1. Participar en les situacions comunicatives habituals (especialment les escolars) produint missatges orals de manera entenedora, tot i respectant les normes que fan possible l'intercanvi en cada moment.

2. Comprendre les idees expressades en textos orals d'ús habitual en la vida de l'alumnat del centre i que responen a models i estructures textuals diverses.

3. Memoritzar, reproduir i representar textos orals emprant la pronunciació, la dicció i la postura corporal adients a la situació de comunicació i al registre de llengua utilitzat.

4. Llegir textos amb finalitats diverses utilitzant estratègies de comprensió adequades.

- Llegir amb fluïdesa (sense repeticions o salts de paraules) emprant la pronúncia, l'entonació i el ritme apropiats al contingut del text.

- Captar el sentit i el significat dels diferents textos escrits d'ús habitual per aprendre i analitzar els aspectes senzills característics dels textos de diferents tipus.

- Localitzar i utilitzar diferents recursos i fonts d'informació d'ús habitual en l'activitat escolar (biblioteca, fulletons, llibres de consulta, mitjans de comunicació, per poder satisfer necessitats concretes d'informació i d'aprenentatge.

5. Elaborar textos escrits de diferents tipus (narracions, descripcions, informes senzills, argumentacions, etc.) emprant l'estructura textual corresponent i utilitzant els procediments bàsics que donen cohesió al text (usar nexes, mantenir el temps verbal, puntuar adequadament, triar la puntuació adient als diferents tipus de frases, etc.) i que poden contribuir a emprar un lèxic més ric i significatiu per a les intencions que es persegueixen.

- Incorporar a les pròpies produccions les normes ortogràfiques, i emprar recursos que, en el procés de producció d'un text, permetin resoldre dubtes ortogràfics (diccionari, fitxes de consulta, etc.).

- Produir textos escrits d'acord amb un guió o un pla prèviament establert, valorar l'adequació del producte al pla inicial mitjançant una discussió en grup o amb el professor i introduir modificacions adequades.

- Utilitzar produccions escrites pròpies i d'altres (notes, llistes, guions senzills, resums, etc.) per organitzar i portar a terme tasques concretes individuals o col·lectives.

6. Utilitzar formes lingüístiques adequades a les característiques de la situació de comunicació (intenció comunicativa i context) en les produccions pròpies.

- Identificar en els textos d'ús habitual els elements bàsics que conformen les oracions simples (subjecte, predicat), conèixer les principals classes de paraules, i emprar aquests coneixements en la producció i la revisió dels propis textos.
- Produir textos emprant la imatge articulada amb el llenguatge verbal (cartells, còmics) i utilitzant elements senzills per donar un millor grau de significat al text (disposició a l'espai, contrast, color, mida, etc.) per expressar intencions concretes de comunicació.
- Identificar en textos orals i escrits d'ús quotidià plantejaments de temes i d'ús de la llengua i que suposen una discriminació social, racial, sexual o d'un altre tipus i tendir a l'autocorrecció.
- Identificar en textos orals i escrits d'ús habitual (rètols dels mitjans de comunicació, cartells, cançons) les manifestacions culturals de la llengua pròpia i d'altres llengües pròximes.

196

1. Participar en situacions comunicatives (especialment les escolars) produint missatges orals de manera entenedora tot respectant les normes que ho fan possible en cada moment

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1. Participa en situacions de comunicació quotidianes : - Converses de tu a tu. - Situacions de treball de gran grup i de petit grup. - Sortides. - Situacions de joc i de simulació. 2. És capaç de produir: Informacions (explicacions senzilles de fets i vivències, exposició	1. Participa de forma constructiva en situacions d'intercanvi comunicatiu: - Converses amb més d'un interlocutor. - Situacions de treball de gran grup i de petit grup. - Sortides. - Situacions de joc. - Dramatitzacions. 2. És capaç de produir de manera entenedora:	1. Participa de forma constructiva en situacions comunicatives que es produeixen dins i fora de l'aula: - Converses que impliquin plantejaments d'opinions o postures diverses. - Conferències, debats, taules rodones, assemblees. - Exposicions del professorat. - Representacions.

de curta durada de relats d'experiències o vivències, narració de contes coneguts, descripció de fets i situacions familiars o quotidianes, diàlegs). 3. S'esforça per fer-se entendre adaptant la seva producció a les condicions més rellevants de la situació i dels altres participants. 4. Respecta les normes elementals que afavoreixen l'intercanvi (respecta el torn d'intervenció dels altres, i els escolta). 5. S'esforça per comprendre les produccions orals dels altres. 6. Simula situacions comunicatives quotidianes (conversa telefònica, compra-venda, entrar i sortir d'un lloc públic, anar al metge, anar a dormir, menjar, despullar-se, rentar-se, etc.).	- Informacions (relats o exposicions sobre temes de poca complexitat, entrevistes senzilles, narració de contes i d'històries curtes reals i inventades, explicació de fets i vivències reals i inventades). - Normatives. - Argumentacions senzilles. 3. S'esforça per expressar-se amb ordre, claredat i coherència i per aplicar els registres d'ús adequats a les diverses situacions comunicatives i a les finalitats de la comunicació. 4. Respecta el torn i les intervencions dels altres, té tendència a valorar les idees que aporten. 5. Demostra (per exemple amb el seu silenci i la seva postura, amb el reclam de condicions de bona audició, etc.) la necessitat que sent d'escoltar i de dialogar o de debatre per poder participar i informar-se adequadament.	2. Produeix, de manera entenedora i emprant una dicció, entonació i postura corporal adient al registre que s'utilitza i a la finalitat de la comunicació: - Informacions a demanes del professorat i dels companys (narracions de relats estructurats i creatius; descripcions d'elements i processos, vivències; exposicions ordenades sobre temes diversos, síntesis). - Normatives. - Argumentacions justificades de l'opinió personal. 4. Respecta les normes que fan possible la participació en cada moment. 5. Presta una atenció activa i atenta, adient a les característiques i finalitats de la situació de comunicació. Sap escoltar per comprendre, per informar-se i per poder participar posteriorment, per aportar opinions raonades i per tal d'aconseguir arribar a acords, si s'escau.
---	--	--

2. Comprèn les idees expressades en textos orals d'ús habitual en la vida de l'alumnat del centre i que responen a models i estructures textuals diverses

198

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1-Comprèn textos orals de tipus divers (informatius: relats, contes, cançons, explicacions senzilles del professorat i dels altres companys; normatius: ordres i instruccions sobre fets o elements molt vinculats a la vida quotidiana) que es produeixen amb presència o absència de l'emissor o d'altres elements visuals (gravacions que s'emeten per ràdio o televisió, produccions directes, discs, cassetes). 2. Sovint, per a la comprensió de textos orals, utilitza el suport de la identificació dels elements no lingüístics: gest, mirada, entonació, velocitat de la parla, pauses, i de les preguntes adients que formula a qui parla o al mestre, principalment. 3. Capta les principals relacions entre els diferents elements del text oral (entre què passa i quan passa, entre el que es diu al principi i el que succeeix després).	1. Comprèn textos orals de tipus divers (informatius: relats, contes, cançons, explicacions del professorat i dels altres companys; normatius: ordres i instruccions sobre fets o elements de la vida quotidiana; argumentatius senzills) que es produeixen amb presència o absència de l'emissor o d'altres elements visuals (gravacions que s'emeten per ràdio o televisió, produccions directes, discs, cassetes). 2. Sovint, per a la comprensió oral, utilitza el suport de la identificació dels elements d'ús del llenguatge oral i de les preguntes adients que formula al mestre, directament a qui parla o a d'altres implicats en la situació de comunicació. Quan s'escau, recorre a fonts d'informació escrita que afavoreixin la comprensió del text oral. 3. Aprecia quines són les idees principals dels textos orals més senzills i les pot resumir de manera adient quan coneix clarament la finalitat del resum.	1. Comprèn textos orals de tipus divers (informatius: relats, contes, cançons, explicacions del professorat i dels altres companys; normatius: ordres i instruccions sobre fets, elements o processos; argumentatius) que es produeixen amb presència o absència de l'emissor o d'altres elements visuals (gravacions que s'emeten per ràdio o televisió, produccions directes, discs, cassetes). 2. Sovint, per a la comprensió oral, utilitza el suport de la identificació dels elements d'ús del llenguatge oral (lingüístics i no lingüístics) i de les preguntes adients que formula al mestre, directament a qui parla o a d'altres implicats en la situació de comunicació. Quan s'escau, fa recurs a fonts d'informació escrita que afavoreixin la comprensió del text oral. 3. Comprèn les relacions que mantenen les idees expressades en el text oral i interpreta adequadament algunes finalitats del text que no s'expliciten.

