



La vulnerabilitat docent. Reflexions d'un docent i el seu procés d'avaluació després d'un matí amb Neus Sanmartí.

Felip Lorenzo Moreno
Institut Gorgs (Cerdanyola del Vallès), ambaixador STEAMcat
florenz2@xtec.cat

Resum • Quan la majoria de docents comencem a crear alguna proposta didàctica ho fem pensant activitats, o els continguts o les competències que volem treballar o altres coses, però la tònica general és deixar l'avaluació pel final. En la nostra escola d'estiu vam fer el mateix. Una cosa que hem après del feminisme és a compartir la vulnerabilitat per construir a partir d'aquesta. La nostra, com a col·lectiu, és que ens costa avaluar. Per això vam convidar a la Neus Sanmartí a l'EEE19. Des d'aleshores hem fet una avaluació profunda i hem après més de nosaltres mateixos del que esperàvem. En aquest article us compartim alguns elements importants de la xerrada, el nostre procés d'aprenentatge i la nostra avaluació sobre el que sabem d'avaluació i aprenentatge.

Paraules clau • Avaluació, Aprenentatge, Neus Sanmartí, EduglobalSTEM, Vulnerabilitat, EEE19

Teachers' vulnerability. Thoughts of a teacher and his evaluation process after a morning with Neus Sanmartí.

Abstract • When most teachers start to create a learning proposal, we usually focus on activities, contents or competences that we want to work on, but the main problem is that we tend to leave the assessment to the end. In our Summer School, we made the same mistake. One of the things we have learned from feminism is to share our vulnerability and build from it. Our vulnerability as a group is that we teachers find assessing hard. Willing to improve this, we invited Neus Sanmartí at the EEE19. Since then, we have gone through a deep assessment process and we have learned more about ourselves than we expected. In this article we share our learning process and our assessment about what we know about assessment and learning.

Keywords • Evaluation, Learning, Neus Sanmartí, EduglobalSTEM, Vulnerability, EEE19

EXPLORANT IDEES PRÈVIES

No sé si us passa com a mi. Un diumenge qualsevol acabant de corregir una tasca que he demanat al meu alumnat. Són menys de 100, per sort, perquè uns quants no m'ho han entregat tot i recordar-los-hi varies vegades. Després de pensar-me bé el criteri de correcció, o la rúbrica o l'alquímia docent necessària per fer-ho, poso una nota: un número, una cara somrient o no, un assoliment, una lletra... I aleshores, en la meva intimitat, me la miro i dubto. Dubto del moment (diumenge), de la quantitat (menys de 100, per sort), del criteri, de la nota i de la finalitat. Però és més, fins i tot tinc por de que algú (jove, familiar o docent del centre) em preguntí per què aquella nota i no una altra, o si m'he equivocat, o si no he estat prou just.

I ja no parlem si incorpore la complexitat de l'avaluació competencial que haig de tenir en compte segons el decret 185/2017 i l'ordre d'avaluació ENS/108/2018 que em diu que haig de fer servir uns criteris d'avaluació concretats amb uns indicadors per poder esbrinar el grau d'assoliment de les competències bàsiques, l'aprenentatge de continguts clau a partir dels continguts curriculars i que tot això ajudi a l'alumnat a assolir totes les competències bàsiques del meu àmbit i les transversals al final de l'etapa d'educació secundària obligatòria.

Imaginem-nos que sé fer tot això, que la nota que he posat en aquesta tasca als meus alumnes té en compte continguts clau, curriculars i que em permet poder esbrinar si l'alumnat és competent o no en aquella competència concreta que he tingut en compte a l'hora d'establir el meu criteri d'avaluació i els indicadors corresponents. Imaginem això, tot i així, dubto. I aquest dubte em pertorba perquè se suposa que sóc un expert en avaluació, tots els docents ho som, no? Heus aquí la vulnerabilitat docent.

