

Avaluar la competència, avaluar per ser més competent

Neus Sanmartí

I. INTRODUCCIÓ

Sovint pensem en l'avaluació com el final de tot procés d'aprenentatge i parlem molt d'avaluar les "competències", quan ens hauríem de preguntar sobre quina és la funció de l'avaluació en el seu desenvolupament. Creiem que és possible plantejar una avaluació final competencial i no canviar res del que s'ensenya i com s'avalua al llarg del procés d'aprenentatge?

El canvi més important és reconèixer que ensenyar, aprendre i avaluar és de fet un únic procés. En el marc del darrer currículum promogut a Finlàndia (2015), es diu: "Cal passar d'una avaluació dels aprenentatges cap a una avaluació per aprendre i, més específicament, cap a una avaluació vista com a aprenentatge". Els canvis en educació han de ser sistèmics, ja que els resultats depenen de moltes variables, però cada vegada s'està més d'acord que el factor clau és l'avaluació.

Podríem pensar que només ens cal revisar el tipus de proves o, millor, de les activitats d'avaluació per comprovar aprenentatges, però aquest és un canvi que tot i ser necessari no és suficient. La hipòtesi que hi havia en plantejar les proves PISA era que, si es canviaven les preguntes d'avaluació, canviaria la pràctica de les escoles. Però en els ja quasi 20 anys de la seva existència, a nivell estadístic s'han pogut constatar molts pocs canvis en la gran majoria de països, fet que alguns expliquen per no ser proves "selectives". En la mateixa línia, una part del professorat demana canvis en les proves d'accés a la universitat, ja que aquestes sí que tenen una funció parcialment selectiva. Tot i així, la selecció més important es produeix als centres educatius i una gran majoria dels docents són reticents a fer proves més competencials. Per tant, transformar l'escola requereix molt de temps, i la revisió de les concepcions al mateix temps que de les pràctiques.

L'avaluació al llarg del procés d'aprenentatge (formativa-formadora) és el mitjà bàsic per al desenvolupament de les competències, ja que possibilita l'autoregulació dels errors i dificultats, és a dir, que un aprenent sigui autònom. Una persona competent no és aquella que ho fa tot bé a la primera, sinó la que sap reconèixer les raons que expliquen els obstacles que va trobant en aprendre i que troba camins per superar-los, és a dir, que s'autoavalua (i coavalua amb companys i companyes, ja que aprendre és una activitat social).

Potser ens caldrà posar-nos d'acord en què s'entén per *competència*. A vegades s'assimila a 'procediment o habilitat', però totes les definicions posen l'accent en el coneixement com a integrant important de tota competència. Encara tenim massa al cap el currículum de la LOGSE, que diferenciava entre conceptes, procediments i actituds, i ens costa conceptualitzar la competència com una capacitat complexa, que ho integra tot. Perrenoud la defineix com la "capacitat d'actuar eficaçment en situacions diverses, complexes i imprevisibles; es recolza en coneixements, però també en valors, habilitats, experiència..." (Eurydice, 2002). L'accent es posa en l'acció o actuació en contextos que no siguin simples ni reproductius. Respondre bé a moltes preguntes parcials al voltant d'un fenomen no garanteix que s'entengui i se sàpiga actuar consegüentment. I tampoc ens diu que un alumne és competent si només sap reproduir arguments i actuacions que ha aplicat en els contextos treballats a l'aula, encara que sigui treballant per projectes o d'altres tipus de "metodologies". Com deia Pedró a l'*Anuari* del 2017, "cal que l'escola faciliti el desenvolupament de competències transversals i transferibles", cosa que

comporta revisar no només l'avaluació final, sinó l'avaluació per aconseguir el desenvolupament de les competències.

Com s'argumenta sovint, les feines del futur no existeixen actualment (i molt especialment, les preguntes seran diferents, així com els problemes als quals respondre), i és aquest el repte de la formació actual: que el coneixement après a l'escola i amb relació a problemes actuals, els nois i noies siguin capaços d'utilitzar-lo per donar resposta als nous reptes que hauran d'afrontar. D'altra banda, actualment la informació es troba a les xarxes i no cal dedicar temps a memoritzar-la. Però al mateix temps, a diferència de quan l'anàvem a cercar a una enciclopèdia, a Internet es troben moltes informacions que no estan validades o no són correctes, i per analitzar-les críticament cal disposar de coneixements bàsics (a més de la competència relacionada amb un pensament crític, que comporta ser capaç d'avaluar la informació).

