COM AVALUEM ELS APRENENTATGES COMPETENCIALS DELS PROJECTES?

Resum de la conferència de Neus Sanmartí (UAB) - Xarxa de Competències Bàsiques Departament d'Ensenyament. (Barcelona, març 2017).

1. PLANTEGEM L'AVALUACIÓ FORMATIVA DES DE L'INICI.
2. QUÈ VOL DIR AVALUAR EL PROCÉS?
3. COM PODEM TENIR EVIDÈNCIES PER AVALUAR?
4. AVALUEM SEMPRE I QUALIFIQUEM QUAN CALGUI.
5. SER COMPETENT ÉS SER CAPAÇ DE TRANSFERIR APRENENTATGES.
6. AVALUEM EL PROJECTE O EL PRODUCTE?
7. COM CONCRETEM ELS NIVELLS D'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES?

1. PLANTEGEM L'AVALUACIÓ FORMATIVA DES DE L'INICI



Treballar per projectes i avaluar per continguts finalistes que només s'hagin de reproduir no té sentit. Com tampoc en té pensar que, perquè treballem per projectes, no cal avaluar. Si entenem per avaluació, no la qualificació sinó l'autoregulació dels errors i dels aprenentatges, és a dir, l'avaluació formativa, és evident que s'ha d'incorporar des de l'inici i en el decurs del projecte.

Sovint la preocupació és com obtenim una nota, quan en realitat s'hauria de focalitzar en com s'aprèn dels errors. Si un alumne fa bé una activitat a la primera, és que no està aprenent res. Aprendre comporta equivocar-se i saber què s'ha de fer per solucionar allò que no s'ha fet bé i millorar. El normal és que a la primera hi hagi errors. De fet, és el desitjable, perquè l'error forma part del procés d'aprenentatge i el repte és com el constatem i com avancem a partir de l'error. Això implica que, en qualsevol activitat d'una hora, per exemple, caldria una segona hora per reflexionar sobre els errors, com corregir-los i millorar. Això també s'ha de tenir en compte quan planifiquem projectes. Si cal, s'han de fer menys ambiciosos per donar temps a solucionar els errors.

L'avaluació formativa ha de ser un dels eixos dels projectes

Quan es planifica un projecte, sovint pensem a fer activitats per arribar a un producte final, però mentre es du a terme el projecte hi ha aprenentatge i, per tant, cal ajudar els alumnes a autoregular-se, a corregir-se mentre fan les activitats, per ser conscients del que aprenen.

De vegades, la fixació en un producte fa que no considerem aquests espais per als quals es necessita temps.

(cc) BY-NC-SA

2. QUÈ VOL DIR AVALUAR EL PROCÉS?

Avaluar el procés no equival a qualificar constantment

A vegades entenem per avaluar el procés el fet de posar una nota cada cop que els alumnes fan una activitat o presenten algun producte o treball, sense valorar la qualitat del treball ni si l'alumne sap com millorar-lo. Estem ancorats encara en la idea que si no posem nota per haver fet o haver presentat un treball, l'alumne no tindrà cap incentiu per continuar treballant.

Avaluar el procés no consisteix a posar una nota de cada activitat presentada. De què serveix registrar si l'alumne ha lliurat el treball, o si l'ha lliurat incomplet, si no sabem què ha après ni tampoc no ho sap l'alumne? Avaluar el procés implica saber quin és el punt de partida inicial i quin és el procés de l'alumne per millorar i això és l'avaluació formativa. No és registrar si han lliurat o han fet tal activitat o no; és una avaluació per saber on i per què hi ha errades i com es pot millorar, individualment o en grup.u

3. COM PODEM TENIR EVIDÈNCIES PER AVALUAR?

Avaluar és un procés en tres etapes: primer, cal tenir dades; després, s'han d'analitzar i, en tercer lloc, s'han de poder prendre decisions per a la millora dels aprenentatges.

- Per avaluar, calen instruments per recollir dades i evidències dels aprenentatges, com més diverses, millor: tasques escrites, produccions, exposicions orals...
- Calen eines per analitzar aquestes dades, perquè els docents i els alumnes puguin conèixer la natura dels errors: en què s'equivoquen, per què, com poden millorar? En aquest sentit, la rúbrica és un instrument idoni si està ben plantejada, ja que conté indicadors de resultats que s'han de correspondre amb nivells d'assoliment d'uns aprenentatges i resulten orientadors per a l'autoregulació de l'aprenent, ja que li indiquen on és i cap a on ha de tendir si vol millorar. Si hem obtingut dades, les hem analitzat per saber quins són els errors i, en canvi, ens limitem a posar una qualificació, ni la rúbrica ni altres instruments d'avaluació no tindran utilitat i seria fer feina debades.
- La tercera part és fonamental: prendre decisions a partir del que revela l'anàlisi de les dades, acompanyar els aprenents a prendre decisions, un cop han entès per què s'equivoquen i què han de fer per millorar. Aquesta fase del procés requereix temps i metacognició, però si no l'hi dediquem, no hi haurà aprenentatges profunds.

4. AVALUEM SEMPRE I QUALIFIQUEM QUAN CALGUI

Qualificar és bo si té sentit per a l'aprenent

Sovint pensem que les proves amb qualificacions estimulen els alumnes a esforçar-se, però en realitat poden ser estimulants només per a un tipus d'estudiants. Per a aquells que no coneixen la natura dels seus errors, comprovar que no saben fer les coses, no els ajuda a millorar. Si sabem que la majoria d'alumnes suspendran, no val la pena fer una prova; cal

No val la pena fer una prova si sabem que suspendran

(cc) BY-NC-SA

continuar fomentant la comprensió amb noves activitats d'aprenentatge. La qualificació té sentit quan ha culminat un procés i es decideix posar-los a prova per comprovar la qualitat d'aquests aprenentatges.

