

## **L'avaluació: l'art de conèixer a partir de la comunicació**

*Aquest document va ser elaborat com a suport per a la sessió de treball que s'especifica al peu de pàgina<sup>1</sup>, i per tant s'anomenen constantment idees i circumstàncies concretes referides a aquesta i a d'altres que es van realitzar en el marc del mateix Pla de Formació Permanent per a l'Educació Infantil. D'aquí el tipus de redacció que el configura.*

### **Presentació i justificació del tema**

Inicialment em va semblar necessari i important explicitar els eixos sobre els quals es dibuixaria el meu discurs, tant perquè em semblava que podien ser interessants de contemplar, com perquè el moment de la seva presentació era molt oportú donat que s'estava acabant la fase d'exposició per part dels i de les ponents, en la que, sens dubte, s'havien fet aportacions molt interessants, tot i que també, possiblement, força complexes d'integrar en tan poc temps:

- . per una banda parlar del contingut, que també podríem anomenar la conceptualització de l'avaluació com a tal
- . per una altra reflexionar sobre la manera com ens posicionem personalment davant d'aquest tema, sentit i les implicacions que te per a nosaltres
- . i en una tercera instància fer esment, encara que sigui molt superficialment d'alguns elements que ens facilitin poder ajudar a les persones que us escoltaran el setembre, o en altres moments, a augmentar la seva confiança en si mateixes i les ganes de millorar la seva tasca, no només en el tema de l'avaluació sinó en la seva funció docent en general

Ahir la Lourdes Molina ens va deixar bocabadats amb la seva exposició sobre el coneixement del medi i comparteixo totalment l'emoció que va suposar per tothom escoltar-la. Entre un miler de coses interessants que va dir recolliria en aquest moment la idea de que sovint, quan es pensa en els infants de l'escola bressol i de parvulari, es fa referència a les poques capacitats generals que tenen, o al menys a l'àmbit precàriament especulatiu en el que les poden utilitzar i relacionar. Això provoca una infantilització de l'etapa, fet amb el que no hi estem en absolut d'acord perquè no està en absolut justificat.

Encara que no ho va dir explícitament, la seva exposició estava molt impregnada també d'una revalorització del paper del i de la mestra en el marc d'aquestes edats. Interpreto de la seva manera d'expressar-se, i ho comparteixo totalment, que així com no hem d'infantilitzar l'etapa tampoc és, en absolut, justificable una certa infantilització de la formació per aquesta, i ho dic d'una forma genèrica ja que no està en la meua intenció centrar-ho en aquest moment circumstancial. Crec que no fa falta estendre'ns en aquest aspecte perquè les i els mestres d'aquestes primeres edats de l'escolarització, de l'educació caldria dir, hem demostrat amb escreix que hem estat a l'avantguarda de la renovació pedagògica i què, malgrat no ens ha estat reconegut suficientment, molts aspectes de renovació de la resta de cicles de l'ensenyament primari s'ha nodrit de les nostres experiències innovadores.

---

<sup>1</sup> Centre Borja, Sant Cugat, 3 de juliol de 1992

Carles Parellada Enrich, mestre i psicomotricista, membre de l'Equip de Mestres de Parvulari i Cicle Inicial de l'Escola Pública "Els Convents" de Martorell, i de l'Equip de la Diversitat de l'ICE Universitat Autònoma de Barcelona

En aquest sentit la Reforma ens ve a donar la raó en moltes de les coses que ja estàvem fent i ara és un bon moment per demostrar que tenim la base suficient per incorporar-nos al carro que aquesta comporta. Però, també és cert, i n'hem de ser molt conscients, de que és un moment de repte importantíssim en la nostra trajectòria professional perquè també és la primera vegada que s'intenta professionalitzar força seriosament la nostra feina des de les institucions, nodrint-nos d'un marc teòric molt potent i a la vegada situant-nos davant d'un procés de formació sistemàtic, tot i que potser per completar aquest procés cal que passin uns quants anys per poder fer un traspàs progressiu des d'aquest nivell més informatiu, en el que ens movem en aquests moments, a un nivell de reflexió sistemàtica sobre la pròpia pràctica, més endavant.

Aquest repte no és senzill, sinó més aviat complex perquè al meu entendre ens aboca no sols a un canvi, relatiu per altra banda ja que la major de les coses que estem fent a les classes continuen sent totalment aplicables, introduint-hi algunes modificacions o matisos, de la nostra manera de treballar, sinó a un canvi més global que implica un nivell de conceptualització de la nostra funció docent molt més elaborat i, desenganyem-nos, ha d'influir també en la nostra pròpia manera de ser perquè, igual que amb els nens i nenes d'educació infantil parlem de la globalitat, de la totalitat amb que viuen totes les seves experiències, siguin de l'àmbit que siguin perquè estan totalment interrelacionades (afectives, relacionals, socials, motrius i cognitives), ens ho podem aplicar a nosaltres mateixes encara que puguem parlar d'una totalitat més diferenciada.

