

*La carpeta d'aprenentatge com instrument de formació i avaluació**

Xavier Gimeno Soria

Professor del Departament de Pedagogia Aplicada. UAB.

La realitat, a més de multidimensional, és un continuu i això reforça la impossibilitat de descriure-la: *Natura non fecit saltus*, com va advertir la saviesa clàssica. Les fronteres, incloses les més òbvies, les introduïm nosaltres, indispensablement, amb la finalitat de conèixer, classificant i identificant el percebut.

José Luis Sampedro (Escriptor i professor d'universitat)

Resum

La comunicació que presentem pretén mostrar l'experiència dels estudiants i del professor en l'ús de la carpeta d'aprenentatge en l'assignatura troncal de segon cicle "La Funció Docent" de la titulació de Pedagogia.

Amb una primera aproximació reflexiva sobre el seu ús ens submergim en els avantatges i les dificultats que aquesta presenta.

Els avantatges per al professor estan relacionats amb diferents tasques docents que van des de la presentació del conjunt d'activitats d'ensenyament/aprenentatge que el treball de la matèria suposa fins al consens dels indicadors per a l'avaluació amb el grup d'estudiants.

Algunes de les seves dificultats per al docent estan relacionades amb el nombre d'estudiants per grup i amb la necessitat d'una periodicitat de revisió.

Als estudiants els facilita el seu procés d'aprenentatge en tant que els permet des d'una orientació de cadascuna de les tasques a realitzar fins a una autoavaluació constant del que van realitzant al llarg del trimestre.

Context formatiu i intencions docents

La matèria en la que estem utilitzant la carpeta d'aprenentatge com eina per a la formació i per a l'avaluació és "La Funció Docent". Es tracta d'una matèria troncal de segon cicle dins la titulació de Pedagogia (Llicenciatura de quatre cursos, dos de primer cicle i dos de segon cicle). Normalment els estudiants la inclouen en el seu recorregut curricular del tercer curs, tot i que poden cursar-la en qualsevol dels dos cursos del segon cicle. Té assignat un valor de 4 crèdits en el pla d'estudis actual i, quasi cada curs acadèmic, està prevista realitzar-se en el segon trimestre.

* Comunicació presentada a les Jornades de Campus d'Innovació Docent. Organitzades per l'IDES (Innovació Docent en Educació Superior) de la Universitat Autònoma de Barcelona. 17 de setembre de 2004.

El grup de tarda (que és el del que parlarem en aquesta comunicació) està configurat habitualment per 20 a 25 estudiants, reclutats majoritàriament d'estudis de diplomatures vinculades a l'àmbit educatiu: mestre d'educació infantil, mestre d'educació primària, mestre de llengües estrangeres, mestre d'educació especial, mestre d'educació musical, mestre d'educació física i educador social. La proporció d'estudiants que s'incorporen al segon cicle en el grup de tarda des del primer cicle de Pedagogia és menor que la dels diplomats anteriorment descrits.

Així doncs, gràcies a una primera titulació universitària obtinguda anteriorment, els estudiants amb els que treballem en aquesta assignatura, tenen possibilitats d'exercir professionalment en contextos reglats i no reglats la funció docent de la que parlen els continguts de la matèria.

Som conscients de que en l'educació superior del nostre entorn proper l'àmbit predominant de selecció de continguts és el conceptual on incloem, fets, conceptes i principis que considerem rellevants per al "bon coneixement declaratiu" dels estudiants universitaris. Aquests tipus de coneixements són amb els que diem o declarem coses de les coses, de les persones, de la natura, dels nombres, dels grups socials, dels objectes, dels símbols, del passat, etc. Amb ells es poden descriure unitats d'informació com fets específics, classes, processos, mètodes, sistemes, etc. És lògic pensar que aquest tipus de continguts formin part dels programes perquè l'estudiant, en aprendre fets, conceptes i principis, aprendrà a dir o declarar, per exemple, des d'informacions tant bàsiques com el nom de les coses, dels objectes, dels esdeveniments, etc.; fins molts altres tipus de coneixements complexes: les parts de que consten, les propietats, les classes de pertinença, amb que es relacionen, com es comporten o funcionen, els principis teòrics que se'ls apliquen, els sistemes en els que s'integren, la seva utilitat, etc. La relació de coneixements que es poden dir o declarar de les coses, les persones, els símbols, els fenòmens, els materials, etc., resulta inacabable, i no és fàcil d'entrada seleccionar-los per formar part d'un programa. A més, contínuament s'estan generant nous coneixements d'aquest tipus que han de ser atesos des de la formació superior per evitar el perill d'ensenyar declaracions errònies o incompletes. No portem aquí aquells continguts conceptuals que configuren el programa de l'assignatura "La Funció Docent" per considerar que formen part d'un àmbit específic de la nostra actuació docent i que no són objecte de revisió per a la innovació descrita en aquesta comunicació.