Aquesta inseguretats era força compartida pel grup de treball i per això vam convidar a la Neus Sanmartí a la primera Escola d'Estiu EduglobalSTEM (EEE19). Partint de la necessitat íntima (compartida de manera no explícita) de les persones que formem el grup de treball per trobar sentit a l'avaluació. Necessitàvem saber com avaluar, perquè a part de tota la complexitat esdrúixola de l'avaluació competencial, nosaltres volíem afegir l'educació per la justícia global a les STEM. Per això vam creure que el divendres, l'últim dia de la formació, seria bona idea convidar a la Neus Sanmartí perquè ens fes un taller sobre avaluació [1]. Aprofitaríem i avaluaríem tota la setmana, com havia anat l'Escola i les propostes que havien sortit i seria una manera genial d'acabar.

INTRODUCCIÓ DE NOUS CONTINGUTS

La primera cosa que ens va dir la Neus és que ens havíem equivocat. L'avaluació hauria d'estar sempre al principi de les formacions docents però sempre es deixa pel final. Si avaluem per aprendre hem de tenir en compte sempre el punt de partida i preguntar-nos què ha canviat al final. La segona cosa que va fer va ser mostrar-nos la nostra feblesa: de les quatre propostes que vam presentar el primer dia per analitzar-les i avaluar-les amb els docents assistents al curs no hi havia, en cap, una menció a l'avaluació de manera explícita. Les propostes eren molt interessants però no es veia l'avaluació enlloc.

Havíem comès el mateix error que tothom. Després hi tornaré però de tota la xerrada, que es pot rescatar del web d'EduglobalSTEM [2] o que podeu rellegir en el llibre "Avaluar i aprendre: un únic procés" (Sanmartí, 2019), en vull destacar tres idees que ens van impactar profundament.

- A la nostra convidada no li agradava avaluar.
- A vegades les activitats finals haurien de ser el principi de l'avaluació.
- Si necessitem rúbriques per posar notes, més val que pleguem.

L'avaluació no m'agrada.

Cap al 1988 la Regidora d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Marta Mata, va demanar a uns quants docents, entre ells la Neus Sanmartí, de fer unes formacions de la LOGSE. De seguida, en aquestes formacions que van decidir compartir amb el Jaume Jorba, els docents els van demanar que els parlessin de com avaluar. Aquí ve la sorpresa, la Neus odiava profundament l'avaluació, ho trobava la feina més desagradada de la professió de mestra i sempre que podia en defugia. I aquest sentiment era compartit per en Jaume. Però com que les formacions eren institucionals i per 4 anys van veure's en la situació d'haver d'aprendre'n.

No sé si quan estàs llegint això, t'identifiques amb ella o no. A mi em passa. Quan venen les reunions d'avaluació o aquells diumenges corregint, per justificar una nota que, tenint en compte el que saps de l'alumnat, podries posar sense fer l'examen o corregir el dossier. Els exercicis, els deures, corregir i més corregir perquè després no s'ho mirin.

Bé, si una cosa està clara és que els sentiments que desperta l'avaluació en el professorat acostumen a ser desagradables. Potser és la part més feixuga de la nostra professió. Comporta inseguretats, dubtes, angoixes però entenem que s'ha de fer perquè és el que toca. Si preguntem als alumnes per l'avaluació ens diran coses similars.

Per això la Neus Sanmartí insisteix tant en fer-nos veure que l'avaluació no és això, o no només. Quan parlem de posar notes estem parlant de qualificar, de certificar si l'alumnat ha après o no. Per tant, el que és important és l'aprenentatge. De fet, l'objectiu dels docents és que els nostres infants i joves aprenguin. Però en el dia a dia li donem més importància a la nota (que seria la certificació de l'aprenentatge) que no pas a l'aprenentatge en sí.

Aleshores, què és l'avaluació? Doncs té més de conversa i de guiatge (avaluació formativa) i de regular els propis aprenentatges de l'alumnat (avaluació formadora). En parlarem més endavant però heu de saber que l'avaluació, plantejada d'aquesta manera, no causa ansietat innecessària ni als alumnes ni als professors (Jones, 2014). De fet, si l'avaluació serveix per aprendre ha de ser gratificant (Sanmartí, 2019).