Allò que s'inscriu en la maduració del nostre pensament i aplicació docent, està inscrit, necessàriament, en el nostre pensament i vivència personal global. I em sembla que d'alguna manera estem aquí amb aquesta intenció general, encara que específicament tractem sobre un tema psicopedagògic en particular, és pertinent per a una reflexió més amplia, ja que avaluar ens situa en l'àmbit de valorar, de posar paraules, nascudes de l'anàlisi, a allò que estem fent, de com ho estem fent i cap a on ens porta.

Crec que el primer nivell d'aquesta anàlisi us l'heu d'aplicar a vosaltres mateixes en el sentit de que cal reflexionar sobre el bombardeig d'idees que heu rebut durant aquests dies per tal de lligar-les amb la vostra experiència, que és molta, possiblement més àmplia i rica que la meua pròpia, amb els vostres coneixements, amb les vostres pròpies hipòtesis i teories personals sobre el fet educatiu i la seva praxis. Aquesta anàlisi és la que donarà sentit a l'esforç que heu fet venint aquí durant tots aquests dies. Cal, per assolir definitivament la nostra autonomia intel·lectual, fer aquest esforç de síntesi, de contrast, que caldrà en la mesura del possible, transcriure en un full, per passar més endavant a desenvolupar la nostra tasca com una recerca permanent.

La Reforma, l'esperit de la reforma no es pot traspasar de la representació mental que en tenen els teòrics que l'han dissenyada a les nostres pròpies representacions mentals, cal elaborar un procés, cal anar desenvolupant les noves evidències que ens aporta la síntesi, contrast i recerca de la que abans parlava, en una paraula, cal construir, cadascuna a la seva manera, al seu ritme, amb la seva caracterització, aquest procés personal que no és transferible. Es un repte important però a la vegada apassionant, tenim a les nostres mans tots els ingredients, el continent teòric, les nostres experiències i evidències prèvies, les nostres pròpies iniciatives de recerca, cal deixar-se portar per un desig d'anar més enllà cal donar-se temps, desangoixar-se davant dels aspectes més formals que la mateixa reforma desmitifica, i abocar-se a una nova dimensió de la nostra intervenció professional que ens ha de retornar més competents, en un marc de progressió temporal.

..., com?, és el que tothom es pregunta, i jo plantejo: què hi ha al darrera d'aquesta possibilitat de canvi?. En poques paraules, a més a més de tots els aspectes del domini del marc curricular, entès d'una forma global com s'especifica en el disseny de la reforma, hi ha quelcom tan senzill com la nostra pròpia autoestima.

Cal que, tal i com deia ahir la Lourdes i com comentava al principi, revaloritzem la nostra feina, que sentim orgull pels nostres esforços, que mirem retrospectivament el nostre itinerari, la nostra experiència i ens adonem de la gran evolució que hem fet i que ens permet estar aquí amb ganes de millorar i d'ajudar a d'altres a fer-ho. Si valoro les meves possibilitats i capacitats em serà més fàcil engrescar-me a continuar endavant, em facilitarà engrescar a d'altres amb el respecte que em mereixin les seves idees i opcions, m'ajudarà a entendre millor als infants i a ser més flexible en tots els camps de la meva actuació. El problema, possiblement, és que per una banda el medi social no ho afavoreix excessivament i, per una altra, aquesta autoestima no s'ensenya ni s'aprèn, sinó que es construeix.

I aquest principi del que parlo, immers dintre de seva configuració, fa emergir un altre principi que es sustenta en la idea de que perquè jo pugui ajudar a altres persones a entendre millor el que fan, i per tant facilitar eines que les ajudin a anar endavant, cal que desenvolupi l'hàbit de saber-me posar en el seu lloc. Parlo de la tasca amb mestres que ara us tocarà fer, però penso constantment amb la tasca que dia a dia realitzem a les nostres classes amb els nostres nens i nenes. És cert que tenir clarificats els objectius, les estratègies, les pautes d'avaluació, i un llarg etcètera, és important i necessari, però si no som capaços de saber què dona voltes pel cap i les vivències de les persones que tenim al davant, difícilment podrem ajustar-nos-hi per molt elaborat que sigui l'aparell formal que haguem vestit.

Aquest esforç de posar-nos, de pensar en l'altre, ens dona la distància suficient com per no exclussivitzar el nostre discurs, perquè no es converteixi en dogma inamovible i veritat absoluta, sinó justament perquè esdevingui més relatiu i serveixi per fer una aportació, un granet de sorra que pugui encaixar en la muntanya d'experiència de les persones (infants o adults) amb les que treballem i ens comuniquem, que de ben segur és molta, rica i variada, com abans deia.

