

Una mirada crítica a les proves de Competències Bàsiques.

Fins als anys noranta el sistema educatiu s'havia mantingut al marge de les estadístiques i la pressió de dades, va ser just en aquest moment quan es van iniciar la política d'avaluar-ne els resultats. Era necessari implementar un sistema que ajudés a avaluar l'impacte i l'eficiència de les polítiques educatives i les despeses consegüents. En aquest context sociopolític es va crear el **Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu**, que tenia com **objectiu analitzar i avaluar què es feia a les escoles per tal de valorar la incidència del nou sistema educatiu i així millorar la qualitat de l'ensenyament a Catalunya.**

La seva creació coincidia en el mateix moment amb altres organismes internacionals, com l'OECD i la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) que inauguraven els seus programes d'avaluació estandarditzada de l'aprenentatge: PISA (2000) i TIMSS (1995). Mentre que PISA pretenia avaluar la competència lectora, matemàtica i científica dels alumnes de l'ESO, TIMSS aspirava a valorar només les competències cognitives matemàtiques i científiques dels alumnes de quart de primària i de segon de l'ESO. En paral·lel, a Catalunya també es van començar a avaluar les competències lingüístiques, matemàtiques i sociocientífiques, mitjançant les proves de Competències Bàsiques (CB) que seguien una lògica similar a PISA i TIMSS. En els tres casos es tracta de proves que combinen preguntes tipus test amb preguntes obertes, partint sempre d'enunciats interdisciplinaris i competencials, que fan referència a situacions-problemes properes a la vida real dels alumnes. No es tracta, doncs, d'avaluar purament coneixements, sinó la capacitat dels alumnes de posar aquests coneixements i

procediments en relació amb diferents situacions, fer raonaments i trobar solucions.

Els defensors de l'aplicació d'aquestes proves estandarditzades consideren que el seu impacte ha fet repensar el sistema educatiu, des de la formació dels mestres, fins al currículum, les metodologies d'ensenyament-aprenentatge o la inversió econòmica dedicada al sector. És interessant, per exemple, revisar "l'efecte PISA" que es va produir a Alemanya, on es van utilitzar els resultats obtinguts per plantejar una reforma profunda del sistema educatiu. A nivell de Catalunya, podríem parlar de "l'efecte Competències Bàsiques" ja que, **amb els resultats de les proves, els centres escolars poden detectar els seus punts forts i febles i promoure entre el claustre una reflexió pedagògica per iniciar un procés de millora en els diferents àmbits avaluats.**

D'entrada, sembla que aquestes proves externes hagin aportat aspectes positius al món de l'ensenyament, però hi ha veus dissidents que en critiquen l'efecte que tenen en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Per exemple, la seva funció selectiva fa que es potenciï la competència entre països o entre centres escolars. A més, sembla que l'ensenyament es redueixi a un únic índex numèric que determina la qualitat de tot un procés d'ensenyament-aprenentatge molt més complex i, sobretot, més humà. Cal afegir-hi també que les proves estandarditzades són normatives, és a dir, tots els alumnes han de respondre les mateixes preguntes independentment de les seves necessitats i l'única adaptació amb què poden comptar els alumnes amb dificultats d'aprenentatge és disposar de més temps per fer-les.

És especialment aquest darrer punt el que fa necessari interpretar **les proves PISA, TIMSS i CCBB** de forma crítica ja que **no deixen de ser unes proves puntuals, externes i estandarditzades, les quals donen una informació molt concreta i limitada que caldria posar en el context personal de**

l'alumne i en el context socioeconòmic i pedagògic dels centres.

Per tots aquests motius, a les escoles Garbí Pere Vergés, que participen anualment en les proves de CB de 6è EP i 4rt d'ESO, interpretem aquests resultats com a indicadors quantitius i externs de qualitat de l'ensenyament, però sempre posant-los en relació amb d'altres aspectes, com per exemple, la metodologia docent o el currículum establert.