3. Memoritza, reprodueix i representa textos orals

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1. Memoritza i recita poemes i reprodueix oralment altres textos escrits breus preparats, especialment els relacionats amb la cultura i la tradició catalanes (cançons, textos literaris de tradició oral, jocs lingüístics de memòria i agilitat). 2. Demostra el seu gust per la declamació de poemes. 3. Dramatitza textos breus que desenvolupa adequadament amb ajut del professor.	1. Memoritza i recita poemes i reprodueix oralment altres textos escrits breus preparats, especialment els relacionats amb la cultura i la tradició catalanes (cançons, textos literaris de tradició oral, jocs lingüístics de memòria, agilitat i creació). 2. Fa palès el seu gust per la declamació de poemes i s'esforça a progressar en la producció d'emocions. 3. Dramatitza situacions quotidianes i obres teatrals curtes i senzilles i participa activament en la planificació amb ajut del professor.	1. Memoritza i recita poemes i reprodueix oralment altres textos escrits breus preparats, especialment els relacionats amb la cultura i la tradició catalana i universal (cançons, textos literaris de tradició oral, jocs lingüístics de memòria, agilitat, creació i precisió). 2. Fa palès el seu gust per la declamació de poemes i davant una manifestació literària. 3. Participa, de forma adient a les finalitats estètiques i literàries, en la planificació, la preparació de l'escenificació i la representació de situacions diverses i d'obres teatrals d'estructura mitjanament complexa. Mostra una actitud positiva per les dramatitzacions que es porta a terme en el grup classe i a l'escola.

4a. Llegeix textos amb finalitats diverses utilitzant estratègies de comprensió adequades (I)

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1. Mostra sensibilitat davant l'escrit i manifesta curiositat i interès per interpretar els textos que té al seu voltant (cartells d'anuncis, rètols amb el seu nom o el d'altres persones, etiquetes, cartells d'instruccions, contes, gravats de les parets, etc.). 2. Tradueix en la seva relació amb els llibres actituds de respecte i cura. 3. Sap estar una estona curta en una biblioteca adaptant el seu comportament a la norma que dicta el mestre.	1. Manifesta interès per conèixer produccions escrites i literàries diverses i per clarificar les pròpies preferències en aquest sentit. 2. Respecta i té cura dels llibres i d'altres produccions escrites que reconeix com a patrimoni col·lectiu. 3. Té un comportament adequat a la biblioteca. Mostra interès per conèixer-ne el funcionament.	1. Està sensibilitzat per les manifestacions literàries i mostra preferències en la selecció de lectures i a l'hora d'expressar les opinions i gustos personals sobre els textos que ha llegit. Valora la lectura com a font de plaer i de coneixement. 2. Respecta i té cura dels llibres i d'altres produccions escrites que reconeix com a patrimoni col·lectiu. 3. Té un comportament adequat a la biblioteca i mostra interès per conèixer-ne el funcionament i adaptar-s'hi.

4b. Llegeix textos amb finalitats diverses utilitzant estratègies de comprensió adequades (II)

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1. Reconeix diferents tipus de textos segons la seva funcionalitat i presentació (contes, cartells, avisos, cartes personals, anuncis, notícies, etc.). 2. Interpreta el sentit global d'un text emprant coneixements elementals sobre el sistema escrit (correspondència so-grafia, puntuació, etc.) i sobre la forma i l'estructura de la frase i del text (memorització de l'escriptura de mots, majúscules, tipus de frase; títol i subtítols, subratllats, correspondència textimatge, etc.). Pot llegir mentalment i de manera expressiva textos breus de tipologia diversa. 3. Comprèn el text gràcies també a l'ús d'indicadors textuais senzills (dibuixos, títols, subratllats, etc.) i a la formulació de preguntes i conjectures sobre el seu contingut.	1. Reconeix diferents tipus de textos segons la seva funcionalitat i presentació i aspectes globals de l'estructura interna. (contes, cartells, avisos, cartes personals, anuncis, notícies, etc.). 2. Interpreta el sentit i el significat dels textos d'ús habitual utilitzant els coneixement que té sobre la llengua escrita (correspondència so-grafia, signes de puntuació) i per donar una entonació adequada a la lectura que contribueixi a donar sentit al text. Pot llegir mentalment i de manera expressiva textos breus de tipologia diversa i llibres propis de la literatura infantil. 3. Comprèn la lectura gràcies a l'ús d'estratègies com: formular-se preguntes sobre els propòsits de la lectura, aplicar els coneixements previs rellevants d'acord amb la finalitat i el contingut que tracti el text, identificar el que és rellevant per als propòsits de la lectura, controlar el que va obtenint en el procés de lectura i contrastar-ho amb les previsions que ha fet, resoldre dubtes de comprensió amb estris adients (diccionari, etc.).	1. Reconeix diferents tipus de textos segons la seva funcionalitat i presentació (contes, cartells, avisos, cartes personals, anuncis, notícies, etc.), segons els aspectes globals de l'estructura interna i els tipus de registre emprats (notícies personals, periodístiques, cròniques). 2. Llegeix amb fluïdesa (sense, repeticions ni salts de paraules) emprant la pronúncia, l'entonació i el ritme apropiats al contingut del text. Pot llegir mentalment i de manera expressiva textos de tipologia diversa i obres breus de diferents autors. 3. Comprèn el text gràcies a la utilització d'estratègies de comprensió adequades (textuals, contextuals i personals del lector) i d'altres que li permeten resoldre dubtes (conèixer l'alfabet, saber emprar el diccionari, buscar informació nova, etc.). Aplica les estratègies de comprensió de la lectura per tal de captar i aprendre nova informació (elaboració de preguntes, resolució de dubtes, elaboració de resums, subratllats, etc.).

5a. Elabora textos escrits de diferents tipus (narracions, descripcions, informes senzills, argumentacions, etc.).

Emprant l'estructura textual corresponent i utilitzant els procediments bàsics que donen cohesió al text (usar nexes, mantenir el temps verbal, puntuar adequadament, triar la puntuació adequada als diferents tipus de frases, etc.) i que poden contribuir a emprar un lèxic més ric i significatiu per a les intencions que es persegueixen (I).

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1. Manifesta interès per usar l'escrit en la comunicació de missatges breus i senzills (notes, llistes, identifications de coses, persones, rètols, encàrrecs, etc.) 2. Produeix textos personals de caire espontani i original. 3. Procura fer una transcripció correcta dels textos que escriu, inventa o copia i sap distribuir el text en l'espai. 4. Produeix textos escrits diversos: cartes, contes, poemes, informacions variades, partint de models diferents que li són familiars per la lectura que habitualment fa o li fan.	1. Manifesta interès per usar l'escrit en la satisfacció de necessitats comunicatives diverses. 2. Produeix textos creatius. 3. Procura fer una transcripció correcta dels textos que escriu, inventa o copia i sap distribuir el text en l'espai. 4. Produeix textos escrits diversos partint de diversos models coneguts i practicats oralment o dels quals té una experiència de lectura prèvia.	1. Manifesta interès per usar l'escrit en la satisfacció de necessitats comunicatives diverses (notes, llistes guions senzills, resums), per organitzar i portar a terme tasques individuals i col·lectives. 2. Produeix textos escrits propis i creatius formalment correctes. 3. Procura fer una transcripció correcta dels textos que escriu, inventa o copia i sap distribuir el text en l'espai. 4. Produeix textos escrits diversos poemes, explicacions, narracions, descripcions, diàlegs, argumentacions partint de diversos models científics i literaris.

5b. Elabora textos escrits de diferents tipus (narracions, descripcions, informes senzills, etc.).