Aquest posar-se en el lloc de l'altre està en la base de la nostra feina, en la metareflexió que comporta pensar en els nostres propis processos, i també en el desenvolupament de la nostra tasca quotidiana i, evidentment, està en l'arrel de l'àmbit de l'avaluació.

Posar-me en aquest lloc és indagar, anticipar coses sobre el que l'altre sap, dubte i pot necessitar. Es entrar en un tipus de coneixement que després caldrà contrastar amb la realitat de les seves manifestacions, a partir del què diu, com ho diu, del que no diu, per què no ho diu, i de com actua, i perquè actua d'aquesta manera. Qualsevol procés de formació requereix d'una negociació prèvia de tots aquests elements, dels meus supòsits encaminats a uns objectius determinats versus les expectatives i necessitats dels demés.

Però, tot i que el tema sobre la reflexió dels nostres propis processos de formació a nivell del pensament i la pràctica com a docents és apassionant, i no menys pertinent pel moment històric que estem travessant, cal que reconduïm el tema de forma que ens centrem definitivament en l'avaluació, que d'alguna manera és l'eix de la nostra trobada.

Parlem, doncs, de quin tipus de coneixements específics pot movilitzar l'avaluació. Però prèviament clarifiquem que avaluar, en aquests moments, ha deixat de ser sinònim de mesurar resultats i s'ha convertit en un fet molt més ampli i complex.

La Reforma Educativa explicita que cal atendre la diversitat dels i de les alumnes que componen les nostres aules, a la vegada que determina que aquesta diversitat no afecta només als diferents ritmes i nivells d'aprenentatge sinó que vehicula un espectre molt més ampli d'elements que tenen que veure amb factors de tipus socio-cultural, afectius, relacionals i personals molt variats.

Aquest posicionament reforça el comentari anterior en el sentit de que no podem quedar-nos en la utilització de pautes d'avaluació que mesurin per un igual a tots els infants a la vegada, que cal arbitrar diferents estratègies que permetin conèixer a fons quins són els elements d'aquesta diversitat que caracteritzen al nostre alumnat i el diferent nivell en que es manifesten a la vida quotidiana de les aules.

És evident que això complica molt la cosa perquè cal tenir en compte molts més elements i perquè implica flexibilitzar estratègies, clarificar formes de treballar, fer una tasca de reflexió molt més continuada i, en el fons, justificar una nova conceptualització del sentit de l'avaluació a la vegada que donar-li una viabilitat concreta i pràctica.

És ben cert que a l'escola perseguim molt i variats objectius, alguns de tipus més globals, ideològics i filosòfics, altres de tipus més general, de caire eminentment educatiu, i d'altres més concrets, operatius, que ens permetin actuar en la pràctica de cada dia.

Però per sobre de tot això, i si no per sobre al menys planejant entre tots aquests, hi ha un principi que tot bon o bona docent contempla, que radica en el fet de que creiem que els nens i nenes que estan a les nostres escoles, sigui en l'àmbit que sigui, relacional, cultural, moral, cognitiu, i un llarg etcètera de nexes que s'interrelacionen, s'ho han de passar be, s'hi han de trobar be, han de ser el més feliços i felices possible dintre d'un marc de creixement harmònic de totes les seves potencialitats i capacitats. Cal doncs que vivencin una construcció harmònica i potent de la seva autoestima, han de sentir-se respectats i amb possibilitats de prendre iniciatives i assumir responsabilitats.

Per ser coherents amb aquest principi cal que fem una recerca inicial i molt consistent de quines són les necessitats, interessos, desigs i capacitats dels i de les alumnes amb les que treballem. Aquest serà el contingut del coneixement que hem d'assolir, i a partir d'aquí, fins i tot paral·lelament, serà quan ens podrem proposar sistemàticament com omplir de contingut la nostra tasca d'avaluació: què avaluar, quan i com, i ja no tant per què avaluar donat que la resposta ja l'hem dibuixada, sinó per determinar per què ens serviran les evidències que obtinguem dels diferents moments i procediments, cap on derivarem els resultats que n'obtidrem, de què ens serviran les conclusions que elaborem.

## **L'avaluació i els seus elements de coneixement**

Seguint amb el discurs iniciat, comentava que un dels principals elements de coneixement serà el que ens porti tot allò que faci referència a les necessitats, interessos i desigs dels nens i nenes amb els que ens relacionem. Però, serà també important saber quines són les seves capacitats, investides en un ampli camp d'influències, des de les capacitats **relacionals**, **afectives**, **motrius** i **cognitives**.

