

**Proposta d'instrument polièdric per a l'avaluació de la funció docent del
professorat de secundària**

Jordi Viladrosa i Clua

ISBN: 978-84-693-9577-6

Dipòsit Legal: B.4473-2011

<http://www.tdx.cat/TDX-0124111-140003>

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**PROPOSTA D'INSTRUMENT POLIÈDRIC PER A L'AVUACIÓ
DE LA FUNCIO DOCENT DEL PROFESSORAT
DE SECUNDÀRIA**

JORDI VILADROSA I CLUA

PROPOSTA D'INSTRUMENT POLIÈDRIC PER A L'AVAUACIÓ
DE LA FUNCIO DOCENT DEL PROFESSORAT
DE SECUNDÀRIA



Facultat d'Humanitats

**PROPOSTA D'INSTRUMENT POLIÈDRIC
PER A L'AVALUACIÓ DE LA FUNCIO
DOCENT DEL PROFESSORAT
DE SECUNDÀRIA**

Tesi doctoral

Presentada per

Jordi Viladrosa i Clua

Per a optar al grau de Doctor

Director: Dr. Albert Arbós i Bertran

Codirectora: Dra. Mireia Tintoré Espuny

Barcelona, 2010



Aquesta obra està subjecta a una llicència Reconeixement-No comercial-Sense obres derivades 3.0 Espanya de Creative Commons. Per veure'n una còpia, visiteu <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

A les meves filles Maria, Raquel i Ares

Agraïments

Hi ha qui prefereix que no li facin cap agraïment: són persones que, pel motiu que sigui, han estat en el moment oportú on més els he necessitat sense haver-hi insistit gaire o, en molts casos, sense haver-los-ho ni tan sols insinuat. És precisament per això que se'l mereixen singularment, malgrat que els respecti l'anonimat, perquè han fet de la seva col·laboració discreta i del seu afecte unes virtuts preuades. A totes elles, moltes gràcies.

Al director d'aquest treball el Dr. Albert Arbós, i a la Dra. Mireia Tintoré, per les seves indicacions, correccions i consells. Al Dr. Joan Mateo, que fou el primer impulsor d'aquest treball.

A J. Lluís Boix, en especial, per les seves valuoses aportacions durant les nombroses confidències pedagògiques que hem compartit.

A la Direcció General d'Institució per haver-me facilitat que aquesta tesi deixés de ser un projecte i fes un salt endavant. Als directius i al professorat de les escoles que han participat en les proves pilot d'aquesta recerca. I als experts que van saber fer un forat a les seves dilatades agendes per facilitar-me la validació dels instruments d'avaluació que ara es fan públics.

Ha estat un viatge llarg, que he fet acompanyat d'altres projectes i il·lusions, de la tasca professional, de la família. Però ha resultat apassionant.

A tots, moltes gràcies!

El que realment importa (en l'avaluació) és que proporcioni elements als mestres per reflexionar críticament sobre la pròpia feina, per comparar-se amb els altres segons barems objectius, i per identificar els problemes reals i buscar alternatives.

Gregorio Luri, *L'escola contra el món*, 2008, p.167

Índex

I. MARC GENERAL	17
Capítol 1. Introducció i plantejament de la recerca	19
1.1. <i>Introducció</i>	19
1.2. <i>Justificació de la rellevància del tema</i>	22
1.3. <i>Plantejament del problema. Hipòtesi de treball</i>	25
1.4. <i>Objectius</i>	27
1.5. <i>Etapas de la recerca</i>	28
1.6. <i>Metodologia</i>	30
1.6.1. <i>Una investigació avaluativa</i>	33
1.6.2. <i>Criteris de credibilitat</i>	34
1.7. <i>Estructura</i>	37
II. MARC TEÒRIC	39
Capítol 2. Qualitat del sistema educatiu i cultura avaluativa	41
2.1. <i>L'abast del concepte i la seva història</i>	41
2.2. <i>Control i avaluació de la qualitat educativa</i>	43
2.3. <i>La cultura avaluativa</i>	54
Capítol 3. L'avaluació educativa. Revisió teòrica.....	57
3.1. <i>Recorregut històric</i>	57
3.2. <i>Aproximació al concepte d'avaluació</i>	60
3.3. <i>Avaluació del sistema educatiu i dels centres docents</i>	62
3.3.1. <i>Avaluació del sistema educatiu</i>	62
3.3.2. <i>Avaluació dels centres docents</i>	65
3.4. <i>Models o dissenys d'avaluació</i>	67
3.4.1. <i>Propostes contemporànies d'avaluació</i>	70
3.4.2. <i>La classificació de José M^a Ruiz</i>	76
Capítol 4. Avaluar el professorat	79
4.1. <i>Objecte de l'avaluació. La funció docent i les seves competències professionals</i>	79

