

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018

De l'aprendre per ser avaluat
a l'avaluació per aprendre

CARLES MONEREO
(AUTOR)

JORDI RIERA
(DIRECTOR)



**1 De l'aprendre per ser avaluat a
l'avaluació per aprendre: perspectives
i prospectives**

Carles Monereo

INTRODUCCIÓ: L'IMPACTE DE L'AVALUACIÓ EN ELS PROCESSOS D'APRENENTATGE I ENSENYAMENT

En un sentit general, en la nostra vida quotidiana, estem contínuament avaluant. Avaluar és establir una comparació entre una contingència i un estàndard, atorgar un valor a aquesta comparació i, sovint, prendre una decisió que es traduirà en una acció. Estem avaluant quan estimem si la truita de patates ja està prou feta, quan apreciem la qualitat d'una obra teatral o quan decidim que la resposta que ens ha donat el cambrer a la nostra queixa és totalment inacceptable i demanem la presència del propietari per formular una reclamació.

Lògicament, els altres també ens avaluen i actuen amb nosaltres com a resultat d'aquesta avaluació. D'altra banda, també nosaltres podem tenir indicadors de com els altres ens avaluen i tractar d'ajustar-nos a les seves expectatives o, en el seu cas, intentar que modifiquin una valoració que ens pot semblar inapropiada o directament injusta. És més que probable que per als primers homínids l'avaluació correcta dels comportaments i les intencions dels altres fos un tema de supervivència absoluta.

Òbviament entre aquesta avaluació informal i espontània, i la que es requereix per avaluar processos complexos, formals, que condueixen a alguna forma d'acreditació institucional hi ha moltes diferències. Diríem

que la primera s'aprèn d'una manera poc conscient, mitjançant la relació amb els altres, especialment amb la família i la comunitat pròxima que subratllen contínuament el que està bé i el que està malament. L'avaluació aquí suposa una apreciació o estimació de conductes respecte dels valors culturals que s'han interioritzat des de la infantesa. La segona, en canvi, requereix un procés de socialització i formació específic i explícit que involucra la construcció d'una identitat com a aprenent —en principi com a avaluat— i una identitat com a docent —en principi com a avaluador. Aquest procés doble de culturització en l'escenari familiar i en l'escenari escolar no sempre es produeix (en alguns indrets l'alumne pot no ser escolaritzat o la família pot no exercir aquest guiatge), no sempre es fa d'una manera paral·lela (l'infant pot ser escolaritzat de forma molt primerenca o molt tardana) i no sempre parteix dels mateixos valors culturals de referència (la família pot defensar uns valors ètics, polítics, morals o religiosos molt diferents dels que promou l'escola). La manera en què podem ser avaluats com a fills, o membres d'una comunitat o com a alumnes pot ser molt diferent i construeix identitats diferents que impliquen formes d'interpretar la realitat (concepcions), maneres d'actuar (estratègies) i de sentir (sentiments) diferenciades.

Tal com afirma Allan Hanson (1994) l'avaluació, més que descriure com són o què fan bé els individus, els construeix. Quan s'estableixen, per exemple, uns criteris determinats com a requisits homogenis per publicar articles científics en revistes de qualitat (que alhora proporcionen avantatges per promocionar), no només s'estan homogeneïtzant els tipus d'articles que els investigadors escriuen, també es comença a homogeneïtzar, gradualment, el tipus de pensament científic que concep aquests articles i, com a conseqüència d'això, es construeixen un nou tipus d'investigadors. El mateix passa en molts altres àmbits. L'afirmació que hem repetit molt freqüentment «si em dius com avalués els teus alumnes, et diré com aprenen», probablement l'hauríem de generalitzar i substituir per aquesta altra més contundent «si em dius com t'avaluen com a fill, ciutadà, aprenent, docent... et diré quin tipus de fill, ciutadà, aprenent o docent ets».

En aquest punt, i centrant-nos ja en l'àmbit escolar, potser fora interessant revisar quins són els efectes que pot tenir l'avaluació:

- a) Permet establir un punt de partida, per mitjà d'una avaluació inicial, i un punt d'arribada a partir d'una avaluació final. Conseqüentment, ens ofereix la possibilitat de mesurar i valorar la progressió que ha dut a terme l'alumne durant un període determinat de formació.
- b) Permet obtenir informació sobre què fan els alumnes per aprendre i els docents per ensenyar i establir relacions de covariació entre ambdós processos.
- c) Influeix decisivament en l'aprenentatge dels alumnes i en l'ensenyament dels docents. Sabem, per exemple, que el que no s'avalua explícitament té menys possibilitats de ser après i, per tant, s'estableix una distinció entre continguts importants i d'altres de secundaris. Però també condiona la manera en què l'alumne haurà d'aprendre si vol superar un tipus d'avaluació (per exemple associar conceptes de manera mecànica per resoldre un examen tipus test de caràcter memorístic). Finalment, determina en part la forma d'ensenyar del professor, perquè el que ensenya i la complexitat amb què ho fa han de ser suficients perquè l'alumne pugui superar les proves o exàmens.
- d) Molt relacionat amb el punt anterior, pot aportar dades clau per tal que tant aprenents com ensenyants autoavaluïn i autoregulin les seves actuacions.
- e) En un terreny més curricular, pot afavorir la coherència entre el que s'ensenya i s'aprèn i també la interdisciplinarietat si incorpora en una mateixa activitat d'avaluació, continguts de diferents matèries. En aquest sentit, també pot promoure la transferència d'aprenentatge entre disciplines.
- f) Finalment, en l'àmbit de corporacions educatives —departaments, administracions, entitats— que disposen de molts centres educatius associats, molts cops distribuïts geogràficament, l'avaluació pot equiparar el perfil d'alumnes, garantint que qualsevol alumne finalitzi els estudis amb uns aprenentatges d'una qualitat similar.

Davant de conseqüències de tanta magnitud, resulta evident que l'avaluació, en l'ensenyament formal, és un procés indispensable i insubstituïble. Tal com afirma l'exrector de la Universidad Autónoma de Madrid, Ángel Gabilondo, «lo que no se evalúa, se devalúa y lo que se evalúa mal se deteriora».¹ L'avaluació atorga credibilitat, legitimitat i preeminència al que s'ensenyava, a cops amb efectes perversos, de manera que els estudiants dediquen més esforços i consideren més importants aquelles matèries que plantegen una avaluació més difícil o exigent, amb independència de la seva significació curricular, personal o professional. Tal com ja hem apuntat, l'avaluació influeix decisivament en la identitat de l'alumne com a aprenent, en l'autoconcepte i en l'autoestima i en la seva reputació present i futura, amb conseqüències crucials per al seu desenvolupament. Però, a més, és el mecanisme més important per promoure innovacions educatives tant en l'àmbit local, com en el regional, nacional i, fins i tot, internacional, tal com veurem més endavant.

Traduint els efectes que acabem d'identificar, als objectius que formalment compleix l'avaluació dins els sistemes educatius, almenys en el món occidental (Stobart, 2010), podríem consensuar-ne tres:

1. **L'avaluació per l'acreditació** d'uns coneixements que permeti certificar un grau determinat de rendiment i/o competència i seleccionar una persona per a un ingrés, promoció o emplaçament a una feina, uns estudis o l'obtenció d'un finançament o d'un reconeixement determinats. Històricament, aquesta finalitat ha estat vinculada a l'anomenada «avaluació acumulativa o sumativa» que consisteix en el fet que un alumne obté el nivell d'assoliment després d'un període d'ensenyament determinat; suposa, doncs, un tall, un cert punt i a part atès que allò que s'avalua es considera matèria superada i finalitzada.

.....
1. Entrevista publicada al diari *El País*, 02/11/2013.

2. **L'avaluació pel rendiment de comptes**, que implica la fixació d'uns nivells de rendiment i/o competència determinats que es consideren adients en funció de la inversió de recursos destinats. Aquesta relació cost-benefici és aplicable a un aprenent (progrés individual assolit), a un centre (nivell assolit dels seus alumnes durant un període de temps) o a un sistema educatiu regional, nacional o internacional. El problema, tal com va assenyalar un moviment de referència mundial nascut al Regne Unit, l'*Assessment Reform Group* (1989-2010), és que es poden millorar els resultats del rendiment, sense que això suposi una millora en l'aprenentatge. Els alumnes aprenen perquè superen l'avaluació (*teaching to the test*), però el que han après no resulta funcional per a res més (és quelcom que encara passa amb l'examen per obtenir el carnet de conduir o en determinades proves d'accés a la universitat).
3. **L'avaluació per aprendre**, en canvi, pretén oferir informació a la comunitat educativa (alumnes, professors, pares, assessors, equip directius, etc.) sobre com millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge. Tradicionalment —des de 1967— també s'ha conegut com a avaluació formativa i/o formadora, però certament es tracta d'una denominació que ha donat peu a una certa confusió. Sembla que es refereix a una avaluació contínua que pretén registrar els progressos dels alumnes a través de proves «minisumatives», quan del que es tracta és de donar retroinformació sobre la manera com aprèn l'alumne, relacionant-la amb la forma en què ensenya el docent. L'interès no és només saber si l'alumne «va bé», sobretot es vol identificar i analitzar si l'alumne aprèn bé i per què ho aconsegueix o no. És un moviment que neix el 1998 amb la publicació de P. Black i D. William: *Inside the Black: Raising standards through classroom assessment* en la qual es considera que l'aula és una «caixa negra» i que el que passa a dins, el que realment s'aprèn del que s'ensenya, només es pot conèixer a partir d'una avaluació per aprendre. Diversos autors han assenyalat com a característiques d'aquesta avaluació (Buitrago i altres, 2018; Heritage, 2018; Mateo i Martínez, 2008;

Sanmartí, 2010), l'autenticitat de les proves, la participació activa de l'alumne en l'avaluació i l'aprenentatge, la retroinformació eficaç, l'adaptació constant de l'ensenyament, i l'autoavaluació i coavaluació entre els diversos agents que hi intervenen. Actualment, quan els models psicoeducatius dominats situen l'alumne i l'aprenentatge en el centre del procés educatiu, l'avaluació per aprendre esdevé imprescindible.

4. Nosaltres afegiríem un quart objectiu, la **metaavaluació o l'avaluació per aprendre a avaluar**, és a dir una avaluació orientada al fet que la comunitat educativa entengui el sentit de l'avaluació i aprengui a optimitzar i ajustar millor les formes en què avalua i s'autoavalua. En aquest sentit, Boud (2000) parla d'avaluació sostenible. Quan l'estudiant (i això pot ser extensible a qualsevol agent educatiu), interioritza els criteris i indicadors que li permeten autoavaluar-se correctament, pot corregir els seus errors, prendre millors decisions sobre com aprendre un nou contingut i, en definitiva, convertir-se en un aprenent permanent, capaç d'avaluar els processos i productes d'aprenentatge propis d'una manera autònoma.

Els dos primers objectius han format part, tradicionalment, de l'anomenada «cultura del test», mentre que els dos darrers s'aproprien a la «cultura de l'avaluació autèntica» (Cohen i Swerdlik, 2009; OCDE, 2018). L'interès de la primera és respondre a qüestions com ara: quants alumnes s'han presentat a la prova?, quants l'han superada?, quants d'aquests són repetidors?, quants han complert el nostre pronòstic? Quin nivell de facilitat/dificultat he d'introduir en la propera prova per modificar-ne els resultats? Tal com es pot veure, la preocupació se centra en recollir dades quantitatives que confirmen, com a mínim, el rendiment esperat, és a dir, una distribució normativa segons la qual «els bons» han aprofitat l'ensenyament i han assolit l'èxit i «els dolents», no ho han fet i han fracassat. Si no es compleix aquesta distribució caldrà modificar les proves, en un o altre sentit. Aquesta perspectiva té el perill que assenyala Álvarez Méndez (2007): convertir l'educació en un sistema

que «examina» molt però avalua poc i les institucions educatives en òrgans de control i selecció social, més que no pas en indrets promotors del coneixement i el desenvolupament personal. En tot cas, es poden arbitrar mesures per minimitzar el biaix cultural d'aquestes proves i si bé resulta impossible garantir que siguin totalment «objectives i neutres», almenys es pot aconseguir que siguin més justes (Tierney, 2016). Un altra concepció implícita de la cultura del test és que el resultat de l'aprenentatge té a veure bàsicament amb capacitats i disposicions individuals dels aprenents, arrelades a l'herència genètica i la criança familiar primerenca. En aquest sentit, dona per bo el proverbi llatí «*lo que natura non da, Salamanca non presta*».

