



Govern d'Andorra

L'AVALUACIÓ EN UN ENSENYAMENT PER COMPETÈNCIES EN EL SISTEMA EDUCATIU ANDORRÀ

Ensenyament obligatori

Ministeri d'Educació i Joventut
Andorra la Vella 21 d'octubre del 2013

Informe

Índex

Introducció	3
1. Els fonaments teòrics de l'avaluació en un ensenyament per competències.....	4
1.1. Plantejament de l'avaluació en un ensenyament per competències	4
1.2. Funcions de l'avaluació	5
1.3. Rol del docent i de l'alumne: tipus d'avaluació.....	5
2. Els elements del desplegament curricular des de la perspectiva de l'avaluació	8
2.1. Elements del marc curricular	8
2.2. Elements dels programes de les àrees.....	9
2.3. Elements de les programacions d'aula	12
2.4. Les escales de progressió: eina per a l'avaluació formativa	12
3. Els moments de balanç formalment establert (avaluació formativa i normativa)	14
3.1. Avaluació inicial.....	14
3.2. Avaluació continuada	15
3.3. Avaluació final	15
4. L'avaluació formativa com a eina de planificació i de regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge en els espais d'aprenentatge	16
4.1. Selecció dels referents per a l'avaluació	16
4.1.1. Unitat temporal.....	16
4.1.2. Espai d'aprenentatge global A o B	16
4.1.3. Espai d'àrea independent.....	17
4.2. Planificació de l'avaluació en el marc del procés d'ensenyament i aprenentatge.....	17

4.2.1. Unitat temporal.....	17
4.2.2. Espai d'aprenentatge global A o B	18
4.2.3. Espai d'àrea independent.....	20
4.3. Reunions de coordinació en relació a l'avaluació.....	21
4.3.1. Unitat temporal.....	21
4.3.2. Espai d'aprenentatge global A o B	21
4.3.3. Espai d'àrea independent.....	21
5. L'avaluació normativa com a eina de balanç del desenvolupament de les competències en els moments formalment establerts	22
5.1. L'avaluació en finalitzar un cicle	22
5.1.1. L'avaluació lligada a la presa de decisions al final d'un cicle i la promoció entre cicles.....	22
5.1.2. Les adequacions temporals: l'excepció a la promoció directa	23
5.2. L'avaluació en finalitzar l'ensenyament obligatori	24
5.2.1. L'avaluació lligada a la presa de decisions: atorgament del graduat en segona ensenyança	24
Bibliografia.....	27
Annexos	29

Introducció

En el marc del projecte del Pla estratègic per a la renovació i millora del sistema educatiu andorrà (Permsea), i amb la voluntat d'implantar un programa basat en un enfocament per competències el curs 2013-2014, s'ha renovat el marc curricular de l'ensenyament obligatori del sistema educatiu andorrà. Es passa d'un programa en què l'alumne assoleix determinats objectius a un programa en què l'alumne desenvolupa determinades competències.

En aquest context de desenvolupament de competències, aquest informe completa els documents relatius a l'estructura i al marc curricular i té com a objectiu recollir la naturalesa dels canvis que comporta la renovació de programa.

Això permet establir el plantejament de l'avaluació dels aprenentatges de l'alumne des de la programació d'aula, en el marc de les situacions d'aprenentatge, fins a l'avaluació de les competències en finalitzar l'ensenyament obligatori.

1. Els fonaments teòrics de l'avaluació en un ensenyament per competències

1.1. Plantejament de l'avaluació en un ensenyament per competències

El sistema educatiu andorrà defineix les competències com “una actuació o una intervenció que mobilitza i integra un conjunt organitzat de recursos (sabers, sabers fer, capacitats, habilitats, tècniques, suports materials i contextos de realització) per resoldre amb eficàcia una situació complexa o un problema dels diferents àmbits de la vida quotidiana”.¹Aquesta definició reforça una sèrie de característiques de les competències que es detallen a continuació i que caldrà considerar a l'hora de planificar el procés d'ensenyament i aprenentatge i l'avaluació.

- **Actuació estratègica.** L'avaluació de la competència d'un alumne haurà de verificar la capacitat de mobilitzar apropiadament una diversitat de recursos.
- **Complexitat.** Requereix la capacitat de combinar de manera eficaç un conjunt de recursos amb un objectiu precís. Cal, doncs, confrontar l'alumne amb situacions que sol·licitin la mobilització de recursos en contextos variats.
- **Globalitat i integració.** Per resoldre situacions complexes, l'alumne recorre a una diversitat de recursos que no són exclusivament els apresos en el context escolar (recursos lligats a la seva personalitat, als seus àmbits d'interès, als aprenentatges fets fora del context escolar, etc). L'avaluació ha de tenir en compte tots els recursos que mobilitza l'alumne.
- **Evolució.** Una competència necessita temps per desenvolupar-se i sempre és possible progressar. Conseqüentment l'alumne ha de disposar de temps suficient per dur a terme els aprenentatges que li permetin desenvolupar les competències. L'avaluació ha de ser sistemàtica i ha d'estar planificada. La recollida d'evidències s'ha de fer de forma sovintejada i regular al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge, deixant el temps suficient perquè l'alumne hagi pogut avançar en el seu propi procés. Cal establir amb antelació en quins moments es fa aquesta recollida i amb quin objecte. La verificació del nivell de desenvolupament de la competència només es podrà fer al final dels períodes establerts.

L'avaluació de competències queda inclosa dins del procés d'ensenyament i aprenentatge. Ha de ser per ella mateixa una experiència d'aprenentatge i un acte d'enfortiment del procés formatiu i evolutiu de l'alumne.

Per tant, l'avaluació ha d'estar basada en la recollida sovintejada d'informació que demostrï la competència de l'alumne. El docent ha de recollir informació sobre la

¹Definició MEJ

freqüència i la qualitat dels comportaments i actuacions de l'alumne. El resultat és el judici de valor sobre si l'aprenent ha aconseguit dominar i dur a la pràctica la competència requerida.

1.2. Funcions de l'avaluació

Les funcions bàsiques de l'avaluació en un ensenyament per competències són la **regulació o ajuda a l'aprenentatge** i el **reconeixement del nivell de desenvolupament de les competències**.

En la seva **funció reguladora o d'ajuda a l'aprenentatge**, l'avaluació té com a objectiu donar suport a l'alumne en l'adquisició de coneixements i en el desenvolupament de les competències. Aquesta avaluació ha d'estar integrada en el procés d'ensenyament i aprenentatge de manera que permeti una regulació dels aprenentatges tant per part de l'alumne (autoavaluació i coavaluació) com per part del docent (regulació interactiva, regulació retroactiva i regulació proactiva).²La funció reguladora té dos vessants:

- **L'avaluació diagnòstica** permet detectar els punts forts i els punts febles de l'alumne per adaptar el procés d'ensenyament i aprenentatge a les seves necessitats. Alhora, permet que el mateix alumne prengui consciència dels seus punts forts, punts febles i les seves pròpies dificultats per fer-hi front (aprendre de l'error).
- **L'avaluació formativa** requereix el seguiment continu del procés d'ensenyament i aprenentatge per establir els mecanismes de regulació durant aquest procés. Alhora, permet orientar l'alumne dins del marc de les situacions d'aprenentatge, al llarg del seu recorregut formatiu, com en finalitzar l'ensenyament obligatori.

En la seva **funció de reconeixement del nivell de desenvolupament de les competències**, l'avaluació té com a objectiu fer un balanç dels aprenentatges de l'alumne, tenint en consideració el conjunt d'informacions recollides durant el procés d'aprenentatge. Els docents interpreten aquestes informacions considerant les expectatives de final de cicle i es pronuncien sobre el nivell de desenvolupament de cada competència.

Aquesta funció, doncs, té un caràcter normatiu i permet reconèixer el nivell de desenvolupament de cada competència d'acord amb el referent d'avaluació corresponent. A més, en finalitzar l'ensenyament obligatori permet la presa de decisió sobre l'atorgament del graduat en segona ensenyança.

1.3. Rol del docent i de l'alumne: tipus d'avaluació

²Vegeu el punt 1.3: Rol del docent i de l'alumne

La planificació de l'avaluació ha de preveure en tots els casos l'avaluació per part del docent (**heteroavaluació**), així com l'avaluació per part dels alumnes (**autoavaluació i coavaluació**). L'autoavaluació com a presa de consciència del propi procés d'aprenentatge per part de cada alumne i la coavaluació com a procés de regulació dels processos d'aprenentatge cooperatius.

Cal implicar l'alumne en l'avaluació ja que les activitats d'avaluació li ofereixen la possibilitat de fer una reflexió metacognitiva en relació als seus processos d'aprenentatge; per tant, aquestes activitats esdevenen també ocasions d'aprenentatge. Es considera formativa perquè l'alumne coneix a l'avança què s'espera d'ell i té elements personals i objectius per contrastar-ho amb el desenvolupament esperat.

Com ja s'ha esmentat anteriorment, les funcions principals de l'avaluació en un enfocament per competències són: l'ajut a l'aprenentatge i el reconeixement del nivell de desenvolupament de les competències. Les dues funcions es presenten de manera separada, però mantenen una estreta relació en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Regulació i ajut a l'aprenentatge

En el procés d'ensenyament i aprenentatge, el docent ha de dur a terme accions que li permetin regular-lo a diferents nivells:

- a. *Regulacions interactives*: durant el desenvolupament de les activitats. El docent fa intervencions puntuals per respondre a necessitats concretes dels alumnes que sorgeixen en el desenvolupament de les activitats.
- b. *Regulacions retroactives*: consisteixen a efectuar un retorn a l'alumne sobre el resultat de les seves produccions. Permeten ajustar l'ajut pedagògic en funció de les dificultats observades. La retroacció es pot fer a tot el grup classe, a un grup reduït d'alumnes o personalitzada. El seu objectiu és donar pistes als alumnes per millorar els aspectes poc reeixits de les seves produccions i dels processos seguits.
- c. *Regulacions proactives*: es fonamenten en les observacions fetes pel docent en el desenvolupament de les activitats. Permeten orientar i fixar les condicions de realització per a posteriors situacions d'ensenyament i aprenentatge.