4.2. Necessitat d'avaluar la funció docent	85
4.3. Funcions i finalitats de l'avaluació de la docència.....	89
4.3.1. L'aportació de John D. Wilson.....	91
4.3.2. Adaptacions del "merit-pay" i "career ladder"	93
4.3.3. L'avaluació del professorat per a la millora de l'escola	95
4.4. Criteris, indicadors i estàndards	97
4.4.1. Criteris	97
4.4.2. Indicadors	99
4.4.3. Estàndards.....	102
4.5. Estratègies i instruments en avaluació de professors.....	107
4.5.1. L'observació persistent	108
4.5.2. L'estudi de documents i el portafolis.....	111
4.5.3. L'autoavaluació	115
4.5.4. L'avaluació entre iguals	119
4.5.5. L'avaluació externa	120
4.5.6. Altres	122
4.6. <i>Fonts d'informació, agents i periodicitat</i>	<i>124</i>
4.7. <i>Conseqüències de l'avaluació del professorat. Deontologia.....</i>	<i>125</i>
4.8. <i>L'avaluació docent a Amèrica Llatina i a Europa.....</i>	<i>128</i>
4.9. <i>Reptes actuals</i>	<i>131</i>
4.10. <i>Resum d'aquest capítol</i>	<i>137</i>
III. MARC EXPERIMENTAL	141
Capítol 5. Treball de camp	143
5.1. <i>Introducció.....</i>	<i>143</i>
5.2. <i>Objectius i metodologia del treball de camp.....</i>	<i>143</i>
5.3. <i>Població i mostra.....</i>	<i>148</i>
5.4. <i>Instruments proposats: característiques.....</i>	<i>150</i>
5.4.1. Observació de la gestió de l'aula.....	159
5.4.2. Portafolis del professor	160
5.4.3. Autoinforme.....	162
5.4.4. Entrevista estructurada	163
5.5. <i>Validació de la bateria d'instruments.....</i>	<i>165</i>

5.6. Prova pilot.....	181
5.6.1. Implementació de la prova.....	182
IV. RESULTATS I CONCLUSIONS	187
Capítol 6. Anàlisi de resultats i discussió	189
6.1. L'aportació dels experts	189
6.2. Observacions i comentaris obtinguts en les proves pilot	203
6.3. Síntesi de resultats del treball de camp	206
6.4. Adaptació del diagrama V de Gowin per a aquesta tesi.....	207
Capítol 7. Aportacions de la tesi	211
<i>Proposta d'instrument polièdric per a l'avaluació de la funció docent del professorat de secundària.....</i>	<i>211</i>
<i>Introducció</i>	<i>211</i>
<i>Instruments, agents avaluadors, competències docents i àmbits d'avaluació ...</i>	<i>213</i>
<i>Criteris d'avaluació i finalitat</i>	<i>215</i>
<i>Cronograma i actors.....</i>	<i>217</i>
<i>Protocol d'avaluació</i>	<i>219</i>
<i>Instrument 1: Observació de la gestió de l'aula</i>	<i>220</i>
<i>Instrument 2: Portafolis del professor</i>	<i>224</i>
<i>Instrument 3: Autoinforme</i>	<i>228</i>
<i>Instrument 4: Entrevista estructurada.....</i>	<i>232</i>
<i>Resultats i puntuació global.....</i>	<i>238</i>
<i>Codi ètic</i>	<i>240</i>
<i>Informe personal i resolució de l'avaluació</i>	<i>241</i>
Capítol 8. Conclusions.....	243
Capítol 9. Limitacions d'aquest estudi i propostes de futur.....	249
V. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA.....	251
VI. ANNEXOS	263