És evident que a la pràctica quotidiana caldrà pormenoritzar molt, tant en una vessant com en l'altra, perquè d'alguna manera són la base de la nostra tasca docent. És possible que aquest document estigui elaborat d'una forma molt genèrica, intentant recollir el major nombre d'aspectes que intervenen en el fet avaluatiu, i davant d'aquesta situació em sembla prudent fer aquest comentari en el sentit de que en cap moment perdo de vista als propis nens i nenes sinó que intento conceptualitzar una estructura que pugui ajudar globalment a desenvolupar aquesta tasca de coneixement d'una forma més coherent.

Hom no pot, de totes maneres, quedar-se amb aquest coneixement individual, cal anar una mica més enllà i tenir el màxim de dades possibles pel que fa a les dinàmiques dels grups ja que es dona una dialèctica constant entre l'individu i el col·lectiu, de forma que aquest col·lectiu tindrà una dinàmica determinada en funció de les característiques de les diferents individualitats que el configuren, i a l'hora cadascun dels individus es veuran afectats pel tipus de dinàmica que genera el propi grup. Aquest és un fet important a l'hora de configurar l'avaluació ja que ena haurem de moure permanentment, si volem que aquesta sigui significativa, dintre d'aquesta dialèctica.

Hi ha altres elements que intervenen en aquest procés complex de coneixements. Un d'ells, d'una importància cabdal, és el de poder saber de quina manera nosaltres, com a professionals, estem desenvolupant el nostre procés d'intervenció pedagògic. Segons el caire que prengui aquesta intervenció els resultats que n'obtindrè poden ser del tot diferents. Només cal pensar en tipus d'enfocs tan contraposats com els instructivistes o mecanicistes, i els constructivistes, per adonar-se'n de que l'itinerari de maduració que seguiran els infants serà del tot diferent.

Resta pensar, encara que possiblement n'estigui obviant d'altres d'importants, en un altre element de coneixement dintre d'aquesta configuració més coherent de l'avaluació, i és el que fa referència a les dades que ens permetin contrastar les estratègies que utilitzem per desenvolupar els nostres projectes pedagògics.

És possible que manquin alguns elements que podrien ser també significatius, però em sembla que sense tenir en compte cadascun dels ja anomenats, el coneixement que podem obtenir, l'avaluació que podem realitzar, quedarà coixa i no resoldrà globalment, en conjunt, la nostra necessitat de saber que és el que està passant amb el desenvolupament dels nostres plantejaments educatius.

## **El repte de la concreció a la pràctica quotidiana**

Possiblement una de les dificultats més complexes de solucionar pel que fa a aquest tractament de l'avaluació estigui associada a com podem desenvolupar-la a la nostra pràctica de cada dia. Per entendre'ns d'alguna manera, cal pensar en l'organització dels contextos que ens ho permetran, i per fer-ho podríem distingir diferents àmbits dintre d'aquest marc del "com":

- "l'on", sempre, sigui quin sigui l'aspecte sobre el que pretenem incidir, es fa necessari pensar en la seva espacialització, que ens ajudarà a que quedi delimitat i per tant a moure'ns-hi amb un major grau de fiabilitat.

- "el quan", és aquell àmbit que ens porta a parlar de com es troben tots els elements dels que parlava anteriorment, **abans, durant i després** del procés de coneixement, i que lliga sens dubte amb el que en el llenguatge de la reforma s'anomena **l'avaluació**

**inicial, la formativa i la sumativa.** Sembla interessant afegir en aquest apartat el comentari que fa referència al fet de que no sempre, i gairebé es podria dir que mai, és necessari avaluar-ho tot d'una forma permanent i absoluta, al contrari, cal prendre opcions constantment d'allò que cal avaluar en cada moment determinat en funció dels nostres interessos i de la significativitat del seu coneixement.

- "les persones", és a dir, quins seran els individus subjectes de l'avaluació i quins seran els que la portaran a terme. En aquest sentit seria també interessant comentar, malgrat que pugui semblar una cosa obvia, que en moltes ocasions no es fa necessari avaluar a tots els infants a la vegada, pot ser ens sigui suficient, en circumstàncies determinades, desenvolupar aquest tipus d'acció amb aquells nens i nenes que presenten algun tipus de dificultat, o amb aquells que passen desapercebuts, ja que la resta, possiblement, segueixin un procés força equilibrat. Ni tampoc es fa necessari, en segons quines situacions, avaluar els mateixos aspectes a diferents infants.

Pel que fa als que tenen la responsabilitat de portar a terme aquestes accions, no necessàriament, i en diferents circumstàncies, hauran de ser els tutors de classe, sinó que podran fer-ho, i serà aconsellable que així sigui, altres persones dels equips que tinguin alguna relació amb el grup d'alumnes, pel fet de la distància afectiva que comporta aquesta altra forma d'interacció.

Però ens queda per comentar l'aspecte que possiblement introdueixi les dificultats més grans a l'hora de resoldre pràcticament aquesta voluntat d'avaluar els diferents elements que configuren el nostre coneixement de la realitat global de la nostra activitat professional: es tracta de les "eines" amb les quals desenvolupar el nostre objectiu.