Autoregulació de l'aprenentatge

Per tal d'implicar l'alumne en el propi procés d'avaluació, cal que el docent l'informi constantment sobre les exigències associades als processos d'aprenentatge, a partir dels indicadors d'aprenentatge esperat i de l'escala de progressió(vegeu el punt 2.4). Des

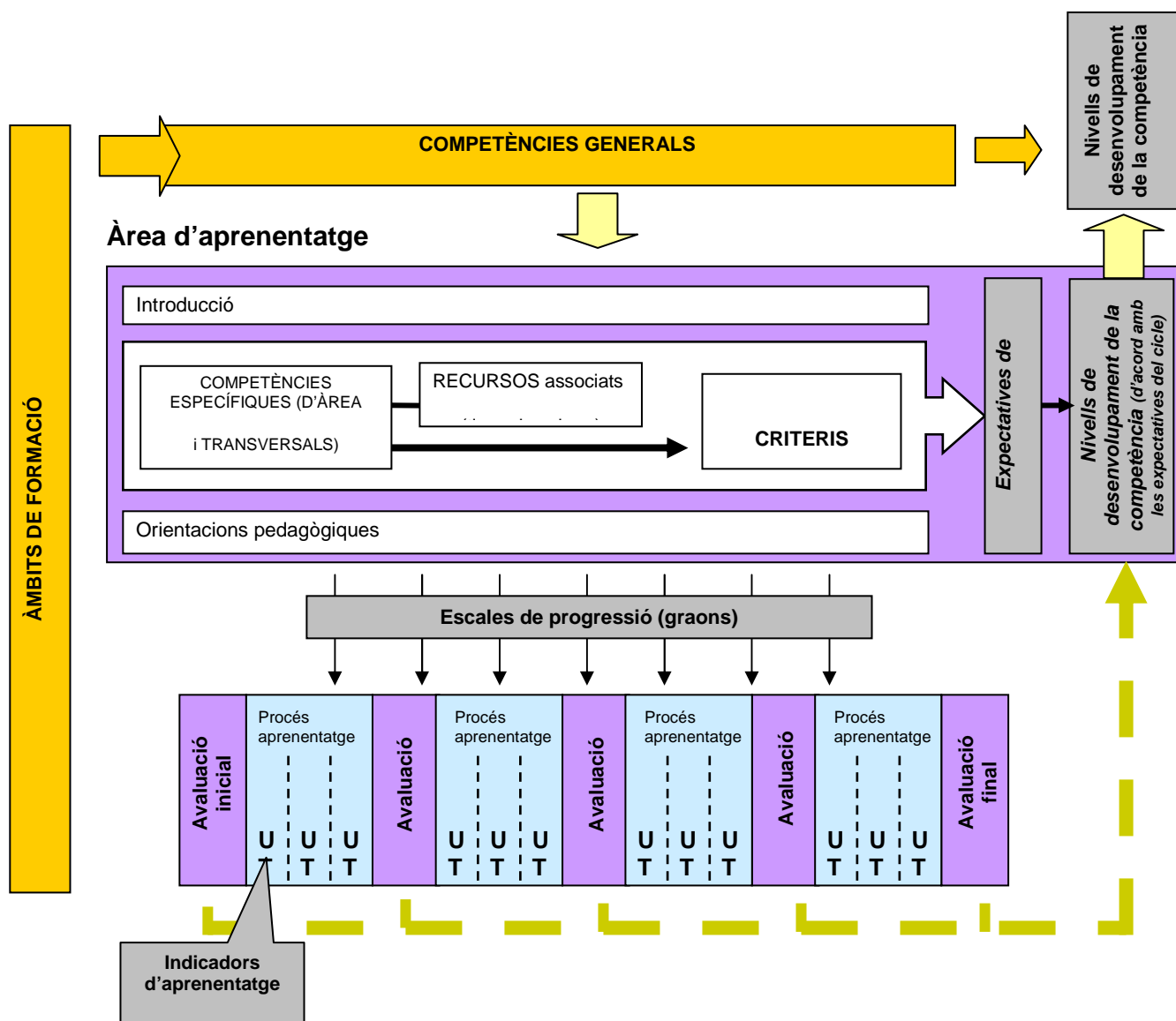
d'una perspectiva d'avaluació formativa, on l'alumne ha de participar en el procés de regulació del seu procés d'aprenentatge, és convenient negociar amb els alumnes aquests indicadors. L'anàlisi de les seves produccions/actuacions en relació amb els referents esmentats anteriorment permet a l'alumne reflexionar de manera objectiva sobre el seu aprenentatge.

Mitjançant aquests processos de reflexió, l'alumne ha d'augmentar progressivament el grau d'autonomia en el seu procés d'aprenentatge.

En relació amb la reflexió que fa l'alumne sobre el seu propi procés d'aprenentatge, convé remarcar que l'aprenentatge entre iguals l'afavoreix significativament. Els alumnes desenvolupen l'hàbit d'intercanviar idees amb els companys. Comparteixen els dubtes, expliquen els seus processos d'aprenentatge, com han arribat al resultat de les seves produccions, quines dificultats han trobat... El docent ha de promoure, guiar i enriquir aquests intercanvis, centrant la reflexió en els elements significatius de la situació, portant els alumnes a processos de presa de consciència, millorant les habilitats comunicatives dels alumnes...

En aquest plantejament, el *portfoli* constitueix una bona eina per afavorir el procés d'autoavaluació i de regulació del procés d'aprenentatge per part de l'alumne. Consisteix en una col·lecció organitzada de produccions/actuacions reeixides, elaborades per l'alumne, que demostren el seu grau de desenvolupament de les competències i li permeten situar-se en l'escala de progressió. L'alumne presenta les seves produccions o actuacions, les analitza, hi anota observacions, n'assenyala els punts febles i en proposa millores, es fixa nous reptes... Les produccions/actuacions que recull el *portfoli* poden ser escollides per l'alumne o bé seleccionades conjuntament amb el docent. L'ampliació i l'organització del dossier s'han de fer de manera regular. El docent ha de crear els espais perquè l'alumne faci aquesta feina.

2. Els elements del desplegament curricular des de la perspectiva de l'avaluació



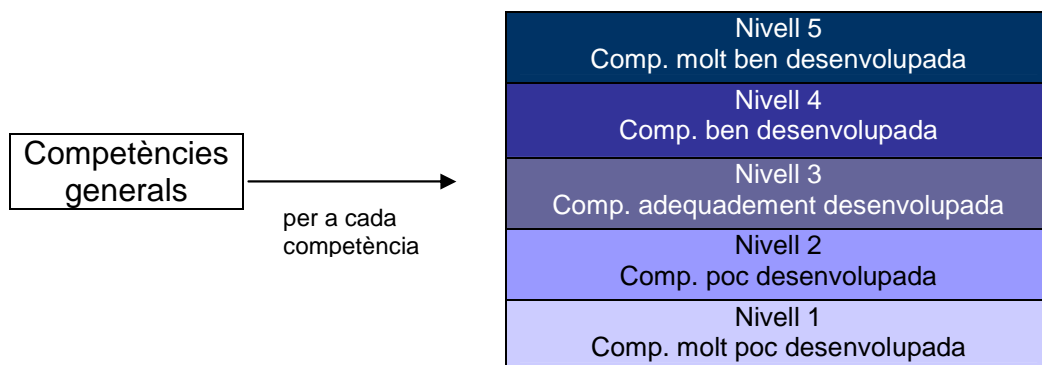
2.1. Elements del marc curricular

Els **àmbits de formació** de l'estructura curricular responen a necessitats formatives manifestades per la societat; per aquest motiu constitueixen una intenció educativa i impregnen el conjunt de competències generals. També es reprenen en forma de temàtica o accions específiques en els diferents espais d'aprenentatge o de convivència al centre. No s'utilitzen com a referent directe per a l'avaluació.

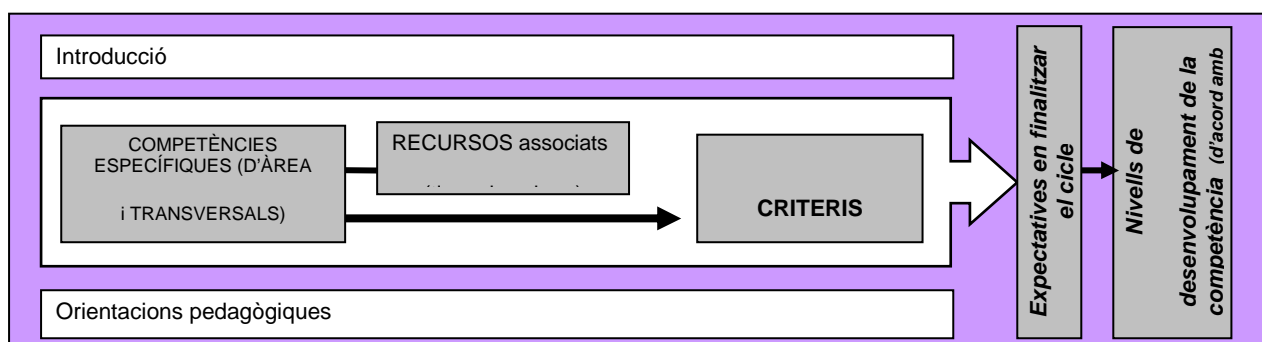
Les **competències generals** són el referent per atorgar el graduat en segona ensenyança en finalitzar l'ensenyament obligatori però no s'avaluen directament. L'avaluació es porta a terme a partir de la relació de les competències específiques (d'àrea i transversals) amb les competències generals (vegeu el punt 5.2).

Els **nivells de desenvolupament de la competència general** són l'eina que estableix els diferents nivells de desenvolupament de cada competència general. Aquesta eina és el

referent per a l'avaluació en finalitzar l'ensenyament obligatori i, consegüentment, per a l'atorgament del graduat en segona ensenyança. S'estableixen 5 nivells de desenvolupament per a cada competència general. Cada nivell recull un conjunt de descriptors que evidencien les actuacions pròpies dels alumnes que han assolit aquell nivell.



2.2. Elements dels programes de les àrees



Les **competències específiques (d'àrea i transversals)** són un referent directe per planificar el procés d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes i per a l'avaluació. A cada competència s'associen uns **recursos** organitzats en blocs i seqüenciats per curs, en el cas de les competències específiques d'àrea, i per cicle, en el cas de les competències específiques transversals.

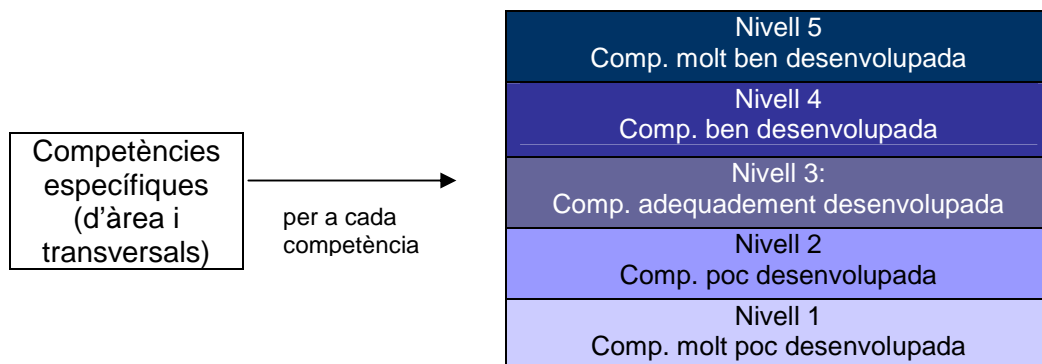
Els **criteris d'avaluació** són un element de caràcter prescriptiu, indispensable per poder plantejar rigorosament els processos d'avaluació. Cada competència té associat un nombre de criteris d'avaluació específics de la competència i genèrics a tot el nivell educatiu. Un criteri d'avaluació és un element que indica genèricament, tant a l'avaluador com al mateix alumne, les qualitats essencials, enteses com a propietats o atributs, de la competència que s'observaran en la tasca demanada. No són directament observables i, per ser operatius, requereixen indicadors d'aprenentatge esperat (vegeu l'apartat 2.3: Elements de les programacions d'aula).