Índex de taules

Taula 1 Etapes i objectius de la recerca	30
Taula 2 Metodologies i mètodes en investigació educativa	31
Taula 3 Termes apropiats per a la credibilitat	36
Taula 4 Dominis i descriptors utilitzats a Xile per a l'autoavaluació	118
Taula 5 Característiques de la mostra	149
Taula 6 Matriu i elements de l'instrument polièdric d'avaluació (I)	155
Taula 7 Matriu i elements de l'instrument polièdric d'avaluació (II)	156
Taula 8 Criteris d'avaluació en cadascun dels àmbits.....	158
Taula 9 Indicadors i ítems de l'instrument 1	168
Taula 10 Indicadors i ítems de l'instrument 2	170
Taula 11 Indicadors i ítems de l'instrument 3	171
Taula 12 Indicadors i ítems de l'instrument 4	173
Taula 13 Categories dels indicadors per a la seva validació	176
Taula 14 Valoració dels indicadors segons la categoria	177
Taula 15 Matriu de valoració dels valors de cada àmbit	179
Taula 16 Valoracions dels experts instrument 1	189
Taula 17 Valoracions dels experts instrument 2	190
Taula 18 Valoracions dels experts instrument 3	191
Taula 19 Valoracions dels experts instrument 4	192
Taula 20 Valoracions criterials dels experts: instrument 1	193
Taula 21 Valoracions criterials dels experts: instrument 2	194
Taula 22 Valoracions criterials dels experts: instrument 3.....	195
Taula 23 Valoracions criterials dels experts: instrument 4.....	196
Taula 24 Valoracions dels experts: pes ponderat dels instruments.....	197

Índex de figures

Figura 1 Esquema del disseny metodològic	32
Figura 2 Projecte de Pla d'Avaluació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya	50
Figura 3 Bateria per a una avaluació diagnòstica i institucional	74
Figura 4 Exemple d'element a observar	111
Figura 5 Característiques de l'avaluació interna/externa	122
Figura 6 Complementarietat de l'avaluació externa i interna	122
Figura 7 Cronograma d'elaboració de l'instrument	144
Figura 8 Fases del procés de validació i d'elaboració dels instruments.	166
Figura 9 Cicle de mostreig	185

I. MARC GENERAL

Capítol 1. Introducció i plantejament de la recerca

1.1. Introducció

L'anomenada *cultura de l'avaluació* va prenent cada cop més força en els centres educatius i entre els seus professionals. Com que ens cal comptar amb informació rellevant, objectiva, que ens permeti anar assolint fites de millora del sistema educatiu en general i de cadascun dels seus àmbits en particular, convé dotar-nos del marc jurídic, dels instruments i de les condicions d'aplicació més adequades per tal de fer-ho possible. De fet, és gràcies als processos avaluatius que disposem dels elements necessaris per dur a terme els judicis de valor que donaran peu a la presa de decisions oportuna. Ens trobem davant de la necessitat de transformar la percepció mateixa del concepte d'avaluació que se sol enfocar sempre en negatiu, destacant-ne únicament el seu aspecte sancionador, en una oportunitat de millora.

Hi ha un risc, però, que caldria bandejar: convertir l'avaluació en un procés burocràtic per mitjà del qual es pot acreditar la seva aplicació sense que hi hagi darrere ni la necessitat sentida ni la intenció de transformar els dèficits detectats en plans d'acció que apuntin a la millora permanent. Amb tot i això, la sensibilitat social per conèixer els resultats que proporciona el sistema educatiu es troba en una fase creixent gràcies en bona mesura a la rellevància que està adquirint el programa PISA¹, en el marc dels països membres de l'OCDE². Aquesta avaluació representa l'esforç internacional més important i rigorós realitzat per valorar el desenvolupament competencial dels alumnes en una edat propera a la seva possible inserció en la vida adulta i laboral o bé en estudis posteriors. Per als països participants, PISA és un innegable instrument que ajuda a comprendre millor els resultats de l'educació dels seus ciutadans. En el nostre cas també ens interessa tenir en compte que en aquesta avaluació es recull informació

¹ Correspon a les sigles en anglès "*Program for International Student Assessment*", és a dir, el "Programa Internacional d'Avaluació d'Estudiants"

² Organització per a la cooperació i el desenvolupament econòmic.