Si a més partim del fet que a les nostres escoles preparem per a la complexitat de la vida a través de 10 finalitats educatives, que inclouen competències interpersonals, socials, artístiques..., l'enfocament de les proves CB en les llengües, les matemàtiques i la ciència no reflecteixen l'aprenentatge integral que fan els nostres alumnes al llarg de la seva trajectòria. Això fa que les proves de CB es quedin curtes en avaluar el seu procés d'aprenentatge i que sigui necessari plantejar-se per què no existeixen avaluacions estandarditzades i internacionals que avaluin competències "suaus" (*soft skills*), com l'aprendre a aprendre, el treball en equip o la intel·ligència emocional.

Òbviament, és més senzill avaluar el raonament matemàtic i lingüístic d'un alumne, que no pas la seva sensibilitat artística, la seva empatia o el seu pensament creatiu. Per això, és necessari impulsar un canvi en les avaluacions estandarditzades, fet que sembla que es comença a produir. Per exemple, les proves PISA del 2021 ja inclouran unes preguntes a través de les quals es podrà inferir el pensament creatiu de l'alumne. També en el marc de les CB, s'ha fet una proposta d'avaluació diagnòstica a tercer de Primària que, a banda de les proves lingüístiques i matemàtiques, inclourà un treball en grup sota l'observació d'uns mestres que valoraran les competències socials dels alumnes mitjançant una rúbrica.

A Garbí Pere Vergés veiem una oportunitat en aquest "efecte renovador de les CB", i treballem, a partir de la reflexió

pedagògica dels resultats obtinguts, per reforçar la metodologia, introduir canvis i innovacions pedagògiques, sempre des d'una mirada orientadora, per tal de garantir als nostres alumnes un procés d'ensenyament-aprenentatge que s'adapti a les seves necessitats.

Així doncs, tot i les seves limitacions, entenem aquestes proves, i en concret les CB, com el que pretenen ser: una eina diagnòstica que permeti a l'escola fer una foto del nivell competencial dels alumnes per així introduir, si s'escau, canvis curriculars i metodològics a l'aula. Durant el curs 19-20, per exemple, vam constatar el bon rendiment assolit en l'àmbit de les llengües, especialment l'anglès, resultat que reflecteix els beneficis de treballar la competència anglesa des d'una metodologia activa.

D'altra banda, vam detectar dificultats en la comprensió lectora i a partir d'aquest curs 20-21 treballarem la lectura i la interpretació de textos de forma interdisciplinària en un espai específic per a aquest aprenentatge. En l'àmbit matemàtic i científicotecnològic (CTM) vam observar dificultats persistents en la resolució i el raonament CTM; per aquest motiu, hem replantejat les metodologies docents en aquestes àrees i hem introduït un programa de millora que inclou, tant la formació del claustre com nous materials educatius, com l'Innovamat i l'Onmat, que estan a la disposició dels alumnes. A més, **a l'escola hem introduït d'altres plataformes digitals d'aprenentatge** per a l'àrea de les llengües (Snappet, Legiland i EnglishAula) per millorar-ne el treball específic.

Finalment, també hem apostat per fer una avaluació inicial de les CB al primer trimestre d'EP6 i ESO 4 amb l'objectiu de detectar quines són les necessitats de cada alumne i poder així individualitzar les intervencions pedagògiques al llarg del trimestre. Especialment després dels dos trimestres de confinament del curs passat, aquesta avaluació inicial ha estat clau per impulsar reflexions pedagògiques sobre els

continguts que s'han programat a les UTs 1 i 2, i la metodologia utilitzada; sobre si els alumnes realment han interioritzat els aprenentatges o potser han fet un aprenentatge més superficial que caldria revisar. O bé, si els resultats mostren un bon rendiment competencial, ens caldria reflexionar també sobre quins han estat els factors pedagògics que ens han portat a aquests resultats desitjables.

Ara per ara, sembla que les proves estandarditzades continuaran presents en el món educatiu com a indicadors de la qualitat docent. A Garbí Pere Vergés el nostre gran objectiu és formar els homes i dones del demà, per tant, valorem, més enllà del saber pensar, el saber sentir i el saber estar, i **som conscients que eduquem, no solament per aconseguir una bona puntuació en les CB, sinó per assolir una formació integral com a persones. Tanmateix, la nostra experiència ens demostra que, si els resultats de les CB s'utilitzen de forma estratègica, són una bona eina que pot ajudar a impulsar la reflexió pedagògica i el canvi educatiu a les nostres aules.**