Incorpora a les pròpies produccions les normes ortogràfiques, i emprà recursos que, en el procés de producció d'un text, permeten resoldre dubtes ortogràfics (diccionari, fitxes de consulta, etc.) (II)

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1. Produeix textos escrits diversos emprant els coneixements bàsics sobre la llengua escrita: - Respecta les correspondències directes entre so-grafia, els signes de puntuació i entonació de les frases (el punt, la interrogació i l'exclamació). - Utilitza frases simples ben estructurades, sovint amb pronoms tòpics i adverbials (en, hi) i connectors adients (i, que, perquè, quan). - Segueix pautes preestablertes de presentació clara i ordenada (marges, títols, bona lletra, separació de paraules).	1. Produeix textos escrits diversos emprant els coneixements bàsics sobre la llengua escrita: - Utilitza una ortografia correcta de la paraula en casos en què es dona de manera freqüent i constant, amb l'adequació de les possibles variants dialectals. - Utilitza una ortografia de l'oració: (punt, interrogació i exclamació). - Segueix pautes de presentació prèviament establertes: títols, marges, separació entre paraules i entre línies, etc.).	1. Produeix textos escrits diversos correctament i de forma personal i creativa, partint de models diferents i emprant els coneixements que té sobre la llengua escrita: - Utilitza correctament les normes ortogràfiques i emprà els suports que li permeten resoldre els dubtes que se li presenten. - Utilitza correctament els diferents tipus de frase i la seva puntuació (enunciativa, exclamativa, imperativa i interrogativa). Fa un bon ús de la concordança, de la conjugació verbal, dels connectors, les conjuncions i les preposicions. - Segueix pautes de presentació de textos prèviament establertes especialment referides a la poesia i la prosa.

5c. Elabora textos escrits de diferents tipus (narracions, descripcions, informes senzills, etc.).

Utilitza recursos semàntics i sintàctics per enriquir el text (III).

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1. Mostra tendència a completar i enriquir el text gràcies a: - La memorització d'elements lexicalitzats i de mots relacionats amb l'entorn més proper. - La utilització de sinònims i antònims en paraules d'ús freqüent. - L'experimentació de possibilitats de les paraules que coneix produint canvis que modifiquen el gènere, el nombre o el temps verbal.	1. Mostra tendència a completar i enriquir el text gràcies a: - La memorització de locucions, dites i frases fetes. - La utilització correcta i específica del vocabulari. - L'ús de mots específics de contextos diversos, mots sinònims i antònims i mots compostos usuals. - L'ús de formes diverses i correctes del verb i de les possibilitats dels complements.	1. Mostra tendència a completar i enriquir el text d'acord amb: - La utilització correcta del vocabulari propi de l'edat i l'específic d'altres contextos. - L'ús de mots compostos i derivats. - L'ús de mots i estructures polisèmiques. - L'ús de sinònims i antònims adients als diferents contextos. - La memorització de frases fetes i l'aplicació en contextos de comunicació escrita diversa dels sentits -real i figurat- diferents dels mots.

5d. Elabora textos escrits de diferents tipus (narracions, descripcions, informes senzills, etc.).

Prepara prèviament un guió o un pla de l'escrit, i valora de forma continuada l'adequació del producte al pla inicial, mitjançant una discussió en grup o amb el professor, i introdueix les modificacions adequades (IV).

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1. Mostra tendència a revisar la correcció del text; aplica tècniques de reescriptura de frases i de paraules per assegurar un cert domini ortogràfic i morfològic en l'escrit.	1. Mostra tendència a planificar segons plans acordats en grup o amb el mestre i a corregir l'escrit aplicant tècniques de reescriptura, discutint o contrastant l'escrit amb d'altres i amb l'ajut del diccionari o d'altres recursos materials i tècnics.	1. Produeix textos escrits d'acord amb un guió o pla prèviament establert, avalua el producte d'acord amb el pla inicial mitjançant una discussió en grup i/o amb el professor i hi introdueix les modificacions oportunes.

205

6a. Utilitza formes lingüístiques adequades a les característiques de la situació de comunicació (intenció comunicativa i context) en les produccions pròpies.

Produeix textos emprant la imatge articulada amb el llenguatge verbal (cartells, còmics) i utilitza elements senzills a fi de donar un millor grau de significat al text (disposició en l'espai, contrast, color, mida, etc.) per expressar intencions concretes de comunicació (I).

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1. Combina diferents recursos comunicatius dels textos escrits.	1. Crea diferents codis comunicatius. 2. Combina diversos recursos comunicatius: cartells, murals, còmics, audiovisuals.	1. Llegeix i utilitza esquemes gràfics, retolacions i altres codis comunicatius. 2. Combina diferents recursos comunicatius.

6b. Utilitza formes lingüístiques adequades a les característiques de la situació.

Identifica en textos orals i escrits d'ús quotidià plantejaments de temes i d'ús de la llengua i que suposen una discriminació social, racial, sexual o d'un altre tipus i tendeix a l'autocorrecció (II).

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1. Identifica en textos fonamentalment orals formes d'ús de la llengua que suposen algun tipus de discriminació social, racial, sexual o d'un altre tipus i té tendència a l'autocorrecció.	1. Identifica en textos orals i escrits d'ús quotidià formes d'ús de la llengua que suposen algun tipus de discriminació social, racial, sexual o d'un altre tipus i tendir a l'autocorrecció.	1. Identifica en textos orals i escrits plantejaments de temes i formes d'ús de la llengua que suposen algun tipus de discriminació social, racial, sexual o d'un altre tipus i tendir a corregir a d'altres i a l'autocorrecció.

6c. Utilitza formes lingüístiques adequades a les característiques de la situació.

Identifica en textos orals i escrits d'ús habitual (rètols dels mitjans de comunicació, cartells, cançons) d'altres llengües pròximes i les diverses manifestacions de la pròpia (III).

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
1. Identifica en textos orals i escrits formes d'ús d'altres llengües i les manifestacions d'ús quotidià de la pròpia. Té tendència a imitar-ne la producció i a emprar-la, si s'escau.	1. Identifica en textos orals i escrits d'ús quotidià formes d'ús de les llengües pròximes i té tendència a imitar-ne la producció oral i si s'escau escrita. - Gaudeix escoltant les manifestacions d'altres llengües diferents de la pròpia i pregunta per conèixer. Pel que fa a la llengua estrangera que estudia té tendència a polir l'expressió oral i escrita.	1. Identifica en textos orals i escrits formes d'ús de la llengües pròximes i té tendència a imitar-ne una producció acurada oral i escrita. - Gaudeix escoltant les manifestacions d'altres llengües i pregunta per conèixer expressions noves i enriquir les expressions que ja domina. Pel que fa a la llengua estrangera, té tendència a polir l'expressió oral i escrita i a refinar els coneixement que en té.

2. INSTRUMENTS PER A L'AVALUACIÓ DEL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE

El professorat necessita utilitzar tota una sèrie d'instruments d'avaluació reguladora del procés d'ensenyament que li permetin, alhora, ensenyar l'alumnat a autoregular el propi aprenentatge. En el quadre 6 del segon capítol es presenten alguns d'aquests instruments d'avaluació. Per tal de facilitar-ne la lectura cal fer dues consideracions: la primera té a veure amb la pertinència d'aquestes eines d'avaluació per a cada moment del procés, i la segona explicita la seva relació amb amb els diferents aspectes implicats amb la pràctica de l'avaluació.

Efectivament, d'una banda, les eines esmentades s'ubiquen en el quadre vinculades al moment del procés d'avaluació (inicial, formativa i sumativa) en què poden resultar més adients. Ara bé, això no significa que no sigui igualment útil aplicar-les en d'altres moments del procés d'ensenyament i aprenentatge. Per exemple, l'elaboració d'un contracte didàctic pot ésser útil a l'inici del procés i també al final. D'altra banda, d'acord amb els principis de l'avaluació formadora, podem diferenciar els recursos que fonamentalment es dediquen a recollir informació —per exemple, sobre la representació que té l'alumnat d'un concepte (els qüestionaris o els mapes conceptuals, etc.) o d'un procediment (els diagrames d'acció) o d'una actitud (els informes personals)— d'aquells que fonamentalment ens ajuden a prendre consciència de la relació que mantenen amb els objectius educatius (graelles de presentació de les dades, debats, etc.) i, finalment, dels que ens ajuden a prendre decisions i programar activitats de progrés i millora de l'aprenentatge (bases d'orientació, cartes d'estudi, contractes, etc.).