complementària sobre l'alumnat, les escoles, el sistema educatiu, etc. D'aquesta manera, es possibilita l'anàlisi de la relació de diferents variables amb els resultats assolits pels alumnes. I no cal dir que darrere d'aquests resultats hi ha l'acció directa del professorat, que és el primer estament al qual se sol atribuir l'èxit o el fracàs del sistema, per darrere potser dels administradors de l'educació. Avui és, doncs, més pertinent que mai considerar que urgeix dur a terme una avaluació generalitzada del professorat, en especial els professionals de secundària –etapa crítica en el procés educatiu-, per tal de fer permeables i transparents les bones pràctiques docents, posar fonament a les valoracions que s'emetran gràcies a les informacions que poden proporcionar els instruments aplicats i poder obrir un espai de reflexió sobre la pròpia pràctica en el si dels equips docents o dels departaments didàctics, ja que finalment els responsables principals de la gestió de l'acció educativa haurien de ser capaços d'analitzar críticament la seva realitat i generar un canvi a l'interior de l'organització que respongui al seu context específic, al seu projecte educatiu i a les necessitats canviants de l'alumnat.

Apunto la necessitat de perfilar un canvi d'orientació en la manera com se sol centrar l'atenció sobre el professorat. En ocasions es pren la figura del docent com un ens individual, però caldria passar a una necessitat emergent, si més no en teoria, consistent a estudiar les relacions del professorat amb altres professionals: per una banda, amb els del mateix estament, en un plantejament de tasca comú, en cooperació i en equip: equips educadors o docents, seminaris o departaments didàctics, claustres en el cas de centres petits; i per una altra banda, amb altres sectors de la comunitat educativa: pares, alumnes, serveis educatius, etc., sense oblidar els elements que conformen el context de cada centre escolar. La contextualització del fet educatiu rau en el paradigma sistèmic que posa l'accent en les interrelacions existents entre les diferents parts d'un tot i mira de compartir responsabilitats pels problemes generats en una organització.

Per fer operativa aquesta col·laboració interpersonal sembla necessari conèixer prèviament els punts de partida a manera de diagnòstic previ; i

per fer-ho, disposem de sistemes diversos d'anàlisi de la realitat educativa en els seus múltiples àmbits. Un d'aquests àmbits el formen els anomenats recursos humans, exponent clau de la complexa organització educativa.

Immersos com estem en un procés d'implementació d'un enfocament competencial del currículum en l'ensenyament, sembla coherent demanar-se si es van assolint i com els objectius plantejats. Dur a la pràctica un procés avaluador és complex, malgrat que els plans d'avaluació interna i externa o el sistema d'avaluació mitjançant indicadors promoguts pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i altres organismes de diverses comunitats autònomes hi han tingut un paper molt important per facilitar aquesta tasca. Avaluar la pràctica educativa i, per extensió, el professorat que n'és la peça clau, és tot un repte.

L'avaluació de la tasca docent genera inquietud entre alguns professionals d'aquest sector quan no es defineixen clarament les finalitats preteses amb aquesta acció. En part, és lògic ja que la qualitat del sistema educatiu depèn de molts altres factors: el tipus d'alumnat de cada centre educatiu, la formació inicial i permanent del professorat, els recursos materials i humans amb què es pot comptar, entre d'altres.

El present treball té en compte els resultats d'un estudi descriptiu d'opinió³ que vaig presentar com a projecte final d'un màster i que tenia com a objectiu general aproximar-se a l'opinió que el professorat de Secundària té sobre la seva avaluació. L'esmentada aportació fa que la proposta avaluadora que es presenta en aquesta recerca sigui més completa i coherent.

³ En síntesi, aquest estudi que vaig presentar com a projecte final del Màster en Direcció i gestió de centres educatius de la UB (gener del 2000) considerava que una avaluació fiable, vàlida i justa és imprescindible donat que el reconeixement del treball del professor exigeix que sigui objecte d'avaluació. També es demanava que una finalitat fonamental de l'avaluació fos el desenvolupament professional del professor. El contingut s'hauria de basar en la conducta docent i en els resultats que obtenen els alumnes. Els agents avaluadors haurien de ser els alumnes i els professors del mateix departament. L'avaluació positiva hauria d'estar vinculada a la promoció professional i el procés hauria d'assegurar que es tenen en compte els aspectes deontològics necessaris.