Abans, però, de concretar quines poden ser aquestes eines em sembla important recordar una idea que ja he explicat en algun altre moment. Sigui quin sigui el contingut d'aquestes estratègies hem d'assegurar-nos que permeti una acció qualitativa respecte la detecció i tractament coherent de la diversitat escolar.

Es possible que si féssim una recerca acurada trobaríem diverses tipologies, diverses eines que ens permeten aquesta tasca d'avaluació. Malgrat tot, donat que aquest document no pretén ser, ni pot ser-ho per les meves limitacions en aquest camp, un recull molt sistemàtic sobre estratègies d'avaluació, sinó més aviat un esforç per conceptualitzar sobre el màxim d'elements significatius que configuren aquest apartat del currículum, em centraré fonamentalment en la reflexió al voltant de les tasques d'observació i les pautes que podem utilitzar per desenvolupar-la.

Sabem extensament, però, que dintre de diferents estratègies metodològiques s'utilitzen diversos procediments d'avaluació. Per exemple, en el cas dels "projectes" solen utilitzar-se diferents tipus de representacions, a part de les verbalitzacions, que permeten establir contrastos significatius entre produccions realitzades en el moment d'iniciar el tema d'estudi, i les que es realitzen un cop acabat.

La concreció d'aquesta tasca d'observació radica en l'utilització de diferents tipus de pautes. Si existeix una dialèctica entre els processos d'avaluació versus el coneixement d'un nombre important d'elements del fet educatiu, també existeix aquesta dialèctica entre l'observació versus la reflexió a la que aquella ens ha de portar. En aquesta tasca d'observació no cerquem respostes, sinó que copsem allò que passa, i posteriorment pensem, reflexionem sobre el sentit d'allò que hem observat per treballar-ne les derivacions pertinents.

Les pautes d'observació es configuren de formes diverses, des de pautes molt obertes que el que ens permeten és descriure allò que veiem i a partir d'aquesta descripció elaborar futures hipòtesis i concretar aspectes de coneixement, a pautes mixtes en les que recollim informacions d'anteriors pautes obertes intentant crear una mínima estructura de grans apartats d'observació, fonamentats en paràmetres significatius de les diferents situacions observades, per arribar finalment a pautes més tancades i molt estructurades que ens permeten obtenir informacions força sistematitzades respecte als diferents elements de coneixement en els que puguem estar interessats.

Són nivells de concreció i dificultat diferents, i cadascuna d'elles ens ofereix unes possibilitats i resultats també diferents. Si pensem en una situació de poca experiència, d'intuïcions inicials, serà bo utilitzar pautes obertes.

Quan haguem incorporat coneixements a partir de la reflexió sobre la nostra pràctica podrem començar a utilitzar pautes mixtes, que orientaran millor les nostres observacions, i quan el grau de coneixement de la situació, a nivell de contextos i de contingut comenci a ser prou significatiu, podrem utilitzar pautes més tancades. Aquestes últimes són psicopedagògicament molt potents perquè arriben a incorporar el que s'anomena "gènesi" dels processos d'aprenentatge, és a dir, tot el procés que els infants desenvolupen en un tipus determinat de coneixement, des dels moments de major indiferenciació fins als moments de major ajust a la seva convencionalitat.

Conèixer aquestes gènesi, i poder manipular-les a partir de les dades d'aquestes pautes d'observació sistematitzades, ens permet també un grau més significatiu d'intervenció i ens possibilita ajustar aquesta intervenció a l'àrea de desenvolupament pròxim, a partir del diàleg pedagògic que organitzarà les dades obtingudes amb l'observació.

L'elaboració de qualsevol pauta d'observació passa per diferents fases. En primer lloc concretar què és el que volem observar i la creació dels contextos organitzatius que ens ho permetran. Més endavant, l'elaboració del tipus de pauta més adient en cada circumstància determinada. Vindrà després la fase de posada en pràctica amb tots els reajustaments necessaris que s'han de fer sobre la marxa. Posteriorment el buidatge de les dades obtingudes i, finalment, un pas que sovint no s'arriba a portar a la pràctica amb la cura que caldria, per diferents motius, entre ells l'excés d'informació, la manca de significativitat i la manca de temps, així com la manca de claredat en les intencions inicials: la reflexió sobre aquesta informació, per establir els criteris de continuació de la situació que ens semblin oportuns, ja sigui per mantenir-la, per matisar-la, per modificar-la, per ampliar-la, o pel que pertoqui.

El cas és que si no hi ha aquest moment de contrast entre les evidències que teníem abans de l'observació i les noves evidències que ens arriben després d'aquesta, tot el procés anterior no tindrà cap valor, haurà sigut una pèrdua considerable de temps i comportarà una sensació important d'insatisfacció.