En els darrers anys han estat molts els treballs que ens han ajudat a avançar en la concreció d'una estratègia global d'avaluació formadora i en l'elaboració de recursos propis d'una pràctica d'aquestes característiques. Per part nostra hem d'assenyalar les contribucions de L. Allal (1991); A. Bolívar, (1995); D. Edwards i N. Mercer (1988); J. Jorba i N. Sanmartí (1994); G. Nunziati (1990); P. Perrenoud (1991, 93) a la concepció i valoració pràctica d'aquests tipus de recursos, alguns dels quals els hem descrit a continuació.

Els informes personals

Són qüestionaris tancats que faciliten informació del grau (d'1 a 5) en què l'alumne creu que coneix un tema o els continguts objecte d'aprenentatge: determinats conceptes, procediments o actituds, valors i normes.

El que un alumne creu que sap d'un tema no sempre concorda amb el que realment sap. Així, aquest recurs facilita que el professorat valori la disposició de l'alumne cap a l'aprenentatge i que prengui decisions sobre la manera d'ajudar l'alumnat a realitzar l'esforç necessari i a orientar de manera adient el propi aprenentatge.

L'ús de textos històrics per aprendre història

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. No ho faig. | 4. Ho faig força bé. |
| 2. Puc fer-ho algun cop. | 5. Puc ensenyar a d'altres companys a fer-ho. |
| 3. Puc fer-ho relativament bé. | |

Quadre 16. Exemple de qüestionari o informe personal sobre textos històrics

Lectura de textos històrics	1	2	3	4	5
Abans de la lectura.					
a. Conèixer la raó per la qual he de llegir el text.					
b. Identificar el tema general que tracta el text.					
c. Identificar el temps històric.					
c. Identificar què sé jo del tema.					
Durant la lectura.					
d. Establir prediccions.					
e. Formular preguntes sobre el text.					
f. Aclarir dubtes i resoldre errors de comprensió.					
Després de la lectura.					
g. Identificar la idea o les idees principals.					
h. Elaborar resums.					
i. Valorar la pertinència del text històric i respondre preguntes.					
j. Revisar la lectura per apreciar altres matisos i per elaborar respostes més acurades.					
h. Avaluar el procés seguit en la consecució de l'objectiu i treure conclusions del procés a seguir en altres ocasions.					

Aquest recurs es pot complementar amb l'ús de guions d'autointerrogació (C.Castelló, *tesi doctoral*) ja que permeten que l'alumnat guii l'exploració que fa del propi coneixement o de la disposició envers l'aprenentatge en una tasca o activitat concreta com pot ser l'elaboració d'un mapa conceptual. Aquests guions solen vertebrar-se a l'entorn de tres eixos claus: un mateix, la tasca que ha de fer i el context en què l'ha de desenvolupar, i poden ser útils per esbrinar què creu que sap d'un tema i també en cada moment del procés. És a dir, per anticipar el procés, guiar-ne el desenvolupament i el final. Per exemple, l'alumne l'alumne pot demanar-se a ell mateix abans de començar: «què sé d'aquest tema?»; «què vull aconseguir fent aquest mapa conceptual?». Pel que fa a la tasca a realitzar ens podem plantejar qüestions com aquestes: què se'm demana que faci en elaborar aquest mapa conceptual?, quin tipus de contingut m'ha de servir per elaborar-lo? Finalment, respecte del context en què he de fer la tasca podem respondre preguntes com ara: ¿el que jo crec que he de fer coincideix amb el que em demanen?, ¿el temps de què dispenso és el que necessito? Ambdós recursos els elabora el professor i els alumnes els fan servir com a recurs d'autoavaluació.

Els qüestionaris de preguntes obertes

209

Són llistes estructurades de preguntes obertes que el professorat elabora amb l'objectiu de facilitar a l'alumnat la verbalització de les idees que té sobre un fet, un fenomen, una situació, un tema, etc. Les preguntes han d'ajudar-lo a connectar les pròpies experiències i idees amb els diferents aspectes de la realitat objecte d'estudi.

La formulació d'aquestes qüestions no és fàcil, ja que es tracta d'aconseguir que l'alumnat estigui ben disposat per explicitar el que sap. En aquest sentit, les preguntes han d'afavorir que cada alumne s'impliqui personalment en l'elaboració de les respostes (per exemple demanant-los ajut a l'hora de resoldre un problema, convidant-los a participar en la comunicació a d'altres companys de determinades informacions que els són absolutament necessàries, etc.). El qüestionari ha de ser de fàcil comprensió i ha d'aconseguir transmetre a l'alumnat la sensació que el professorat espera realment que aporti els seus raonaments, idees i perspectives personals. L'objectiu no és tant valorar la qualitat de l'aprenentatge com confegir el llindar i la variabilitat de coneixements inicials amb què compta l'alumnat per tal de continuar aprenent. En aquest sentit, el format del qüestionari ha de deixar espai suficient perquè cadascú contesti en la mesura de les seves necessitats, interessos i coneixements.

De la mateixa manera, cal triar les preguntes amb molta cura, per tal

que se centrin en els aspectes més significatius del contingut a ensenyar, i limitar l'extensió del qüestionari.

1. Un grup d'alumnes de la teva edat d'un altre institut debatia sobre les diferències entre els nois i les noies. Alguns esmentaven les que hi ha a l'hora de triar un estudi o professió i quan es tracta de participar en política. Quines altres assenyalaries? Per què creus que es donen?

2. No tots els alumnes que hem esmentat estaven d'acord a l'hora de valorar la repercussió real de les diferències en la seva vida futura. Alguns, però, explicaven que sí que tenien repercussió, i molta. Quines raons tenen els nois i les noies que opinen d'aquesta manera per afirmar això? Què n'opines tu?

3. Creus que aquesta situació canviarà amb el temps? En quin sentit? Què contribuirà al canvi?

4. Imagina que estàs parlant amb un company de l'altre sexe, d'acord amb les opinions que acabes de manifestar. Si ets un noi, elabora una llista de professions que, al teu entendre, només puguin fer les dones. Si ets una noia, fes-ne una de les que només puguin fer els nois. Tracta de trobar raons que justifiquin davant del teu company o companya els criteris que has fet servir per elaborar -la.

Tema: Les diferències socials. Primer Cicle de FP

210

Les respostes obtingudes es poden recollir en un gràfic o en una graella i, tal com us explicarem més endavant, en una xarxa sistèmica. L'objectiu és facilitar l'anàlisi dels trets rellevants i efectuar una valoració qualitativa del camp semàntic de les respostes dels alumnes. El professorat també pot valorar individualment les respostes de cada alumne i planificar els ajuts específics que necessita per continuar aprenent. Les graelles afavoreixen la comunicació dels resultats de les respostes als alumnes i ens ajuden a prendre consciència d'allò que saben en relació als objectius i els continguts d'ensenyament futurs.

Els mapes conceptuals

El terme mapa conceptual adquireix rellevància educativa a partir dels treballs de Novak i Godwin (1988) quan el presenten com un instrument adient per representar conceptes i relacions entre conceptes.

S'entén per mapes conceptuals (López Facal, 1992, pp. 31):

Les representacions esquemàtiques que les persones podem fer de conceptes organitzats *jeràrquicament* que han d'anar formant proposicions i es-

tablir relacions significatives entre tots ells; els conceptes s'uneixen els uns amb els altres per mitjà de línies (o de fletxes quan les relacions *no són subordinades*); han de ser flexibles, és a dir, un mateix concepte pot ocupar diferents nivells de jerarquia segons el concepte clau de partida o les relacions que es volen destacar. Les relacions es presenten per mitjà de línies i *paraules d'enllaç*.

Al llibre *Aprender a aprender*, un estudi ja clàssic, Novak i Gowin afirmen que, si bé l'ús de mapes conceptuals pot afavorir l'elaboració d'aprenentatges significatius, el seu domini efectiu només és possible quan el professorat planifica l'ensenyament d'aquest instrument des dels primers nivells de l'escolaritat, tant individualment com en equip.

Els mapes conceptuals són un recurs per a l'aprenentatge de conceptes i de les seves relacions (distingir, identificar, conèixer, comprendre, interpretar, classificar, explicar, etc.) i permeten als nois i noies debatre les relacions i negociar i aprofundir en l'elaboració de significats. També són un instrument d'avaluació reguladora que s'utilitza tant a l'inici de l'aprenentatge, per ajudar l'alumnat a manifestar les idees prèvies, com durant el procés d'aprendre, per tal de copsar els avenços realitzats, i també al final. L'objectiu en aquest cas és identificar què cal aprofundir en l'elaboració de determinats conceptes en el futur. Les demandes que fem a l'alumnat variaran en cada cas, i també ho faran els aspectes que hauran de tenir en compte en la representació dels conceptes i de les seves relacions.