En aquest escrit aprofundirem en com l'avaluació és clau en aquests aprenentatges, i en els estudis que fonamenten la manera de replantejar-la.

2. EL PAPER DE L'AVALUACIÓ EN L'APRENTATGE DE COMPETÈNCIES

Si l'avaluació se centra a comprovar si l'alumnat sap repetir definicions, descripcions o classificacions, o sap aplicar fórmules de resolució d'exercicis o problemes, l'avaluació mentre s'aprèn només té com a finalitat comprovar de manera reiterativa que l'alumne reproduceix bé les idees o procediments que s'han transmès, i és vista com un "entrenament". Però aquest plantejament parteix de dues concepcions que cal revisar:

- La primera visió errònia és creure que l'alumne no té idees prèvies sobre les maneres de fer o pensar quan, ja des dels anys setanta del segle passat, s'ha comprovat que tot nou coneixement es *construeix* sobre l'anterior. Aprendre comporta revisar les idees inicials, reconèixer perquè "no funcionen" prou bé i fer-les evolucionar, és a dir, promoure un procés d'avaluació d'aquests coneixements previs i de presa de decisions per replantejar-los. Per tant, comporta (auto)avaluar les nostres maneres de pensar, i també de fer, de comunicar, de sentir i de valorar.
- I la segona visió a revisar és la de creure que l'objectiu de l'aprenentatge és saber repetir les idees o procediments transmesos. En canvi, el repte és ser capaç d'utilitzar-les de manera interconnectada, eficaç i eficient, en situacions noves que exigeixen interpretar-les i actuar de manera fonamentada i amb iniciativa. De nou, podem comprovar que aquest procés requereix anar (auto)avaluant si s'apliquen de manera idònia i què cal millorar.

Tots els docents hem pogut comprovar de manera reiterativa que els alumnes que obtenen bons resultats són els que són capaços d'autoavaluar-se. Són estudiants que quan s'equivoquen, ho saben reconèixer, poden explicar possibles raons que ajuden a entendre les causes dels seus errors i prenen decisions per superar-los, és a dir, són autònoms avaluant-se. És la base de la competència per aprendre qualsevol coneixement i al llarg de tota la vida. En canvi, els alumnes que no aprenen

no saben mai si fan bé les tasques i, menys encara, què han de fer per superar les dificultats. Sempre necessiten d'un adult que els ajudi i, sovint, utilitzen les seves recomanacions (*feedback*) com a recepta, sense intentar comprendre les causes de l'error. Per tant, no seran competents, tot i que arribin a aprovar exàmens que ben segur dos mesos després ja no sabrien respondre.

Darrerament hi ha diferents estudis que recullen recerques que mostren fins a quin punt l'autoavaluació és la intervenció didàctica que promou un millor aprenentatge (Hattie, 2017; González Motos, 2018). Tot i així, cal tenir present que l'activitat d'aprenentatge està condicionada per moltes variables i que si, de fet, l'autoavaluació surt tan ben posicionada és perquè, en el fons, integra moltes altres intervencions didàctiques. Per exemple, si l'aprenentatge cooperatiu té menys impacte es pot deure al fet que es pot plantejar sense promoure l'autoavaluació, però a la inversa no és possible, ja que per aprendre a autoavaluar-se (i a coavaluar-se), cal fer-ho en un marc de cooperació i de solidaritat (i no de competitivitat). Una condició perquè el procés sigui efectiu és que ha d'anar acompanyat d'una bona autoimatge i autoconcepte, fet que depèn de com es percep cada aprenent en el marc del grup de companys.

Escrivia Pedró (2017), “com que el model tradicional d'escola no ho pot fer prou bé, cal explorar, a través de la innovació, nous models escolars més adients amb aquestes demandes contemporànies, que tot apunta que s'acceleraran encara més en el futur”. Tanmateix, aquesta innovació hauria de posar l'accent en l'aprenentatge de l'autoavaluació per part de cada alumne. Podem treballar per projectes, o en el marc d'espais o d'ambients, o utilitzar recursos TIC, o plantejar activitats de ludificació, però si l'avaluació continua sent el territori del docent i “tradicional”, s'avançarà molt poc a promoure un aprenentatge competencial.