El conjunt de criteris d'avaluació d'una competència permet a l'avaluador emetre un judici de valor relacionat amb el nivell global de desenvolupament d'aquesta competència. Alhora, els criteris d'avaluació garanteixen que tots els docents del sistema educatiu emetin els seus judicis de valor amb un punt de vista homogeni i compartit.

Les **expectatives de final de cicle** són un referent prescriptiu i normatiu que descriu el que es pot esperar d'un alumne, en relació als seus aprenentatges, en finalitzar el cicle en relació a cada competència específica (d'àrea i transversal). Per tant, són una contextualització de la competència en moments establerts (final de cada cicle) del recorregut de l'alumne a partir dels criteris d'avaluació, els processos cognitius, els processos maduratius corresponents a les edats dels infants del cicle i els recursos associats a la competència per a aquell cicle.

Les expectatives al llarg de l'ensenyament obligatori descriuen actuacions genèriques i no observables directament que són progressivament més complexes. Les expectatives de final d'un cicle pressuposen que les expectatives del cicle anterior han estat satisfetes. Són la font per elaborar els nivells de desenvolupament de les competències, així com les escales de progressió.

Els **nivells de desenvolupament de la competència** són l'eina que estableix els nivells de desenvolupament de cada competència específica (d'àrea i transversal) en finalitzar un cicle d'acord amb les expectatives del cicle. Aquests nivells són el referent normatiu que permet reconèixer el grau de desenvolupament de cada competència assolit per l'alumne en finalitzar un cicle. S'estableixen 5 nivells que ordenen i graduen el desenvolupament de cada competència en el context d'un cicle. El nivell 3 es considera el nivell adequat de desenvolupament de la competència ja que satisfà les expectatives del cicle.



Els nivells de desenvolupament de les competències específiques (d'àrea i transversals) de cada cicle segueixen una mateixa estructura amb l'objectiu d'assegurar l'homogeneïtat entre els nivells de desenvolupament de les diferents competències.

Estructura dels nivells de desenvolupament de la competència		
Nivell	Desenvolupament de la competència	Descripció
5	Molt ben desenvolupada	El nivell de desenvolupament de la competència de l'alumne supera les expectatives del cicle.
4	Ben desenvolupada	El nivell de desenvolupament de la competència de l'alumne satisfà clarament les expectatives del cicle.
3	Adequadament desenvolupada	El nivell de desenvolupament de la competència de l'alumne satisfà les expectatives del cicle.
2	Poc desenvolupada	El nivell de desenvolupament de la competència de l'alumne està per sota expectatives del cicle.
1	Molt poc desenvolupada	El nivell de desenvolupament de la competència de l'alumne està molt per sota de les expectatives del cicle.

Taula 1

Cada nivell de desenvolupament de la competència recull un conjunt de descriptors que evidencien les actuacions pròpies dels alumnes que han assolit aquell nivell. Aquests descriptors fan referència als recursos (complexitat i nombre) que l'alumne mobilitza de manera integrada, a les condicions en què l'alumne els mobilitza (grau d'autonomia, suports...) i a l'eficàcia, l'eficiència i la freqüència amb què ho fa.

Nivell	Desenvolupament de la competència	Mobilització de recursos	Realització de les tasques	Ajut pedagògic
5	Molt ben desenvolupada	L'alumne mobilitza recursos més complexos que els associats a la competència per aquell cicle.	L'alumne duu a terme les tasques de manera elaborada i personalitzada.	L'alumne es mostra progressivament autònom. Necessita un ajut puntual per progressar.
4	Ben desenvolupada	L'alumne mobilitza els recursos associats a la competència.	L'alumne duu a terme ambeficàcia les tasques proposades.	
3	Adequadament desenvolupada		L'alumne dóna resposta generalment amb eficàcia a les tasques proposades.	
2	Poc desenvolupada	L'alumne mobilitza amb dificultat els recursos associats a la competència. L'alumne només mobilitza alguns dels recursos associats a la competència.	L'alumne dóna resposta amb dificultat a algunes de les tasques proposades.	L'alumne necessita ajut per reeixir/progressar.

1	Molt poc desenvolupada	L'alumne només mobilitza alguns dels recursos associats a la competència i ho fa amb dificultats.	L'alumne dóna resposta amb moltes dificultats a algunes de les tasques proposades o les realitza parcialment.	L'alumne necessita un ajut constant i una modificació de les tasques.
----------	-------------------------------	---	---	---

Taula 2

2.3. Elements de les programacions d'aula

Els **indicadors d'aprenentatge esperats** són el referent per a l'avaluació en el marc de les situacions d'aprenentatge. Es redacten en tercera persona a partir del criteri d'avaluació, dels recursos seleccionats i del/s graó/graus de l'escala de progressió en què es situa cada alumne, contextualitzant-los, a més, a les característiques de la situació. Són directament observables, específics, ja que han de permetre recollir evidències d'un comportament únic, i han d'estar adaptats a les necessitats educatives dels alumnes (indicadors multinivell).

S'utilitzen tant en la situació (global o d'àrea) com en els tallers associats i permeten observar directament si les qualitats indicades pel criteri d'avaluació són presents o no en la producció/actuació de l'alumne, la freqüència amb què es manifesta la qualitat i amb quin grau de satisfacció la producció/actuació respon a aquesta qualitat.

Per poder valorar, de manera rigorosa, l'actuació competencial d'un alumne i establir posteriorment mecanismes de regulació, cal recollir informació relativa a les qualitats indicades al criteri a les diferents fases de resolució d'una tasca:

- Comprensió de la tasca
- Selecció dels recursos i dels esquemes d'actuació més pertinents per resoldre la tasca
- Resolució de la tasca a partir de la mobilització dels recursos i l'aplicació dels esquemes d'actuació
- Comunicació/verificació del procés i dels resultats

El conjunt dels indicadors d'aprenentatge esperat d'un criteri d'avaluació permet a l'avaluador recollir les evidències necessàries per emetre un judici de valor relacionat amb el domini del criteri. És necessari garantir un nombre suficient d'indicadors d'aprenentatge esperat per recollir informació sobre cada criteri d'avaluació.

2.4. L'escala de progressió: eina per a l'avaluació formativa

L'**escala de progressió** és un esglaonament progressiu, continuat i inclusiu del desenvolupament d'una competència. Per a cada competència específica (d'àrea i transversal) s'estableix una escala de progressió que descriu el contínuum del desenvolupament d'una competència al llarg de l'ensenyament obligatori.

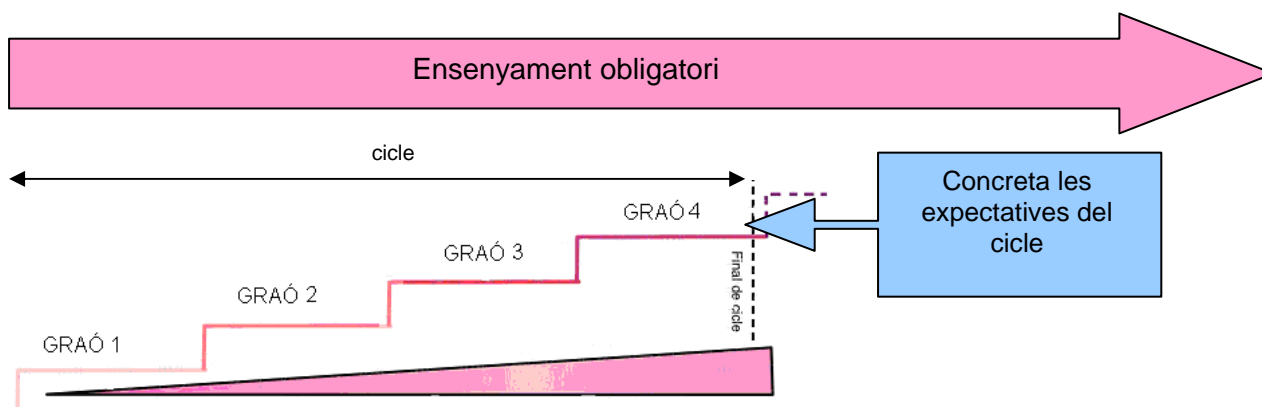
Tot i no ser un element del programa, és l'eina, de tipus criterial, per a l'avaluació formativa de l'alumne al llarg de l'ensenyament obligatori.

El seu ús és prescriptiu i comú a tots els docents d'una mateixa àrea o d'un mateix equip educatiu. No obstant això, cal que els docents interpretin aquestes escales de manera flexible. L'ús de les escales permet:

- Planificar el procés d'ensenyament per part del docent, facilitant-li les indicacions sobre la complexitat de les tasques que pot proposar als alumnes en diferents moments del desenvolupament de la competència.
- Ajustar la intervenció pedagògica i regular el procés d'aprenentatge.
- Mesurar el progrés en el procés de desenvolupament de les competències, tant per part de l'alumne com del docent.
- Informar sobre el progrés de l'alumne al llarg del cicle, tant a les famílies com al mateix alumne.
- Planificar el procés d'aprenentatge per part de l'alumne, permetent-li adonar-se del seu progrés, dels seus punts forts i febles, així com fixar-se fites assolibles en el seu procés d'aprenentatge.

L'escala de progressió està estructurada en graons (vegeu l'annex 1). D'acord amb la LOSEA així com amb les directrius rebudes en el marc del Permsea, l'ensenyament s'organitza per cicles. A cada escala de progressió, el darrer graó del cicle concreta les expectatives del cicle fixades en el programa. Cada graó inclou els graons anteriors i, per tant, indica la progressió del desenvolupament de la competència descrivint un conjunt d'actuacions progressivament més complexes.