211

Elaboració d'un mapa conceptual

1. Abans d'elaborar el mapa conceptual.

- Per què elaboro el mapa conceptual?

Per conèixer què és la Segona Guerra Mundial, les causes i les conseqüències.

- Què sé sobre aquest tema?

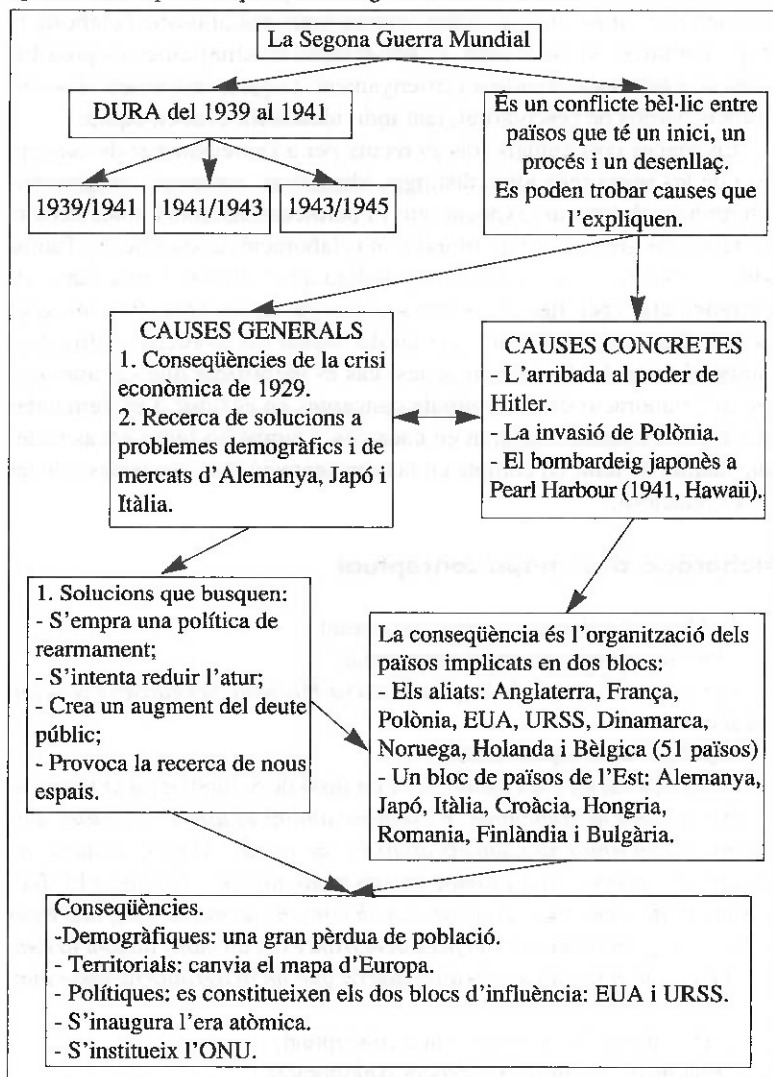
He vist pel·lícules al cinema, com La llista de Schindler i a la televisió, i també alguns documentals. És impressionant el que es va saber dels camps de concentració quan els aliats hi van entrar. Alguns catalans van lluitar a la guerra civil i també hi van estar tancats. He llegit El diari d'Anna Frank, una noia jueva que van detenir els alemanys. Vaig veure per la televisió la trobada entre el president francès i l'alemany davant la tomba del soldat desconegut. És una guerra que no m'agradaria viure mai.

2. Durant l'elaboració del mapa conceptual.

- Entenc el contingut i el procés d'elaboració?

Crec que els elements que he d'emprar estan clars. Potser algunes relacions no són tan clares. Per exemple, pensava que la II Guerra tenia un caire molt europeu i no acabo d'entendre la gran influència del Japó en el desenvolupament d'aquest conflicte. Sé com s'estableix el mapa dels aliats i el bloc de l'est, però no acabo de veure prou clar perquè els països es defineixen d'aquesta manera.

Quadre 17. Mapa conceptual de la Segona Guerra Mundial



3. Després d'elaborar el mapa conceptual.

- Què m'ha aportat la realització del mapa conceptual? He assolit els objectius proposats?

Crec que entenc el conflicte que la Segona Guerra Mundial va suposar per a molts països, però encara no veig prou clar perquè va succeir d'aquesta manera. Tinc curiositat per saber-ho.

- Quines coses hauria d'ampliar i modificar? Per què?

El llibre de text i el que la profe va explicar a classe han estat molt útils. La Sònia, que és al meu grup, m'ha ajudat molt, n'hem parlat força.

- Els passos que he seguit per elaborar el mapa conceptual han estat els més adequats? Quins hauria de canviar? Quines coses tornaria a fer igual? Per què?

Crec que els passos són els adequats, però m'ha costat molt. Sort que en vam parlar molt a la classe i l'hem corregit moltes vegades. Un altre cop espero que no sigui tan difícil. He de millorar els noms a la fletxes, no en poso gairebé mai... ja em costa prou d'aclarir-me amb els quadres...

El diari de classe

Serveix per recollir les dades que tenen un caràcter de procés continuat en el temps. Pel fet mateix d'haver-lo d'escriure, el diari afavoreix la reflexió de l'alumnat sobre la qualitat de les tasques que es porten a terme a l'aula, els objectius, el procés i els resultats d'ensenyament i aprenentatge. Pot tenir un caràcter de relat personal o de memòria de grup. En ambdós casos, és un instrument d'autorevisió i d'autoavaluació.

La redacció pot ser una activitat compartida per professors i alumnes, individual o d'equip. Si bé inicialment pot resultar convenient de pautar el contingut del diari (per exemple, l'ambient de l'aula, les tasques, l'exigència dels deures, l'actuació del professorat, la metodologia, els efectes de l'actitud del professorat davant els errors dels alumnes o a l'hora d'ajudar-los, els efectes sobre el comportament dels alumnes i les alumnes, la seva implicació, la valoració del treball en grup, etc.). Més endavant, a mesura que avança el curs, la norma a seguir pot ser menys estricta i el contingut del diari pot abastar altres temàtiques que responguin als interessos i motivacions de l'alumnat en la regulació i gestió personal del procés d'ensenyament i aprenentatge.

El procés es pot donar també a la inversa. Si bé el diari pot recollir en un primer moment aspectes diversos, sense cap acord general ni cap consigna que doni un sentit global a les anotacions que s'hi fan, els alumnes i professors poden sentir la necessitat de categoritzar l'observació de la realitat, promovent la reflexió, la interpretació i la valoració del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Si volem que el diari sigui útil en el sentit que acabem d'exposar, cal escriure'l amb regularitat i en un context temporalitzat; ha de recollir els fets, les interpretacions i les vivències, tant les satisfactòries com les que no ho són, de la relació entre professor i alumne, de les intencions, de la qualitat de les interaccions i dels seus efectes per a l'aprenentatge dels alumnes (A. Bolívar, 1995, pp. 126).

Les xarxes sistèmiques

Segons Bliss i Ogborn (1983, citats per J. Jorba i N. Sanmartí, 1994, p. 155), les xarxes sistèmiques "són estructures que mostren la dependència i la independència de les idees utilitzades per l'alumnat en la realització d'una tasca, els procediments aplicats en la realització i les actituds i els sentiments que es manifesten, sense que l'organització de les dades recollides en una xarxa sistèmica suposi valorar la seva qualitat".

Els professors poden organitzar i analitzar les respostes de l'alumnat a les preguntes d'un questionari obert o una entrevista, els comentaris que fan en el diari de classe i en tot tipus de treballs complexos, o les dades obtingudes per mitjà de l'observació de l'activitat de l'alumnat, amb la finalitat de representar-se el seu significat implícit i explícit. El resultat obtingut només és una de les múltiples interpretacions possibles que pot fer el professorat del que l'alumnat diu o escriu.

Què és una ètnia? Què és una nació?