Per contra, els objectius (c) i (d) responen a un altra lògica i per això les qüestions a les quals volen contestar són unes altres: quants s'han interessat per la matèria?, quants han millorat el seu aprenentatge?, quants saben on fallen i la forma de solucionar-ho?, quants han superat les nostres expectatives?, quines condicions de la prova podrien modificar-se per avaluar millor les seves competències? Aquí el focus està en la qualitat i utilitat del que s'ha après; l'èxit de l'ensenyament és proporcional a l'èxit dels alumnes, en especial dels alumnes que van començar amb pitjors condicions. D'altra banda, una puntuació alta en una prova autèntica, no només parla de l'adquisició de continguts curriculars, també ho fa de la seva comprensió i integració profunda en permetre a l'aprenent resoldre problemes relatius a la vida real dels ciutadans, rol que molt aviat haurà d'exercir. Aquí les concepcions implícites són als antípodes dels objectius (a) i (b). L'avaluació està al servei del desenvolupament i la integració social dels alumnes, i no només no pretén ser culturalment neutra, sinó que considera que l'aprenentatge és una conseqüència de les interaccions entre l'aprenent i els contextos en els quals es posiciona i, per tant, l'avaluació ha d'involucrar aquests contextos.

Dit això, és imprescindible realitzar una matisació cabdal, també es pot acreditar un estudiant o presentar els nivells assolits per un sistema

educatiu, tenint com a base el conjunt de competències adquirides i de problemes significatius resolts amb aquestes competències, i no tant, o no només, el rendiment. En aquesta contribució, ens centrarem en l'avaluació per aprendre i en aquesta perspectiva metaavaluadora.

AVALUAR COMPETÈNCIES: ESTAT DE LA QÜESTIÓ

A l'hora de revisar les iniciatives principals i els projectes més reeixits amb relació a l'avaluació competencial, resulta imprescindible delimitar el tipus de competències al qual ens referim. Generalment, se solen distingir unes competències bàsiques, relatives a allò que hauria de dominar l'estudiant en finalitzar l'ensenyament obligatori; unes competències específiques vinculades al món professional i que es desenvoluparien durant els cicles formatius, el grau universitari i la formació continuada i, sovint, unes competències transversals, necessàries en qualsevol àmbit de desenvolupament humà, amb independència del context específic, relacionades amb temàtiques com la comunicació lingüística i audiovisual, el tractament de la informació i la competència digital, l'aprendre a aprendre i la competència d'autonomia i iniciativa personal, el treball en equip i la competència cooperativa, les competències artística i cultural o la competència social i ciutadana, entre d'altres.

En primer lloc, cal aclarir que no existeixen competències transversals o genèriques, lliures de contingut i de context. En cap cas és el mateix comunicar-se per escrit amb un amic a través de Whatsapp, que fer-ho amb un col·lega de la feina per correu electrònic; tampoc té res a veure treballar en grup a l'escola per fer un treball conjunt sobre els marsupials, que fer-ho en un equip de bàsquet o en un equip de recerca competitiu. Cada escenari i context té objectius propis, rols i formats d'interacció singulars, restriccions i recursos específics, etc. En segon lloc, la distinció entre allò que és bàsic i allò que no ho és resulta també complicada. Cèsar Coll (2006), per exemple, ha fet un intent lloable per distingir entre allò que és bàsic i imprescindible, aquells coneixements que si no s'aprenen en un

àmbit d'ensenyament formalitzat difícilment s'aprendran, d'allò que seria bàsic i desitjable. A nosaltres ens resulta més aclaridor, en lloc de tractar de classificar les competències a partir de la pròpia naturalesa intrínseca, fer-ho en funció de la seva aplicació o ús en contextos reals i enfront de problemes autèntics. Els escenaris i els contextos en què ens movem i desenvolupem les persones són bastant finits i delimitables. Els diferents problemes que haurem d'encarar al llarg de la nostra vida resulten, en molts casos, bastant freqüents o prototípics, tot i admetre que l'evolució social, científica i tecnològica ens va proposant nous problemes emergents que també haurem d'afrontar (Monereo i Pozo, 2007). Per ser més concrets, la majoria de persones del món occidental hem de prendre decisions i actuar en escenaris familiars, educatius, professionals i d'oci i d'amistat. En cadascun d'aquests escenaris es construeixen contextos que generen problemes i que requereixen competències específiques.

En lloc de fer llargues llistes de competències, doncs, nosaltres som partidaris de classificar els escenaris, contextos i problemes on es reclamen unes competències determinades. Altrament dit, considerem que és molt més assenyat i recomanable primer identificar els problemes substancials que l'alumne ha de demostrar que és capaç de resoldre en finalitzar una etapa educativa i, a partir d'aquests problemes de referència, anant en sentit invers, determinar quin conjunt de coneixements, estratègies i competències haurà d'assolir per fer front als problemes identificats. Actuant en aquesta direcció es clarifica i simplifica molt més el que s'ha d'ensenyar i el que s'ha d'avaluar, i s'aprima i es fa viable un currículum com l'actual, amb tanta càrrega de material per aprendre que resulta inabastable. Òbviament, en el posicionament que adoptem, el quid de la qüestió està en la manera en què podríem anticipar aquests contextos i problemes. Sent conscients que aquest punt requeriria una reflexió més llarga i profunda, considerem que algunes comissions d'experts —professionals i investigadors reconeguts—, a partir de dinàmiques tipus discussió de grup, podrien aportar una primera base de problemes prototípics i emergents que, posteriorment, la comunitat educativa s'encarregaria de validar.

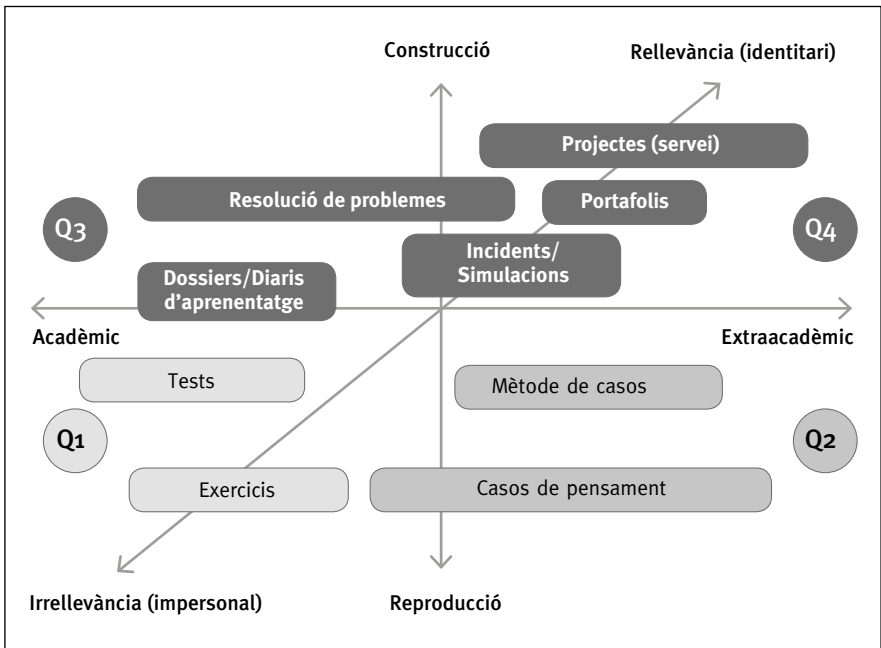
L'avaluació de competències en l'ensenyament obligatori

Seguint aquesta lògica, a l'hora d'identificar i classificar iniciatives i projectes d'avaluació competencial, dins l'escenari que ens pertoca en aquest capítol, l'educació formal, podríem distingir l'avaluació de competències relatives a l'àmbit de la ciutadania (aquesta seria la meta primordial de l'ensenyament obligatori); l'avaluació de competències lligades a l'àmbit professional (propòsit principal dels cicles formatius i dels graus universitaris) i l'avaluació de competències connectades amb l'àmbit de la recerca i la creació de nou coneixement (punt de mira dels estudis de postgrau i doctorat).

En aquest document ens centrarem en el primer dels apartats que afecta l'educació infantil, primària i secundària obligatòria. Però abans d'entrar en matèria cal fer un aclariment preliminar. En les propostes que revisarem no està clara la distinció entre competències acadèmiques i competències per a la ciutadania. Pel que es pot deduir del nostre posicionament, nosaltres preferim parlar de competències ciutadanes, ja que entenem que la finalitat última de l'etapa d'educació obligatòria és formar ciutadans i ciutadanes del segle XXI amb identitat pròpia i capacitat suficient per participar de manera activa i afrontar els problemes dels contextos on viuran. En tot cas, es podria discutir si, a més, aquests alumnes han de construir una identitat acadèmica, en qualitat d'aprenents, que els faciliti seguir aprenent i actualitzant-se d'un cap a l'altre de la seva trajectòria vital. Probablement aquesta també sigui una finalitat legítima, el problema és que s'hauria de focalitzar en competències relatives a l'aprendre a aprendre —habilitats metacognitives, estratègies d'aprenentatge, autonomia, autoregulació—, i no en «competències» de caràcter purament disciplinar, vàlides potser per un futur matemàtic, filòleg o historiador, però no per a una persona que necessita tenir coneixements de matemàtiques, de llengua, d'història per integrar-se d'una manera òptima a la societat que l'envolta.

Figura 1.

Quadrants sobre el grau d'autenticitat de diferents proves d'avaluació: menys autenticitat, Q1 i Q2, colors més clars; més autenticitat, Q3 i Q4, colors més foscos



Font: Elaboració pròpia.

A partir d'aquesta distinció entre els eixos acadèmic/extraacadèmic, identitari (personalment rellevant) / no identitari (impersonal, personalment irrellevant), rendiment (reproducció)/aprenentatge (construcció), podríem distingir entre una avaluació convencional, centrada en la cultura del test mencionada, bàsicament acadèmica, reproductiva i que no persegueix la conformació d'una identitat com a ciutadà, d'una avaluació autèntica, identitària, fonamentada en problemes extraacadèmics i en la construcció de significats. Situant gràficament aquests eixos, tal com es pot veure a la figura 1, obtindríem quatre quadrants: en el primer quadrant (Q1) tindríem les proves tradicionals d'aplicació individual en una única sessió, i de caire més memorístic, acadèmic i

reproductiu (per exemple formulació matemàtica, anàlisi sintàctica); al costat seu (Q2), els mètodes d'avaluació d'aplicació individual (a cops grupal), de resposta tancada, generalment disciplinars però que incorporen elements extraacadèmics i es poden resoldre a curt termini, en poques sessions (per exemple, anàlisi de casos on les variables són acotades i la resposta correcta coneguda i única). En el tercer (Q3) es trobarien les propostes avaluatives que, malgrat que impliquen aprenentatges més personalitzats i significatius, estan força arrelades a continguts acadèmics d'una mateixa disciplina, es poden resoldre individualment o en grup, i la seva resolució es pot produir a curt o mitjà termini. Finalment, el darrer quadrant (Q4) presenta els plantejaments avaluatius més clarament autèntics i competencials per orientar-se a problemes reals, funcionals i interdisciplinaris, que per la seva complexitat s'han d'abordar en equip, es resolen més a llarg termini, permeten alternatives de resposta, requereixen una comprensió més profunda i personal i tendeixen a promoure una identitat ciutadana.

A la llum d'aquest plantejament, quina és la situació actual amb relació als projectes que s'estan desenvolupant relatius a l'avaluació educativa?