1.2. Justificació de la rellevància del tema

Diverses institucions i entitats fan contínuament les seves aportacions en l'àmbit de l'educació amb la finalitat d'influir en el disseny de les polítiques educatives que caldria dur a terme per part dels governants. Els estudis de l'OCDE, bàsicament els informes PISA⁴, l'estudi internacional PIRLS⁵, i els estudis de la Fundació Jaume Bofill, entre d'altres, han donat a conèixer els resultats dels seus treballs dels quals els mitjans de comunicació se n'han fet un notable ressò i han contribuït a generar un debat necessari per promoure canvis en el sistema. A Catalunya, els treballs del Consell Superior d'Avaluació, han tingut també una notable rellevància. Un dels informes especialment crítics amb el model educatiu espanyol és l'Estudi Internacional sobre Ensenyament y Aprenentatge (TALIS)⁶, el qual destaca entre les seves conclusions que hi ha poca autonomia dels centres (públics) en termes de capacitat de la direcció per escollir professorat, fixar salaris, etc. i que és escassa l'avaluació del professorat.

El terme qualitat, els mots eficàcia i eficiència, formació i avaluació del professorat, entre d'altres, sovintegen en el llenguatge de l'àmbit de l'educació. Assistim, doncs, a un procés d'obertura del sistema educatiu a l'opinió pública que cada cop és més convidada a participar-hi des de diferents possibilitats organitzatives i de gestió. En una època en què la justificació de l'eficiència en l'administració de la despesa pública es fa cada

⁴ El Projecte Internacional per a la Producció d'Indicadors de Rendiment dels Alumnes, denominat Projecte PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*) és el resultat de l'aplicació de l'estratègia d'actuació desenvolupada per la Xarxa A, encarregada de l'àrea dels resultats educatius, del Projecte d'Indicadors Internacionals dels Sistemes Educatius (Projecte INES). El projecte INES (*International Indicators of Education Systems*) del Centre per a la Recerca i Innovació Educatives (CERI) dependent de l'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) té com a objectiu la producció d'indicadors educatius sobre els sistemes dels seus països membres que inclouen indicadors comparatius internacionals del rendiment escolar dels alumnes.

⁵ L'IEA, Associació Internacional per a l'Avaluació d'Èxits Educatius, promou aquest tipus d'estudis per comparar l'acompliment dels estudiants de diferents països. PIRLS avalua, a través de proves escrites, la competència lectora a estudiants de 9 i 10 anys de edat.

⁶ TALIS, sigles del anglès *Teaching and Learning International Survey* de l'OCDE ofereix el 2009 la primera comparació internacional sobre les condicions d'ensenyament i aprenentatge. Té com a objectiu ajudar a que els països analitzin i desenvolupin polítiques perquè la professió de l'educador sigui més atractiva i eficaç.

cop més necessària, no podem obviar l'estudi *Panorama de l'Educació 2007: indicadors de l'OCDE*⁷ que és la síntesi de dades i anàlisi sobre l'educació que elabora cada any l'OCDE; ens centrem en aquest treball perquè proporciona un conjunt abundant, comparable i actualitzat d'indicadors dels sistemes educatius en els 30 països membres de l'OCDE i en algunes economies associades. Les principals àrees que comprèn són: participació en l'educació i el rendiment escolar; despesa pública i privada en l'educació; naturalesa de la formació contínua; i condicions per a alumnat i professorat. Aquest treball examina el tema de l'eficiència en l'educació i proporciona algunes indicacions sobre l'esforç que es necessitarà si s'ha d'ajustar l'educació a les reformes de relació qualitat-preu que es veuen en altres professions. En l'edició de 2009 d'aquest compendi anual⁸ s'analitza si els processos educatius, el finançament i els resultats de l'educació determinen el valor agregat dels sistemes educatius.

En conseqüència, l'avaluació del sistema i dels seus agents és del tot necessària, entre d'altres arguments perquè:

Els mestres van respondre a l'enquesta TALIS que rebre avaluacions, valoracions i retroalimentació influeix positivament en la satisfacció cap al seu treball, ha motivat canvis en les seves pràctiques d'ensenyament i ha incrementat significativament el seu desenvolupament professional. Hi ha alguns països que tenen una estructura d'avaluació dèbil i no es beneficien d'aquestes pràctiques. Per exemple, una tercera part o més de les escoles a Àustria, Irlanda i Portugal no van comptar amb cap sistema d'avaluació escolar en els últims cinc anys. A més, en els països que participen a TALIS, una mitjana del 22% dels mestres no van rebre cap tipus de retroalimentació o valoració en un lapse de cinc anys. Aquesta xifra és superior al 45% a Itàlia i a Espanya. (Indicador D5). (OECD: *Panorama de la Educación 2009: Indicadores de la OCDE. Resumen en español*, p. 6)

⁷ OECD (2007), *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*. OECD. París.