5. SER COMPETENT ÉS SER CAPAÇ DE TRANSFERIR APRENENTATGES

En un currículum per competències, cal que l'avaluació també se centri en els nivells d'assoliment de les competències, és a dir, en saber si els alumnes són competents en l'ús dels aprenentatges per actuar. En sentit estricte, aquests graus d'assoliment de les competències no els hauríem d'avaluar en el projecte en curs sinó en el següent o, en tot cas, fins a dos mesos després. Si els avaluem de seguida seria com avaluar només aprenentatges que puguin ser memoritzats a curt termini.

Per exemple, si avaluem si els alumnes són competents a dissenyar i preparar una exposició artística, ho hauríem de comprovar en el projecte següent; no els tornaríem a ensenyar com fer-ho (perquè en principi ja ho haurien après), però podríem valorar si usen els aprenentatges assolits en una situació semblant però nova. En un procés d'ensenyament, els alumnes estan molt guiats però, per saber si saben aplicar els coneixements, cal posar-los a prova en una situació nova que no sigui idèntica a la que ha generat l'aprenentatge. Quan els alumnes, de manera més autònoma o més guiada, s'adonen que allò que van estar treballant ho poden aplicar en una situació nova, se sentiran motivats, ja que trobaran sentit a allò que han après.

La millor motivació per a l'aprenent és poder usar allò après

Per poder aplicar o transferir coneixements, és important que els alumnes tinguin instruments com les bases d'orientació, que els guien en la resolució de tasques, ja que recullen els passos que han de tenir en compte, de forma més genèrica o més concreta. Sempre que d'un projecte tinguem un nou objectiu d'aprenentatge, és útil que vagi acompanyat d'una base d'orientació que ajudi a consolidar allò après. El fet de plasmar-ho per escrit permet guardar-ho (per exemple, en una carpeta d'aprenentatge) i retornar-hi.

No serveix donar una recepta o instruccions de forma unilateral. Si els docents donem les instruccions, només els servirà als aprenents que s'assemblen a nosaltres. Es pot començar consensuant una base d'orientació comuna, però és desitjable que cada aprenent tingui la seva. El repte és aconseguir que, si més no en aquells aprenentatges que considerem essencials, tinguin les seves bases d'orientació, regular-les i corregir-les. Si les tenen fetes i interioritzades, podran usar-les per transferir coneixements. Si han fet moltes activitats però no han tingut cap moment per reflexionar sobre el que cal saber per a una altra vegada, no hi haurà possibilitat de transferència i estaríem fent l'activitat per fer-la. La reflexió que caldria estimular que es fes l'alumne hauria de ser: "Si em tornen a demanar alguna cosa en què hagi d'aplicar aquest coneixement, què faré?".

El producte final és un mitjà, i no l'objectiu de l'aprenentatge per projectes

(cc) BY-NC-SA

6. AVALUEM EL PROJECTE O EL PRODUCTE?

Normalment, els projectes tenen, com a resultat, un producte final, però són dues coses diferents: una cosa és avaluar com ens ha sortit aquest producte, i una altra és l'aprenentatge que hi ha al darrere d'haver fet aquest producte. El producte es pot avaluar però, generalment, no és l'important; l'objectiu educatiu del projecte no és fer un producte excel·lent, sinó els aprenentatges de qualitat que hem fet durant la realització del projecte. Així, l'objectiu d'aprendre a partir de projectes no és avaluar el producte final, perquè el producte és un mitjà. Si només qualifiquem la qualitat del producte final, devaluem els processos d'aprenentatge que es vehiculen al llarg del projecte.

7. COM CONCRETEM ELS NIVELLS D'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES?

Les rúbriques han de ser útils, sobretot per als aprenents

Hi ha diferents graus d'assoliment de les competències. Per concretar-ne els nivells assolits, des del mínim satisfactori fins a l'excel·lent, són de gran ajuda les rúbriques. Si estan ben plantejades, han de ser útils sobretot per als aprenents.

Per fer una bona rúbrica, cal tenir els criteris de realització de l'activitat en una columna i els de resultats (o de qualitat) en les altres. Si un criteri de realització de l'activitat és que sigui completa, caldrà especificar molt bé què s'entén per compleció i concretar-ne diferents nivells de qualitat. I el mateix passaria amb altres criteris, com l'exactitud, la coherència, la precisió, l'autonomia, etc. Generalment, el nivell mínim d'un aprenentatge competencial té relació amb l'autonomia de l'aprenent. Un alumne que sap fer una cosa amb ajuda, és competent en el nivell mínim requerit. Per exemple, en el cas d'escriure un model determinat de carta, si l'alumne és capaç de fer-ho amb una plantilla (és a dir, sap on buscar una ajuda), es pot considerar competent en un nivell d'aprenent. Si ho fa bé sense ajuda implicaria un nivell superior en l'adquisició de la competència; si, a més, pot ajudar els altres, tindria un nivell d'expertesa. Com que els nivells inicials dels alumnes són diversos, no cal fer la mateixa demanda ni exigir sempre el nivell d'expertesa a tots; s'han de demanar coses que els alumnes puguin fer amb ajuda i ajudar-los a avançar.

El grau d'autonomia de l'alumne determina el grau d'expertesa en l'adquisició de la competència

(cc) BY-NC-SA