Exemple:



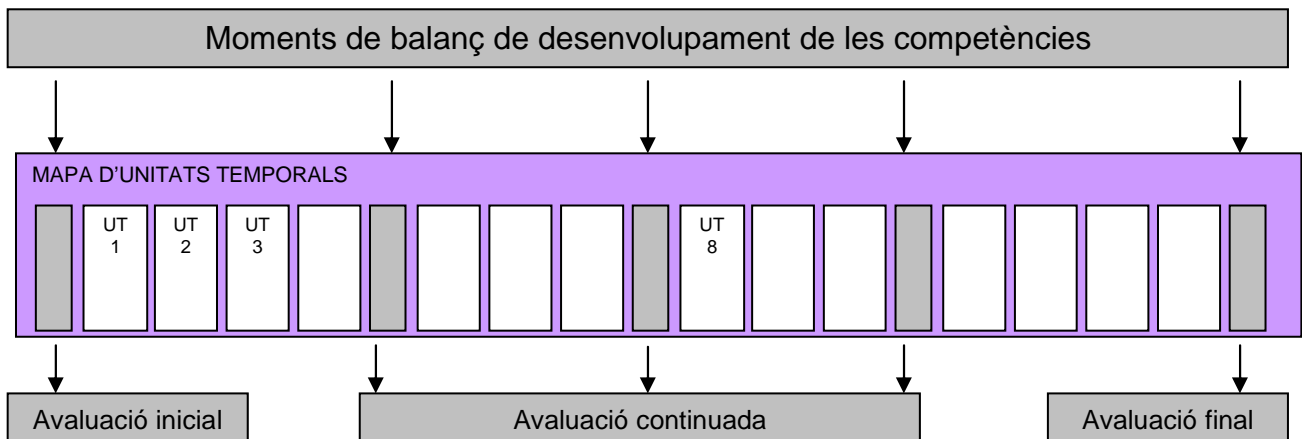
Cada graó descriu les manifestacions/actuacions característiques d'un alumne en un moment donat del desenvolupament d'una competència. Per tant, cada graó recull l'acció que fa l'alumne, els recursos (nombre i complexitat) que mobilitza de manera integrada, l'eficàcia en la mobilització (en funció del desenvolupament psicomotriu, les capacitats, els interessos...) i les condicions en què mobilitza aquests recursos (grau d'autonomia,

suports...). En tractar-se de manifestacions/actuacions que fa l'alumne, s'expressen amb verbs de la tercera persona del singular del present de l'indicatiu.

La progressió d'un alumne d'un graó a un altre no és radical, sinó que respon a uns canvis graduals. Cada alumne progressa dins d'una escala seguint el seu ritme, la seva aptitud per a l'aprenentatge, la seva motivació, el seu procés maduratiu i les seves habilitats. L'alumne es pot situar en més d'un graó alhora. Per aquesta raó, no s'associa un graó a un moment concret del calendari escolar.

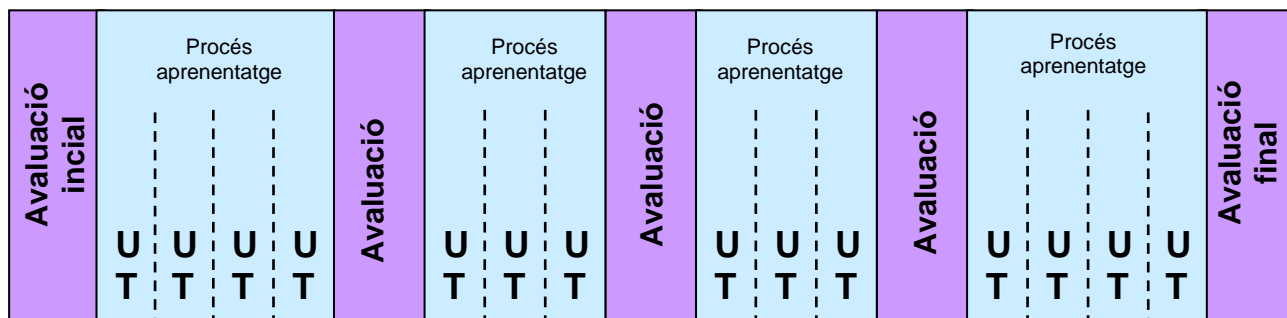
3. Els moments de balanç formalment establerts: avaluació formativa i normativa

D'acord amb l'estructura organitzativa definida en el marc del projecte, per a cada cicle s'estableixen 14 unitats temporals repartides al llarg del cicle i 5 moments de balanç de desenvolupament de les competències que responen a l'avaluació inicial, continuada i final del procés d'aprenentatge.



3.1. Avaluació inicial

L'avaluació inicial s'entén com una part de l'avaluació continuada en un plantejament global de desenvolupament de competències. Es recorre a la informació consignada en els registres del darrer equip educatiu i l'informe d'avaluació del cicle anterior. Aquesta informació permet a l'equip educatiu planificar les mesures educatives més apropiades d'acord amb les necessitats educatives de l'alumne, el seu procés maduratiu, les seves habilitats, la seva aptitud per a l'aprenentatge i la seva motivació, tenint en compte la seva zona de desenvolupament proper.

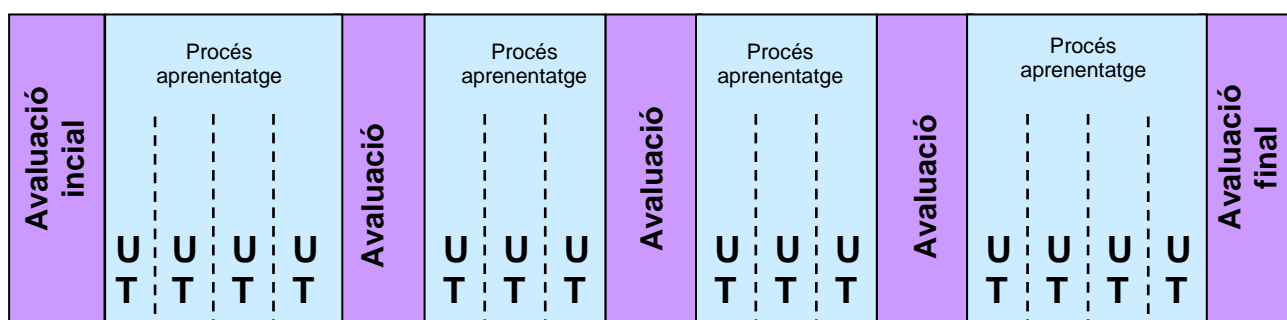


L'avaluació inicial es fa utilitzant la informació del cicle anterior consignada en els registres del darrer equip educatiu i l'informe d'avaluació

3.2. Avaluació continuada

En el marc de cada unitat temporal els docents han planificat els moments i les activitats en què recullen la informació, l'han registrat en els documents corresponents i n'han fet el seguiment aportant les mesures de regulació pertinents (funció formativa de l'avaluació).

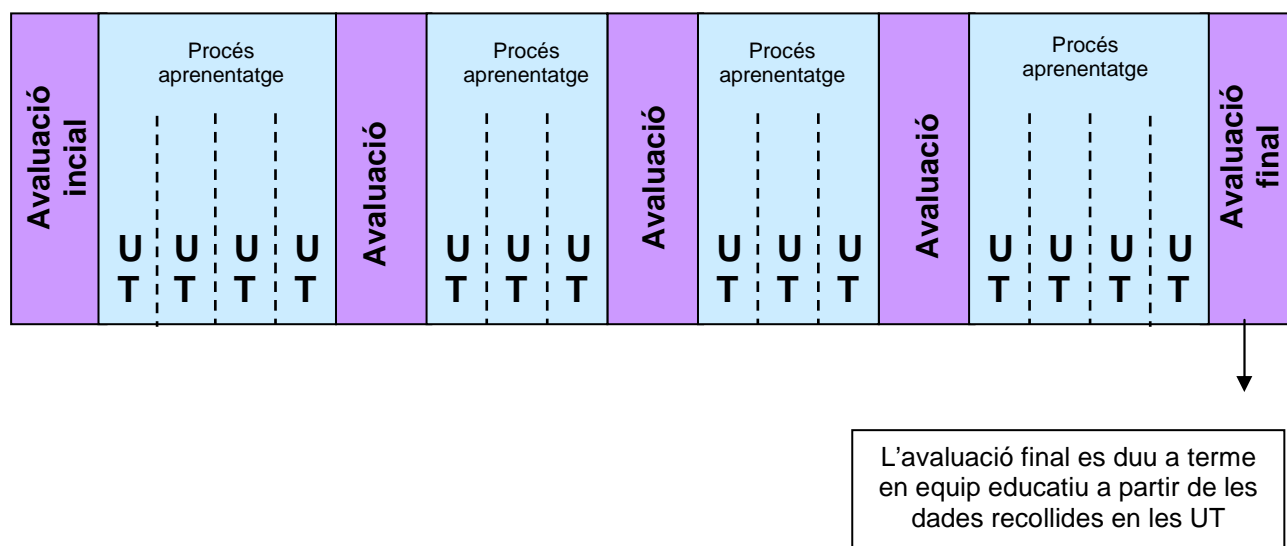
En els moments formalment establerts, els membres de l'equip educatiu interpreten la informació registrada al llarg de les unitats temporals per situar l'alumne en el graó (o graons) que millor correspon al seu procés de desenvolupament de la competència i regular el procés d'aprenentatge. Cal tenir en compte, sempre, que aquest procés ha de portar cap al desenvolupament progressiu de la competència per part de l'alumne. El punt de referència que guia aquest procés és el darrer graó de cada cicle en l'escala de progressió (que correspon a les expectatives de final de cicle).



L'avaluació continuada la realitza l'equip educatiu interpretant la informació registrada al llarg de les UT

3.3. Avaluació final

En finalitzar un cicle, cada membre de l'equip educatiu aporta tota la informació recollida durant el procés i, de manera col·legiada, l'equip educatiu interpreta la informació, emet un judici de valor i determina, per a cada alumne, el nivell de desenvolupament de cada competència específica (d'àrea i transversal) en finalitzar un cicle. A més, s'estableixen mesures educatives per al cicle posterior.



4. L'avaluació formativa com a eina de planificació i de regulació del procés d'ensenyament i d'aprenentatge en els espais d'aprenentatge

4.1. Selecció dels referents per a l'avaluació

D'acord amb l'estructura organitzativa detallada en el projecte (vegeu l'annex2), dins de cada UT els equips de docents concernits en cada espai d'aprenentatge (espai global A, espai global B i espais d'àrea independent) han de seleccionar:

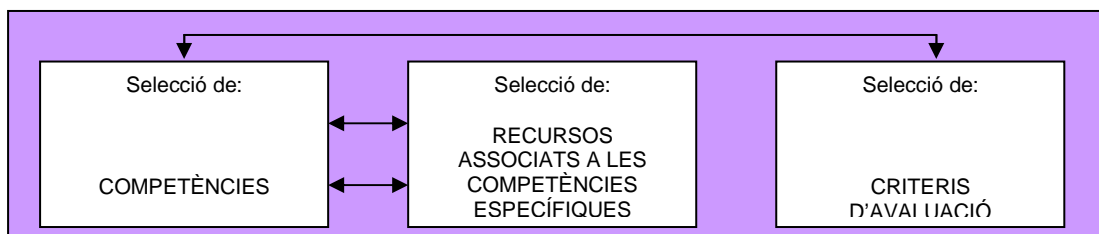
- les competències
- els recursos associats a les competències
- els criteris d'avaluació³ de les competències seleccionades

Els membres de l'equip educatiu responsables de la selecció d'aquests referents varien en funció de l'espai d'aprenentatge.