3. ALGUNS REPTES PER INNOVAR EN EL CAMP DE L'AVALUACIÓ

Tots tenim clar que el canvi no es pot reduir a demanar als alumnes que s'autoavaluïn. Cal tot un procés, llarg en el temps, complex i que requereix un treball entre els docents ben coordinat. Alguns dels reptes a afrontar col·lectivament són:

a) Repensar què aprenem i per què (els objectius)

Passar a un aprenentatge més competencial comporta canviar els objectius d'aprenentatge, és a dir, què és el que s'ha d'avaluar. Imaginem-nos que promovem l'autoavaluació però l'objectiu és saber-se els noms de les parts d'una planta, els tipus d'adjectius o resoldre una equació: per molt que promovem que els alumnes es coavaluïn, l'aprenentatge no serà competencial. En canvi, si l'objectiu és utilitzar el coneixement sobre com les plantes realitzen les seves funcions per actuar responsablement en un entorn, escriure (i revisar) un text utilitzant coneixements gramaticals o comprovar com l'àlgebra ens és útil per resoldre problemes reals, aleshores aprendre i avaluar tindran una finalitat competencial.

L'objectiu dels alumnes (i de les famílies), “interioritzat” al llarg d'anys d'escolaritat, és el d'aprovar i no el d'aprendre, i promoure un canvi de mirada no és gens fàcil. Contra el que alguns creuen,

un aprenentatge competencial és més dur, perquè requereix pensar i ser capaç de transferir i, per tant, molts alumnes prefereixen que els objectius es limitin a repetir informacions o mecanismes i oblidar-los ben ràpidament després de l'avaluació "final". Només quan comencen a descobrir que són capaços d'utilitzar el coneixement en moltes situacions (de transferir), comencen a descobrir el plaer d'aprendre. Aquest canvi de perspectiva requereix temps i un treball en equip dels docents, perquè objectius tan diferents dels habituals no es percebin com una "mania" o característica d'un determinat ensenyant. Una alumna de 3r d'ESO explicitava en el seu diari de classe, mesos després de començar a treballar en funció d'objectius competencials, "ara començo a entendre aquestes coses tan rares que em demana el professor". I *entendre* no vol dir que ho valorés, ja que canviar els valors encara necessita més temps.

Sovint, tot i que els docents pensen en objectius competencials, són més bé formals que no pas reals. Aquest diferència s'observa quan s'analitzen proves per comprovar si s'assoleixen (Custodio, 1996). Els professors poden verbalitzar que el seu objectiu és que els alumnes relacionin, classifiquin, argumentin, apliquin..., però quan dissenyen proves per comprovar-ho tendeixen a demanar que *recordin* relacions, classificacions, arguments... Per exemple, per comprovar aprenentatges sobre la cèl·lula no és el mateix demanar als alumnes que *relacionin* les seves parts amb les funcions (de fet, que *recordin la relació*), que proposar-los que relacionin el funcionament d'una cèl·lula amb el d'un aeroport (suposant que no s'hagi treballat aquesta analogia anteriorment). Dissenyar activitats per comprovar aprenentatges competencials no és fàcil, perquè comporta canviar les demandes de tota la vida. Possiblement, les preguntes sobre la cèl·lula incloses en la majoria d'exàmens són iguals que les que es posaven fa 100 anys, i pensar-ne de noves (que vol dir canviar els objectius que s'avaluen) no és un canvi superficial.

Però no és suficient que el professorat es plantegi objectius competencials. Cal compartir-los amb l'alumnat, recollir les seves percepcions del que estan aprenent i per què, i avaluar-regular la seva representació. Està comprovat que els aprenents fan moltes tasques, però poques vegades tenen clar perquè les fan i què aprendran a partir d'aquestes. I si no s'ho representen, és impossible que es puguin autoregular.