Projectes i eines rellevants d'avaluació competencial

Començant per Catalunya cal assenyalar que, amb relació a l'avaluació, les pràctiques que podem trobar són força heterogènies i no només entre centres. Podem trobar un departament dins d'un institut que hagi fet un esforç en la línia de l'avaluació per aprendre i, en canvi, la resta de departaments continuï avaluant en una perspectiva més sumativa i acreditativa. Si atenem a les xifres que ens proporcionen les xarxes educatives actualment de referència, la xarxa de competències bàsiques de la Generalitat de Catalunya i la xarxa Escola Nova 21, promoguda per la Fundació Bofill, dels aproximadament 5000 centres de règim general —tant públics com concertats i privats— només un 10% presenten projectes d'innovació en els quals també s'inclouen propostes

d'avaluació competencial. En aquest sentit, si bé algunes d'aquestes iniciatives són capdavanteres en l'àmbit estatal, encara resulten clarament minoritàries i cal emprendre polítiques i mesures noves, com revisarem més endavant, si es pretén que la perspectiva de l'avaluació per aprendre s'estengui per tot el territori.

Més enllà de la realitat catalana, amb la finalitat de mostrar l'estat actual dels corrents, perspectives i enfocaments principals basats en l'avaluació educativa prou representatius, hem optat per seleccionar diferents iniciatives a partir de quatre criteris. Un primer criteri ha estat la data d'aparició; només hem considerat propostes que s'iniciïn aquest segle, és a dir, durant les dues darreres dècades (ordenades cronològicament). Un segon criteri és el seu abast, sigui internacional, nacional o local. El tercer criteri correspon a la seva finalitat, per exemple, comparar sistemes educatius (organismes internacionals), promoure un nou sistema educatiu (governos estatals), transferir els resultats de la recerca a propostes educatives (equips d'investigació), o divulgar mètodes i tècniques d'avaluació (ONG, grups de docents). I, finalment, un quart criteri seria la seva adscripció o proximitat a algun/s dels quadrants assenyalats a la figura 1.

No es tracta, doncs, d'una recopilació completa i exhaustiva, sinó selectiva i representativa. En aquest sentit, a la taula 1 (vegeu la pàgina 97), hem inclòs les iniciatives que han tingut un caràcter més global i extens, mentre que a la taula 2 (vegeu la pàgina 99) hem situat propostes més específiques i locals.

Comentant breument cada taula, dins el primer grup, com no podia ser d'una altra manera pel seu caràcter pioner i el seu impacte mediàtic i polític, en primer lloc se situa el projecte PISA,² sobre el qual

.....
2. No hem considerat projectes anteriors com el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) o el The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) perquè es tracta de propostes més acotades curricularment i menys esteses.

s'han escrit un nombre ingent d'estudis i monografies. Entre aquestes, resulta especialment interessant la revisió i metanàlisi que fan Hopfenbeck, Lenkeit, El Masri, Cantrell, Ryan i Baird (2018) sobre els articles científics que s'han publicat amb relació als resultats de PISA entre els anys 2000 i 2015. Són tres els blocs temàtics en què s'han centrat aquestes recerques: els estudis puntuals i correlacionals que han aprofundit en variables secundàries (per exemple, PIB i puntuació del país); articles de controvèrsia que critiquen el disseny, el tipus d'anàlisi, la interpretació de les dades i/o el biaix cultural de la prova i, finalment, l'impacte de la prova sobre les polítiques educatives. És decebedor comprovar que, més enllà de l'atac polític i partidista, la influència del projecte sobre la qualitat del que s'ensenya, s'aprèn i s'avalua ha estat molt minsa.

Els portals «Avaluar per aprendre», de la Generalitat de Catalunya, i l'«ATS2020» són dels més complets en formular propostes que arriben a instruments del quadrant 4, cosa que no succeeix amb les avaluacions periòdiques que es fan a les nostres escoles i que no podríem considerar plenament competencials.

Com a excepció, hem inclòs també el Programme for the International Assessment of Adult Competence (PIAAC) (Maehler, Bibow i Konradt, 2018) perquè es tracta d'una proposta força singular en focalitzar-se en l'avaluació de l'alfabetització digital, un tema cabdal per ser ciutadà de ple dret en l'era de la informació i el coneixement.

Quant a la taula 2, hem incorporat propostes representatives de diferents tipus d'iniciatives: vinculades a associacions professionals, a equips de recerca, a organismes públics o a empreses privades. Totes són d'accés públic i destaquen particularment Educar Chile, Open Portfolio Project i Teaching Systems Lab, pel fet de realitzar una clara aposta per perspectives més ambicioses, properes a instruments del quadrant 4.

Taula 1.
Projectes d'avaluació competencial d'àmbit internacional i nacional

Nom	Anys	Competències	Destinataris	Entitat	País	Descripció
Programme for International Student Assessment (PISA)	2000-2018	Competències en lectura, matemàtiques i ciències (segons edició també competència financera, resolució de problemes de forma col·laborativa i competència global)	Alumnes de 15 anys	OCDE	Internacional (més de 80 països implicats)	Avaluació internacional d'aplicació triennal que es realitza de forma individual (o col·laborativa segons la prova) adreçada als estudiants de 15 anys per mesurar el grau de les seves competències lingüístiques, matemàtiques, científiques, resolent problemes, financeres i globals (segons l'edició). El seu objectiu principal és avaluar i comparar diferents sistemes educatius mitjançant els resultats dels estudiants en aquestes proves i la recol·lecció d'altres dades del sistema educatiu i del context personal i social dels estudiants.
Avaluar per Aprendre	2006-2018	Competències bàsiques	Docents de secundària	Xarxa de Competències Bàsiques (XCB)	Catalunya	Portal web que recull recursos, instruments i experiències en diferents disciplines per a la gestió i l'avaluació del currículum per competències. S'emfasitza especialment la competència d'aprendre a aprendre.
Programme for the International Assessment of Adult Competence (PIAAC)	2008-2019	Habilitats cognitives, interacció i habilitats socials, habilitats físiques i habilitats d'aprenentatge	Ciutadania (16 a 65 anys)	OCDE	Internacional (40 països)	Prova dissenyada per mesurar les competències dels adults en habilitats clau de processament d'informació, alfabetització, aritmètica i resolució de problemes en entorns rics en tecnologia i recopilar informació i dades sobre com els adults fan servir aquestes habilitats a la llar, a la feina i a la comunitat en general. És a dir, mesura les competències cognitives i socials que permeten a les persones adultes participar en la vida social i econòmica del segle XXI, així com les habilitats professionals bàsiques que els exigeix el seu lloc de treball.

<p>Avaluacions periòdiques al tercer curs d'educació primària, final de l'etapa d'educació primària i final de l'etapa d'educació secundària obligatòria</p>	<p>2014-2018</p>	<p>Competència lingüística i matemàtica/ Competència lingüística, matemàtica, científica i tecnològica/ Competència lingüística, matemàtica, social i cívica</p>	<p>Alumnat de 3r d'EP/ Alumnat de 6è d'EP/ Alumnat de 4t d'ESO</p>	<p>A Catalunya el Consell Superior d'Avaluació del sistema educatiu (col·laboració amb l'<i>Instituto Nacional para la evaluación educativa</i> —INEE— i l'<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> —IEA—)</p>	<p>Espanya</p>	<p>Proves nacionals d'aplicació anual i de caràcter diagnòstic que fa de forma individual l'alumnat amb l'objectiu de comprovar el grau d'adquisició de la competència comunicativa i matemàtica, analitzant el domini de les destreses, capacitats i habilitats en expressió i comprensió oral i escrita, i càlcul i resolució de problemes. Al final de l'etapa de primària s'afegeixen les competències bàsiques en ciència i tecnologia, així com l'assoliment dels objectius de l'etapa. Finalment, a 4t d'ESO, s'incorporen les competències social.</p>
<p>Assessment of Transversal Skills (ATS2020)</p>	<p>2016-2018</p>	<p>Competències transversals</p>	<p>Alumnes de 10 a 15 anys</p>	<p>Cyprus Pedagogical Institute i Erasmus+ (UE)</p>	<p>Internacional (10 països, estudi pilot)</p>	<p>Projecte de recerca i transferència que té com a objectiu proporcionar al professorat i l'alumnat un model d'aprenentatge innovador basat en el desenvolupament i l'avaluació de competències transversals, dins dels diversos currículums nacionals de la UE.</p>

Font: Elaboració pròpia.

Taula 2.
Portals i eines d'avaluació competencial

Nom	Anys	Competències	Destinataris	Entitat	Projecció	Descripció
GL Assessment	2000-2018	Proves relatives a habilitats cognitives, competències curriculars (matemàtiques, ciències i anglès). Actitud davant l'escola, progressió, ofereix també assessorament i formació	Centres educatius no universitaris	Iniciativa privada sustentada per diferents associacions professionals com l'Association of School and College Leaders (ASCL)	Gran Bretanya / Internacional	Es presenta com una empresa que proveeix avaluacions formatives, especialment a escoles britàniques, però també a centres d'arreu del món. Identificació del potencial d'aprenentatge individual, de barreres per aprendre, seguiment del progrés en les principals àrees educatives i de possibles necessitats curriculars especials. Dona suport a la recerca a través de convenis amb diferents universitats.
Educar Chile	2001-2018	Competències per a tota la comunitat educativa i també per a emprenedors	Docents, alumnes, equips directius i famílies	Consorci d'entitats públiques i privades (per exemple Ministerio de Educación de Chile o Fundación Chile)	Xile	Portal d'accés públic de qualitat excel·lent que té com a missió contribuir a la millora de la qualitat de l'educació en tots els seus nivells, àmbits i modalitats. Proporciona tot tipus de recursos, serveis i experiències i promou la comunicació entre els agents educatius i la creació de xarxes nacionals, i internacionals.
Evaluaciones estandarizadas del rendimiento educativo	2005-2009	Competències bàsiques	Alumnat d'EP i ESO	Equip de recerca MIDO (Universidad de Sevilla)	Andalusia	Línia d'investigació que aporta suport als processos de disseny d'estratègies d'avaluació del rendiment, construcció de bancs d'ítems i la seva validació, construcció i aplicació de proves, anàlisi de resultats de l'avaluació i valoració de variables contextuais de les administracions educatives i centres d'educació primària i educació secundària obligatòria. Diversos projectes d'intervenció associats.

Projecte GAP/PISA/e-PAC	2009-2018	Competències vinculades a problemes prototípics i emergents	Docents	Equip de recerca i transferència de coneixement SINTEdi	Espanya	Afavoreix la transformació d'exàmens, proves i projectes educatius convencionals en proves i projectes més autèntics per mitjà de guies.
Open Portfolio Project	2012-2018	Portafolis	Comunitats educatives	Creat per Maker Ed, associació sense ànim de lucre, a partir d'esponsorització privada	EUA	Pretén donar suport a tots els docents, centres i comunitats educatives dels Estats Units amb relació a l'ús del portafolis com a eina d'ensenyament, aprenentatge i avaluació per mitjà de cursos formatius i recursos digitals.
Teaching Systems Lab	2013-2018	Objectes digitals per l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació	Comunitats educatives i investigadors	Laboratori del Massachusetts Institute of Technology (MIT) de Cambridge format per investigadors i dissenyadors.	EUA	Promou l'ensenyament competencial en modalitat d'aprenentatge mixt a través de productes digitals basats en la simulació i els jocs educatius. Tenen especial interès les avaluacions per mitjà de jocs (<i>playful assessment</i>).
Proyecto Descartes	2017-2018	Competències bàsiques	Mestres	Red Educativa Digital Descartes	Espanya	Portal web que recull proves d'avaluació interactives per a la formació i avaluació competencial, basant-se en les proves alliberades de PISA i en les proves d'avaluació de diagnòstic establertes per la LOE i la LOMCE.

Font: Elaboració pròpia.