³ S'ha optat per la selecció dels criteris d'avaluació atesa l'amplitud de la redacció de les competències de les darreres versions dels programes on les competències plantejades fan referència a capacitats diverses

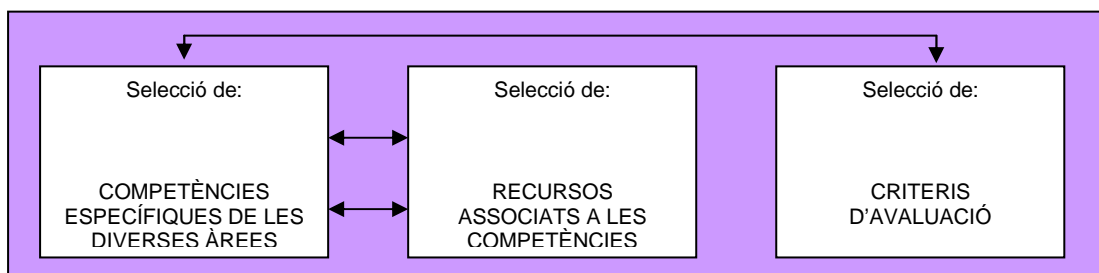
4.1.1. Unitat temporal

Tots els membres de l'equip educatiu seleccionen de manera col·legiada, per al conjunt de la unitat temporal, les competències específiques transversals, els recursos associats i els criteris d'avaluació.



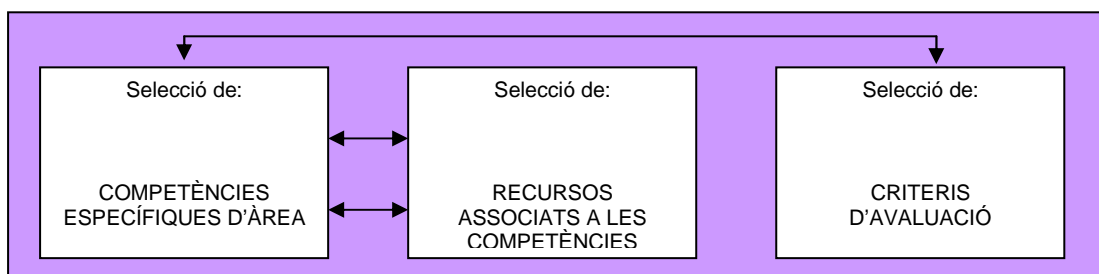
4.1.2. Espai d'aprenentatge global A o B

El docent conductor de la situació i els docents especialistes que duen a terme els tallers associats seleccionen de manera col·legiada, per al conjunt de la situació, les competències específiques de les àrees que intervenen en la situació global, els recursos associats i els criteris d'avaluació.



4.1.3. Espai d'àrea independent

El docent especialista de l'àrea selecciona les competències específiques de la seva àrea, els recursos associats i els criteris d'avaluació.



4.2. Planificació de l'avaluació en el marc del procés d'ensenyament i aprenentatge

Per garantir una intervenció coordinada de l'avaluació en el marc del procés d'ensenyament i aprenentatge, cal una planificació d'aquesta intervenció per a cada espai d'aprenentatge. Aquesta planificació té com a finalitat guiar l'aprenentatge i regular-ne els processos.

En aquesta planificació, l'equip educatiu ha de preveure el rol de l'alumne com agent actiu i partícip del seu procés d'aprenentatge.

A continuació es detallen, en funció de l'espai d'aprenentatge, els passos que cal seguir per planificar l'avaluació en el marc del procés d'ensenyament i aprenentatge.

4.2.1. Unitat temporal

Tots els membres de l'equip educatiu, de manera col·legiada, són els responsables, pel que fa a les competències específiques transversals, de:

- La selecció dels referents en el marc de la unitat temporal (vegeu el punt 4.1.1.).
- La redacció dels indicadors d'aprenentatge esperat.
- La negociació dels indicadors d'aprenentatge esperat amb els alumnes i la seva adaptació.
- La presa d'acords per organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge per al desenvolupament de les competències específiques transversals.
- L'establiment de moments de recollida d'informació en les seqüències d'activitats (espai global A, espai global B i espais d'àrea independents).

Es poden utilitzar activitats ja existents o dissenyades específicament per a la recollida d'informació. La recollida d'informació ha de ser sovintejada, ha d'estar integrada en la dinàmica del procés d'ensenyament i aprenentatge, i s'ha de fer en el context de les activitats.

Tenint en compte que l'avaluació és individual, cal preveure moments de produccions/actuacions individuals o observables individualment ja sigui a les seqüències d'activitats dels tallers associats o a les seqüències d'activitats de resolució de les situacions. La recollida d'informació ha de permetre obtenir evidències de l'adquisició dels recursos i de la seva mobilització en la resolució de situacions.

- La decisió sobre les tècniques de recollida d'informació (observacions, tests, produccions...) i la creació d'instruments específics per al seu registre (graelles analítiques, graelles globals, registres anecdòtics...).

L'elecció d'aquestes eines d'avaluació s'ha de fer en funció de la intenció pedagògica del docent, de l'objecte d'avaluació i del moment del procés

d'ensenyament i aprenentatge, alternant eines analítiques amb instruments més oberts i interpretatius.

Cal combinar la recollida d'informació formal i instrumentada, prèviament planificada, amb moments d'avaluació més espontanis i no instrumentats, que permetin la regulació més immediata dels processos d'ensenyament i aprenentatge així com l'ajustament de l'acció pedagògica.

- La posada en comú i la interpretació de la informació recollida per fer el seguiment del desenvolupament de les competències transversals.

Aquesta interpretació ha de permetre regular el procés d'ensenyament i aprenentatge en funció de les necessitats de cada alumne.

Alguns exemples de mecanismes de regulació poden consistir en: adaptació dels indicadors d'aprenentatge esperat, alleugeriment o enriquiment de recursos, adaptació o modificació de les condicions de realització (tipus de suports, grau d'ajut en relació a les relacions interactives, temps i materials), creació de tallers específics per a l'adquisició/exercitació d'alguns recursos, creació de situacions globals d'àrea específiques...

- La comunicació als alumnes dels indicadors d'aprenentatge esperat relacionats amb els criteris d'avaluació i les competències específiques transversals corresponents, així com la presentació de les escales de progressió.

En aquests processos de comunicació, cal preveure moments d'entrevista personal amb els alumnes per analitzar i valorar els processos d'aprenentatge seguits per l'alumne i els resultats aconseguits.

4.2.2. Espai d'aprenentatge global A o B

El docent conductor del projecte, juntament amb cada especialista responsable de cada taller associat, és l'encarregat, pel que fa a les competències específiques d'àrea, de:

- La selecció dels referents en el marc de l'espai d'aprenentatge (vegeu el punt 4.1.2.).
- La redacció dels indicadors d'aprenentatge esperat.
- La negociació dels indicadors d'aprenentatge esperat amb els alumnes i la seva adaptació.
- La presa d'acords per organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge per al desenvolupament de les competències específiques d'àrea.

- L'establiment de moments de recollida d'informació en les seqüències d'activitats (situació global i tallers associats).

Es poden utilitzar activitats ja existents o dissenyades específicament per a la recollida d'informació. La recollida d'informació ha de ser sovintejada, ha d'estar integrada en la dinàmica del procés d'ensenyament i aprenentatge, i s'ha de fer en el context de les activitats.

Tenint en compte que l'avaluació és individual, cal preveure moments de produccions/actuacions individuals o observables individualment ja sigui a les seqüències d'activitats dels tallers associats o a la seqüència d'activitats de resolució de la situació. La recollida d'informació ha de permetre obtenir evidències de l'adquisició dels recursos i de la seva mobilització en la resolució de la situació.

- La decisió sobre les tècniques de recollida d'informació (observacions, tests, produccions...) i la creació d'instruments específics per al seu registre (graelles analítiques, graelles globals, registres anecdòtics...).

L'elecció d'aquestes eines d'avaluació s'ha de fer en funció de la intenció pedagògica del docent, de l'objecte d'avaluació i del moment del procés d'ensenyament i aprenentatge, alternant eines analítiques amb instruments més oberts i interpretatius.

Cal combinar la recollida d'informació formal i instrumentada, prèviament planificada, amb moments d'avaluació més espontanis i no instrumentats, que permetin la regulació més immediata dels processos d'ensenyament i aprenentatge així com l'ajustament de l'acció pedagògica.

- La posada en comú i la interpretació de la informació recollida per fer el seguiment del desenvolupament de les competències específiques d'àrea.

Aquesta interpretació ha de permetre regular el procés d'ensenyament i aprenentatge en funció de les necessitats de cada alumne.

Alguns exemples de mecanismes de regulació poden consistir en: adaptació dels indicadors d'aprenentatge esperat, alleugeriment o enriquiment de recursos, adaptació o modificació de les condicions de realització (tipus de suports, grau d'ajut en relació a les relacions interactives, temps i materials), creació de tallers específics per a l'adquisició/exercitació d'alguns recursos, creació de situacions globals d'àrea específiques...

- La comunicació als alumnes dels indicadors d'aprenentatge esperat relacionats amb els criteris d'avaluació i les competències específiques d'àrea així com la presentació de les escales de progressió.

En aquests processos de comunicació, cal preveure moments d'entrevista personal amb els alumnes per analitzar i valorar els processos d'aprenentatge seguits per l'alumne i els resultats aconseguits.

4.2.3. Espai d'àrea independent

El docent especialista de l'àrea independent és el responsable, pel que fa a les competències específiques de l'àrea concernida, de:

- La selecció dels referents en el marc de l'espai d'àrea independent (vegeu el punt 4.1.3.).
- La redacció dels indicadors d'aprenentatge esperat.
- La negociació dels indicadors d'aprenentatge esperat amb els alumnes i la seva adaptació.
- La presa de decisions per organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge per al desenvolupament de les competències específiques de l'àrea concernida.
- L'establiment de moments de recollida d'informació en les seqüències d'activitats (situació global d'àrea i taller associat).