Cazden (1991) explica una recerca en la qual, en sortir d'una classe, es va demanar als estudiants que explicitessin quin creien que era l'objectiu de l'activitat que acabaven de fer, després es va plantejar la mateixa pregunta a la mestra, i no es va detectar que fossin coincidents. Molts més estudis mostren que es poden fer bé les activitats, però com que no se sap per a què, no es pot interioritzar el coneixement que s'està aprenent, connectar-lo en xarxa amb d'altres que ja s'han après i activar-lo quan es necessita de nou.

Que uns alumnes es representin l'objectiu no es redueix a comunicar-lo oralment o per escrit a l'inici de la realització d'una activitat. Ben segur que cada alumne es fa la seva representació, que probablement serà diferent a la d'un altre company, i cal dedicar un temps a promoure l'autoregulació de la seva percepció. També és necessari parlar dels motius que l'impulsen a voler assolir-lo. El més desitjable per a un aprenentatge significatiu és que el motiu i l'objectiu coincideixin, és a dir, que relacionin *aprovar* (que sovint és el que els motiva) amb construir un bon coneixement (i aprovar n'és la conseqüència). Aquest és un gran repte per als docents, que té a veure amb ajudar a canviar d'arrel l'estatus de l'error, dels exàmens i de la nota.

Molt sovint pensem en els objectius com quelcom del professorat, que es concreten quan es dissenyen els projectes o unitats didàctiques i que ja no evolucionen. Tanmateix, els objectius poden anar canviant mentre es van fent les activitats d'aprenentatge, ja sigui perquè els alumnes mostren interessos, ja sigui perquè comprovem que potser no eren els més idonis ateses les característiques del grup. En el marc de la Xarxa de Competències Bàsiques a Catalunya, per entendre aquesta visió d'uns objectius dinàmics s'utilitza l'analogia de l'ús de la furgoneta Califòrnia per viatjar: es preveuen llocs a visitar i un possible itinerari, però si al llarg del viatge sorgeixen altres objectius, es van canviant. És a dir, el professorat ha de tenir uns objectius inicials, però cal ser molt empàtics per connectar amb els dels alumnes (el interessos que manifesten, les preguntes que es fan...) i, si cal, promoure la seva evolució.

Un objectiu pot relacionar-se amb la resposta a alguna pregunta i, per tant, és important aprendre a formular-ne de significatives. Sabem que, com deia J. Wagensberg, el més important és la pregunta. Tanmateix, a vegades pensem que si l'alumnat es fa unes preguntes, ja té clars els objectius, però sovint l'objectiu d'aprenentatge que hi ha darrere no és explícit o no és idoni. Per exemple, en un projecte sobre els coets, els alumnes inicialment es pregunten sobre quan va ser la primera vegada que se'n va llançar un, qui el va inventar, com aconseguir que s'enlairin molt... Respondre a aquestes preguntes no seria l'objectiu d'aprenentatge; en tot cas ho seria que l'alumnat fos capaç de buscar la informació, entendre-la i organitzar-la per compartir-la oralment amb els companys, dissenyar un experiment controlant possibles variables que influeixen en un fenomen, o utilitzar la llei d'acció i reacció per explicar el funcionament del coet i d'altres fets. I, a més, caldrà reconèixer en quins aspectes d'aquests possibles objectius s'aprofundirà en aquest projecte perquè comportin un progrés respecte al que s'ha après a d'altres cursos o espais educatius. És a dir, l'alumne hauria de poder connectar l'objectiu nou amb d'altres i prendre consciència que pot ser aplicable en moltes altres situacions (transferible).

b) La gènesi, amb els alumnes, dels criteris d'avaluació

L'avaluació comporta comprovar com es van assolint els objectius i identificar què es va aprenent i què cal anar revisant. Però la pregunta és com cada alumne es va apropiant dels criteris d'avaluació que li han de possibilitar autoavaluar-se.

Una de les hipòtesis, avalada per diferents estudis (vegeu Nunziati, 1990), és la de la importància de l'anticipació i planificació de l'acció. S'ha comprovat que les persones expertes a aprendre són aquelles que dediquen força temps a planificar com realitzar una activitat en funció del seu objectiu i, comparativament, poc temps a fer-la. I a més, saben reconèixer si aquesta planificació l'apliquen adequadament. En canvi, els aprenents novells tendeixen a realitzar tasques sense abans pensar sobre possibles estratègies a seguir, i no saben decidir si les estan aplicant adequadament o no.