Com es pot observar, els projectes, propostes i iniciatives relatives a l'avaluació de competències dominants corresponen majoritàriament als instruments relatius al quadrant 3, resolució de problemes d'acord amb continguts curriculars disciplinaris i al quadrant 2, activitats de caràcter extraacadèmic (excursions, descobertes, experiments, horts escolars, anar al mercat, museus de ciències, etc.), que són de tipus puntual i sense alternatives de resposta. Cal fer un esforç per avançar decididament cap a avaluacions que suposin un procés de construcció més llarg, de caràcter autèntic, interdisciplinari i que impliqui treball en equip, és a dir, una veritable avaluació per aprendre. En aquest sentit, ens sembla especialment significatiu el poc ressò que ha tingut el projecte PISA, malgrat el seu impacte mediàtic i polític, sobre les pràctiques educatives i especialment avaluatives. Dins el nostre equip de recerca SINTE, hem intentat aprofitar aquest impacte tal com exposarem seguidament.

INICIATIVES I MESURES PER PROMOURE LA COMPETÈNCIA AVALUADORA DELS DOCENTS

Un estudi molt recent de Sanahuja i Sánchez-Tarazaga (2018), en línia amb altres d'anteriors (Palacios i López-Pastor, 2011; Alfageme, Miralles i Monteagudo, 2015), mostra clarament com la formació dels docents de primària i secundària, amb relació a l'avaluació, és molt precària a l'Estat espanyol. La majoria segueix considerant l'avaluació una eina d'acreditació sumativa i l'examen escrit la tècnica que més coneixen i dominen, com el mitjà principal per avaluar. A la cua d'aquest domini hi ha l'avaluació autèntica i competencial (el 93% desconeix de què es tracta). Aquesta mancança sembla, però, que també és compartida per països suposadament més desenvolupats, com ara els Estats Units (Stiggins, 2007).

Aquest fet té encara efectes més perjudicials si tenim en compte que els estudiants hereten aquesta cultura avaluativa dels seus professors; d'una

banda els que seran futurs docents tendiran a seguir aquestes pràctiques, però també els ciutadans, futurs pares i mares d'alumnes, tindran la percepció clara i monolítica que avaluar, en majúscules, és examinar.

Sens dubte, aquesta és una de les assignatures pendents principals en la formació dels futurs docents: aprendre a avaluar per ensenyar, el que significa almenys dues coses: a) aprendre a avaluar els processos de decisió i resolució d'una activitat avaluativa i els seus productes; i b) aprendre a avaluar les avaluacions pròpies per convertir-les en instruments d'aprenentatge competencial i, indirectament, ensenyar els alumnes a autoavaluar els aprenentatges, promovent aprenents més autònoms. Seguidament ho detalllem.

Avaluar processos i productes subseqüents

Pel que fa a l'avaluació de resultats o productes intermitjos i finals, altrament dit evidències del que s'ha après, les rúbriques³ poden ser una eina molt aconsellable. Encara que no podem desenvolupar aquí d'una manera detallada tots els aspectes vinculats a la temàtica, sí que volem subratllar tres condicions clau perquè el seu ús sigui òptim:

- Per dur a terme una bona rúbrica relativa a una tipologia de problemes, el primer serà agafar un expert/a en aquests problemes i demanar-li que expliqui en veu alta totes i cadascuna de les decisions que pren per resoldre'ls. Aquestes decisions constituiran l'escala de la rúbrica.
- El segon pas consistirà a ponderar amb l'expert, i posteriorment amb els alumnes, quina puntuació atorguem a cadascuna d'aquestes

.....
3. Per a una revisió sobre el tema de les rúbriques recomanem la lectura de *Rúbriques para evaluar contenidos y competencias*, una pàgina molt clara i divulgativa: <https://profenovato.com/rubricas-evaluar-contenidos-competencias/>; en aquest enllaç es poden trobar eines digitals per la seva elaboració: <http://www.e-historia.cl/e-historia/12-herramientas-tic-para-crear-rubricas/>

decisions. Entenem que les que són crucials i imprescindibles tindran una puntuació més alta que aquelles altres que siguin optatives i prescindibles.

- Una rúbrica mai està acabada del tot, només la seva aplicació reiterada i l'anàlisi dels casos que no entren en la nostra rúbrica o no s'avaluen de manera prou fidedigna ens permetran optimitzar-la.

Pel que fa a l'avaluació dels processos de pensament i decisió que condueixen a un resultat o un producte determinats, és evident que, com que es tracta d'actes implícits necessitem sistemes que ens permetin explicitar-los i/o inferir-los. Sense pretendre esgotar els mecanismes per fer-ho, presentem una via d'accés triple a aquests processos mentals.

Una primera opció requeriria acostumar els alumnes a pensar en veu alta a classe (*thinking aloud*), tant si es fa per mitjà d'informes concurrents (l'alumne explica les decisions que va prenent, mentre duu a terme la tasca) i/o retrospectius (l'alumne explica les decisions preses després de finalitzar la tasca), o d'entrevistes introspectives, on el docent (o una altra persona) tracta d'esbrinar el procés que s'ha seguit. Aquesta aproximació permetria enregistrar les explicacions i analitzar-ne i valorar-ne el contingut.

Una segona opció consisteix en la possibilitat d'inferir les decisions preses per l'alumne a partir d'una anàlisi prèvia molt acurada de la tasca que s'ha de resoldre. Si partim d'un model detallat de tots els passos, procediments i decisions que s'han de dur a terme per assolir l'èxit en una activitat d'avaluació, observant la seqüència en què l'alumne l'ha realitzat (en un paper que recollim, a partir de notes de camp que prenem, d'un vídeo que enregistrem, de les accions efectuades en un ordinador que capturem, etc.) podem inferir les idees que ha tingut en compte i les decisions que ha anat prenent.

Finalment, alguns instruments per recollir trajectòries durant un període temporal determinat, ens poden aportar dades interessants de

la progressió dels alumnes amb relació a algun àmbit d'aprenentatge. Pensem en els diaris d'aprenentatge on l'alumne escriu, d'una manera més o menys estructurada, les seves experiències en l'adquisició de nous coneixements, o en dispositius de representació gràfica que elaboren els alumnes mateixos i/o el professor (o altres agents educatius). Alguns exemples serien l'ús de sistemes digitals (per exemple, *google form*) que permeten un seguiment del que van aprenent els alumnes, dels seus dubtes, de la seva actitud (pot ser anònim si ho volem); o sistemes que permeten representar gràficament les dificultats sofertes en un determinat moment i la seva resolució (*mapping*, *journey plot*).

Promoure la metaavaluació

Per avançar en l'altra vessant metaavaluativa que comentàvem, hem desenvolupat algunes eines, concretament la guia per a l'anàlisi de proves des de la perspectiva PISA (GAPPISA) i la guia per a l'avaluació de Projectes d'aprenentatge competencial (e-PAC).

El projecte GAPPISA (Monereo, 2009; Mejías i Monereo, 2018) neix arran d'una demanda de formació d'un grup de professors de l'institut Manel Cabanyes (Vilanova i la Geltrú, Barcelona), liderats en aquells moments pel director del centre.⁴ Durant tres anys vam identificar els principis subjacents del projecte PISA i els vam aplicar als exàmens convencionals de diferents matèries per tal de convertir-los en proves autèntiques i competencials. El resultat va ser la guia esmentada, que incorpora deu dimensions clau: partir d'una situació-problema inicial, convertir les activitats en autèntiques, variar la complexitat cognitiva de les demandes, diversificar el format dels enunciats i de les respostes, alterar les condicions de resolució, introduir mecanismes per a

.....
 4. Agraïm un cop més que Rafel Lemus ens convidés a formar part d'una iniciativa tan engrescadora i que donaria lloc a tantes recerques i publicacions posteriors.

l'avaluació del procés de resolució, clarificar i explicitar els criteris de correcció i puntuació de la prova, aportar retroinformació de qualitat en la comunicació dels resultats de la prova i assegurar que conté elements per atendre la diversitat de tots els alumnes.

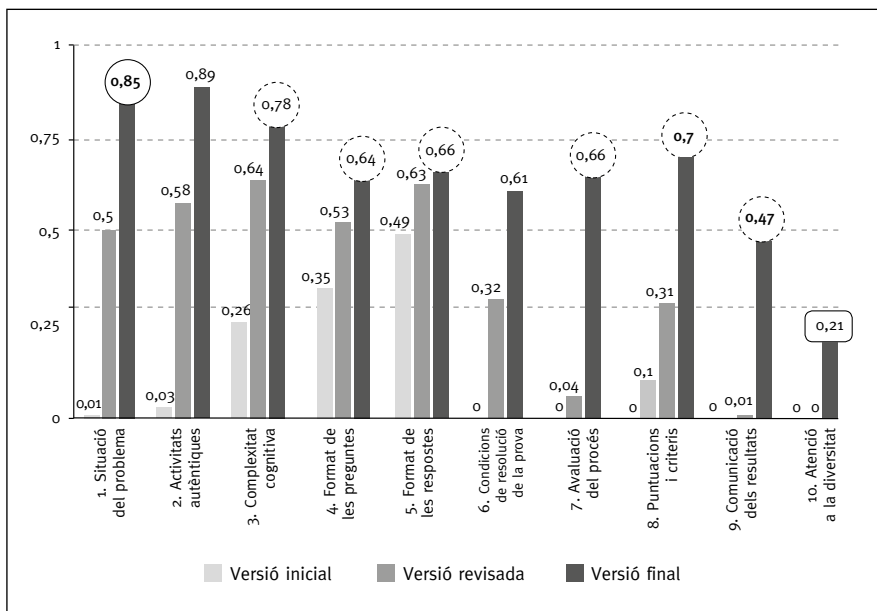
Entre el 2012 i el 2017, a partir de l'aplicació d'aquestes deu dimensions que conformen GAPPISA, hem format 1.575 docents (de 126 centres espanyols i 27 llatinoamericans) amb molt bons resultats que nosaltres atribuïm a tres fets diferencials: *a)* partir de les seves proves d'avaluació pròpies, per tant, no generar feina afegida i aconseguir un cert compromís personal; *b)* organitzar la formació en cascada, de tal manera que es formen uns coordinadors a cada centre que són els encarregats d'animar i gestionar els canvis i *c)* adscriure's voluntàriament a la formació i donar un marge força flexible per desenvolupar tot el procés.

Gràcies al gruix de dades recollides, hem pogut analitzar els efectes de GAPPISA amb relació a cadascuna de les deu dimensions potenciades (Monereo, Castelló, Durán i Gómez, 2009). Tal com es pot observar al gràfic 1, els canvis més rellevants entre la prova inicial i la final, és a dir, després d'aplicar la guia, es produeixen en les dimensions introducció d'una situació-problema, l'avaluació del procés, la inclusió i explicitació de criteris i formes de puntuar i la comunicació de resultats. En contrast, les dimensions que canvien menys, en realitat perquè ja es tenien força en compte, són la variació en la complexitat cognitiva de les preguntes, el format de les preguntes i el de les respostes.

Menció a banda mereixen els canvis en les condicions de resolució de la prova. Els docents estan poc acostumats a dur a terme aquests canvis durant la prova de manera que permetin la improvisació davant la incertesa, una competència fonamental en el segle XXI quan els canvis són permanents i accelerats. Tampoc són gaire freqüents els canvis per atendre la diversitat de l'alumnat. Venim d'una concepció monolítica: l'examen ha de ser igual per a tothom perquè sigui just. Tanmateix la justícia no està en la igualtat sinó en l'equitat, i demanar la mateixa

Gràfic 1.

Progressió de les dimensions de la GAPPISA (n = 1,575)



Font: Elaboració pròpia.

exigència a alumnes d'orígens, cultures i capacitats molt diferents és indiscutiblement injust.

La recerca també ens va permetre identificar determinats errors típics a l'hora de tractar de fer les proves més competencials, que hem denominat «pseudoautenticacions» (Mejías i Monereo, 2018). Es tracta d'introduir, de forma conscient o no, canvis superficials i irrellevants, que donen una aparença fictícia a la prova. En destacarien quatre modalitats:

- Decoració i manicura: Canvis en l'embolcall o en la forma dels enunciats, però no en el fons. Per exemple, afegir al text elements visuals —dibuixos i fotografies— sense que aportin informació, o construir una espècie de rúbrica que replica els criteris quantitius

de sempre (una resposta correcta = 1 punt; dues respostes correctes = 2 punts, etc.).