El final d'una activitat o seqüència didàctica és el principi. Si l'alumne ho sap fer és que no ha après res

En un moment de la xerrada es mostren a pantalla produccions dels infants d'una de les propostes didàctiques del grup de treball "La (r)evolució dels electrodomèstics" on, al final de la seqüència didàctica, es plantejava a l'alumnat analitzar un anunci amb la perspectiva de gènere i fent servir tot el que havien après. Se'ls demanaven 4 coses: Identificar la desigualtat de gènere, proposar una actuació, discutir quina transformació esperaven aconseguir amb l'actuació proposada i, per últim, fer un dibuix de la proposta. Podeu revisar tota la proposta didàctica a l'article d'aquest mateix monogràfic: "*La (r)evolució dels electrodomèstics, un cas pràctic de com incloure la justícia global en una seqüència didàctica STEM a secundària*" (Campeny i Gallart, 2020).

Les respostes de l'alumnat anaven des que l'home ajudés a casa, passant per una conferència, fins a marxar de vacances i deixar als homes de la casa amb el "problema". En aquesta avaluació final la Neus va trobar a faltar més reflexió. És evident que les solucions són creatives però no totes són bones o adients. A tothom li havia semblat una activitat interessant com a conclusió de tota la seqüència didàctica.

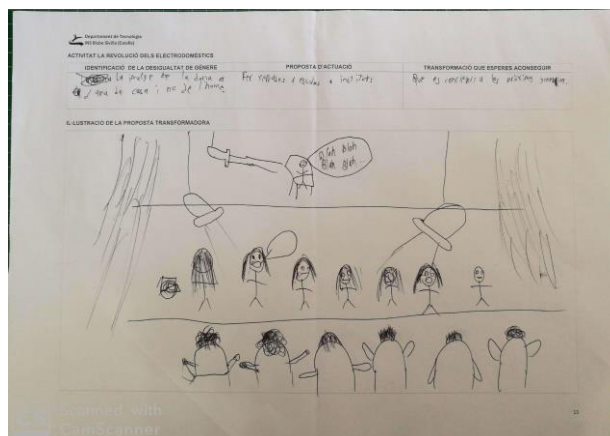


Figura 1: Exemples de produccions de l'alumnat de 2n d'ESO de l'Institut Bisbe Sibilla de Calella en l'activitat final de la seqüència didàctica "La (R)evolució dels electrodomèstics". En la primera la solució proposada és fer una conferència per educar als adults, en la segona un home diu que vol "ajudar" la dona.

Però per la Neus quedava curta – i ara què? – ens preguntava. La cara dels "profes", sobretot els que havien dissenyat la proposta, va canviar. La reflexió més interessant era pensar què haurien dibuixat sense fer totes les activitats proposades. Què hem aportat amb aquesta activitat? Pot ser que l'alumnat ja hagi dibuixat el que tenia en el cap des d'un principi? Quina transformació hi ha hagut? Hi ha hagut aprenentatge? No ho tenim clar. Però si n'hi ha hagut, era el que nosaltres volíem?

Com sempre que es parla d'avaluació hi havia més preguntes que respostes. Què podríem haver preguntat per continuar l'activitat i que l'alumnat realment canviés? Perquè l'avaluació va d'això, és un procés a partir del qual es recullen dades, s'analitzen i es prenen decisions en funció d'aquesta anàlisi (Sanmartí, 2019) i, per tant, les produccions de l'alumnat, els dibuixos, eren les dades. Quedava per fer tota la feina posterior, analitzar-les i prendre decisions. En el nostre cas, estàvem prenent la decisió de qualificar a partir de la seva anàlisi. Altre cop, l'avaluació com a qualificació.

La Neus ens va apuntar pistes per a estirar del fil. Podíem preguntar als infants, per exemple, és una bona solució? Com sabem si ho sabem fer? Com canviariem la proposta que hem pensat per una de millor? D'aquesta manera fem que l'alumnat passi per un procés de regulació, d'avaluar les propostes, comparar-les en una conversa i revisar-les i potser decidir què fer amb elles: millorar-les o no, posar-les en pràctica...

Si necessitem rúbriques per posar notes, més val que pleguem

Una de les preguntes que més es repetien era: d'acord, l'avaluació no és només qualificar, però hem de posar notes.