Molt sovint es fan moltes activitats per aprendre, però es dedica molt poc temps al fet que cada alumne abstregui i generalitzi en què hauria de pensar i fer sempre que necessiti aplicar el nou coneixement. Si els docents donem a conèixer la nostra manera de planificar a través de "receptes", aquestes només són útils als alumnes que generalitzen i planifiquen de manera similar a

la donada, però no als que tenen una manera de fer i de pensar diferent. No tothom planifica de la mateixa manera (només cal pensar en la diversitat de formes que apliquem els adults per planificar l'escriptura d'un text), ni totes les maneres de planificar són igualment idònies, eficaces i eficients. Per tant, cal analitzar-les, valorar-les i decidir com millorar-les, és a dir, avaluar-les, tenint en compte la seva diversitat i respectant la personalització que en fa cadascú.

Quan s'ha planificat, es poden deduir els criteris d'avaluació, és a dir, com reconèixer si s'apliquen les diferents idees i/o passos a tenir en compte, i com saber si s'estan activant totes i realitzant adequadament. Però de nou, no és útil donar-los ja fets, sinó que cal discutir-los i assegurar que tothom se n'apropia i els sap aplicar a la revisió de les seves produccions. És quelcom bàsic per a un aprenentatge significatiu, i cal comprovar que aquestes planificacions o síntesis són vàlides i "activables", és a dir, que queden ben integrades a la memòria, interna o externa, i que sempre que es necessitin aquests coneixements es poden activar consultant-ne els "resums".

S'ha comprovat que el primer pas —i clau— en tota planificació és reconèixer el gran objectiu o idea associada. Per exemple, alumnes de batxillerat, davant del repte de millorar la resolució de problemes de física, van expressar que el que els havia anat millor era pensar en "de què va el problema" (Hinojosa i Sanmartí, 2015), fet que comporta activar a la memòria la idea teòrica més general (i no tant la fórmula concreta a aplicar). I a un altre institut, en analitzar amb els alumnes les possibles raons dels bons resultats a les proves de biologia d'accés a la universitat, van expressar que havien pensat en aquest "de què va" —en aquest cas, l'exemple que posaven era el d'una pregunta sobre un problema que demanava aplicar coneixements sobre osmosi—: mentre que la majoria d'estudiants van intentar trobar a la seva memòria quin exercici havien fet més o menys igual a les classes, com que la situació del problema no s'havia plantejat mai en proves anteriors, aquests van ser capaços d'anticipar en què havien de pensar per donar resposta a una demanda "diferent".

Veiem, per tant, que l'autoavaluació passa per anar construint "guions" (o *bases d'orientació*) personalitzats, i de criteris per comprovar si s'estan aplicant de manera adequada. Es pot pensar que tot aquest procés requereix massa temps, ja que normalment no es creu que formi part del que en diem ensenyar i aprendre. Tanmateix, l'afirmació que "l'avaluació és aprenentatge" passa per dedicar aquest temps per tal que l'alumnat construeixi i avaluï-reguli les seves planificacions, i les apliqui adequadament. Recordem que la competència comporta ser capaç de transferir, és a dir, d'aplicar els coneixements nous a situacions noves, i aquesta capacitat passa per haver construït un bon sistema d'orientació i d'avaluació-regulació.

Per aconseguir-ho cal fer una relectura del currículum (i no relacionar-lo amb el que inclouen els llibres de text). Cal pensar en quines són les idees més generals que hi ha darrere de la interpretació de les moltes informacions que inclouen els llibres i s'obliden fàcilment, i aquestes idees seran l'objectiu d'aprenentatge. Per exemple, si es pot justificar què caracteritza qualsevol ésser viu o una civilització o una funció o un text argumentatiu, es pot aplicar a la interpretació de moltes situacions i a la realització de moltes activitats, però si s'ha après només al voltant d'exercicis, sense abstroure i generalitzar grans idees transferibles, haurem dedicat temps a un coneixement poc útil. Les informacions concretes avui ja es troben a Internet, però el coneixement cal construir-lo a l'escola, i avaluar-regular que es construeix bé i se sap aplicar.

c) La clau de tot procés d'avaluació útil per aprendre: el *feedback*

El pas més important de tota avaluació és el *feedback* o retroalimentació. Es pot passar molt de temps recollint dades i analitzant-les, però si el retorn no ajuda cada aprenent a prendre decisions per avançar, és molta feina per a res. Bona part dels docents dediquen moltes hores a “corregir” i sovint la conversa es refereix a la correcció dels treballs o dels exàmens quan, de fet, només la persona que ha comès l'error el pot corregir. Són els alumnes els que han d'entendre les raons de les seves dificultats i decidir com superar-les, i la feina del docent és, en tot cas, la d'ajudar-los en aquest procés.