⁸ OECD (2009), *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. OECD. París.

La *Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació* (BOE de 4 de maig de 2006) -la LOE-, com ja recollia de fet la *Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)*, i altres lleis orgàniques d'una manera o d'una altra, contempla en el seu preàmbul:

L'existència d'un marc legislatiu capaç de combinar objectius i normes comunes amb la necessària autonomia pedagògica i de gestió dels docents obliga, per altra banda, a establir mecanismes d'avaluació i de rendició de comptes. [...] L'avaluació s'ha convertit en un valuós instrument de seguiment i de valoració dels resultats obtinguts i de millora dels processos que permeten obtenir-los. Per aquest motiu, resulta imprescindible establir procediments d'avaluació dels diferents àmbits i agents de l'activitat educativa, alumnat, professorat, centres, currículum, administracions, i comprometre les autoritats corresponents a retre comptes de la situació existent i el desenvolupament experimentat en matèria d'educació. (LOE, 2006, Preàmbul)

Si bé el fet que una llei orgànica com la LOE determini que cal promoure processos d'avaluació en els centres escolars ja és una declaració d'intencions, caldrà fer una aposta decidida per convèncer el professorat que ha de sotmetre's a una valoració de la seva tasca professional i que probablement és una bona manera de facilitar la seva millora, sobretot pel que diu l'article 106.3 de l'esmentada llei: "Les Administracions educatives fomentaran així mateix l'avaluació voluntària del professorat".

Malgrat els avenços conceptuals i normatius en el camp de l'avaluació institucional, hi ha una gran distància entre el marc teòric i la pràctica avaluativa que se sol dur a terme en els centres docents. Un nombre considerable de professors està acostumat a fer un ús dels processos d'avaluació com un mecanisme de control de l'alumnat i un instrument d'autoritat. Per tant, no està acostumat encara a veure-hi un instrument per a la millora professional i assumeix amb relativa desgana que la seva tasca sigui objecte d'avaluació. En tractar-se, doncs, d'un tema complex i que no compta amb el consens necessari, cal aprofitar l'incipient rodatge amb què compta el sector educatiu en avaluació interna i formalitzar-ne l'ús amb una

metodologia útil i de fàcil implementació que tingui una finalitat formativa. Al mateix temps, però, caldrà anar introduint de forma més sistemàtica l'avaluació externa, superant la fase de voluntarietat que preveu la legislació orgànica, encarada també a la millora sense menystenir, com diu Pérez Juste (2007), la seva orientació al control i les conseqüències que se'n puguin derivar. Serà una concreció més de la cultura de l'avaluació focalitzada en la funció docent que, per tal de guanyar efectivitat, haurà de comptar amb la participació del professorat en el disseny dels diversos plans d'avaluació i dels instruments que s'acordi utilitzar. Cal anar recordant que l'avaluació dels professionals de tots els sectors és un requisit necessari per a la millora de la qualitat del sistema en el seu conjunt i de cada professional en particular.

1.3. Plantejament del problema. Hipòtesi de treball

Vivim en un moment en què els docents semblen disposats a col·laborar en una avaluació que els serveixi per a la millora de la seva pràctica professional, d'aquí que les dades que s'obtinguin fruit de l'aplicació d'un disseny compartit d'avaluació haurien d'anar lligades a un pla de desenvolupament professional que els proporcionï seguretat, sobretot en aquest temps en què la seva "reputació" social és encara força millorable. L'avaluació de la funció docent ha de contribuir a conèixer de la manera més objectiva possible el grau d'aportació de cada professional de la docència a la millora de la qualitat educativa.

Davant de l'absència d'un model d'avaluació prototípic i generalitzat de la funció docent o de la seva pràctica, considero pertinent elaborar una proposta d'instrument polièdric d'avaluació adreçat al professorat de secundària, partint de criteris que cal tenir en compte des del punt de vista dels professionals de l'educació i que ja són prou coneguts en la bibliografia avaluativa. Un dels factors determinants haurà de ser l'assoliment de la millora de la qualitat docent i del seu desenvolupament professional en un marc d'una avaluació de tipus formatiu (reflexió crítica de la pròpia pràctica docent) i alhora sumatiu (retiment de comptes). El model o proposta