Es poden utilitzar activitats ja existents o dissenyades específicament per a la recollida d'informació. La recollida d'informació ha de ser sovintejada, ha d'estar integrada en la dinàmica del procés d'ensenyament i aprenentatge, i s'ha de fer en el context de les activitats.

Tenint en compte que l'avaluació és individual, cal preveure moments de produccions/actuacions individuals o observables individualment ja sigui a la seqüència d'activitats del taller associat o a la seqüència d'activitats de resolució de la situació d'àrea. La recollida d'informació ha de permetre obtenir evidències de l'adquisició dels recursos i de la seva mobilització en la resolució de la situació.

- La decisió sobre les tècniques de recollida d'informació (observacions, tests, produccions...) i la creació d'instruments específics per al seu registre (graelles analítiques, graelles globals, registres anecdòtics...).

L'elecció d'aquestes eines d'avaluació s'ha de fer en funció de la intenció pedagògica del docent, de l'objecte d'avaluació i del moment del procés d'ensenyament i aprenentatge, alternant eines analítiques amb instruments més oberts i interpretatius.

Cal combinar la recollida d'informació formal i instrumentada, prèviament planificada, amb moments d'avaluació més espontanis i no instrumentats, que permetin la regulació més immediata dels processos d'ensenyament i aprenentatge així com l'ajustament de l'acció pedagògica.

- La interpretació de la informació recollida per fer el seguiment del desenvolupament de les competències específiques de l'àrea concernida.

Aquesta interpretació ha de permetre regular el procés d'ensenyament i aprenentatge en funció de les necessitats de cada alumne.

Alguns exemples de mecanismes de regulació poden consistir en: adaptació dels indicadors d'aprenentatge esperat, alleugeriment o enriquiment de recursos, adaptació o modificació de les condicions de realització (tipus de suports, grau d'ajut en relació a les relacions interactives, temps i materials), creació de tallers específics per a l'adquisició/exercitació d'alguns recursos, creació de situacions globals d'àrea específiques...

- La comunicació als alumnes dels indicadors d'aprenentatge esperat relacionats amb els criteris d'avaluació i les competències específiques de l'àrea concernida així com la presentació de les escales de progressió.

En aquests processos de comunicació, cal preveure moments d'entrevista personal amb els alumnes per analitzar i valorar els processos d'aprenentatge seguits per l'alumne i els resultats aconseguits.

4.3. Reunions de coordinació en relació a l'avaluació

Les reunions de coordinació en relació a l'avaluació s'estableixen entre els membres de l'equip educatiu concernits en funció dels diferents espais d'aprenentatge.

4.3.1. Unitat temporal

Per al seguiment del desenvolupament de les competències específiques transversals, al final de la unitat temporal, l'equip educatiu es reuneix per valorar com s'han desenvolupat aquestes competències per a cada alumne. Si escau, l'equip educatiu pot preveure una reunió de seguiment al mig del procés per al conjunt dels alumnes o per algun alumne en concret, amb la finalitat de donar resposta a les necessitats específiques que s'hagin detectat, establint els processos de regulació més escaients.

El tutor o els tutors són els coordinadors i responsables de la gestió d'aquests processos.

4.3.2. Espai d'aprenentatge global A o B

Per al seguiment del desenvolupament de les competències específiques d'àrea seleccionades per a cada espai global, al final de la unitat temporal, es reuneixen els membres de l'equip educatiu que intervenen en cadascun dels espais globals per valorar com s'han desenvolupat les competències específiques d'àrea per a cada alumne. Si escau, aquests docents poden preveure una reunió de seguiment al mig del procés per al conjunt dels alumnes o per algun alumne en concret, amb la finalitat de donar resposta a les necessitats específiques que s'hagin detectat, establint els processos de regulació més escaients.

Els conductors de cada situació global són els coordinadors i responsables de la gestió d'aquests processos.

4.3.3. Espai d'àrea independent

Per al seguiment del desenvolupament de les competències específiques d'àrea concernides seleccionades per a l'espai d'àrea independent, no es preveuen reunions de coordinació, tenint en compte que només intervé un docent en aquest espai.

5. L'avaluació normativa com a eina de balanç del desenvolupament de les competències en els moments formalment establerts

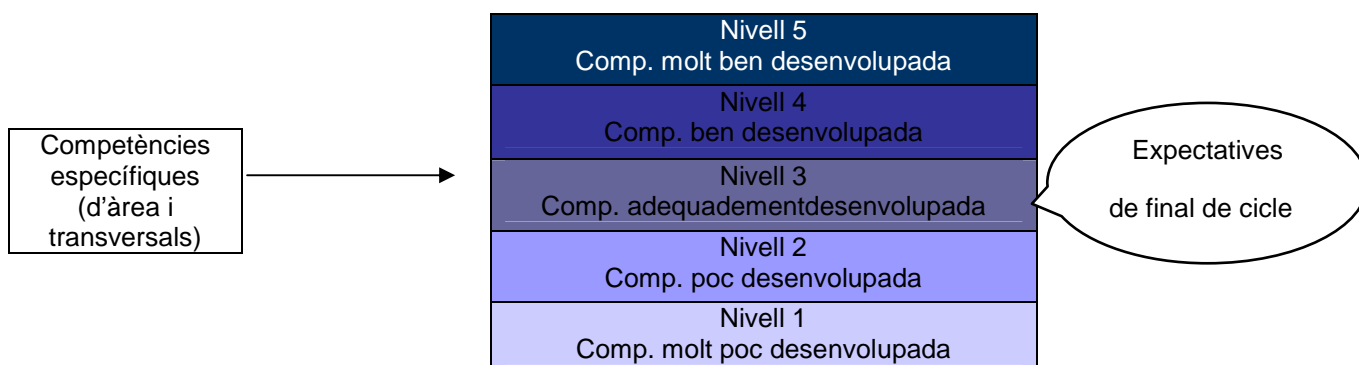
5.1. L'avaluació en finalitzar un cicle

La LOSEA i les directrius rebudes en el marc del Permsea fixen una organització de l'ensenyament per cicles. Seguint aquesta estructura, al final de cada cicle es duu a terme una avaluació normativa que té com a objectiu fer un balanç dels aprenentatges de l'alumne (tenint en consideració el conjunt d'informacions i evidències recollides durant el procés d'aprenentatge) i establir el nivell de desenvolupament de cada competència d'acord amb les expectatives del cicle.

Paral·lelament, també esdevé una avaluació formativa ja que el procés de desenvolupament de les competències continua en el cicle següent i al llarg del recorregut formatiu de l'alumne.

5.1.1. L'avaluació lligada a la presa de decisions al final d'un cicle i la promoció entre cicles

El programes de les àrees estableixen per a cada final de cicle els diferents nivells de desenvolupament de cada competència específica (d'àrea i transversal) d'acord amb les expectatives del cicle.



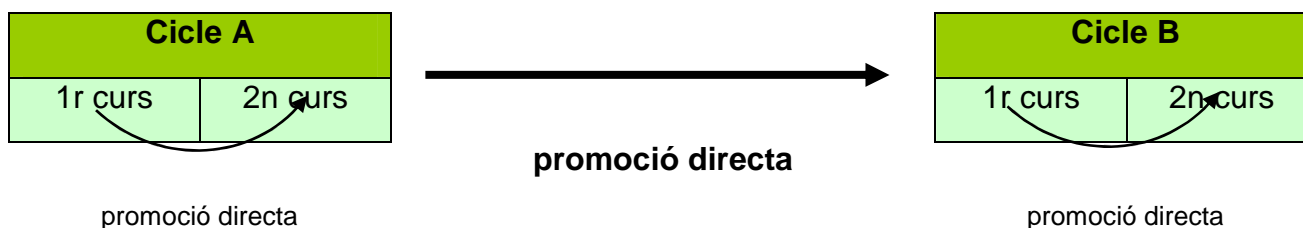
En finalitzar el cicle, es convoca tots els membres de l'equip educatiu, de manera col·legiada han de seguir els passos següents:

- a) Establir el nivell de desenvolupament de les competències
- b) Proposar mesures educatives per al cicle posterior
- c) Emetre un informe d'avaluació

L'equip educatiu, de manera col·legiada, situa l'alumne en el nivell assolit en finalitzar aquell cicle a partir de la recollida d'evidències. Es considera que en el nivell 3 la competència està adequadament desenvolupada, ja que satisfà les expectatives del cicle; als nivells inferiors, la competència no està prou desenvolupada ja que no se satisfan les expectatives del cicle, i els nivells superiors superen les expectatives establertes per aquell cicle en relació amb el desenvolupament de la competència.

La promoció d'un cicle a un altre és **directa**⁴ en coherència amb un enfocament per competències, un model d'escola inclusiva i també amb les recomanacions de la Unesco i l'OCDE (vegeu l'annex 3).

L'alumne promociona de manera directa al llarg de tot l'ensenyament obligatori (tant dins d'un mateix cicle com d'un cicle a un altre), independentment del nivell de desenvolupament de les competències que ha assolit en finalitzar el cicle. Es respecta el ritme de desenvolupament de les competències de l'alumne i s'adapten, al cicle posterior, les mesures educatives a les seves necessitats específiques.



En darrer lloc, l'equip educatiu emet un informe d'avaluació, adreçat a la família i al mateix alumne, que podria consistir en:

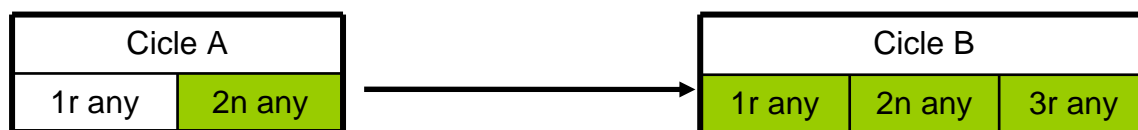
- Gràfic de barres per a cada àrea amb el nivell de desenvolupament de cada competència específica d'àrea
- Gràfic de barres amb el nivell de desenvolupament de cada competència transversal
- Descriptiu global a partir del balanç de l'equip educatiu
- Mesures educatives per al cicle posterior

⁴Vegeu les excepcions a la promoció directa al punt 5.1.2.