Una de les coses que se'n deriva del que deia abans, és el fet de que aquestes pautes han de ser flexibles, han de passar per constants processos de readaptació, han de tenir l'originalitat i oportunitat necessàries que els hi permetin ajustar-se a la realitat canviant de les situacions analitzades i als interessos concrets del nostre projecte pedagògic.

Cadascuna d'elles les utilitzarem en el moment que ens sembli més oportú dintre del procés d'avaluació. Penso que també és important considerar que gran part d'aquestes són potencialment útils en aquests diferents moments, canviant petits aspectes dels contextos en els que les utilitzem.

### **Com utilitzem els coneixements obtinguts en el procés avaluatiu**

És evident que nosaltres podem tenir molt clar el què ens interessa conèixer de la nostra realitat professional, fins i tot podem haver desenvolupat eines i estratègies significatives per accedir a aquest coneixement, però si després no tenim clar per a què ens servirà i quins canals d'expressió i comunicació utilitzarem, tot allò no ens servirà de gran cosa.

Hi ha diferents àmbits en els quals cal pensar a l'hora del sentit i la transmissió d'aquestes noves informacions i valoracions adquirides:

. Pel coneixement del col·lectiu de mestres, evidentment per al tutor o tutora, però no exclusivament. Aquest col·lectiu necessita tenir uns elements de referència, tant per poder col·laborar en la millor adequació de les situacions, com per tenir informació de cara a la seva intervenció directa o indirecta amb cadascun dels nens i nenes, ja sigui en el present o en el futur.

. Per la pròpia informació i valoració dels i les nostres alumnes, a més a més des de diferents vessants: per una banda perquè sàpiguen per on s'estan desenvolupant els seus processos, en quina situació es troben en diferents apartats de la seva escolarització i maduració global, fet que va molt lligat als processos de coavaluació i autoavaluació, que a la vegada van també molt lligats al desenvolupament dels plans de treball; per altra banda, perquè tinguin també coneixement del tipus d'informació que l'escola transmetrà sobre ells i elles, a les seves famílies.

. En gran mesura com a element de retroalimentació del nostre projecte pedagògic, que cal que es reessitui constantment per fer l'ajust a la realitat que en tot moment va variant, i a les noves necessitats que la diversitat de situacions requereixen.

. I, en última instància, pel coneixement de les pròpies famílies, que sens dubte són un dels elements més importants dintre del sistema educatiu, després dels mateixos nens i nenes

Mantenir allunyades a les famílies de l'escola és la condició número ú pel fracàs en el nostre empeny per aconseguir una educació més coherent pels i les nostres alumnes. Aquest és un fet sobre el que haurem de reflexionar molt profundament durant els anys que vindran perquè l'escola com a institució està en un impàs perillós de perdre la seva identitat, i entre molts altres factors, aquest n'és un de pes.

Cal un estil personalitzat per transferir a les famílies aquest coneixement, fonamentalment pel que fa referència als seus fills i filles, encara que no exclusivament, i unes estratègies per desenvolupar-ho: **informes**, personals, de grup i pedagògics, **entrevistes**, en les que el protagonisme el tinguin realment les referències als nens i nenes i no pas els programes, objectius o vivències exclusivament personals dels pares i mares; **reunions col·lectives de classe**, amb contextos organitzatius i pedagògics, i una possible estratègia, que quan s'utilitza dona uns resultats molt satisfactoris, **els tallers de pares i mares**.



## El sentit de tot aquest discurs sobre l'avaluació

Fins ara ens hem estat plantejant un bon nombre de qüestions que afecten a la posada en funcionament i a la significativitat de l'avaluació, però ens hem deixat de parlar del marc que més rellevància té en aquesta significació, ens hem deixat de respondre a la pregunta que vertebrava totes les demés: “per què?”. Al meu entendre caldria desdoblar la pregunta en dos àmbits: per què avaluar?, i per què un tipus concret d'avaluació?.

Es podria dir que la primera pregunta ha quedat resolta al llarg de tot el que està escrit fins ara en aquest document. Resumint, avaluar per conèixer, i conèixer a través de l'observació per poder reflexionar posteriorment i desencadenar tota una sèrie d'aconteixements, considerant aquest coneixement com un fet global en el que s'hi inscriuen elements de diversa índole lligats tots ells al fet educatiu.

Per resoldre la segona cal que entrem una mica més endins del tema. L'avaluació, el tipus d'avaluació que realitzem, no és un fet fortuït sinó el resultat d'un conjunt d'opcions que prenem en un moment determinat, opcions que venen mediatitzades, si més no, per quatre factors decisius: el concepte que tenim sobre l'educació, el concepte que tenim sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge, la nostra manera de viure als nens i nenes, i el paper que conferim a la intervenció de l'adult. És evident que dintre d'aquests quatre apartats s'hi troba tota la filosofia que marca un projecte educatiu, i per tant les diferents opcions que prenen els seus components, i d'una forma important, l'avaluació.