Els criteris d'avaluació no són els criteris de qualificació, no hi ha res més absurd que donar percentatges a les diferents tasques. El que hem d'avaluar és l'aprenentatge, no hem de donar tant de valor a les produccions dels alumnes. Molta gent avalua el procés entenent que fa fer moltes tasques a l'alumnat i, per tant, no necessita fer una prova final. Però el que estan fent en realitat és el mateix, avaluar productes que tenen un percentatge de la nota final en molts moments de la seqüència didàctica.

Si volem avaluar el procés, cal avaluar el que sabem a l'inici i comparar-ho amb el que sabem al final i fer-nos conscient del progrés. De fet, segons el que es pot extreure dels informes PISA, si dividim l'alumnat en tres franges, diguem AE, AN-AS, AS-NA (per posar noms de moda), en el nostre país l'alumnat del mig no està pas malament però tenim un problema amb els extrems.

Si agafem la idea del constructivisme i entenem que l'avaluació es fa a partir de les idees prèvies i, després de fer quelcom, s'ha de comprovar el que s'ha avançat, es dona la paradoxa que, moltes vegades, l'alumnat de la banda AE ja ho feia bé al principi i, per tant, no ha avançat gaire, mentre que l'alumnat del AS-NA no ha arribat a aquell punt que volíem però en canvi han millorat moltíssim en comparació. Potser ens hem de repensar el significat de les notes?

Una de les inquietuds del grup de treball era com avaluar les actituds. Si treballem l'educació per la justícia global dins de les STEM és perquè volem un canvi d'actituds envers la natura, la societat, etc. Doncs, és un tema a explorar. No s'ha treballat massa a fons i es necessita trobar la manera de fer-ho. Des de la LOGSE que se'n parla però hem avançat poquíssim. Algunes iniciatives per fer-ho venen del món del lleure i de l'educació no formal. Aquest any he pogut participar en el seminari

“avaluar per transformar el món” conduït per Edualter [3] i Escola de Cultura de Pau i, en la tercera sessió, van convidar a Antonio Moreno, del CRAC (Centro de Recursos para Asociaciones de Cádiz) [4] per explicar-nos la seva experiència sobre aprendre a participar. La seva manera de fer amb els joves tenia molt a veure amb l'avaluació formativa i formadora que estem comentant en aquest article i de la que en podríem aprendre molt. Us ho remarco perquè em sembla revolucionari: participació com a objectiu d'aprenentatge. No com un valor de qualitat d'una activitat o com una condició desitjable. Ensenyar de manera intencionada a participar a l'alumnat, dedicar-li temps i recursos. Penseu-hi.

I les rúbriques? Era el títol d'aquest subapartat, oi? Doncs de l'EEE19 ens vam endur el missatge que les rúbriques no han de servir per puntuar, han de servir per aprendre. És a dir, que han de permetre veure a l'alumnat què més pot fer per millorar. Una altra cosa que molts docents no fem bé és pensar que el nivell 1 (o novell) de la rúbrica és el mínim de competència. Si partim d'una rúbrica estàndard amb 4 nivells (expert, avançat, aprenent, novell) el mínim de competència s'ha de situar en el 2 (aprenent).

Les rúbriques són els instruments més idonis per concretar els criteris d'avaluació en relació a tasques complexes (competencials)

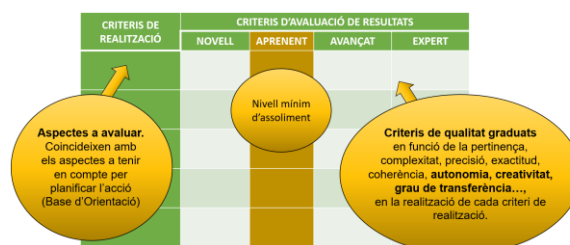


Figura 2. Elements de les rúbriques d'avaluació i la seva rellevància. Font: elaboració pròpia a partir de la presentació de Neus Sanmartí a l'EEE19

Els criteris més rellevants a tenir en compte per fer l'avaluació de l'alumnat (autoavaluació, coavaluació o avaluació per part del docent) d'una bona rúbrica són 3: el grau d'autonomia (on l'expertesa no està en saber-ho fer autònomament sinó ser capaç d'ajudar als altres a fer-ho), la creativitat i el grau de transferència.