S'ha investigat força sobre la utilitat del que en diem *correccions* (Black i Wiliam, 1998) i s'ha comprovat que els alumnes no milloren només perquè se'ls retornin els treballs amb comentaris escrits. Si les correccions van acompanyades d'una qualificació numèrica, no serveixen per a cap tipus d'alumnes, ja que tots miren el nombre i no es llegeixen els comentaris. Si només s'hi inclouen anotacions textuais, milloren una mica els alumnes que ja ho fan prou bé, però, en canvi, gens els que tenen més dificultats. La raó és que no entenen el que se'ls recomana que revisin, ja que no han construït adequadament les idees que ho farien possible (Veslin i Veslin, 1989). Per tant, aquesta és la feina més inútil que fem els docents i també, tots ho sabem, la menys gratificant de la professió.

El gran repte de tot procés d'avaluació-aprenentatge és promoure que cada alumne identifiqui estratègies que li possibilitin avançar. Molt sovint, quan els alumnes s'autoavaluen, la proposta que verbalitzen és la de “treballar més”, “esforçar-me”, “estar més atent” o “no despistar-me”, però aquestes expressions no aporten res de significatiu. Cal que reconeixin camins, estratègies perquè l'*autofeedback* no se centri en generalitats que no concreten el com. També el professorat tendim a centrar-nos a detectar l'error i a dir com s'hauria de fer bé la tasca, i no tant a ajudar l'alumne a entendre la causa dels seus errors, quin és el raonament alternatiu que ha aplicat i perquè ho ha fet, i possibles idees i camins per avançar, progressivament, des d'aquest punt de partida.

El problema és que fer un bon *feedback* requereix personalitzar-lo, ja que en un grup-classe hi ha lògiques alternatives diferents i s'ha de situar en el que Vigotski anomenava *zona de desenvolupament proper* de l'aprenent, que és diferent per a cadascú. Si el docent s'ha de reunir amb cada alumne i comentar el seu treball, és una tasca impossible. I encara que utòpicament es pogués fer, no es promouria la seva autonomia, ja que sempre estaria esperant l'ajuda d'un adult i, a més, tendiria a utilitzar les recomanacions com una recepta.

Però hi ha més possibilitats, i entre elles, és molt potent la de promoure la coavaluació entre els mateixos alumnes, sempre que la finalitat sigui la donar algun suggeriment al company o companya per millorar (i no la de dir-li si està bé o no tant, i especificar una qualificació). En realitzar aquesta activitat, si es comparteixen criteris i es promouen valors, tots els alumnes aprenen. Els avaluats, perquè reben un *feedback* en un llenguatge proper, i el avaluadors perquè s'aprèn molt quan s'és capaç d'explicar alguna proposta de manera que un altre l'entengui. A més, és més fàcil identificar els errors en les produccions d'altres que en les pròpies, i en fer-ho, també es reconeixen els de cadascú.

Tots els alumnes poden donar algun tipus de *feedback* a un company, ja sigui suggerint idees molt bàsiques, o justificant perquè es valora que la tasca s'ha fet força bé. Si aquests retorns no són idonis,

el company avaluat serà crític i argumentarà perquè no hi està d'acord, i l'avaluador haurà de revisar les seves propostes. En tot cas, cal tenir present que qualsevol suggeriment —dels adults o dels companys— tan sols és una proposta que cada aprenent ha de poder posar en pràctica si la creu adient i així completar la seva autoavaluació.