- Variacions sobre el mateix tema: Es varia la modalitat de resposta sense modificar-ne la complexitat cognitiva. Per exemple, ara en lloc d'escriure la resposta, se selecciona d'unes opcions, o s'omplen uns buits, o es connecten dues columnes de conceptes amb línies, però el format segueix sent textual i la demanda reproductiva.
- Cobrir les aparences: S'ofereixen ajudes i recursos per respondre la prova, per exemple tenir apunts, utilitzar Internet, respondre per parelles, fer servir el diccionari o la calculadora, però no es controla ni s'avalua l'ús d'aquests recursos.
- Fora de lloc: S'introdueixen activitats que no s'orienten a l'objectiu central d'aprenentatge i que, sovint, més aviat actuen de distractors o afegeixen dificultats innecessàries. Alguns casos que hem observat són fer un examen sorpresa, posar música i realitzar una sessió de relaxació abans de la prova, sortir un temps de classe, simulant una trucada telefònica, per tal que els estudiants tinguin una estona per preguntar als companys, copiar, etc.

Destapar aquests simulacres, a partir de l'anàlisi del que és o no substancial en una avaluació competencial, també hauria de formar part de la formació dels docents.

Malgrat tot, l'aplicació de GAPPISA com a sistema per transformar les avaluacions pròpies en més autèntiques i competencials, ha estat exitosa i, seguint els resultats d'altres aplicacions similars (Buitrago i altres, 2018), ha contribuït decisivament a modificar les concepcions, la motivació, les formes d'ensenyar i aprendre, el treball en equip, l'autonomia, la responsabilitat i la coordinació entre docents de la immensa majoria dels participants.

Sí que ens vam trobar una clara mancança, i és que la guia està pensada per autenticar proves tradicionals, tipus examen, i bastants centres ja han començat a desenvolupar altres dispositius d'avaluació

de caràcter més competencial, com els projectes educatius. Amb la finalitat d'avaluar la qualitat d'aquests projectes i de guiar la seva elaboració per garantir-ne la competencialitat, recentment hem elaborat i hem validat una segona guia, e-PAC (*avaluació de projectes autèntics i competencials*), que inclou la valoració d'alguns elements singulars i distintius d'un projecte educatiu.

La qualitat de la retroalimentació

Com en tot sistema d'avaluació per a l'aprenentatge, la clau, el mecanisme principal de canvi és el tipus i qualitat de la retroinformació que s'ofereix als participants en formació. Integrant les propostes de Allal i López (2005) i de Hattie i Timperley (2007), podem establir a grans trets, el quan i el com d'aquesta retroinformació. El que comentarem seguidament és igualment vàlid tant per a la formació dels docents, a l'hora de millorar l'elaboració de les seves proves, com per a la formació dels alumnes, aprenent dels seus errors de contingut, però també aprenent sobre l'avaluació i com respondre a determinat tipus de proves. D'una banda, tenim els diferents moments en què s'ha de produir l'avaluació:

- a) Inicialment, per mitjà d'activitats interactives en les quals es pot observar i enregistrar de quina manera l'avaluat pren decisions a l'hora de planificar el que farà, seleccionar un tipus de dades, fer-se determinades preguntes, gestionar el temps i els recursos de què disposa, autoavaluar-se, detectar errors i rectificar, i valorar si el que ha respost és suficient i correcte.
- b) Posteriorment, a través d'activitats retroactives, avaluant la prova realitzada per aprendre dels errors propis.
- c) Finalment, emprant activitats proactives amb allò que s'ha après; per exemple, refent la prova i aplicant-la de nou, en el cas del docent; o, en el cas dels alumnes, revisant les respostes inicials a la prova i tornant a lliurar-la.

En relació al què i el com de la retroinformació, pot anar adreçada a la tasca en si (la precisió i correcció), al procés (les estratègies i els procediments utilitzats), a l'autoregulació mostrada pel subjecte (actitud, disposició, confiança, flexibilitat) o a la persona (a l'habilitat o inhabilitat general: «ets un crac», «ets un desastre»).

Tots els experts (Clark, 1998; Kohn, 1994) subratllen la ineficàcia d'aquesta última i els seus efectes perversos a l'hora de promoure una reputació que pot ser un llast. A uns per conduir-los al desànim i als altres potser per animar-los a no arriscar-se a fallar, premiant així sempre les respostes més fàcils, còmodes i menys ambicioses. De fet, tal com afirma Eraut (2007), encara que la retroinformació sigui sobre la tasca, molts estudiants la interpreten com un judici sobre la seva capacitat o intel·ligència.

A la nostra cultura hem castigat massa l'error i reforçat molt poc el risc. El que s'ha aconseguit és que l'aprenent no cerqui la resposta per l'interès de la tasca i l'aprenentatge, sinó per evitar la desaprovació i assolir l'elogi. Una solució possible, avalada per la recerca (Black i Wilian, 2006; Butler i Winne, 1995; Carless 2005), consistiria a evitar les puntuacions en la retroinformació i només oferir comentaris orientats a aprendre dels errors.

A la taula 3 (vegeu la pàgina 111) es poden observar diferents maneres de donar retroinformació i quin efecte tindrien sobre l'alumne. Aniria des d'una simple comunicació de la puntuació numèrica que tindria un efecte general sobre l'autoestima de l'alumne, fins a arribar a un veritable aprenentatge a partir dels errors comesos i l'oportunitat de revisar-los i tornar a lliurar la prova. Aquesta darrera alternativa, a més d'afavorir un aprenentatge més significatiu i profund dels continguts, també reforça la competència autoavaluadora dels alumnes.

En tot cas, el tema és complex i que una retroinformació afecti o no positivament l'aprenentatge i el rendiment depèn de molts factors. Davant d'un elogi un alumne pot pensar que és un acte de misericòrdia i tenir

efectes contraris als esperats. Per contra, per a altres un comentari negatiu, segons de qui vingui i com es produeixi, pot actuar com un estímul per canviar. Alguns dels perills que s'haurien d'evitar serien:

- Defugir els dos extrems en la retroinformació: comentaris molt centrats en el contingut de cada pregunta, sense intenció que es produeixi transferència a altres proves; o exclusivament basats en processos i decisions metaavaluatius, sense emfasitzar errors específics de contingut. Una combinació d'ambdós seria el més desitjable.
- Que els objectius i criteris de la prova siguin tan transparents que no hi hagi lloc per al repte. Quan l'alumne ha de respondre a una «rúbrica» prefixada i rígida, pot passar d'una avaluació per a l'aprenentatge a una «avaluació com a aprenentatge» (Torrance, 2005).
- L'avaluació per a l'aprenentatge també es pot convertir en una forma de suavitzar l'avaluació sumativa obtenint «minipunts» que després se sumaran a la nota de la prova final, que és, en definitiva, la que val. El que converteix una activitat avaluativa en sumativa o no, no és el moment en què es fa, sinó la finalitat amb la qual es fa: és el que es farà amb la informació obtinguda a partir d'analitzar els resultats i la forma d'arribar-hi.
- Davant de tasques noves i complexes, millor oferir retroinformació de manera bastant immediata que permeti seguir avançant, però en el moment en el qual l'estudiant ha esgotat els seus propis recursos; cal evitar la «intrusió» en el procés de resolució, ja que resulta desmotivant.

Aquesta funció metaavaluativa, consistent a formar l'alumne com a avaluador, es pot veure encara més enfortida per mitjà d'activitats de coavaluació. Els alumnes primer, gràcies a una rúbrica subministrada pel docent, avaluen la prova d'un company i després és el professor qui avalua totes les proves. Mentre la puntuació atorgada al company no varïi excessivament, per dalt o per baix, de la donada pel professor, l'alumne-avaluador pot rebre algun reconeixement positiu.

Taula 3.
Efectes del tipus de retroinformació dels resultats d'una prova sobre l'aprenentatge

Tipus de correcció	Percepció de l'alumnat	Aprenentatge de l'alumnat
Es dona una puntuació numèrica global: «Tens un 7 sobre 10».	Aquest és el meu nivell (notable baix).	Repercussió general sobre la seva autoestima i reputació.
Es dona una puntuació numèrica global i es ratllen les respostes errònies: «Tens un 7 sobre 10, pots veure les que has respost malament». Una variant seria, a més, escriure les respostes correctes.	Aquest és el meu nivell i aquí és on he fallat. Buscaré les respostes correctes.	A més de l'anterior, l'alumne pot buscar les respostes correctes i protestar si no hi està d'acord.
Es dona una puntuació numèrica global i s'hi afegeixen comentaris i anotacions que expliquen el perquè de l'error i/o com es podria redreçar la resposta: «Es confon entropia amb distòpia»; «Caldria haver puntualitzat de quina excepció es parla»; «Com que no s'ha passat prèviament tot a centímetres, després s'ha operat en quantitats no equivalents».	Aquest és el meu nivell i he fallat per aquests motius (tant relatius als conceptes com als procediments utilitzats).	A més de l'anterior, l'alumne aprèn quines han estat les raons dels seus errors i la seva puntuació.
No es dona una puntuació global. Un cop revisada la prova, s'adjunta un «Model de resposta» on, a més d'incloure-hi les respostes correctes, s'expliquen aquestes respostes i es posen exemples d'errors típics: «Aquesta seria la millor resposta per a aquests motius... Altres opcions de resposta són aquestes..., si bé no són tan precises per aquestes raons... Algunes respostes errònies freqüents són aquestes..., que es produeixen a causa d'aquestes idees o decisions inadequades...». Es demana a l'alumne que comentï la seva prova a la llum del model i/o que la puntui.	Aquests són els motius pels quals he superat o no la prova. En un altra prova similar he de modificar aquestes idees, procediments o enfocaments.	L'alumne aprèn quines han estat les raons dels seus encerts i errors, quines altres respostes eren possibles i per què. També aprèn a autoavaluar-se i, si fos el cas, a avaluar a altres companys.

<p>Un cop revisada i corregida la prova, s'ofereix als alumnes algunes evidències per millorar la prova i se'ls dona l'oportunitat de revisar les seves respostes, d'una manera argumentada, i tornar a lliurar la prova. La nota pot variar a partir d'aquest segon lliurament.</p>	<p>De moment aquest és el meu nivell, però puc aprendre dels meus errors i tornar-la a fer tenint en compte nous aspectes que abans no havia tingut en compte.</p>	<p>L'alumne aprèn que tenir errors, en especial si són interessants, és una immillorable oportunitat d'aprenentatge i que la puntuació no és important en ella mateixa, sinó com a reflex de l'aprenentatge. Aprèn també a autoavaluar-se i a avaluar a altres companys.</p>
--	--	--

Font: Elaboració pròpia.

Seria preferible acompanyar aquesta avaluació de les avaluacions dels alumnes amb explicacions detallades sobre el perquè de la valoració de cada pregunta.

Fins aquí les mesures més vinculades a l'aula i els seus protagonistes. Aquestes, però, perquè siguin realment efectives i sostenibles, han d'anar acompanyades d'altres mesures de caire institucional que abordarem a continuació.

MESURES PER PROMOURE L'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN L'ÀMBIT DE CENTRE I DEL SISTEMA EDUCATIU

És evident que si cadascuna de les mesures que hem comentat a l'apartat anterior no tenen el suport de la direcció del centre i no estan en línia amb les polítiques educatives vigents, les possibilitats que produeixin canvis generalitzats, sòlids i permanents són molt escasses. Fins i tot quan existeix el propòsit explícit d'avançar en el paradigma d'una avaluació per aprendre, si no s'arbitren determinades condicions per fer-ho factible, la inèrcia del sistema ho farà inviable. De fet, mai s'havia produït tant consens

amb relació a un enfocament educatiu, en l'àmbit planetari, com el que actualment té l'ensenyament i l'avaluació per competències i, malgrat això, els avenços són molt lents, aïllats i irregulars. És relativament fàcil trobar algun centre públic d'una mateixa zona, un departament d'un mateix institut o uns docents d'un mateix centre que efectivament realitzin un ensenyament i avaluació competencials i que la resta no ho faci.