contempla la possibilitat de ser adaptat a les condicions personals i de context dels professionals avaluats així com també s'ha partit de la base que el professorat treballa en organitzacions educatives concretes, que tenen definides les tasques i les funcions que han de desenvolupar els seus professors i professores d'acord amb les finalitats i objectius de cada institució educativa singular. Ens trobem davant de situacions en mutació permanent per la qual cosa tenim la necessitat de determinar indicadors específics per a cada centre docent o institució educativa en particular. Com afirma Casanova (2007: 2) estem d'acord que "allò que es valora en educació és allò que s'avalua; el simple fet de saber que 'aquest indicador' s'avaluarà, implica que el conjunt del professorat es posarà al servei de l'esmentat indicador per tal que funcioni correctament". Es tracta de seleccionar els indicadors agrupats en àmbits coherents que esdevinguin més rellevants en cada context on s'apliqui una avaluació.

Així doncs, per donar resposta a les inquietuds esmentades, aquesta recerca parteix de la **pregunta** següent:

Quins són els elements conceptuals, els àmbits, els indicadors, les estratègies i els instruments que han de fer possible un sistema d'avaluació de la funció docent amb una finalitat formativa i sumativa alhora en el marc d'una educació basada en competències?

El supòsit o **hipòtesi** de treball ens condiciona el disseny de la investigació i dóna resposta provisional a la pregunta que acabem de formular i que ha de servir de guia de la investigació, ja que acota els límits, centra el problema i ajuda a organitzar les idees. La nostra és la següent:

La funció docent pot ser avaluada a través d'instruments apropiats i a partir d'uns indicadors definits, amb una finalitat formativa i sumativa alhora.

1.4. Objectius

No podem pas obviar que ens trobem davant d'una situació complexa com és avaluar el professorat a través de la seva funció docent. La gran quantitat de factors que intervenen en la pràctica de la docència dificulten optar per un sistema d'avaluació que tingui un cost econòmic relativament reduït i que la senzillesa dels instruments a aplicar en motivi la seva utilització. L'objectiu de fons és proporcionar als equips directius i als equips docents que ho estimin oportú un protocol que els resulti útil i els desperti interès –en una fase posterior- per a aprofundir en àmbits que requereixen d'un disseny avaluatiu específic i focalitzat en aspectes singulars, per tal de continuar avançant en la generació de cultura avaluativa centrada en la millora contínua.

Objectiu general

Amb aquesta recerca es pretén elaborar i validar una bateria d'instruments per a l'avaluació del professorat de secundària basada en indicadors d'assoliment, distribuïts en una sèrie d'àmbits o dimensions i amb la finalitat d'obtenir informació rellevant que sigui útil per a la presa de decisions, tant de tipus formatiu (reflexió crítica de la pròpia pràctica docent) com de tipus sumatiu (retiment de comptes) tot tenint en compte un enfocament competencial de la funció docent.

Objectius específics

- 1 Elaborar un instrument polièdric d'avaluació de la funció docent, adreçada al professorat de Secundària basat en indicadors.
- 2 Validar els indicadors i el prototip d'instrument per a l'avaluació de la funció docent a partir d'un sistema de judici d'experts.
- 3 Realitzar una prova pilot.
- 4 Analitzar les dades recollides i valorar els resultats obtinguts.
- 5 Dissenyar el protocol i la guia d'aplicació corresponent de la proposta d'instrument polièdric per a l'avaluació del professorat de secundària.

1.5. Etapes de la recerca

El procés que s'ha seguit en aquesta recerca es pot distribuir en una etapa preliminar exploratòria i cinc etapes bàsiques:

- a) Etapa preliminar: Dedicada a l'exploració de la possibilitat de dur a terme una recerca en l'àmbit de l'avaluació del professorat. Es tractava d'identificar l'objecte d'estudi partint del context i dels referents considerats més pertinents, per tal d'estructurar un marc teòric que permetès fonamentar la recerca plantejada.
- b) Primera: Relacionada amb la recerca bibliogràfica sobre la temàtica objecte d'aquesta tesi i el seu àmbit conceptual per tal d'indagar, consultar, seleccionar i organitzar la informació a la qual s'havia pogut accedir. En aquesta fase també s'han tingut en compte algunes reflexions obtingudes de la pròpia

experiència de l'investigador. Així mateix, s'ha dut a terme el disseny metodològic general.