Que el *feedback* o retroalimentació sigui efectiu requereix centrar els comentaris en la tasca i no en l'alumne, ja que aquest ha de percebre que no se l'està valorant a ell, sinó al treball que s'està analitzant. També es necessita crear un clima d'aula en què l'error es percebi com quelcom positiu i el pas necessari per aprendre. Si una activitat es fa bé a la primera, vol dir que ja se sabia fer i no s'ha après res. Un altre dels aspectes a tenir en compte és que els obstacles se superen un a un i que, per tant, cal prioritzar-los i avançar a poc a poc.

Finalment, cal aplicar la dita que “prevenir és millor que curar”. La retroalimentació té sentit promoure-la quan l'alumne creu que encara pot aprendre. Les anomenades “recuperacions”, fetes després d'haver constatat el fracàs en un examen o activitat per comprovar resultats d'un procés d'aprenentatge, no són útils, ja que l'alumne desconfiarà de les seves possibilitats i la seva autoestima serà molt baixa. En la mateixa línia, tot *feedback* requereix un llenguatge curós, de respecte a les persones. No es tracta ni de lloar ni de donar molts consells. De fet, dir «molt bé» és tan mala pràctica com dir «molt malament». Els elogis poden funcionar a l'inici, perquè a tots ens agraden, però a la llarga no ajuden a avançar (Kohn, 2011). Poden generar dependència i obsessió per rebre sempre un comentari positiu, o angoixa i inseguretat («Ho faré tan bé la propera vegada?») i, per tant, poden dur a no ser capaç d'acceptar la dificultat ni d'afrontar-la.

4. TENEN SENTIT LES ACTIVITATS PER COMPROVAR APRENTATGES (I LES “NOTES”)?

Als docents també se'ns demana l'avaluació dels resultats de processos d'aprenentatge i, més enllà que és una obligació donar un valor als aprenentatges finals de cada aprenent, ens podem preguntar si, des d'una visió d'avaluació que sigui útil per aprendre, té gaire sentit. Per tal de respondre a aquest interrogant, ens hem de preguntar si és gratificant i necessari disposar d'evidències que s'ha après i que, fins i tot, alguna persona ens confirmi que som capaços d'aplicar molt més bé un coneixement que no pas quan estàvem començant a aprendre'.

Una avaluació per acreditar aprenentatges competencials té tot el sentit, sempre que s'hagi avançat i les activitats per comprovar-ho siguin coherents amb la visió de competència i el procés d'aprenentatge realitzat. Per tant, no poden ser els clàssics exàmens memorístics i reproductius, sinó activitats en les quals es pugui demostrar que se saben aplicar els coneixements en situacions noves i un temps després d'haver-los treballat.

Qui aprèn pot decidir quan i com es posa a prova, i demanar a d'altres —de fora de l'escola o a companys i docents— que l'ajudin a valorar el treball o l'activitat realitzada. També pot comparar-la amb produccions similars i de qualitat reconeguda. Si de debò s'ha après, aquesta avaluació serà la principal font de motivació per mantenir l'esforç per aprendre (motivació intrínseca) i possibilita

la millora de l'autoimatge i l'autoconcepte que té l'alumnat de si mateix, condició per continuar aprenent (Hattie, 2017). En canvi, no és gens útil plantejar una activitat per comprovar resultats si es preveu que la majoria dels estudiants del grup classe no ha après. És millor utilitzar el temps que es dedicaria a fer un examen a regular el que encara no es coneix o que no se sap fer prou bé.

Que els resultats siguin bons no vol dir que tots els alumnes aprenguin el mateix, al mateix nivell i al mateix moment. Els adults sabem que en alguns camps som més experts que en d'altres, i no ens genera problemes reconèixer-ho ni demanar ajuda, quan ho necessitem, als que en saben més. Per tant, també ens cal canviar el discurs que s'ha de ser excel·lent en tot. L'escola ha de possibilitar que la gran majoria dels nois i noies siguin competents en tots els camps del saber en un nivell que en diríem bàsic, cosa que no és contradictòria amb el fet de reconèixer (autoavaluar-se) que en relació amb determinats coneixements o habilitats no s'és un expert i en d'altres, en canvi, sí. Aprendre no es pot assimilar a una competició, per bé que encara ens costa canviar aquesta concepció.