Menys prèdica en la planificació programàtica de l'educació superior tenen els continguts procedimentals que designen accions, formes d'actuar per tal d'aconseguir determinades fites. Es tracta d'uns coneixements amb els quals ens referim al saber fer coses (amb coses, persones, informació, idees, nombres, natura, símbols, objectes, etc.) i el seu aprenentatge suposarà, en darrer terme, que se sabrà usar i aplicar en altres situacions de preteses fites similars. En aquest tipus de continguts agrupem les habilitats o capacitats bàsiques per actuar d'una determinada manera, les estratègies que una persona ha d'aprendre per solucionar problemes o les tècniques i activitats sistematitzades relacionades amb aprenentatges concrets. És lògic pensar que els procediments formen part del programa si amb ells, un cop adquirits de manera significativa, els estudiants sabran fer coses. Sabrà, per exemple, fer-les funcionar, transformar-les o produir-les, mesurar-les, observar-les, representar-les gràficament. Organitzar-les, llegir-les, elaborar-les, etc. El que l'estudiant aprèn en aprendre un procediment és una via, un camí, un recurs per arribar a les fites preteses, amb la

particularitat de que el més interessant de l'aprenentatge és que es tracta d'adquirir una seqüència de casos i components, una seqüència ordenada d'operar. Parlar d'ensenyar i aprendre procediments vol dir que s'insisteix en un determinat ordre d'acció cap una meta. Volem destacar aquí els continguts procedimentals de l'assignatura "La Funció Docent" per considerar que poden il·luminar al lector d'aquesta comunicació. Són:

- Ús de diverses fonts de documentació en la confecció dels informes a realitzar.
- Participació en tasques cooperatives.
- Ús de diversos llenguatges, procediments i tècniques per a la comunicació oral i escrita.
- Desenvolupament de la capacitat de reflexió crítica vers un mateix i vers el altres.
- Anàlisi crític de "textos" de tot tipus: escrits, àudio-visuals, gràfics, etc.
- Habilitats comunicatives empàtiques i sinèrgiques.
- Argumentació d'alineaments i enfocaments des dels que es pot conceptualitzar i s'explica la matèria i
- Participació activa en les simulacions de situacions properes a les que en la realitat es troben.

Deixem pel final d'aquesta anàlisi els continguts menys explicitats en els programes universitaris. Ens estem referint a les actituds, els valors i les normes que estan relacionats amb el conjunt de tendències de comportament i de posicionament d'una determinada manera davant les persones, les situacions, els esdeveniments, els objectes o els fenòmens. Es tracta d'uns coneixements mitjançant els quals l'estudiant sabrà ser o estar, d'una manera concreta davant les coses. Amb ells es destaca la importància de l'aprenentatge de criteris i principis normatius per ordenar i regular la resposta de la persona davant l'alteritat. Pensem que cal que aquest tipus de continguts estiguin manifestats en les propostes programàtiques universitàries perquè, un cop adquirits, l'estudiant sabrà situar-se davant d'ell mateix i davant els altres amb criteris i comportaments determinants, fins al compromís total, si és el cas. Aprendre actituds, valors i normes (ser o estar des d'una posició ètica, valorativa, axiològica) vol dir, fonamentalment, que se sabran adoptar i mantenir en altres situacions posteriors. També incorporem, per tal de contextualitzar la proposta d'innovació, els continguts de caràcter actitudinal de l'assignatura "La Funció Docent" i que són:

- Participació en les propostes realitzades per altres persones.
- Col·laboració i cooperació en les tasques a desenvolupar.
- Iniciativa en l'acció.
- Promoció del canvi i de la innovació.
- Autoestima personal i professional.
- Autocrítica individual i grupal.
- Responsabilitat cap a els compromisos adquirits.
- Respecte envers les altres persones, tant pel que són com pel que poden representar.
- Justícia i compassió envers les altres persones amb les que es troba.

I per poder construir una realitat formativa en sintonia amb l'informe UNESCO, elaborat per la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI, comissió presidida per en Jaques Delors (1996), hem d'afegir un quart element intencional en la nostra proposta formadora ja que les quatre línies que concreta l'informe són: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure junts.