I tot això va molt lligat a les nostres expectatives, en aquest cas concret, respecte l'avaluació, i als models de representació que ens fem de la diversitat dels i les alumnes. Expectatives, opcions i models de representació.

Podem fer referència als estudis de diversos autors, que R. Féneyrou explicita en alguns dels seus articles, les referències dels quals estan en la bibliografia adjunta, en els que es constaten fets alarmants respecte aquests termes dels que parlava, tals com que s'ha demostrat estadísticament que, en un tant per cent molt elevat, els professors i professores reforçem positivament als nens i nenes que tenen un millor rendiment escolar, que tenen un comportament més “social”, entre d'altres factors i, pel contrari, reforçem negativament als que presenten diversos tipus de dificultats, la qual cosa ens planteja un contrasentit altament descompensador de la nostra intervenció pedagògica.

I a més a més ens situa en una de les paradoxes de l'avaluació, que podria concretar-se en el fet de que estem intentant trobar la manera d'avaluar sistemàticament situacions que nosaltres mateixos hem catalogat i estereotipat amb anterioritat, amb la qual cosa l'avaluació no fa més que constatar allò que fa referència a les nostres pròpies expectatives, de forma que el resultat és un permanent cercle viciós, incoherent, que no aporta res de significatiu i que només serveix per mantenir la situació de partida. Altament explosiu.

Cal, doncs, un nou marc de conceptualització educativa, cal desenvolupar noves capacitats per poder utilitzar noves estratègies i sortir d'aquests cercles tancats. Hi ha un element que està associat a tot procés o component educatiu, i d'una forma excepcional pel que fa al cas de l'avaluació. Es tracta dels processos de formació permanent, una formació que sigui realment significativa i ens situï especialment en dos àmbits: un fa referència a la capacitat d'escolta que desenvolupem envers el nostre alumnat, i un altre als processos de canvi, en el sentit de la disponibilitat d'entrar en

situacions d'evolució que malgrat el grau de crisi en la que ens situen inicialment, ens permeten trobar noves vies d'evolució, més riques, creatives i més ajustades a les diferents realitats amb les que tenim que interactuar.

Una capacitat d'escolta que tenim que interpretar més enllà del sentit figurat de la paraula perquè sinó perd tota la seva potencialitat, i que va totalment lligada a la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, de la que parlava en la introducció d'aquest document.

Aquest procés de formació permanent ens ha de permetre nodrir el nostre sistema d'accions, és a dir, la nostra manera d'intervenir, les estratègies que fem servir, i el nostre sistema d'actituds, és a dir, la manera com nosaltres ens posicionem davant dels altres i davant dels nostres propis processos de canvi. En el fons, també, poder establir una dialèctica permanent entre aquests dos sistemes que ens configuren com a professionals, però sens dubte també com a persones, dintre d'un marc que podríem definir com el marc de la comunicació.

Tota situació educativa ha de ser una situació de comunicació, i, sobretot pel que fa al context educatiu i escolar, tota situació comunicativa és en el fons, o pot investir-se si es creu convenient, com una situació d'avaluació, però d'avaluació entesa des d'aquesta perspectiva global que he intentat defensar en aquest document.

## **A tall de conclusions**

Diria que l'avaluació, entesa metafòricament, és un art, l'art d'establir canals de comunicació significatius envers els altres i nosaltres mateixos, i les nostres accions, perquè ens permetin conèixer el màxim d'elements que configuren les diferents realitats en les que ens movem, per tal de poder-les millorar amb l'aportació de tots els membres que hi intervenen.

L'avaluació, en sí mateixa i per la seva complexitat, comporta un alt nivell de limitacions, però la seva concreció emmarca clarament un seguit d'opcions de tipus psicopedagògic, social, ideològic, i fins i tot filosòfic, que la situen com a element indispensable en qualsevol projecte educatiu que ens plantegem, i el seu grau més evolucionat de desenvolupament ens situa en l'àmbit de la metaavaluació, per la qual es necessita, sens dubte, un alt nivell de descentrament que ha d'anar acompanyat d'un procés de formació permanent que impliqui la globalitat de la persona.