Quadre 18. Exemple de xarxa sistèmica basat en les respostes dels alumnes a l'avaluació inicial han servit de base. IFP Lacetània. (I. G., 1994)

1. Riquesa	país ric poble petit
2. Dimensions del territori	país gran i un conjunt de comunitats agrupades conjunt d'estats
3. Govern	un gran país governat per un rei un estat
4. Raça.	una raça una religió

5. Religió, raça i llengua	un país que té una religió, una raça i una llengua
6. Legislació	un grup de gent que té les mateixes lleis
7. Llengua i política	un país que té la mateixa llengua i està unit políticament
8. Raça i cultura	un grup de gent que té la mateixa raça i la mateixa cultura

IFP Lacetània.

Les normes que cal seguir per a l'organització de les dades són força explícites i permeten l'ús d'un llenguatge gràfic comú per a tothom que hi intervén, que reflecteix alhora la lògica de l'alumne i la lògica de la disciplina. La xarxa s'estructura a partir dels aspectes més significatius i rellevants de les declaracions o dels procediments emprats pels alumnes i s'enriqueix a mesura que recollim i integrem el màxim de les dades obtingudes que amplien el sentit i el significat que aquest saber té per a l'alumnat.

Tots els interessats han de poder llegir la xarxa sistèmica amb facilitat. És per això, que cal polir la presentació gràfica de les dades recollides i l'elecció de les paraules o les categories que es consideren clau de l'organització dels diferents grups de significat. Una xarxa sistèmica es desplega de dalt a baix i d'esquerra a dreta. Els aspectes més nuclears queden a l'esquerra i els més específics i determinants del significat a la dreta. Una xarxa sistèmica considerada en el seu conjunt es pot interpretar com un paradigma, model o teoria que dona sentit a les dades recollides i en facilita l'anàlisi i la interpretació.

La base d'orientació de l'acció

Segons Galpérine (1981, citat per Nunziatti, 1988, p.19) la base d'orientació de l'acció és "una representació ramificada de l'acció i del seu producte final, de les propietats del material de què es parteix i de les seves transformacions successives; inclou, a més a més, totes les indicacions de què se serveix l'alumne per tal de poder portar l'acció a la

pràctica". Per a G. Nunziati (1988) una activitat complexa té cinc fases: representar-se l'objectiu correctament; anticipar el camí a seguir, planificar o elegir una estratègia; executar l'activitat i controlar les operacions d'orientació i d'execució; i, finalment, avaluar-ne el resultat. La base d'orientació de l'acció és l'instrument que ens serveix per dirigir bé totes aquestes operacions que acabem de relacionar.

Per tal que l'alumnat pugui arribar a elaborar una base d'orientació de l'acció cal que conegui models o categories diverses de problemes característics de l'àmbit de coneixement concret. Aquests models l'ajuden a representar-se el producte de l'activitat i el tipus d'accions i d'operacions que comporta la seva realització.

Malgrat tot, no n'hi ha prou amb tenir la idea del que cal fer, sinó que cal saber usar les idees de manera estratègica i operativa, és a dir, de manera adient en cada moment del procés, i poder aplicar les transformacions necessàries a totes aquestes operacions previstes d'acord amb les condicions de la situació concreta.

El quadre 19 mostra un exemple de la base d'orientació elaborada a partir de la verbalització que el professor de ciències socials va fer del procés a seguir en l'elaboració d'una gràfica.

216 Les bases d'orientació no s'elaboren sempre de forma completa. De vegades segueixen més un procés d'assaig i error, i l'ús d'una base d'orientació en la resolució d'un problema o activitat concreta no assegura sempre la transferència de l'acció a d'altres situacions, ni l'èxit de les operacions emprades.

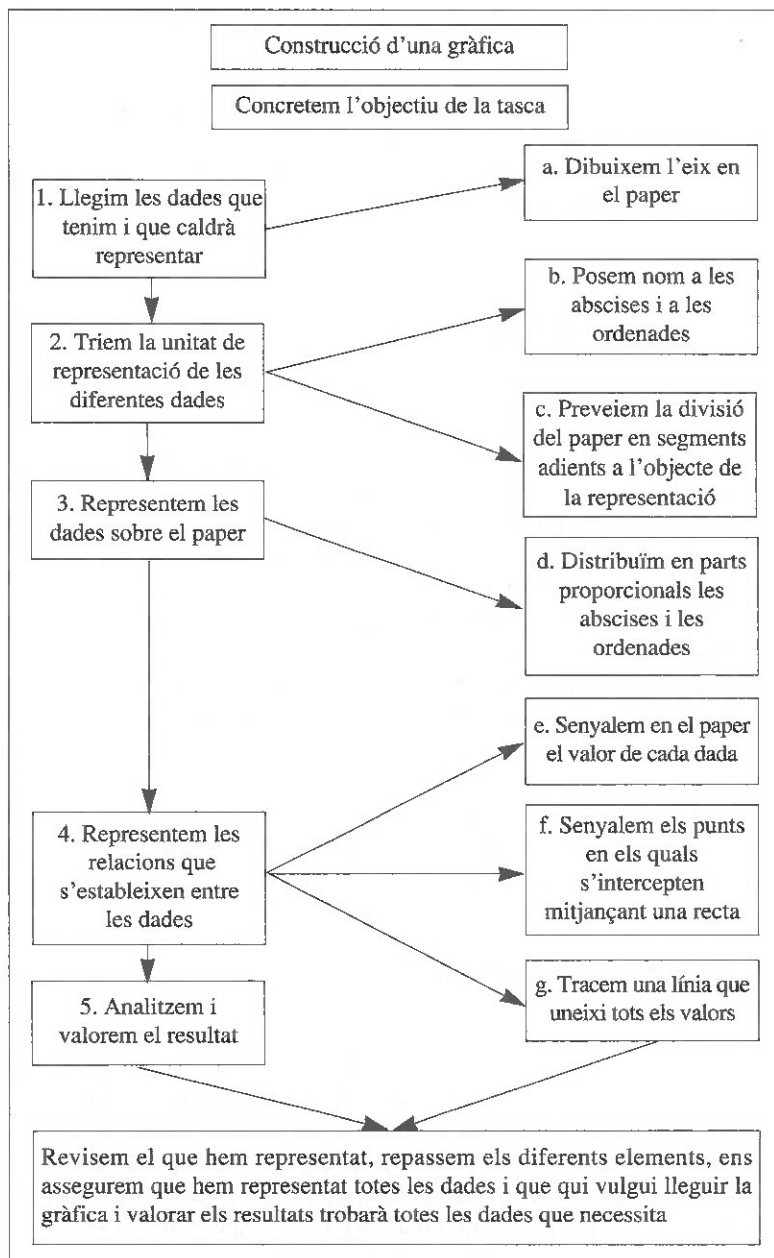
En tot cas, l'objectiu últim de les bases d'orientació és aconseguir que l'alumnat faci seus els criteris de realització o els invariants que caracteritzen una activitat i el seu desenvolupament en situacions molt diverses. L'alumnat disposa dels criteris necessaris per a l'autoregulació de l'activitat específica i per a la valoració de la pròpia tasca gràcies a la confecció i ús de bases d'orientació.

La carta d'estudi

És un dels instruments més característics de l'avaluació formadora. Representa el pla que l'alumnat seguirà en la realització d'una tasca determinada. És la concreció de la base d'orientació inicial de què disposa. En aquest sentit, implica la caracterització de les activitats pròpies d'una base d'orientació per a la realització d'una tasca determinada, d'acord amb les condicions específiques, internes i externes.

La carta d'estudi permet l'autoavaluació del treball ja que facilita que

Quadre 19. Exemple de base d'orientació



L'alumnat copsi les semblances i les diferències entre la tasca realitzada i la que s'esperava que realitzés. També fa possible que dugui a terme, en grup de treball, activitats de coavaluació de les tasques dels altres, ja que els alumnes poden emprar el coneixement de les operacions que cal realitzar, dels sabers que són necessaris i de l'ordre en què s'executen les diferents accions que conformen l'aspecte procedimental de l'activitat per jutjar i valorar el treball dels altres. La carta d'estudi és un recurs que l'alumnat té per a l'apropiació dels criteris d'avaluació de les tasques escolars complexes ja que els obliga a explicitar els elements implicats en la realització.