Aquest darrer punt, aprendre a viure junts, pren un destacat lloc, perquè no vol dir una altra cosa que aprendre a conviure, i això vol dir aprendre a viure en conversa, comprovant que solament s'aprèn a viure en conversa des de la manera de viure en conversa exercida des d'una cultura i des d'una societat, des d'una col·lectivitat, des d'una institució.

Viure junts, que vol dir desig i capacitat de comunicar-se, és viure el llenguatge, exercint la conversa com a pràctica específicament humana de coneixement, d'acció i d'identitat. Sense la convivència no es pot conèixer, ni fer, ni ser, humanament parlant.

Un projecte de convivència és, doncs, una cartografia i una litúrgia de les converses que es mantenen, de què i com es parla, i constitueix, de fet, el projecte fundador d'una cultura en qualsevol dels seus dominis institucionals. És per això, que la qualitat i la identitat d'una institució formativa (en aquests cas la universitat) es fonamenta sempre en un mapa i en un ritual concret de converses, com espais, llocs i instruments específics del desig, de comunicació i de producció.

Mapes i rituals que, a la nostra manera d'entendre el món, s'han de dibuixar i executar entorn de tres espais habitables que ens comprometen, i davant dels quals, no es tracta d'instaurar normes universals de comportament, si no de fer-los entrar i ressonar en els processos de judici i de decisió permanents que acompanyen, inevitablement, l'exercici de la conversa. Aquests tres espais poden ser (Riera, 2000):

- El que queda construït al voltant d'una conversa sobre la diferència i el desig. Implica el reconeixement de la diferència i la incorporació del desig a la conversa educativa.
- El que queda construït al voltant d'una conversa sobre la diversitat i la crítica. Implica el reconeixement de la diversitat i l'exercici de la crítica a la conversa formativa.
- El que queda construït al voltant d'una conversa sobre la solidaritat i el canvi. Implica una conversa solidària per formar-nos, humanament, davant l'incertesa del canvi.

Diàleg i reflexió com dues cares de la mateixa moneda. Per que com Schön exemplifica (1992) "Quan tutor i alumne coordinen el demostrar i el imitar, el dir i el escoltar, cada procés constitutiu omple buits de significat inherents a l'altre. Les demostracions i autodescripcions del tutor, els esforços de l'estudiant en la seva tasca y les autodescripcions, les comparacions del procés i del producte, proporcionen el material per a la mútua reflexió en l'acció. Aprendre a dissenyar i a tutoritzar el disseny es converteixen en experiments en la tasca del disseny i en la comunicació sobre el disseny".

Es tracta doncs, de promoure la constitució d'un grup-classe com un grup reflexiu (Andersen, 1994) ja que l'estructura de l'equip reflexiu ofereix a els qui participen la possibilitat de que, a mida que van escoltant-se, es facin noves preguntes, establint al mateix temps noves distincions.

Considerarem el grup-classe com un sistema autònom que defineix per sí mateix de què i com es parla. L'equip reflexiu, que escolta, mai dona instruccions sobre el que l'equip ha de dir o de com els seus integrants han de parlar.

D'aquesta manera, estem d'acord amb el que Maturana planteja sobre la interacció instructiva possible. El que podem és oferir una oportunitat per a una combinació estructural transaccional d'interès mutu, i ens agrada destacar la importància de l'interès mutu. Els intercanvis d'idees el segueixen. Podem contribuir per ajudar si la conversa ens fa sentir curiositat i com en altres qüestions de la vida, la curiositat és el motor de l'evolució.

La proposta de treball implementada

Des dels anys vuitanta, un nou enfocament estrena horitzons per a l'avaluació i per a l'aprenentatge. Aquest enfocament, que J. Cardinet anomena comunicatiu, incrementa la regulació interactiva i opta per estratègies didàctiques que no requereixen la

intervenció constant del professorat. Es basen en l'autoregulació dels aprenentatges i en la interacció social a l'aula. Per la revisió d'aquest model comunicatiu podeu consultar Quinquer 2000.

Altres propostes com l'avaluació formadora (Jorba/Sanmartí, 1993) o la pedagogia de l'autonomia (Leselbaum, 1991) s'orienten a desenvolupar en els estudiants un sistema propi d'aprendre al traslladar-los-hi progressivament la responsabilitat. Aquests treball, especialment els referits a l'avaluació formadora, es troben fonamentats en la Teoria de l'Activitat desenvolupada per l'escola soviètica (Talitzina, 1988) i en recerques sobre l'activitat de les persones en l'execució de tasques (Bonniol, 1981).