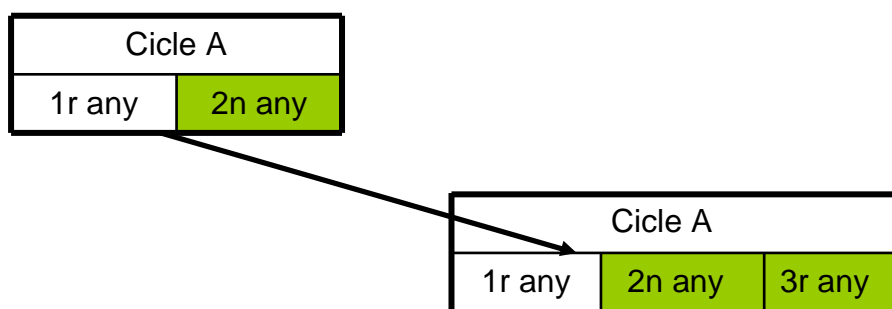
5.1.2. Les adequacions temporals: l'excepció a la promoció directa

Una **adequació temporal** és una mesura educativa de caràcter extraordinari d'ampliació d'un cicle a tres cursos escolars; es pot proposar tant en finalitzar un cicle com en el moment de balanç a meitat de cicle (vegeu els esquemes següents). Aquesta mesura es planifica a l'avança i permet organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumne de manera flexible per facilitar-li el desenvolupament de les competències.

Esquema d'adequació temporal en finalitzar un cicle



Esquema d'adequació temporal en el moment de balanç a meitat del cicle



L'aplicació d'aquesta mesura està reservada a casos excepcionals. Algunes casuístiques que podrien motivar una demanda d'adequació temporal, serien: absència de llarga durada, alguns casos d'alumnes nous, desenvolupament insuficient de competències considerades com a essencials (per exemple, a primera ensenyança, les competències d'ordre intel·lectual i metodològic lligades a la comunicació i al raonament lògic), desenvolupament insuficient d'un percentatge elevat de competències...

Per garantir aquesta excepcionalitat, les adequacions temporals només es podran realitzar quan l'administració educativa avaluï la proposta d'adequació temporal presentada per l'equip directiu a demanda de l'equip educatiu.

En els casos en què un alumne no obtingui el Graduat en Segona Ensenyança, i davant la impossibilitat d'adequar-li temporalment el cicle posterior, se li permetrà, de manera

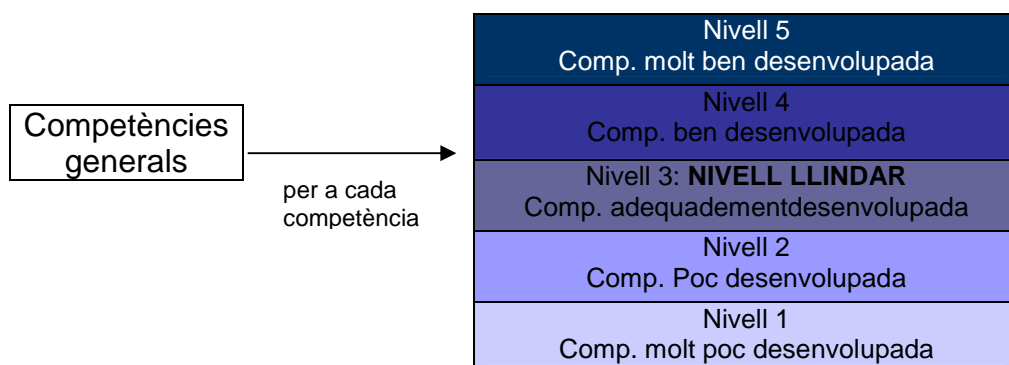
excepcional, fer una permanència al darrer curs de l'ensenyament obligatori per tal que pugui assolir un nivell suficient de desenvolupament de les competències que li permeti obtenir el graduat en segona ensenyança.

5.2. L'avaluació en finalitzar l'ensenyament obligatori

La normativa legal en matèria d'educació, estableix l'atorgament del títol de graduat en segona ensenyança en finalitzar l'ensenyament obligatori. Aquesta avaluació normativa i acreditativa té com a objectiu reconèixer el nivell de desenvolupament de les competències generals, prendre decisions en relació amb l'atorgament del graduat i orientar l'alumne en funció del seu perfil competencial.

5.2.1. L'avaluació lligada a la presa de decisions: atorgament del graduat en segona ensenyança

L'estructura educativa del SEA en el marc del Permsea, estableix uns nivells de desenvolupament de les competències generals en finalitzar l'ensenyament obligatori.



Un cop realitzada la reunió d'equip educatiu de final de 2n curs de 2n cicle de 2a ensenyança (vegeu el punt 5.1.1.), es convoca una **junta d'equip educatiu específica** de tots els membres de l'equip educatiu. Aquesta junta té per objectiu determinar, de manera col·legiada:

- El nivell de desenvolupament de les competències generals
- L'atorgament del graduat en segona ensenyança o altres certificacions
- Les orientacions educatives en funció del perfil competencial de l'alumne

El nivell de desenvolupament d'una competència general es fa a partir de la relació d'aquesta amb les competències específiques d'àrea i transversals que té associades.

competència general 1								
Comp. 1 àrea X	Comp. 4àrea Y	Comp. 5àrea Y	Comp. 1àrea Z	Comp. trans. 2	Comptrans. 4	....	....	....

competència general 2								
Comp. 2àrea X	Comp. 4àrea X	Comp. 2 àrea Y	Comp. 2 àrea Z	Comp. trans. 1	Comp. trans. 2	....	....	....

competència general ...								
Comp. àrea	Comp. àrea	Comp. àrea	Comp. àrea	Comp. trans.	Comp. trans.	....	....	....

S'associa un nombre natural a cada nivell de desenvolupament de cada competència específica (al nivell 1 li correspon un valor numèric d'1 punt, al nivell 2 se li atorga un valor de 2 punts i així successivament en els altres nivells).

competència general 1								
Comp2 àrea X	Comp4 àrea X	Comp2 àrea Y	Comp2 àrea Z	Comp trans.1		....	....	....
1	2	2	4	5				

A partir d'aquests valors numèrics es calculen, per a cada competència general, uns paràmetres estadístics.⁵

Amb aquests paràmetres com a punt de partida, i amb informació de tipus qualitatiu aportada per l'equip educatiu, aquest equip emet un judici de valor col·legiat sobre el nivell de desenvolupament de cada competència general i situa l'alumne en el nivell de desenvolupament que millor li correspon.

⁵Alguns exemples de paràmetres estadístics podrien ser: mitjana, moda i mediana. Un cop es tingui la relació de les competències generals amb les competències específiques (d'àrea i transversals), caldrà analitzar quins són els paràmetres estadístics que més s'escauen.

Un cop l'equip educatiu, de manera col·legiada, s'ha pronunciat sobre el nivell de desenvolupament de cada competència general, caldrà prendre la decisió sobre l'atorgament o no del graduat a partir dels criteris establerts.

L'equip educatiu emet un informe d'avaluació, adreçat a la família i al mateix alumne, que podria consistir en:

- La decisió sobre l'atorgament del graduat en segona ensenyança
- Un gràfic de barres amb el nivell de desenvolupament de cada competència general
- Un descriptiu global a partir del balanç de l'equip educatiu en relació amb cada competència general
- Orientacions educatives

A partir de la informació lliurada pels centres educatius de segona ensenyança, consignada en les actes d'avaluació, el ministeri encarregat de l'educació emetrà el títol de graduat en segona ensenyança o les certificacions corresponents.

BIBLIOGRAFIA

Arenilla, L. *et al.* (1996): Dictionnaire de pédagogie. París: LarousseBordas.

Eurydice (2011): "La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas". Disponible a: <http://www.eurydice.org>. [Consulta: 17/01/2013]

Ministère de l'Éducation du Québec (2002a): Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire.

(2002b): *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence.*

(2006a): *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire, premier cycle.*

(2006b): *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Direction de la formation générale des jeunes.*

(2006c): *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement primaire.*

(2006d): *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.*

(2007): *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire, second cycle.*

(2009a): *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire. 1er cycle.*

(2009b): *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire. 2e cycle.*

(2009c): *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire. 3e cycle.*

(2009d): *Utilisation des échelles des niveaux de compétence pour la réalisation du bilan des apprentissages au primaire.*

Ministère français de l'Éducation nationale (2005): *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats.* Disponible a: <http://media.education.gouv.fr/file/49/5/2495.pdf> [Consulta: 16/01/2013]

OCDE (2011) "When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?". Disponible a: <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48363440.pdf> [Consulta: 16/01/2013]

OCDE (2012) "Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés". Disponible a: www.oecd.org/fr/france/49623513.pdf [Consulta: 17/01/2013]

Raynal, F.i.S. Rieunier (2005): *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés.* Paris: ESF éditeur

Roegiers, X. (2010): *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves.* Bruxelles: Éditions De Boeck Université

Sanmartí, N. (2009): Què comporta aplicar un currículum orientat al desenvolupament de competències?. Disponible a: <http://www.slideshare.net/torrents/competncies-bsiques-neus-sanmart> [Consulta: 4/2/2013]

Sanmartí, N. (2010): *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències.* Disponible a: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf [Consulta: 4/2/2013]

TERMCAT (2011): *Diccionari d'educació.* Barcelona: TERMCAT, Centre de Terminologia.