Els contractes didàctics

Són documents de caràcter individual o de grup que expliciten allò que cada alumne es compromet a millorar del seu procés d'aprenentatge d'acord amb els objectius marcats. Representa un pacte explícit de progrés que s'efectua a partir d'un reconeixement inicial del que ja es domina i del que encara s'està en procés d'aprendre.

Des del punt de vista de l'avaluació són instruments d'avaluació inicial i de regulació de l'aprenentatge propi i del grup de treball. Pel seu caràcter concret, explícit i personalitzat constitueix un ajut inestimable d'autoavaluació del propi procés i d'implicació en la consecució de les fites establertes. L'elaboració de contractes no és una tasca fàcil. És per això que els alumnes han de tenir clars els objectius que es persegueixen i els criteris d'avaluació de les activitats o de les tasques objecte d'aprenentatge.

Els poden redactar els mateixos alumnes i negociar-ne el contingut amb el professor, o bé els pot redactar el professor un cop n'hagi parlat amb el grup i hagi arribat a un consens.

Els diagrames de flux

Els diagrames de flux són un instrument pròxim als mapes conceptuals i serveixen per expressar una successió d'activitats. A diferència dels mapes conceptuals, en aquest tipus d'eines predominen les fletxes. Si els estudiants els elaboren un cop han portat a terme una determinada activitat, els diagrames poden utilitzar-se com a instruments d'autoreflexió i com a trames de referència d'una activitat. També són útils per constatar els progressos de l'alumnat en l'aprenentatge i per avaluar les representacions de procediments que l'alumnat té en cada moment del procés d'avaluació.

BIBLIOGRAFIA

- AA.DD (1989): "La autoevaluación en la EGB". *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 34-38.
- AA.DD. (1994): "Programació d'aula" (Monogràfic). *Guix*, 201-202, 4-53.
- AA.DD. (1992): "La evaluación del centro" (Monogràfic). *Aula de Innovación Educativa*, 6, 42-68.
- AA.DD. (1993): "Evaluar las evaluaciones" (Monogràfic). *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 7-45
- AA.DD. (1990): "Las evaluaciones" (Monogràfic). *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 7-36.
- AA.DD. (1994): *Pautes i registres d'observació i avaluació*. Barcelona. Additio-Graó.
- AA.DD. (1993): "La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Monogràfic). *Aula de Innovación Educativa*, 20, 5-46.
- AA.DD. (1994): "Cap a una nova avaluació" (Monogràfic). *Perspectiva Escolar*, 138, pp. 2-48.
- ÁLVAREZ, J. M. (1993): "El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- ALLAL, L. (1979): "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación". *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.
- ALLAL, L. (1988): "Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de regulation interactive, retroactive et proactive". M. HUBERMAN, (ed.): *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* París. Delachaux & Niestlé.
- ALLAL, L. (1991): *Vers una pratique de l'évaluation formative*. Brussel-les. De Boek.
- ALLAL, L. (1992): "La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire". *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- ALLAL, L. (1995): "Evaluation formative et processus de régulation metacognitive". Material policopiat. *VII Jornades de Didàctica de la Llengua*. Bellaterra (Barcelona). Universitat Autònoma de Barcelona.
- ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.; IMBERNON, F. ; PARCERISA, A.; ZABALA, A. (1991): *Del projecte educatiu a la programació de l'aula*. Barcelona. Graó.

- BAIN, D. (1988): "Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique". M. GATHER THURLER; PH. PERRENOUD (editors): *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Cahier 26. Ginebra. Service de la Recherche Sociologique.
- BALDY, R (1991): "Evaluations formatives: D'une conception à l'autre". *Cahiers Pédagogiques*, 23-25, 23-45.
- BARBERÀ, E. (1995): *Enfocament avaluatiu en matemàtiques: el coneixement procedimental i el coneixement estratègic a través dels programes d'avaluació escrita de matemàtiques*. Tesi Doctoral. Barcelona. Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.
- BARNETT, L. (1992): "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales". *Aula de Innovación Educativa*, 36, 67-71.
- BELTRÁN DE TENA, R. (1991): *Cómo diseñar la evaluación en el Proyecto de Centro*. Madrid. Escuela Española.
- BLANCO, F. (1994): *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca. Amarú.
- BLEGER J. i altres (1987): *Per una formació cooperativa: Projecte d'orientació i de formació*. Material policopiat. Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona.
- BLISS, J. (1983): *Qualitative data analysis for educational research*. Londres. Croom Helm.
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, G.F. (1971): *Handbook on formative and summative evaluation of students learning*. Nova York. McGraw-Hill. [Trad. cast. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires. Troquel, 1977]
- BONNIOL, J.J. (1981): *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Tesi doctoral. Universitat de Burdeus II.
- BONNIOL, J.J. (1984): "Au sujet de l'articulation entre problèmes pédagogiques et problématique des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire". *Butlletín de Psychologie*, XXXV, 353, 173-180
- BROFENBRENNER, U. (1979): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- CALATAYUD, E.; PALANCA, O. (1994): *L'avaluació a l'educació primària*. Barcelona. Galaxia-Octaedro.
- COLL, C. (1986): *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- CARDINET, J. (1986): *Evaluation scolaire et pratique*. Brussel·les. De Boeck.
- CARDINET, J. (1988): "Préface", a G. SCALLON: *L'évaluation formative des apprentissages*. Sainte-Foi (Quebec) Les Presses de l'Université Laval.

- COLL, C. (1990): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar", a C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.
- COLL, C. (1991): *Psicología y currículum*. Barcelona. Paidós.
- COLL, C. (1992): "Introducción", a C. COLL, J. I. POZO, B. SARABIA, E. VALLS: *Los contenidos en la reforma*. Madrid. Santillana.
- COLL, C.; MARTÍN, E. (1993): "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar", a C. COLL, i altres: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó, pp. 163-183.
- COLL, C.; MARTÍN, E. (1994): "Aprendiendo de la experiencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 8-15.
- COLL, C.; MARTÍN, E. (En premsa): "Learning assessment in spanish educational reform: an overall view".
- COLL, C.; MIRAS, M. (1990): "La representación mútua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje", a C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza.
- CORNO, L.; SNOW, R. E. (1986): "Adapting Teaching to Individual Differences among Learners", a M.C. WITTRICK (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Nova York. MacMillan.
- DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. (1990): *Guia per a l'elaboració del projecte curricular de centre*. Barcelona. Graó/ ICE de la Universitat de Barcelona (Materials Curriculars).
- EDWARDS, D.; MERCER N. (1988): *El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós/ MEC.
- FENEYROU, R. (1991): "Incidències psicològiques de l'avaluació". *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya*, 74, 36-44.
- FORT, R.; LÁZARO, Q. (1994a): "¿Enseñas o evalúas?". *Aula de Innovación Educativa*, 20, 31-36.
- FORT, R.; LÁZARO, Q. (1994b): "El estudio a partir del ciclo superior de primaria y en secundaria". *Aula Comunidad*, 4, (suplemento Aula 30), 5-8.
- GAIRIN, J.; XIMENO, X. (1994): *La organización del aula*. Curso de actualización científica y didáctica de educación primaria. Madrid. MEC.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Ensenyament (1994): *L'avaluació a l'educació primària*. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Ensenyament (1993): *La programació. Procés per a l'elaboració de les unitats de programació*. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Ensenyament: *El Projecte curricular i la programació. Orientacions per al desplegament del*