Si es considera l'aprenentatge com un procés de comunicació que es produeix en el marc del contracte didàctic articulat entre el professorat i l'alumnat, l'avaluació es converteix en una eina de comunicació i de negociació que facilita l'aprenentatge. La concreció, dia a dia, del contracte tàcit entre els agents requereix una comunicació constant entre l'estudiant que realitza les tasques que li proposen i el professor que avalua el procés i el resultat.

La verbalització i la explicitació d'idees i de coneixements per part dels estudiants i del professor permeten la seva contrastació a partir de la interacció entre els mateixos estudiants, entre aquests i el professor i entre els alumnes i els materials curriculars. Si la comunicació és satisfactòria, les representacions (explicacions, teories implícites, etc.) queden modificades, evolucionen i es produeix un aprenentatge significatiu.

Compartim amb Santos (1993) algunes de les característiques de l'avaluació dialògica:

- Independent i compromesa.
- Qualitativa i no exclusivament quantificable.
- Pràctica i no merament especulativa.
- Democràtica i no solament autocràtica.
- Processal i no tan sols final.
- Participativa i no tot just mecanicista.
- Col·legiada i no individualista.

Entenem el procés d'avaluació com un diàleg entre avaluador i avaluat en base a un contingut específic de manera que no estableixi relacions de poder liderades exclusivament pel professor que desvirtuïn les mateixes finalitats de l'avaluació.

L'avaluació dialògica també és un abordatge de canvi i millor del propi desenvolupament professional del docent universitari, de tal manera que una possible metodologia per a l'avaluació de la docència universitària estaria en consonància amb l'ús de les carpetes d'aprenentatge dels estudiants com a evidències per a l'avaluació (heterònoma o autònoma) del professorat d'educació superior.

Però tornant al que aquí ens ocupa i de manera sintètica direm que les carpetes d'aprenentatge proporcionen la possibilitat de:

- Conèixer el progrés i procés seguit durant l'aprenentatge.
- Implicar més als estudiants mitjançant la seva autoavaluació.
- Demostrar el nivell de destresa i grau d'aprofundiment sobre els continguts de l'assignatura.
- Mostrar un sèrie d'habilitats relacionades amb la matèria d'estudi.
- Proporcionar al professor material d'aprenentatge i avaluació més diversificat.

L'avaluació per carpetes suposa mostrar evidències del que són capaços de saber, de saber fer, de saber ser i de saber convida els estudiants en el marc d'una disciplina a

través de la presentació seleccionada de mostres de treball pròpies o fetes amb altres, i sobre les que demostrin capacitats de decidir i de comunicar, al mateix temps que de reflexionar sobre la pertinència del seu contingut i sobre la pròpia manera d'aprendre. El format i el contingut d'avaluació dependrà sempre dels objectius concrets que cada professor o grup de professors d'una matèria tingui.

En el nostre cas presentem l'eina durant la primera sessió de l'assignatura junt amb la resta d'elements programàtics. En un primer moment els estudiants es mostren sorpresos però encuriosits per la "nova" manera en que seran avaluats.

La carpeta pot contenir evidències "obligatòries" i evidències "voluntàries". Les primeres són el fruit de les activitats presencials, dirigides i autònomes proposades pel professor, mentre que les segones són el resultat d'aquelles activitats d'aprenentatge en el que l'estudiant ha pres la iniciativa en el seu recorregut formatiu.

Queda materialitzada en un disc, que pot ser compacte o no, on l'estudiant incorpora al llarg del curs totes aquelles evidències que poden demostrar el procés i progrés de la seva formació com a futur pedagog o pedagoga, en el marc de la matèria "La Funció Docent". Pot complementar-se, i la major de vegades és així, amb documents en format paper o en altre tipus de format (vídeocassette, àudiocassette, fotografia, etc.) quan les activitats de formació han estat realitzades amb suports no digitalitzats.

La revisió per part del professor de la carpeta d'aprenentatge queda concretada en dos moments (com a mínim) al llarg del curs: el primer a partir del segon mes d'haver-se iniciat les classes i la segona al finalitzar el període presencial de treball en sessions grupals.

S'anima a cada estudiant a mantenir actualitzada la seva carpeta per poder beneficiar-se dels informes de progrés que el professor pugui anar realitzant. Aquest tipus d'activitat autònoma procura posar en pràctica hàbits de revisió del propi treball i de supervisió per part d'altres persones sobre les tasques que van realitzant-se cada jornada.