La resistència a innovar i canviar per part dels sistemes educatius és un clàssic que està bastant estudiat (Monereo, 2010) i les vies de solució que es proposen, com resulta evident, no poden ser ni simples ni aïllades ni a curt termini. Necessàriament les actuacions han de ser complexes, sistèmiques i a mitjà o llarg termini. Tenint en compte la literatura existent i l'experiència professional pròpia, apuntarem algunes idees que podrien afavorir el canvi, en un doble pla, clarament connectat: en l'àmbit dels centres educatius i en relació amb algunes polítiques educatives, sempre dins el context català i espanyol.

Mesures en l'àmbit de centre

En l'àmbit de centre, les condicions requeririen la construcció d'una cultura avaluativa en línia amb la perspectiva que hem defensat i d'acord amb la reflexió sobre la seva pràctica,⁵ en especial sobre els seus problemes, contradiccions i incidents principals respecte de l'avaluació i com l'afrontament d'aquestes dificultats condueix a la proposta i elaboració de programes, projectes i plans institucionals. Subscrivim, doncs, plenament l'afirmació contundent d'Álvarez Méndez (2007; p. 15):

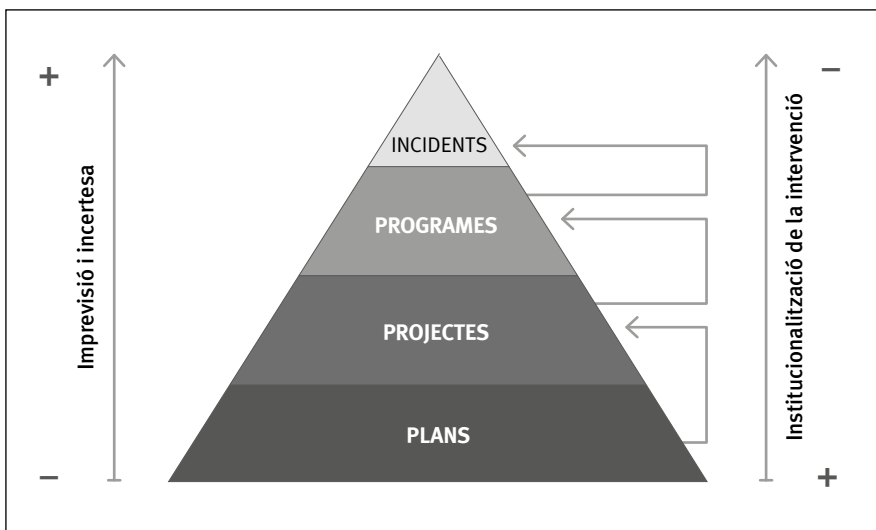
Para decirlo en términos claros: toda actividad y toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque, y de la cual los sujetos no aprendan, debe descartarse en los niveles

.....

5. Entenem aquesta reflexió des d'una perspectiva dialògica, és a dir, a partir de l'autodiàleg que té lloc en la ment de cada membre de la comunitat entre els diferents posicionaments existents sobre l'avaluació i el seu significat i valor.

Figura 2.

Piràmide desitjable de les tasques institucionals principals segons el nivell d'imprevisió i d'institucionalització



Font: Elaboració pròpia.

no universitaris, aquells donde la educación es obligatoria, por ser considerada un bien común, y reconocida universalmente como una garantía para reducir las desigualdades sociales.

Un centre educatiu funciona quan ha establert, d'una banda, un conjunt de mesures preventives en forma de plans i projectes que apoderen el centre per fer front a possibles contingències i, a més, una sèrie de programes i estratègies d'afrontament per respondre eficaçment a les situacions imprevistes, com ara possibles incidents, que es puguin donar durant el curs. Com més plans i projectes existeixin, i menys programes i estratègies d'afrontament es necessitin, més capacitat de resposta mostrarà el centre, tal com es pot veure a la figura 2. En termes generals, els incidents poden ser una oportunitat excel·lent per adquirir programes i proposar projectes que, a mitjà i llarg termini, es consolidin com a plans estables de centre.

Gràcies a un estudi recent partint d'una enquesta realitzada a un centenar de docents d'ensenyament no universitari,⁶ hem pogut esbrinar quins són els incidents principals que afronten els centres educatius amb relació a l'avaluació de l'alumnat. A la taula 4 revisem els cinc grans blocs d'incident relatiu a l'avaluació que vam identificar com a més freqüents en els centres educatius, així com formes possibles de fer-los front, que donarien lloc a programes (per exemple, bancs de proves), projectes (per exemple, comissions de mediació davant de conflictes) i, finalment, plans (per exemple, protocols d'actuació acordats conjuntament) per mitjà dels quals construir una cultura col·lectiva consensuada, arrelada i sòlida sobre el significat i sentit de l'avaluació.

Mesures en l'àmbit del sistema educatiu

Amb relació al segon aspecte que comentàvem a l'inici d'aquest apartat, les polítiques educatives que sustenten el sistema educatiu, considerem que algunes decisions coadjuvari de manera molt rellevant els centres i els docents, oferint recursos, però també arguments, per promoure el canvi cap a una avaluació competencial i autèntica, orientada a l'aprenentatge.

D'una banda, existeixen actualment un conjunt de pràctiques i normes que donen un missatge confús, si no contradictori, amb relació al marc competencial que suposadament es defensa. El fet que l'alumne tingui dret a una avaluació o examen global o final de continguts curriculars, o que existeixin proves periòdiques de «competències bàsiques» de baix nivell d'autenticitat (quadrant 1 i 2), o una prova de selectivitat per a l'accés a la universitat també poc competencial, o fins i tot que hi hagi en el calendari escolar espais temporals per als exàmens, són mesures que minven el discurs d'una avaluació de procés, orientada a l'aprenentatge i no a l'acreditació.

.....
6. Estudi pendent de publicació.

Taula 4.
Incidents principals que es produeixen en els centres educatius
relatius a l'avaluació, i estratègies per afrontar-los

Incident		Enunciat de l'incident	Possible estratègia d'afrontament
Bloc 1. Dificultat per compartir criteris d'avaluació amb els companys	Equanimitat	«Un alumne suspèn 2n de batxillerat amb només una matèria suspesa».	Criteris de promoció i acreditació pactats i d'accés públic per a tota la comunitat educativa. Possibilitat de recuperació en casos especials, decidida per una comissió escollida democràticament (poden també formar-ne part membres externs al centre).
	Objectivitat	«Queixes dels alumnes per obtenir diferent nota numèrica quan tenen la mateixa resposta».	Opció conservadora: elaboració conjunta de rúbriques, indicadors i puntuacions, que es poden revisar cada any, on es ponderi el valor de les competències més acadèmiques vers les de caràcter transversal. Opció alternativa: partir de proves d'avaluació autèntica que requereixin tant coneixements curriculars com altres habilitats de caire social i emocional.
	Consens	«Un alumne que és molt intel·ligent, però incapaç de treballar en grup, respectar els altres... però segueix traient excel·lent. Per a mi no s'ho mereix». «Veure com aproven alumnes que es porten molt bé, que no es nota que són a classe, però que no tenen ni demostren cap habilitat ni coneixement de l'assignatura».	
	Personalització	«Tinc un nen amb necessitats educatives especials i em demanen que l'avaluï amb el mateix patró».	Establir objectius mínims (tothom els hauria d'assolir per tenir una vida autònoma) i opcionals (només per als alumnes més avançats).

Bloc 2. Conflictes ètics	Immobilisme	«Adonar-me que reproduïxo el que feien amb mi a l'escola i sentir-me realment frustrat per això».	Sistema de suport (assessorament, orientació, formació) per revisar les concepcions pròpies i les proves utilitzades amb l'objectiu de transformar-les en autèntiques i competencials.
	Formació	«Adonar-me que necessito aprendre noves formes d'avaluar; és estimulante i a la vegada una mica esgotador».	Construcció d'un banc de proves autèntiques i competencials a l'abast dels docents del centre.
	Imposició	«La manca d'autonomia que es permet en els centres a l'hora d'establir els mínims».	Elaboració consensuada d'objectius mínims i de proves i puntuacions associades, amb la possibilitat d'una ponderació individual d'algun criteri complementari.
	Maltracte	«El que m'impacta són els comentaris que fem els professors amb massa facilitat sobre els nostres alumnes en les reunions d'avaluació».	Protocol consensuat sobre bones pràctiques i modalitats de decisió davant conflictes a les comissions i juntes d'avaluació.
Bloc 3. La qualificació com a fracàs	Competició	«Veure alumnes de 8 anys exigint veure l'examen i negociant la puntuació amb decimals».	Evitar les puntuacions sempre que sigui possible i prioritzar els comentaris avaluatius.
	Denúncia	«Vaig suspendre un alumne de 2n de batxillerat i la família va protestar i va desenvolupar una campanya contra el centre».	Realitzar una campanya de sensibilització i informació sobre com entén el centre l'avaluació i el tractament de l'error com a possibilitat d'aprenentatge.
	Pressió	«Un alumne falsificava la signatura dels controls suspesos de la seva germana per tal que el pare no li pegués».	Actuació de la comissió de mediació o de crisi del centre (formada per membres escollits del claustre, AMPA i districte escolar) per intervenir en conflictes greus.

Bloc 4. Dificultats per avaluar competències	Fragmentació	«Tenim circulació lliure i els nostres nens poden passejar-se per les tres aules; hi ha algun nen a qui veig poc i la coordinació, el què mirar, el què avaluar entre les tres tutores, de vegades em resulta complicada».	Elaboració consensuada de guies d'observació (per exemple tipus llista de control, rúbriques, comentaris tipus, etc. Possible distribució rotatòria d'aspectes per observar i valorar.
	Consens	«En tecnologia es treballen projectes per grups i de vegades és complicat posar una nota justa per a tots».	Establiment de guies d'avaluació competencial de projectes, tipus e-PAC.
	Formació	«El que jo considero que l'alumne sap no coincideix amb la nota de l'examen».	Revisió de l'examen per dotar-lo d'una major validesa. Possible formació per canviar les concepcions i transformar l'examen en una prova més autèntica i competencial.
Bloc 5. Expectatives desajustades	Autoavaluar l'avaluació	«Constatar, després de fer una prova, que estic demanant una cosa molt per sobre del que hauria de demanar als meus alumnes, amb el risc evident de desmotivació que suposa».	Revisió de la prova per fer-la més ajustada i coherent amb el que s'ensenya a classe. Realitzar activitats prèvies d'avaluació (heteroavaluació, autoavaluació i coavaluació) amb la intenció que els alumnes interioritzin els criteris d'avaluació i que el docent rebí retroinformació sobre el nivell dels alumnes i la necessitat d'adequar l'ensenyament i l'avaluació.
	Avaluació per aprendre	«Veure que els resultats obtinguts i l'esforç en la preparació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge no es corresponen».	

Font: Elaboració pròpia.

El mateix podem dir quan aquesta avaluació contínua, de procés o formativa, que hem denominat en aquest capítol «per aprendre», aporta evidències o productes entremitjos que suposen una puntuació complementària a una prova o examen final. El missatge que es dona és que es tracta d'una avaluació *light*, de segon ordre, perquè el que importa és l'examen de sempre, acumulatiu i fortament memorístic.

Un altre front que requereix una actuació decidida és la formació inicial i permanent del professorat en formes alternatives d'avaluació competencial. Caldria donar més pes a aquest tema en els plans d'estudi de Magisteri, en el màster per a la formació del professorat de secundària, així com en els cursos d'actualització docent. Paral·lelament, la temàtica hauria de constituir un eix central en les oposicions per ocupar places als cossos docents. De fet, aquestes proves també haurien de ser més competencials i autèntiques del que són en l'actualitat i els candidats, a més de manifestar el seu domini amb relació al contingut curricular i la seva didàctica, haurien de demostrar especialment si són capaços de gestionar la dinàmica d'una classe real i els incidents més freqüents que es produeixen a les aules, també amb relació a l'avaluació (per exemple, en una situació simulada o dramatitzada).⁷

També des de l'Administració pública, es podrien impulsar alguns plans institucionals en els centres educatius —vegeu la figura 2 a la pàgina 114— relatius a acollir, socialitzar i formar en la cultura del centre i, per tant, en la nova perspectiva avaluadora, els docents nous i novinguts. Alguns instruments concrets que podrien ajudar a aquesta socialització serien l'existència de guies de bones pràctiques documentades, les classes de docència compartida, de manera que el nou docent

.....
 7. En aquest sentit hem elaborat un conjunt de videocasos dramatitzats que es poden veure a: <https://www.critic-edu.com/evaluacion>, i que poden resultar d'utilitat per analitzar i debatre determinades situacions incidentals o conflictives relacionades amb l'avaluació.

pogués realitzar sessions de classes amb un company sènior per després comentar el que hagi passat o la possibilitat de revisar programacions i proves d'avaluació competencial d'altres companys situades dins la plataforma digital del centre.