- currículum. Educació infantil i primària*. Barcelona.
- GINÉ, C.; TIRADO, V. (1993): *Adaptacions curriculars i intervenció psicopedagògica: la proposta educativa d'atenció a la diversitat en el marc de la LOGSE*. Material Màster "Intervenció psicopedagògica i atenció a la diversitat". 1992-1995.
- GÓMEZ, I.; MAURI, T.; VALLS, E. (En premsa): *L'aprenentatge dels continguts escolars*. Barcelona. UOC.
- HADJI, CH. (1990): *L'évaluation des actions éducatives*. París. PUF.
- HUGUET, T. (1994): "Evaluación, diversidad y cambio en la educación infantil". *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, 19-23.
- IMBERNON, F. (1993): "Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación". *Aula de Innovación Educativa*, 20, 5-7.
- JIMÉNEZ, J.; JIMÉNEZ, I.; ALONSO, J. (1995): *¡No más fracaso escolar! Enseña a estudiar a sus hijos (I). Aprende a estudiar con tus padres (II)*. Madrid. Visor.
- JOHNSTON, P. (1990): "Steps toward a more naturalistic approach to the assessment of the reading process", a S. LEGG; J. ALGINA (eds.): *Cognitive assessment of language maths outcomes*. Norwood. Ablex.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1994a): *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Material policopiado. Projecte d'investigació i col·laboració IME-MEC.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1994b): "La función pedagógica de la evaluación". *Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.
- LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN CONDITION (1988): "Cultura i intel·ligència", a R.J. STERNBERG (ed.): *Intel·ligència humana, III. Societat, cultura i intel·ligència*. Barcelona. Paidós.
- LAMA, A.M. i altres (1994): "Una experiencia de evaluación en el marco de la LOGSE". *Aula de Innovación Educativa*, 22, 62-65.
- LEONTIEV, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid. Akal.
- LÓPEZ FACAL, R. (1992): "Mapas conceptuales y enseñanza de las Ciencias Sociales". *Aula de Innovación educativa*, 8, 31-35.
- MAC IVER, D.J.; REUMAN, D. A.; MAIN, S.R. (1995): "Social structuring of the school: studying what is, illuminating what could be". *Annual Review of Psychology*, 46, 375-400.
- MAURI, T. (1988): "Evaluación: naturaleza y funciones". *Andecha pedagógica*, 19, 5-8.
- MAURI, T.: "Currículum y enseñanza". L. DEL CARMEN i altres: *El currículum en el centro educativo*. Barcelona. Horsori, 3-55.
- MAURI, T.; VALLS, E.; GÓMEZ, I. (1992): *El continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona. Graó-ICE de la Universitat de Barcelona (MIE-2).

- MAURI, T. (1993): "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento". C. COLL i altres: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- MAURI, T.; GÓMEZ, I. (En prensa): "Formato clase y regulación de la actividad conjunta profesor-alumno". *CL&E*
- MARSHALL, J.D. (1984): "Process and product: case studies of writing in two content areas", a A.N. APPLEBEE (ed.): *Contexts for learning to write: studies of secondary school instruction*. Norwood. Ablex.
- MARTÍNEZ, G.; MARTÍNEZ, A. P. (1994): *La unidad didáctica en la educación primaria*. Madrid. MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Cajas Rojas. Primaria : Lengua Castellana y Literatura*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Documentos de apoyo a la evaluación. Infantil y primaria*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Documentos de apoyo a la evaluación. Secundaria*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.
- MIRAS, M. (1991): "Educación y desarrollo". *Infancia y Aprendizaje*, 54, 3-17.
- MIRAS, M. (1993): "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos", a C. COLL i altres: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- MIRAS, M.; SOLÉ, I. (1981): "L'altra cara de l'avaluació". *Guix*. 45-46, 17-21.
- MIRAS, M.; SOLÉ, I. (1990): "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje" a, C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991): *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid. Morata/MEC.
- NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. (1988): *Aprender a aprender*. Barcelona. Martínez Roca
- NUNZIATI, G. (1990): "Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage". *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- NUNZIATI, G. (1995): *Documentació Seminari d'Avaluació*. Barcelona. Servei d'avaluació i recerca (IMIPAE). Material policopiado.
- ONRUBIA, J. (1993): "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas", a C. COLL i altres: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

- PAQUAY, L.; ALLAL, L.; LAVEAULT, D. (1990): "L'auto-évaluation en question(s). Propose pour un débat". *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (9), 5-33.
- PERRENOUD, P. (1991): "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative". *Mesure et évaluation en éducation*, 4 (13), 49-81.
- PERRENOUD, P. (1991): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Paideia/ Morata.
- PERRENOUD, P. (1993): "Touche pas à mon évaluation! Pour un approche systémique du changement". *Mesure et évaluation en éducation*, V 16 (1, 2), 107-132.
- RIERA, I. (1994): "Els deures viscuts per la família". *Perspectiva Escolar*, 181, 22-26
- ROSENTHAL, T.L.; JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupil's intellectual development*. Nova York. Holt. [Trad. cast. *Pígalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid. Morata]
- RUL, J. (1993): "¿Por qué es necesaria la autonomía del centro educativo?". *Aula de Innovación Educativa*, 14, 84-95.
- SAN FABIÁN, J.L. (1994): "La participación". *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- SANTOS, M.A. (1994): *La evaluación en la educación primaria*. Madrid. MEC.
- SAVOYANT, (1979): "Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité". *Cahiers de Psychologie*, 22, 17-26.
- SCRIVEN M. (1967): "The methodology of evaluation", a R. TYLER; R. GAGNÉ; M. SCRIVEN (eds.): *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago. Rand McNally.
- SECRETARIAT DE L'ESCOLA CRISTIANA (1991): *Projecte curricular de centre: què és, què pretén, de què consta i com s'elabora*. Barcelona. Publicacions del Secretariat de l'Escola Cristiana.
- SHAVELSON, R.; STERN, P. (1983): "Investigación sobre pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", a J. GIMENO; A. PÉREZ (comp.): *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- SOLÉ, I. (1993): "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", a C. COLL, i altres: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- SKRTIC, T. M. (1991): "Students with Special Educational Needs: Artifacts of the traditional curriculum", a M. AINSCOW (ed.): *Effective Schools for All*. Londres. D. Fulton Publishers, 21-36.

- TALYZINA, (1981): *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*. Lille. PUF.
- TIRADO, V; FERNÁNDEZ. M. (1994): "Decisiones sobre la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 50-54.
- TYLER, R.W. (1950): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago. University of Chicago Press. [Trad. cast. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel, 1977]
- VALLS, E. (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona. ICE-Horsori.
- VERA, J. (1994): "La comunicación entre el profesorado de centro como forma de mejorar la eficacia del trabajo en equipo". *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, 59-63.
- VIA, A. (1992): *Anàlisi d'una seqüència de canvi conceptual basada en el conflicte cognitiu*. Treball inèdit.
- VILARRÚBIES, P. (1995): *Metodologia del canvi en el centre educatiu. Una estratègia d'avaluació reguladora*. Madrid/Barcelona. MEC-IMEB.
- VILARRÚBIES P.; MAURI, T. (1995): "Todo lo que se puede formar en la formación de centros". *Aula de Innovación Educativa*, 34, 43-48.
- WOLF, D.; BIXBY, J.; GLENN, J.; GARDNER, H. (1991): "To use their minds well: Investigating new forms of student assessment". *Review of Research in Education*, 17, 31-74.
- WILSON, J.D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- YUS, R. (1994): "Las actitudes en el alumnado moralmente autónomo". *Aula de Innovación Educativa*, 26, 72-79.
- ZABALA, A. (1995): *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona. Graó.

NORMATIVA D'AVALUACIÓ

●

LLEI Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE).

REAL DECRETO 1006/ 1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria

DECRET de 75/ 1992, de 9 de març pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya.

DECRET 94, 95 i 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de l'educació infantil, primària i secundària obligatòria.

DECRET 223/1992 de 25 de setembre de modificació dels Decrets 95/1992 i 96/1992, en què s'estableix que el Departament d'Ensenyament determinarà els criteris, les instruccions i les orientacions necessàries per a l'aplicació del currículum de l'etapa de secundària obligatòria.

227

RESOLUCIÓN de 28 de Mayo de 1993, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de educación secundaria obligatoria durante el período de implantación anticipada de esta etapa. 14616

RESOLUCIÓN de 28 de Mayo de 1993, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la educación secundaria obligatoria. 14478

ORDRE del 12 de novembre de 1993, per la qual es determinen els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació primària.

ORDRE de 13 d'octubre de 1994 sobre avaluació a l'etapa de l'educació infantil.

ORDRE (de pròxima aparició) sobre l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

Aquest llibre analitza les característiques de l'avaluació dins de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge. Proposa criteris per a la reflexió i la pràctica de l'avaluació: des de les decisions col·lectives que ha d'adoptar l'equip docent fins a la pràctica avaluativa concreta de l'ensenyant.



Materials per a la innovació educativa
Materials Curriculars

Sèrie patrocinada per la



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

de Form
pla
ment



i c e
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

ISBN 84-7827-147-3



9 788478 271474