En els darrers cursos els requisits mínims que hem anat considerant són:

- L'índex de continguts de la carpeta. Estan més estructurats per capacitats treballades per l'estudiant que per blocs temàtics de la matèria.
- Documents a presentar. Elaborats individualment o en grup per l'estudiant. En format digital o no.
- Criteris d'avaluació. Configurats i consensuats en el marc del grup-classe entre estudiants i professor.
- Protocols de revisió i diàleg. Que contenen aquells instruments per la interacció entre estudiant i professor. Poden ser des de notes, avisos i indicacions fins a els informes de progrés que el professor elabora en revisar la carpeta.

Volem mostrar a continuació el darrer protocol utilitzat en la construcció dels criteris d'avaluació i autoavaluació per exemplificar el que estem plantejant.

Ponderació definitiva de les qualificacions dels diferents ítems de la carpeta d'aprenentatge.

Titulació: Pedagogia. Assignatura: La funció docent. Professor: Xavier Gimeno. Curs 2003-2004

Ítems	Valoració	Aproximació al temps dedicat (en hores)	Percentatge del temps dedicat
1 Diari de sessions	23	23,1	30%
2 Assistència / participació	15	21,9	28%
3 Anàlisi de "La Funció docent"	11	8,3	11%

4Anàlisi de "La Tarea de Educar"	10	8,1	11%
5Anàlisi de "Alícia al país de les meravelles"	10	7,2	9%
6Anàlisi de l'article del programa	9	3,1	4%
7Participació al fòrum "Los Simpson"	4	1,4	2%
8Vinyeta "Los Simpson" 1 (AV)	3	0,6	1%
9Vinyeta "Los Simpson" 2 (AV)	3	0,6	1%
10Anàlisi del capítol de "Aproximación a la función docente" (AV)	5	1,9	2%
11Altres Activitats Voluntàries	4	0,8	1%
12Ponderació ítems d'avaluació	2	0,2	0%
Total	100	77,1	100

Fins on podem llegir ara i aquí

I amb tot això que presentem aquí, no hi ha dificultats? Tot és un mar en calma, una bola rodona? Si fos tant rodona seria "una bola" com diuen els estudiants. Som conscients, i així ho podem descobrir any darrera any en el que hem volgut posar en marxa aquest tipus de plantejament metodològic, de que no és igual portar a terme aquesta manera de procedir en un grup-classe de 110 estudiants que en un en el que la configuració grupal és de 25 persones. La revisió de cada carpeta dels estudiants no pot ser "i a més és impossible" en el primer cas, mentre que en el segon s'aconsegueixen moltes "complicitats" entre estudiant i professor i entre els mateixos estudiants al voltant del procés d'ensenyament/aprenentatge.

Altres dificultats provenen de la lectura de les carpetes cibernètiques dels estudiants en els equips que el professorat utilitza habitualment. Ens estem referint a la possible i no tant possible (ja ho hem experimentat) "contaminació" per virus informàtics de les màquines de la universitat i de les màquines privades del professorat. És allò tant conegut pel personal dedicat a la salut de que molts dels contagis venen pel contacte i en l'intercanvi (ensenyament/aprenentatge) hi ha contacte i per tant possibilitat de contagi (sempre des del punt de vista cibernètic)

Per als estudiants suposa una possibilitat d'estructurar el seu camí formatiu de manera clara (estructurada i estructurant) i evident (al haver de presentar evidències) però els obliga a "portar la feina al dia" com molt sovint reflexionen privadament i manifesten públicament. Els ajuda a responsabilitzar-se de la seva formació, però això, de vegades, és un preu que no estan disposats a pagar i els genera (en el cas dels estudiants de pedagogia) una dissonància cognitiva al voltant del paper actiu de l'aprenent en els processos d'ensenyament/aprenentatge en els que es participa.

La valoració global que fem de la nostra experiència és satisfactòria i parlo per la part que competeix al professor, però també per la part dels estudiants del que hem pogut recollir les seves reflexions tant oralment com per escrit en el seus diaris de "navegació" de la matèria. Però això dels diaris pot ser motiu d'una altra comunicació.

Paraules clau

Avaluació de l'aprenentatge. Avaluació formadora. Formació dialògica. Compromís en la formació i en l'avaluació per part de l'estudiantat i del professorat. Capacitats generals i específiques.