Si no serveixen per posar notes, per què serveixen? Doncs per consensuar criteris entre el professorat, per consensuar criteris amb l'alumnat (millor d'un sol punt) i per possibilitar que l'alumnat i les seves famílies reconguin en què cal avançar per millorar en nivell competencial.

Però, per què no serveixen per posar notes? Bé, sí que serveixen, però comporta una feina enorme per treure'n una nota que és la mateixa que posaries sense fer-la servir. Però si analitzem el perquè els docents ens hem aferrat a les rúbriques per justificar la qualificació ens adonem que és per la seguretat que aquell AS està molt ben argumentat. És la mateixa raó per la qual posem percentatges a coses o compartim criteris de qualificació o justifiquem molt bé quant val cada pregunta d'un examen. I aquí apareix la nostra vulnerabilitat. Tenim molts moments del dia on sentim aquesta inseguretat i quan estem més insegurs és en el moment de comunicar la nota. Ho haurem tingut en compte tot? Aquella tasca que vaig demanar i que després vaig veure que no aportava res, l'haig d'incloure? Si ha fet l'examen bé però no ha treballat, ha d'aprovar?

Obro un parèntesi amb l'examen. Una altra pregunta que ens vam fer a l'EEE19 va ser si té sentit fer exàmens. Doncs molt de sentit si l'objectiu de l'examen és que l'alumne comprovi què ha après. A tots ens agrada comprovar que després de tota la feina feta ho sabem fer. Si l'objectiu de la prova serveix per a que el docent tingui una nota numèrica i ja sap que els alumnes suspendran potser ens el podríem estalviar, perquè el que s'aconseguirà és que l'alumne perdi autoestima. Tanco parèntesi.

De fet, en resposta a moltes d'aquestes preguntes tornem al primer error de tots: l'avaluació no va de qualificació, el que hem de fer els docents és assegurar-nos de que l'alumnat aprèn. Així, si la nota reflecteix realment l'aprenentatge de l'alumne, ens hauria de donar molta seguretat. En canvi, si no ho fa, potser és perquè de manera inconscient, sabem que l'avaluació que estem fent grinyola per alguna banda.

ESTRUCTURACIÓ DELS CONEIXEMENTS

Us proposo un exercici, la Neus Sanmartí ens va comentar que calia deixar sempre un temps d'autoreflexió perquè l'alumnat reflexioni individualment. Preneu-vos un minut en pensar: com dissenyem les propostes als docents? La meua percepció és que ens centrem en continguts, competències i objectius però deixem de banda l'avaluació. Per quin motiu ho fem? Mandra? Dificultat?

Com dissenyem els docents

Consultant gent més llegida que jo constato que no hi ha molta recerca en aquest camp. Si que hi ha alguna cosa escrita dels inicis de la LOGSE que diu que les vies d'accés en la concreció de les intencions educatives són 3 possibles (Coll 1986): els continguts (o "el tema"), els resultats esperats (o els objectius i criteris d'avaluació) i les activitats d'ensenyament (o "aquesta activitat tan xula que he trobat"). La majoria de docents trien la tercera (sobretot) o la primera, però pocs comencen a dissenyar a partir de la segona que és la que porta implícita l'avaluació. Un altre cop, l'avaluació al final de tot.

Com aprenem els docents

Si alguna cosa vam aprendre aquell dia i els següents amb el grup de treball és que nosaltres, com l'alumnat, som aprenents. I que com a tals, necessitem avaluar-nos per poder aprendre i arribar més lluny d'on hem començat. No obstant, per fer-ho no ens posem nota mai. Oi que no té sentit? De fet, ens posem esquerps si algú gosa qualificar-nos. En les formacions de docents he sentit més d'una vegada dir que els docents som el pitjor alumnat. Però en canvi, sí que té sentit avaluar quan tenim dubtes, o ens equivoquem i valorem què fem per millorar.