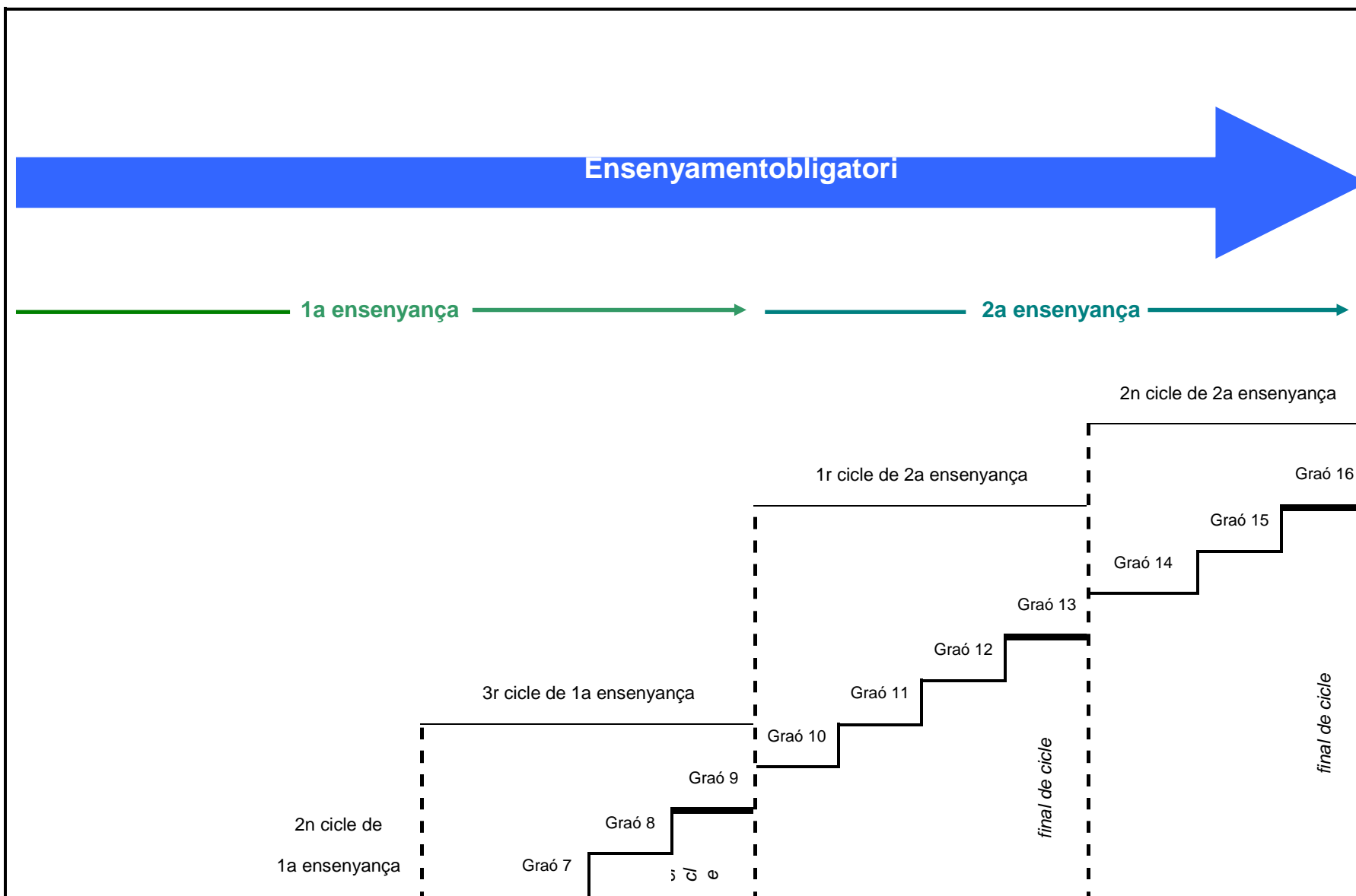
Annexos

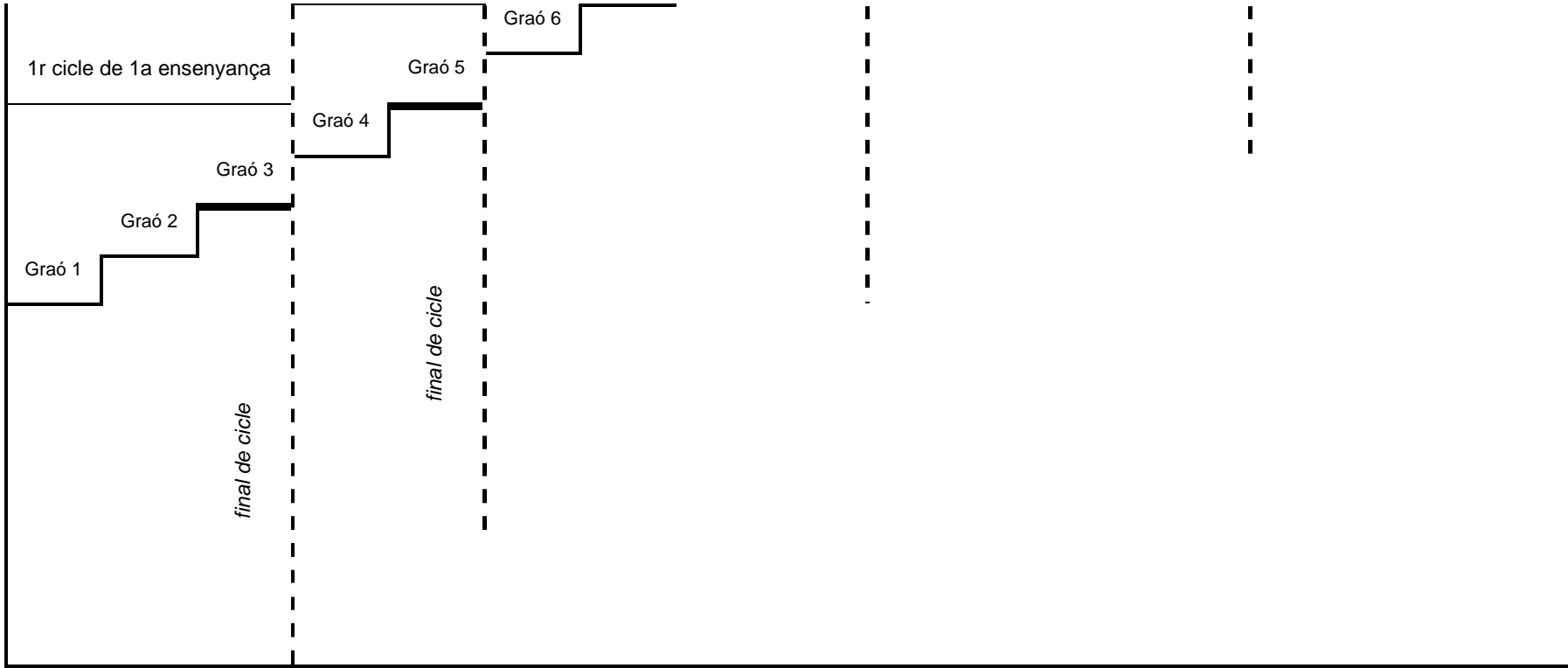
Annex 1: Escala de progressió

Annex 2: Estructura organitzativa

Annex 3: Promoció directa al llarg de l'ensenyament obligatori

Annex 1: Escala de progressió





Annex2: Estructura organitzativa

Tallerstransversals	Situació global 1		<i>Llengües</i>
	Comp. específiques / transversals + recursos associats		Taller Àrea 1
	Integració de recursos i estratègies		Taller Àrea 2
	Situació global 2		<i>Llengües</i>
	Comp. específiques / transversals + recursos associats		Taller Àrea 3
	Integració de recursos i estratègies		Taller Àrea 4
	Espai Àrea 5 Comp. específiques / transversals + recursos associats		
	Adquisició de recursos i estratègies per a la resolució de la situació complexa		
	Espai <i>Llengua anglesa</i> Comp. específiques / transversals + recursos associats		
	Adquisició de recursos i estratègies per a la resolució de la situació complexa		
ria / assemblea			

Annex 3: promoció directa al llarg de l'ensenyament obligatori

En el marc del model d'avaluació d'ensenyament per competències del SEA, el sistema que s'aplica per garantir la progressió continuada dels alumnes al llarg de l'ensenyament obligatori és la promoció directa. Aquesta mesura s'ha adoptat a partir d'una anàlisi tècnica, basada tant en la realitat del SEA com en les conclusions extretes de l'anàlisi de diferents fonts consultades (vegeu la bibliografia).

1. Anàlisi tècnica dels punts forts i febles de la promoció directa i la permanència

	Punts forts	Punts febles
permanència	<ul style="list-style-type: none"> - Organitzativament és senzill per al centre educatiu - Quan no hi ha cap altra mesura d'atenció a la diversitat, la repetició pot permetre que l'alumne rebi mesures de suport que l'ajudin a superar dificultats concretes en un context conegut. - Model tradicionalment conegut per la nostra comunitat educativa i acceptat per bona part d'aquesta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Va en contra de les recomanacions de l'OCDE i l'Unesco - Es contradiu amb un model d'ensenyament per competències - Tenint en compte el mapa d'UT proposat, l'alumne tornaria a fer les mateixes situacions d'aprenentatge - Estigmatitza l'alumne ja que es tendeix a baixar les expectatives dipositades en ell, tant per part de l'escola com de la família - L'alumne perd el seu grup de referència, es pot deteriorar la seva autoestima i pot viure l'experiència com un fracàs personal - No evita el fracàs escolar de l'alumne i no li garanteix una millora dels resultats - Anul·la la reflexió sobre altres mesures d'atenció a la diversitat - S'incrementa la despesa econòmica sense garantia que sigui una mesura efectiva
promoció directa	<ul style="list-style-type: none"> - Segueix les recomanacions de l'OCDE i la Unesco en matèria de permanències, que estableixen que la permanència és una pràctica poc eficaç i cara (vegeu la bibliografia) - Permet un estalvi de personal docent que s'ha de destinar a incrementar i millorar l'atenció a la diversitat i, especialment, el suport dels alumnes amb més dificultats 	<ul style="list-style-type: none"> - Implica una reflexió sobre l'encaix entre aquest model i l'estructura organitzativa del Permsea - La progressió de l'alumne queda supeditada a la qualitat de l'atenció a la diversitat - Esforç important per <i>convèncer</i> la comunitat educativa de la nocivitat del manteniment

	<p>(que haurien fet un manteniment en el sistema actual)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es tracta del model que té més coherència amb un enfocament per competències i amb un model d'escola inclusiva - Els països que tenen regulada la promoció automàtica (essencialment països nòrdics) són els que obtenen millors resultats als informes internacionals - Obliga els docents a planificar una metodologia més flexible i activa per adaptar-la a alumnes amb ritmes i estils d'aprenentatge diversos - No existeixen estudis que demostrin que la permanència influeixi de manera positiva i útil en el desenvolupament de l'alumne 	<p>-Pot implicar situar l'alumne en un context de més dificultat (nivell superior sense les bases del nivell anterior)</p>
--	--	--

2. Conclusions extretes de l'anàlisi de diferents fonts d'informació

- Segueix les recomanacions de l'OCDE i la Unesco en matèria de permanències, que estableixen que la permanència és una pràctica poc eficaç i cara (vegeu la bibliografia).
- La permanència no evita el fracàs escolar de l'alumne i no li garanteix una millora dels resultats.
- Permet un estalvi de personal docent que s'ha de destinar a incrementar i millorar l'atenció a la diversitat i, especialment, el suport dels alumnes amb més dificultats (que haurien fet un manteniment en el sistema actual).
- Es tracta del model que té més coherència amb un enfocament per competències i amb un model d'escola inclusiva i amb l'estructura organitzativa triada (amb les permanències haurien de repetir exactament les mateixes situacions d'aprenentatge).
- Els països que tenen regulada la promoció directa (essencialment països nòrdics) són els que obtenen millors resultats als informes internacionals.
- Obliga els docents a planificar una metodologia més flexible i activa per adaptar-la a alumnes amb ritmes i estils d'aprenentatge diversos (fomenta la reflexió sobre altres mesures d'atenció a la diversitat).
- No existeixen estudis que demostrin que la permanència influeixi de manera positiva i útil en el desenvolupament de l'alumne (a més, s'evita estigmatitzar l'alumne i, doncs, baixar les expectatives dipositades en ell, tant per part de l'escola com de la família).
- L'alumne manté el seu grup de referència, i s'evita així que es deteriori la seva autoestima i viure l'experiència com un fracàs personal.