En una línia convergent, seria molt desitjable endegar campanyes de sensibilització dirigides a tota la ciutadania, en qualitat de membres d'alguna comunitat educativa, sobre el sentit que se li ha de donar, almenys en l'ensenyament obligatori, a l'avaluació com a mecanisme privilegiat d'aprenentatge i no de filtre i selecció. Assistim cada cop més a una espècie «d'horror a l'error» que fa que les famílies inculquin als nens, ja de ben petits, la idea que fallar, equivocar-se, és fracassar, en lloc de considerar l'error com una immillorable oportunitat d'aprofundir en l'aprenentatge. Canviar aquest xip suposaria, d'una banda, tornar a eliminar les notes com a tals i optar pels comentaris valoratius, tal com hem mencionat a les darreres caselles de la taula 3.

D'altra banda, s'hauria de fer una aposta decidida per la denominada «avaluació democràtica» (Murillo i Hidalgo, 2015), fent realitat la participació de la comunitat educativa en les avaluacions, lògicament de manera ponderada i parcial. Els estudiants haurien de tenir més protagonisme, sempre en funció de la seva edat, i participar, per exemple, en l'elaboració de les rúbriques i els criteris de correcció. Membres representatius de la comunitat podrien també assistir a les presentacions de treballs i projectes i aportar les seves valoracions com a experts en àmbits determinats, connectant el que es fa a l'aula amb la realitat ciutadana.⁸ Lògicament, l'aplicació d'aquest conjunt de mesures requereix una voluntat política manifesta, però no només això. Sabem que els canvis que es realitzen des de les altes instàncies administratives, sovint a través de lleis, decrets i normes, no són

.....
8. Cal recordar que estem parlant de pràctiques que ja es realitzen habitualment en alguns centres educatius que potser podrien actuar com a centres pilot per a altres centres.

suficients per impregnar realment el quefer quotidià. També sabem que s'ha d'avaluar el cost d'aquest canvi, no només amb relació als recursos materials i humans necessaris per portar-lo a terme, sinó també pel que fa al cost emocional que suposa passar d'unes metodologies que es coneixen i dominen a d'altres que creen incertesa i vulnerabilitat a qui les ha de posar en joc. La inspecció educativa ja assumeix la funció de garantir que es compleixi la legislació, però és necessari un altre tipus de suport i també, novament, d'avaluació per aprendre, en aquest cas per aprendre com gestionar el procés d'innovació en cada centre.

Aquest paper de consultoria i lideratge el podria desenvolupar una comissió mixta formada per alguns membres del centre, en especial els que desenvolupin tasques de coordinació i assessorament psicoeducatiu, tant dins com fora del centre (per exemple, els equips d'assessorament sectorial), però en la qual també participessin persones vinculades a la recerca universitària. Alguns precedents de col·laboració entre centres i universitat, com les convocatòries obertes cada any pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en forma d'ajuts per a projectes d'innovació i de millora de la qualitat docent, han resultat força positius i productius. Malauradament, un cop finalitzat el projecte, l'equip universitari es retira i les probabilitats que la innovació arribi a instaurar-se i a progressar, són realment escasses.

La implicació del centre gairebé sempre és parcial —un grup de professors, un departament, un cicle—, no existeixen espais específics de revisió i reflexió sobre el que s'està fent, no hi ha una mirada externa que reconegui, avaluï, segueixi i divulgui el projecte, i l'empenta inicial es va extingint. La participació de part d'un equip de recerca universitària en el centre pot suposar una relació de guanyar-guanyar. El centre disposaria d'uns avaluadors qualificats que oferirien retroinformació de qualitat sobre la innovació, aportant valor afegit, i l'equip i la universitat disposaria de mostres i experiències reals d'intervenció

per fer recerques i publicacions, i nodrir de situacions autèntiques la seva docència (lògicament estem pensant en facultats vinculades als processos educatius). Òbviament una iniciativa d'aquestes característiques requeriria el compromís de mantenir fixa la plantilla del centre, quelcom que avui per avui sembla una qüestió intocable en els centres de Catalunya.⁹

Sent coherents amb el que hem defensat en aquest text, el poder retroactiu que té l'avaluació per promoure canvis, podríem concloure que la instauració generalitzada i sostinguda de paradigma de l'avaluació per aprendre serà una realitat quan el cercle avaluat sigui coherent i consistent amb els seus principis, en totes les seves baules, és a dir, en els sistemes de valoració dels organismes internacionals que avaluen els sistemes educatius nacionals, que a la vegada qualifiquen els sistemes educatius regionals, que per la seva banda valoren els centres educatius del seu sector, els quals haurien d'avaluar convenientment els seus docents, encarregats de qualificar els seus alumnes, alumnes que són avaluats pels sistemes internacionals, amb la qual cosa es tanca el cercle.

En tota innovació amb vocació de produir canvis substancials, un enfocament sistèmic com el que acabem de comentar és imprescindible, però pot no ser suficient com demostra la gran resistència al canvi dels sistemes educatius malgrat lleis i reformes més progressistes o plans de formació més incisius. Perquè aquest canvi sigui realment eficaç cal canviar la identitat mateixa dels agents educatius, equips directius, alumnes, pares i molt especialment docents, i aquest canvi no és senzill. Canviar la identitat de soca-rel requereix posar la identitat actual en crisi. Passar d'unes concepcions, unes pràctiques

.....
9. La idea no suposa estrictament una novetat perquè ja l'any 2013 vam presentar una proposta similar al Departament d'Ensenyament i vam publicar un article sobre la qüestió (Monereo i Lemus, 2013). Eren, però, temps d'una forta crisi econòmica i la iniciativa no va prosperar, malgrat el suport de bona part del cos d'inspectors.

i uns sentiments molt arrelats, que ofereixen seguretat, a d'altres que ens tornen vulnerables, demana, no només un clar motiu racional que demostrï l'absoluta eficàcia i eficiència del nou enfocament, sinó també: *a*) una percepció clara que seguir en la mateixa posició resulta inviable i ens col·loca «contra les cordes» (pressió administrativa, queixes de pares i alumnes, incidents a l'aula, etc.); *b*) un conjunt de mesures que donin seguretat al professorat per dur a terme aquest canvi d'una manera poc traumàtica (assessorament, acompanyament, recursos materials i humans, etc.) i *c*) incentius, no necessàriament econòmics, que suposin avantatges per als docents que decideixen canviar (punts per oposicions; reconeixements curriculars; possibilitat d'escollir aules, horaris, alguns alumnes que ajudin a classe; beques per a estades d'estudi o per assistir a congressos educatius, etc.).

Que aquest cercle de la institucionalitat a la subjectivitat i viceversa, sigui virtuós i no viciós dependrà que cada baula i part de la cadena aprengui a regular-se gràcies, novament, a dispositius d'heteroavaluació, coavaluació i autoavaluació ben pensats.

BIBLIOGRAFIA

- ALFAGEME, M. B.; MIRALLES, P. i MONTEAGUDO, J. (2015). «Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria». *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 3, p. 571-589.
- ALLAL, L. i LÓPEZ, L. (2005). «Formative assessment of learning: a review of publications in French» (p. 241-264), a OCDE. *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. París: OECD, p. 241-264.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- ASSESSMENT REFORM GROUP (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Cambridge: University of Cambridge.
- BLACK, P. i WILIAM, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising standards though classroom assessment*. King's College. Recuperat de: <https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf>
- BLACK, P. i WILIAM, D. (2006). «Developing a Theory of Formative Assessment», a GARDNER, J. (ed.), *Assessment and Learning*. Londres: Sage, p. 81-100.
- BOUD, D. (2000). «Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society». *Studies in Continuing Education*, núm. 22, p. 151-167.
- BUITRAGO, M.; CABEZAS, M.; CASTILLO, J.; MOYANO, A. i PINZÓN, M. (2018). *Transformación de las prácticas pedagógicas docentes a partir de una propuesta innovadora en evaluación auténtica*. Colombia: Universidad de la Sabana.
- BUTLER, D. i WINNE, P. (1995). «Feedback and self-regulated Learning: A Theoretical Synthesis». *Review of Educational Research*, vol. 65, núm. 3, p. 245-281.
- CARLESS, D. (2007). «Conceptualising pre-emptive formative assessment». *Assessment in education: principles, policy and practice*, vol. 14, núm. 2, p. 171-184.
- CLARKE, S. (1998). *Targeting Assessment in the Primary School*. London: Hodder & Stoughton.
- COHEN, R. i SWERDLIK, M. (2009). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Test and Measurement*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- COLL, E. (2006). «Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación

- básica». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1. Recuperat de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- ERAUT, M. (2007). «Assessment of Significant Learning Outcomes». *An Assessment of Significant Learning Outcomes Seminar*. Londres: University of Sussex.
- HANSON, A. (1994). *Testing testing: social consequences of the examined life*. Berkeley: University of California Press.
- HATTIE, J. i TIMPERLEY, H. (2007). «The Power of Feedback». *Review of Educational Research*, núm. 77, p. 81-112.
- HERITAGE, M. (2018). «Assessment for Learning as support for student self-regulation». *The Australian Educational Researcher*, núm. 45, p. 51-63.
- HOPFENBECK, T. N.; LENKEIT, J.; EL MASRI, Y.; CANTRELL, K.; RYAN, J. i BAIRD, J. A. (2018). «Lessons Learned from PISA: A Systematic Review of Peer-Reviewed Articles on the Programme for International Student Assessment». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, p. 333-353.
- KOHN, A. (1994). «The Risks of Rewards». *ERIC digest*. Recuperat de: <https://www.alfiekohn.org/article/risks-rewards/>
- MAEHLER, D. B., BIBOW, S. i KONRADT, I. (2018). *PIAAC Bibliography - 2008-2017*. Colònia: GESIS.
- MATEO, J. i MARTÍNEZ, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona: Octaedro i ICE-UB.
- MEJÍAS, E. i MONEREO, C. (2018). «Transformar a avaliação a través do PISA: o Pojecto Gappisa. M.I. Ramalho Ortigão». *Políticas de avaliação. Currículo e qualidade: diálogos sobre O PISA*. Curitiba, Brasil: CRV editora.
- MONEREO, C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. (2010) «¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo». *Revista de Educación*, núm. 352, p. 583-597.

- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; DURÁN, D. i GÓMEZ, I. (2009) «Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 3, p. 421-447.
- MONEREO, C. i LEMUS, R. (2013) «De centro facilitador y colaborador a formador e investigador». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 437, p. 48-51.
- MONEREO, C. i POZO, J. I. (coord.) (2007). «Monográfico sobre competencias básicas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370, julio de 2007.
- MURILLO, F. J. i HIDALGO, N. (2015). «Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes». *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, vol. 8, núm. 1, p. 5-9.
- OCDE (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. París: OECD Publishing. Recuperat de: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- PALACIOS, A. i LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2011). «Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado». *Revista de Educación*, núm. 361, p. 279-305.
- SANAHUJA, A. i SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. (2018). «La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 76, núm. 2, p. 95-116.
- SANMARTÍ, N. (2010). «Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències». Recuperat de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- STIGGINS, R. J. (2007). «Conquering the Formative Assessment Frontier», a McMILLAN, J. H. (ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into practice*. Nova York: Teachers College Press, p. 8-27.

STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

TIERNEY, R. D. (2016). «Fairness in educational assessment», a PETERS, M. A. (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapur: Springer Science+Business Media.