La vulnerabilitat docent

La vulnerabilitat és admetre que quelcom fa por, que ens exposem, que no controlem i que estem en el terreny de la incertesa. Però assumir la vulnerabilitat en cap cas vol dir ser dèbils o inferiors. De fet, en la vulnerabilitat radica la nostra força (Brown, 2013). Compartir la vulnerabilitat ens permet créixer col·lectivament i millorar.

A mi em sona molt a avaluació. I també em recorda els inicis de la ciència. Aquesta va passar de ser una cosa individual d'un geni en el seu laboratori, investigant en secret o amb el seu grup de recerca (en secret), a una empresa col·lectiva on compartir informació és clau per avançar i aprendre. Dels temps foscos del coneixement al boom científic hi ha un moment clau. Quan les persones admeten el desconeixement és quan poden començar a qüestionar-se les coses.

En la vulnerabilitat docent, igual que en la científica, ens reconeixem, ens sabem iguals i ens permet treballar per un objectiu comú molt més gran que qualsevol objectiu personal. Així hem après tant i així seguirem aprenent.

Per això és important compartir entre nosaltres, docents i no docents, allò que fem, allò que ens

preocupa i allò que hem començat a construir però del que no estem del tot segurs. Compartir encara que no sigui bonic i no estigui acabat (Lorenzo, 2019) [5].

Possiblement, el dia que vam decidir fer el grup de treball EduglobalSTEM partíem d'aquest punt, segurament sense saber-ho. I, amb l'exemple de la Neus Sanmartí i tants altres referents actuals, ens adonem que ells i elles, molt probablement partien del mateix punt. La pròpia Neus va admetre que no en sabia d'avaluació i ara n'és un referent. I com aquest, podríem trobar força exemples.

APLICACIÓ DEL CONEIXEMENT

I això com ho portem al dia a dia a l'aula i a les nostres vides. D'entrada, mesos després de l'EEE19 la revista Ciències ens va proposar fer un monogràfic. El que es va viure aquella setmana dona per moltes revisions. Per sort ho vam gravar tot i es pot veure al web d'EduglobalSTEM [1].

Fer articles per una revista no és una cosa que facin normalment la majoria de docents, o com a mínim, nosaltres no ho havíem fet mai. Vet aquí un repte al que no ens vam poder negar. Com que en Jordi Domènech en alguna ocasió ens havia dit que comptéssim amb ell, i aprofitant que feia un curs sobre com escriure articles a la UAB, li vam demanar que ens ajudés a escriure'ls.

Pensàvem que ens donaria tres idees i quatre pistes per redactar millor i per arribar al lector (que sí), però també va ser una altra cosa. De fet, vam aprendre més de nosaltres mateixos que de com redactar articles. Realment aquella tarda va ser una sessió d'avaluació, on ens vam qüestionar per què fèiem les coses que fèiem, quins objectius teníem com a grup, per què vam fer una escola d'estiu i per què la vam fer d'aquella manera i convidant a aquelles persones. Vam comprendre en aquell moment, mesos després de l'EEE19, que el missatge més potent no va ser el dels ponents sinó el de la manera d'organitzar-la.

A més, en aquella reunió vam convidar a la Noa Cando que havia vingut d'oient a la taula rodona on havia participat el Jordi Domènech com a ponent [6]. La Noa ens va ensenyar dues coses que nosaltres mateixos desconexíem. Que havíem aplicat molts dels conceptes de l'ecofeminisme i de l'educació per la justícia global com l'horitzontalitat (en la disposició de la taula rodona, en la conversa amb els ponents de l'EEE19, en els esmorzars) i la vulnerabilitat (que n'hem parlat en aquest article però us asseguro que no n'èrem conscients aleshores).

De fet, repassant les reunions del grup de treball que hem fet, la majoria han estat d'avaluació. Inclús les sessions on hem convidat persones expertes en els camps en els que volíem aprofundir [7]. I ser-ne conscients és un gran pas en l'aprenentatge docent.



Figura 3. Moment de presa de decisions a partir del treball realitzat el curs anterior i les inquietuds i propostes de tots els membres del grup del curs 2019-20. Font: elaboració pròpia

CONCLUSIONS. QUÈ HEM APRÈS?