## **Valoració de la sessió de treball i expectatives respecte la tasca en els grups de formació**

Penso, tal i com ja vaig dir en la mateixa sessió del juliol, i a banda del guió de treball que s'hagi proposat des de l'organització del pla de formació, que en definitiva és el que possiblement serà més ajustat a l'hora de treballar amb els vostres grups al setembre, que una manera interessant de plantejar aquest tema de l'avaluació seria a partir de dos punts de referència diferents:

. per una banda, tot i que sense entrar en les pormenoritzacions en les que hem entrat en la nostra sessió, intentar recollir els aspectes més sobresortints de l'esquema que figura en l'annex a aquest document, que marca els diferents elements significatius que configuren el tema de l'avaluació, sobretot pel que fa referència al fet de que no es tracta tan sols d'avaluar els resultats i les produccions dels nens i nenes sinó que hi ha

un ventall molt ampli d'aspectes a contemplar en l'avaluació, i que intenta donar resposta a les següents preguntes: el què?, el per què?, el com (a on, amb què, amb qui, quan)?, el per a què?, el per què un tipus d'avaluació i no un altre?, que configura globalment la reflexió sobre la metaavaluació.

. per una altra, intentar mobilitzar els diferents nivells d'experiència de les persones participants en el camp de l'observació per tal de discutir sobre la seva funció, la seva configuració, i originar, a partir de la posada en comú, criteris i concrecions que puguin ajudar a desenvolupar aquesta tasca que és la que permet desenvolupar una avaluació significativa i afavoridora de canvis.

A nivell de la pròpia valoració de la sessió pel que a mi em pertoca de responsabilitat, penso que la primera part no vaig saber-la exposar amb claredat, tot i que crec que en el document queda bastant ben explicitada.

La segona part va seguir una seqüència més harmònica, però és possible que em deixés portar per un to excessivament global, general, centrat massa específicament en la intervenció del mestre i en la reflexió sobre el propi disseny i concepció de l'avaluació, i possiblement vagin quedar aspectes poc clars respecte el paper dels infants i respecte les estratègies més concretes per desenvolupar-la.

La veritat és que aquesta tendència en el meu discurs intenta aportar una certa provocació per fer una reflexió sobre el tema que vagi més enllà dels supòsits tècnics o purament curriculars, ja que estic convençut que el canvi significatiu a les escoles, en aquest tema, com en la resta que l'afecten, està tan determinat per aspectes de tipus ideològic, filosòfic i metacognitiu, com per aspectes de tipus curricular, entesos des del punt de vista ampli en els que estan emmarcats en la concepció de la Reforma.

Malgrat tot, penso que al final de la sessió hi havia inquietud per poder discutir diferents aspectes i si haguéssim disposat de més temps penso que s'haguessin pogut clarificar molts aspectes que van quedar en una certa penumbra. Ja vaig dir, però, des del principi, que no era un expert en el tema de l'avaluació, i que la meva aportació pretenia, més que res, traspasar el meu esforç per conceptualitzar el tema i també mobilitzar alguns enfocaments que permetessin la reflexió sobre les nostres accions i intervencions educatives.

Resta a les persones que conformaven el grup, determinar en quina mesura es van cobrir les expectatives previstes al voltant de la sessió i si aquesta els hi va aportar algun element interessant per la seva tasca professional, tant personalment com de cara al treball en els grups de formació del setembre.

Carles Parellada Enrich  
Esparreguera, a 6 de juliol de 1992

## Bibliografia

Aquesta bibliografia, en consonància amb el contingut de la sessió, tampoc és massa especialitzada, però en aquest cas sí que puc assegurar que és significativa per oferir punts de llum a la nostra feina de fer de mestres:

Evidentment també cal considerar tots els materials del disseny curricular editats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat que fan referència, explícita o implícitament, al tema de l'avaluació, que en l'actualitat són molts i força difosos.

Els articles:

"Avaluació i diferenciació "

"Incidències psicològiques de l'avaluació"

Rolland Fèneyrou

Butlletí del Col·legi Doctors i Llicenciats de Catalunya, números 73 i 74

Els llibres:

"Ensenyar aprenent per ensenyar a aprendre"

Equip de Mestres de parvulari i cicle inicial Escola Municipal "Barkeno" de Barcelona  
Coordinat per Pia Vilarrubies

Editorial Barcanova

(sobretot la part que parla de la tasca d'observació)

"Els infants que es perden al bosc"

Andrea Canevaro

Editorial Eumo

"L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre"

I. Salzberger i d'altres

Edicions 62-Rosa Sensat

"El cambio"

Paul Watzlawich

Editorial Herder

### **Anexes**

En el document original s'afegien diversos documents, per exemple, l'organigrama que recull les idees més importants del tema de l'avaluació que s'exposa en aquest escrit, o una pauta organitzada per fer l'observació del desenvolupament del grafisme, i també una pauta d'observació sistematitzada sobre el desenvolupament de l'aprenentatge de l'escriptura. Per motius tècnics no he pogut afegir-los en aquest arxiu i en tot cas s'hi pot accedir des de la publicació inicial.

Sempre he sigut conscient de que tant aquest article com els documents annexes són insuficients per il·lustrar el tema però si més no són prou significatius. I no es tracta tant de fer servir aquests en concret sinó de que cadascú i cadascuna elabori les seves pròpies idees i construeixi els seus propis materials.