TORRANCE, H. (2005). *The Impact of Different Modes of Assessment on Achievement and Progress in the Learning and Skills Sector*. Londres: Learning & Skills Research Centre.

Relació de participants al seminari

Carles Monereo

- Josep Alsina, Universitat de Barcelona
- Miquel Amor, Fundació Jesuïtes Educació
- Anna Cros, Universitat Autònoma de Barcelona
- Francesc Imbernon, Universitat de Barcelona
- Joan Mateo, Consell Superior d'Avaluació
- Coral Regí, Escola Virolai

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

LA NOVA RELACIÓ EDUCATIVA I LA DINÀMICA DE LA INNOVACIÓ: DOS EIXOS CRÍTIKS DE LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA ACTUAL

Jordi Riera

17

L'autèntic dilema

19

L'eix de la nova relació educativa: temps, contingut i forma

24

Temps: de Cronos a Kairós, el canvi necessari
en el temps d'educar

26

Contingut de la relació: de la fragmentació del
saber i l'acumulació de continguts, al connectivisme
i les competències

31

Forma de la relació: de la relació educativa
a l'educació relacional

41

L'eix de les noves dinàmiques de la innovació educativa

46

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en els àmbits institucionals: de la insularitat
a la dinàmica sistèmica

47

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en l'aprenentatge i la innovació: de la insularitat
a l'ecosistema d'aprenentatge

56

A la cruïlla dels dos eixos: deu reptes específics seleccionats per a l'anyari 2018

63

Bibliografia

77

1. DE L'APRENDRE PER SER AVALUAT A L'AVALUACIÓ PER APRENDRE: PERSPECTIVES I PROSPECTIVES	81
<i>Carles Monereo</i>	
Introducció: l'impacte de l'avaluació en els processos d'aprenentatge i ensenyament	83
Avaluar competències: estat de la qüestió	90
L'avaluació de competències en l'ensenyament obligatori	92
Projectes i eines rellevants d'avaluació competencial	94
Iniciatives i mesures per promoure la competència avaluadora dels docents	101
Avaluar processos i productes subseqüents	102
Promoure la metaavaluació	104
La qualitat de la retroalimentació	108
Mesures per promoure l'avaluació de competències en l'àmbit de centre i del sistema educatiu	112
Mesures en l'àmbit de centre	113
Mesures en l'àmbit del sistema educatiu	115
Bibliografia	123
2. EDUCACIÓ I TECNOLOGIA. POLÍTIQUES PÚBLIQUES I QUALITAT: DIMENSIONS PRIORITÀRIES PER A UN ÚS EFICIENT	129
<i>Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats</i>	
Introducció	131
El repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania (Digital Citizenship Education)	134
Un context digital en canvi continu: la revolució 4.0	134
Reptes de la revolució 4.0 en l'àmbit educatiu	137
Perfil del ciutadà digital i competències associades	141
Els indicadors dels informes internacionals	146

Una mirada a les polítiques públiques a Catalunya al voltant del repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania	155
Catalunya davant del repte de la societat digital	155
Indicacions i propostes generals per a polítiques públiques d'aplicació de la tecnologia a l'educació	166
Sis recomanacions de política pública de base sociodigital	169
La recerca i l'avaluació com a base documental de totes les propostes de polítiques públiques en educació i tecnologia	173
Bibliografia	175
3. L'ORIENTACIÓ, UN REPTE DE PAÍS	181
<i>Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Sílvia Amblàs</i>	
Per què l'orientació ha de ser a l'agenda política?	183
Europa ens diu que l'orientació és un bé públic que hauria de ser d'accés universal	186
La cooperació i coordinació dels sistemes d'orientació	189
L'accés i la qualitat dels serveis i programes, clau per garantir l'equitat	200
Les competències per a la gestió de la carrera (CMS), l'apoderament de la ciutadania	207
Els resultats i l'impacte de l'acció orientadora, evidències per millorar el disseny i la implementació	213
Per què no avancem en orientació en el context escolar?	221
Propostes per a una orientació transformadora.	
Les polítiques, palanques de canvi del sistema	224
Quina aproximació a l'orientació cal adoptar? Per què ha de servir?	224
Com es concreta? Sobre la base de quines polítiques?	225
Bibliografia	230

4. TRANSICIONS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA A CATALUNYA	235
<i>Aina Tarabini i Judith Jacovkis</i>	
Introducció: transicions a l'educació postobligatòria i desigualtats	237
Contextualització: transicions educatives i desigualtats a Catalunya	239
El model d'educació secundària postobligatòria: sistema, oferta i orientació	247
L'estructura de l'educació secundària postobligatòria: dos itineraris de valor diferent i desigual	248
La planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria	256
L'orientació de les trajectòries formatives dels joves	263
Models de referència per a un model d'educació postobligatòria en clau d'equitat	271
Connexions entre l'itinerari acadèmic i el professional	272
Model territorial de la formació professional	274
Tipus de relació educació-empresa	276
Estratègies d'orientació i acompanyament	278
Criteris de política pública per a un model d'educació secundària postobligatòria	280
Planificació	280
Oferta	283
Orientació	284
Conclusions	285
Bibliografia	289

5. EL CENTRE COM A EIX DE LA MILLORA DEL SISTEMA EDUCATIU	291
<i>Joan Badia</i>	
Introducció	293
Reformes educatives i canvi i millora del sistema	296
Per què és important ocupar-se dels centres educatius?	297
Una mirada als nostres centres educatius	299
Què hem après dels intents de reforma? Una visió internacional	304
Conclusions (provisionals) dels moviments de la millora dels centres educatius	314
El canvi en els centres	317
Procés i dificultats del canvi	317
Com s'inicia el canvi educatiu en un centre?	321
Bases per a una proposta de millora amb els centres com a eix	323
L'aprenentatge dels alumnes, missió fonamental de l'escola	323
Capacitar els centres educatius: pràctica reflexiva, avaluació interna i comunitat professional d'aprenentatge	325
El lideratge, peça clau per a la millora de l'aprenentatge i per a la construcció de capacitats del centre	335
Les xarxes, un element clau i actual per a la millora dels centres	338
Propostes finals	343
Bibliografia	349
6. CLAUS PER REPENSAR EL PAPER DE LES FAMÍLIES DINS LA COMUNITAT EDUCATIVA	355
<i>Marta Comas</i>	
Introducció	357
Anàlisi de la participació de les famílies en el sistema educatiu català: estat de la qüestió	359

L'escola en l'engranatge de la reproducció social	359
Què esperen els docents de les famílies?	362
Com participen les famílies a les escoles catalanes?	366
L'AMPA, escola de ciutadania	372
Polítiques públiques que regulen la participació de les famílies	375
Prevalença d'una promoció de la participació familiar centrada en la parentalitat positiva	379
Requisits per a una escola democràtica	381
Unes propostes de millora democràtica focalitzades a cada context i amb la corresponsabilitat de totes les parts	385
Recapitulant: tres principals reptes de millora	385
Objectius i mesures possibles per a la millora de la participació de les famílies a l'escola	387
Bibliografia	392

7. LES POLÍTIQUES EDUCATIVES D'ATENCIÓ ALS CENTRES ESCOLARS SOCIALMENT DESAFAVORITS: ANÀLISI I PROPOSTES

Xavier Bonal i Marcel Pagès **395**

Introducció 397

Una revisió de models internacionals de polítiques educatives d'acció prioritària 399

Els precedents de les polítiques d'educació prioritària als EUA 400

El Regne Unit: de la implicació comunitària a l'aliança publicoprivada 401

França: una política territorial amb efectes adversos i limitats 403

Portugal: una política d'intervenció territorial contra l'abandonament escolar 405

Un breu recorregut per les polítiques d'atenció als centres escolars desfavorits a Catalunya 407

Primera etapa: el programa d'educació compensatòria 407

Segona etapa: el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social 412

Tercera etapa: l'atenció als centres desafavorits en el marc de la LEC	414
Anàlisi de la situació actual dels centres de màxima complexitat a Catalunya	419
El nou sistema de classificació de la complexitat social dels centres	420
Una fotografia dels centres de màxima complexitat social a Catalunya	423
Propostes per a un política d'atenció als centres socialment desafavorits	430
Objectius i principis orientadors d'una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits	431
Propostes	436
Bibliografia	442
8. XARXES DE CORRESPONSABILITAT SOCIOEDUCATIVA: UN NOU REPTE PER A LA GOVERNANÇA DEL SISTEMA EDUCATIU <i>Jordi Longás i Mireia Civís</i>	447
Emergència d'un nou paradigma en educació	449
Corresponsabilitat educativa: un camí per recórrer amb accent comunitari	455
Xarxes socioeducatives avui	460
Una nova proposta de governança socioeducativa	473
Idees per avançar a Catalunya	477
Bibliografia	485
9. DE LA FORMACIÓ INICIAL A LA PROFESSIÓ DOCENT: LA INDUCCIÓ A LA DOCÈNCIA <i>Miquel Martínez i Ana Marín</i>	491
Introducció	493
Anàlisi i diagnòstic sobre el repte	496

La inducció, a primera línia dels problemes educatius contemporanis	497
Què és «inducció» i com s'enfoca?	499
Més enllà de la inducció com a programa de suport al professorat novell	504
Requisits dels programes de preparació del professorat	506
Benchmarking de referents internacionals	508
França	509
Alemanya	511
Anglaterra	514
Estònia	516
Propostes per avançar cap a l'acreditació docent mitjançant un procés d'inducció	518
Propostes envers la formació inicial com a primera fase del desenvolupament professional del docent	518
Proposta d'un període d'inducció per a l'acreditació docent com a segona fase del desenvolupament professional	522
Consideracions i proposta d'accions a curt termini	528
Bibliografia i recursos	531
10. LA RECERCA EDUCATIVA, TAMBÉ AL SERVEI DE LES ESCOLES. MODELS EMERGENTS PER A LA MILLORA DE L'IMPACTE DE LA RECERCA EDUCATIVA	
<i>Xavier Martínez-Celorio</i>	537
Introducció	539
La recerca educativa a examen: resultats i singularitat epistemològica	544
Temes, contribucions i externalitats de la recerca educativa	544
La singularitat de la recerca educativa envers altres ciències	547

La recerca educativa: resultats discrets i oportunitats	550
El feble reconeixement institucional de la recerca educativa a Catalunya	550
Un balanç internacional de resultats discrets en recerca educativa	552
Modalitats de relació entre recerca i pràctica: obstacles i oportunitats	555
Models emergents per vincular la recerca i la pràctica educativa	559
Cap als models de relació i sistemes integrats	559
El repte de la mobilització del coneixement: exemples internacionals i una referència a Catalunya	561
Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa	567
Per una agenda política d'R+D+I educativa: objectius	567
Per un enfocament sistèmic de l'R+D+I educativa: funcions i principis rectors	569
Per on comencem?: decisions operatives	574
Bibliografia	577
EPÍLEG	
<i>Jordi Riera</i>	583
Reflexió final	606

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2019
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixemen-CompartirIgual (by-sa)-Internacional**. Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original.



Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fbofill.cat

Capítol de mostra Edició no venal

Primera edició: juny de 2019

Autoria: Jordi Riera (director), Sílvia Amblàs, Joan Badia, Xavier Bonal, Mireia Civís, Marta Comas, Mercè Gisbert, Judith Jacovkis, Jordi Longás, Ana Marín, Miquel Martínez, Xavier Martínez-Celorrío, Carles Monereo, Montserrat Oliveras, Marcel Pagès, Miquel Àngel Prats, Josep Lluís Segú i Aina Tarabini

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonal·letra Alcompàs
Coordinació tècnica: Natàlia Llorente
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-947887-5-8

DL: B 16075-2019

Impressió: ServicePoint FMI, SA

L'*Anuari 2018* de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en deu capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes clau com l'avaluació competencial, la tecnologia en educació, l'orientació i les transicions durant l'etapa escolar, el rol del centre educatiu i el paper de les famílies, els centres escolars socialment desafavorits, les xarxes de corresponsabilitat educativa, la formació inicial del professorat i la recerca educativa al servei de les escoles.

L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* està dirigit per Jordi Riera, i té la col·laboració de disset experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.