Com a grup de treball hem après que som vulnerables i codependents, ho hem interioritzat i ho hem explicat. Això ens ha donat la força per crear aliances i és un pas imprescindible per la millora de qualsevol procés, en aquest cas de l'avaluació i l'aprenentatge de la nostra pràctica docent i de la nostra tasca com a grup.

Que atrevir-se a equivocar-se és més necessari que mai si volem canviar el paradigma actual i que fer-ho amb companyia és millor. Per això és clau compartir, expressar els dubtes i buscar solucions plegats.

Que partir de l'honestedat sempre és una bona opció que et permet connectar amb la gent, i una de les parts més importants de la nostra professió és aquesta (independentment de la seva edat).

Que hem de preparar als infants i joves per aprendre a aprendre i la millor manera de fer-ho és transitar el mateix camí, aprendre a aprendre a aprendre (si em permeteu el joc de paraules). Volíem aprendre com avaluar als alumnes i vam aprendre a avaluar-nos nosaltres mateixos.

AGRAÏMENTS

Des del grup de treball volem agrair el seu esforç i la seva implicació a tantes persones, que és impossible posar-les totes i no deixar-nos-en cap. Si

estàs llegint això segurament siguis una d'aquestes persones que ens ha aportat els aprenentatges, l'experiència, la paciència, la confiança i l'ànim per tirar endavant aquest projecte que és EduglobalSTEM, i sinó confiïm que ens creuem en el camí. Si hem après alguna cosa aquests pocs anys és que confiar en les persones fa possibles les fites més difícils. Gràcies per ser-hi.

BIBLIOGRAFIA.

Brown, B.(2013) *Fràgil. El poder de la vulnerabilidad*. Madrid: Ed URANO.

Coll, C. (1986): *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Recerca Educat. 2, Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, Barcelona.

Jones, J. (2014). *What is new in AfL? A view from England, (UK)*. King's College London: University of London.

Hernández, M.I. (2018). Com a docents de ciències, avaluem la nostra pràctica?. *Ciències*, 36, 20-29.

Massip, C. Barbeito, C. Egea, A. Flores, M. (2018) *Competències per transformar el món*. Barcelona: Editorial Graó.

Sanmartí, N. (2019) *Avaluar i aprendre: un únic procés*. Barcelona: Octaedro Editorial.

RECURSOS INTERNET:

[1] EduglobalSTEM. Sessió dia 5. Neus Sanmartí. Recuperat de: <https://vimeo.com/386447609>

[2] Pàgina web del grup: www.eduglobalstem.cat.

[3] Relatoria del taller amb Antonio Moreno feta per Edualter: <http://competenciesiepd.blog.pangea.org/files/2020/01/Relatoria-sessi%C3%B3-3.pdf>

[4] CRAC. Guia para poner la vida en el centro. Recuperat de: <http://lavidaenelcentro.ecotonored.es/wp-content/uploads/2019/04/Guia-Participar-para-poner-la-Vida-en-el-Centro.pdf>

[5] Lorenzo, F. (2019) *Umuntu, ngumuntu, ngabantu*. Recuperat de: <https://www.rosasensat.org/umuntu-ngumuntu-ngabantu/>

[6] Taula rodona de l'EEE19: <http://www.eduglobalstem.cat/taula-rodona-i-escola-destiu-eduglobalstem-2-juliol-2019/>

[7] Links a les sessions amb persones expertes:
 1- Sessió amb Quique Vergara i Mariano Flores. Justícia Global: <http://www.eduglobalstem.cat/trobada-20-11-18/>
 2-Sessió amb Marisa Hernandez. Avaluació i transferència de coneixement: <http://www.eduglobalstem.cat/sobre-avaluacio-docent-i-transferencia-de-coneixement-marisa-hernandez/>
 3-Sessió amb Anna Marbà. Big ideas i disseny de propostes didàctiques: <https://www.youtube.com/watch?v=aXqt2sy7tyY>

Sanmartí, N. (2010) Avaluar per aprendre. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Recuperat de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/works/pace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf

Sanmartí, N. Avaluar per aprendre (2015) <https://www.youtube.com/watch?v=v16EoFjeqN0>