I les notes, tenen sentit? Sovint es considera que si l'aprenentatge és competencial, la qualificació és millor fer-la a partir de valoracions qualitatives. Tanmateix, és ben conegut que tothom, docents, alumnes i familiars, fan una traducció de "nombres a lletres". És clar que el canvi no és aquest, i que el llenguatge matemàtic no té perquè no ser vàlid. El que sí que no té cap sentit és arribar a precisar que una persona és competent en algun camp del saber a un nivell de 5,5 o 6,3. Normalment es diferencien 4 nivells i, en alguns casos, com en el programa PISA, se'n defineixen 6, però matisar tant la competència requereix unes condicions de disseny molt costoses. No obstant això, algunes administracions encara demanen precisar molt, però és evident que el que es qualifica no és la competència.

A més, en l'imaginari i pràctica de moltes escoles i administracions, encara no s'ha superat la separació entre *avaluar continguts* (en el llenguatge de la LOGSE) i *avaluar competències*, com si fossin dos objectius diferenciats. Recordem que les competències inclouen coneixements, i no es pot ser competent si no s'han construït els necessaris per actuar de manera responsable i eficaç. Per tant, seria un absurd que un alumne "aprovés" una competència i "suspengués" els coneixements associats.

Un tema que preocupa és l'objectivitat en la qualificació de la competència, pel fet de ser un aprenentatge complex. Necessita d'un replantejament dels instruments per recollir dades, de manera que possibilitin evidenciar el nivell en la competència, i els d'anàlisi d'aquestes dades. La rúbrica és un instrument desenvolupat amb aquesta finalitat, tot i que encara s'està en fase d'aprendre a dissenyar-les i a utilitzar-les. En general s'està força d'acord que l'objectivitat provindrà més de la triangulació que de tenir moltes dades. Es poden:

- Triangular instruments, ja que possibilita comprovar en quina mesura cadascun dona una informació rellevant i totes són coherents. Hi ha aprenents que s'expressen millor oralment o dibuixant que per escrit i, per exemple, les anomenades «proves objectives» avaluen més la competència lectora que no els coneixements que les preguntes inclouen.
- Triangular l'anàlisi i les valoracions de diferents persones permet contrastar punts de vista. La circumstància ideal és tenir en compte la del mateix alumne, la del docent i alguna altra:

familiars, companys, altres professors i fins i tot persones aparentment no implicades; per exemple, els monitors del menjador poden valorar si un nen o nena té bons hàbits alimentaris i sap donar raons sobre per què són importants.

En tot cas, l'alumnat ha de saber què es té en compte en la qualificació de la seva competència, per què i com es deduirà, i fins i tot fer-hi propostes. Ha de poder comprovar que la valoració final expressa què ha après en relació amb objectius d'aprenentatge competencials. I també els ha de permetre reconèixer què els falta per aprendre.

Tal com deia Santos Guerra (1993), l'avaluació, tant sigui l'orientada a aprendre com la que té com a finalitat la qualificació de resultats, ha de respondre a un procés de diàleg, comprensió i millora.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Black, P.; Wiliam, D. (1998). «Assessment and classroom learning». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(1): 7-71.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.

Custodio, E. (1996). «Representació d'objectius i de criteris d'avaluació a la classe de Ciències». Treball de màster del programa de doctorat en Didàctica de les Matemàtiques i les Ciències Experimentals (UAB). No publicat.

EURYDICE (2002). *Las competencias clave*. Madrid: MECD.

González Motos, S. (2018). És l'avaluació de l'alumnat un mecanisme de millora? Disponible a: <<http://www.fbofill.cat/publicacions/es-lavaluacio-de-lalumnat-un-mecanisme-de-millora-del-rendiment-escolar>>.

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible» para profesores*. Madrid: Paraninfo.

Hinojosa, J.; Sanmartí, N. (2016). «Promoviendo la autorregulación en la resolución de problemas de física». *Ciência & Educação*, 22(1): 7-22.

Kohn, A. (2011). «The Case Against Grades». *Educational Leadership*. Disponible a: <<https://www.alfiekohn.org/article/case-grades/>>

Nunziati, G. (1990). «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice». *Cahiers pédagogiques*, 280: 47-64.

Pedró Garcia, F. (2017). «Tendències globals en innovació educativa». *A Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2017*: 16-19.

Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Veslin, O.; Veslin, J. (1992). *Corriger des copies*. París: Hachette Éducation.