- c) Segona: En aquesta fase s'ha procedit a elaborar els indicadors i a fer una proposta inicial del prototip de la bateria d'instruments amb els quals es pretén avaluar la funció docent del professorat. El procés de validació s'ha basat en el judici d'experts i en l'aplicació de la prova pilot a una sèrie de centres que han conformat la mostra real.
- d) Tercera: Aquesta etapa s'ha centrat en l'anàlisi i la discussió dels resultats d'acord amb la metodologia adoptada.
- e) Quarta: En què s'ha presentat una proposta final d'instrument polièdric d'avaluació de la funció docent i la seva guia d'aplicació.
- f) Cinquena: S'ha procedit en aquesta fase de la recerca a l'elaboració de les conclusions que poden ser punt de partida per a noves recerques en el camp de l'avaluació del professorat de secundària; és a dir, una possible prospectiva. També s'ha fet esment de les limitacions de la recerca duta a terme.

Aquestes fases es relacionen amb els objectius específics que hem formulat, tal com podem veure a la taula següent:

Taula 1 Etapes i objectius de la recerca

ETAPES I OBJECTIUS ESPECÍFICS DE LA RECERCA	
Objectius específics	Etales de la recerca
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un instrument polièdric d'avaluació de la funció docent, adreçada al professorat de Secundària basat en indicadors. 	<p>Etapa 1 Cerca de bibliografia i selecció crítica dels continguts.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Validar els indicadors i el prototip d'instrument per a l'avaluació de la funció docent a partir d'un sistema de judici d'experts. 	<p>Etapa 2 Elaboració dels indicadors i de la bateria d'instruments.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Realitzar una prova pilot. 	<p>Etapa 2 Implementació de la prova pilot.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Analitzar les dades recollides i valorar els resultats obtinguts. 	<p>Etapa 3 Anàlisi i discussió dels resultats. Limitacions i prospectiva.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dissenyar el protocol i la guia d'aplicació corresponent de la proposta d'instrument polièdric per a l'avaluació del professorat de secundària. 	<p>Etales 4 i 5 Disseny i proposta del protocol d'avaluació. Conclusions.</p>

Font: Elaboració pròpia

1.6. Metodologia

Durant un temps, s'han presentat com a dicotòmics els paradigmes⁹ quantitatiu i qualitatiu a l'hora de dur a terme el disseny d'una recerca en ciències socials. Actualment, en canvi, es defensa que els mètodes i tècniques que deriven de tots dos plantejaments són totalment útils per a la pràctica científica. (Cook i Reichard, 1986). Cap dels dos enfocaments és superior a l'altre i ambdues alternatives es poden utilitzar fins i tot conjuntament, amb l'objectiu de minimitzar les seves pròpies limitacions. El que esdevé determinant és l'àmbit en el qual se centra la recerca, les circumstàncies que l'envolten i els objectius que es pretenen assolir.

⁹ En teoria de la ciència, un paradigma és un model d'investigació d'una disciplina científica dominant en un determinant període. (Diccionari de l'IEC)

Quan es realitza una anàlisi de les diverses tipologies d'investigació ens trobem amb una pluralitat de termes usats amb diferents sentits, que en ocasions es converteix en un embolic conceptual desconcertant, i que lluny de simplificar aquesta qüestió, dificulta la tasca d'establir un marc comú i homogeni de classificació. En aquesta tesi, es considera innecessari aquest registre, que ja es troba disponible en múltiples publicacions, i s'ha optat per descriure de manera justificada cada decisió metodològica que es va prenent.

Sigui com sigui, les decisions esmentades no són en cap cas arbitràries, sinó que són coherents amb l'objectiu i el plantejament teòric de la recerca tal com podem veure en la taula següent.

Taula 2 Metodologies i mètodes en investigació educativa

Objectiu	Mètode	Metodologia
Descriure, relacionar, explicar, predir	Experimental i correlacional	Quantitativa
	Investigació descriptiva	
Comprendre	Etnogràfic	Qualitativa
	Estudi de casos	
	Teoria fonamentada	
Transformar, canviar	Investigació-acció participant	Qualitativa
	Investigació interactiva	
Avaluar i valorar	Investigació avaluativa	Quantitativa/qualitativa

Font: Elaboració pròpia adaptat de Bisquerra (2009: 81)

La selecció de l'enfocament i del mètode més idoni per a la recerca que presento ens porta a tenir en compte, com planteja Bisquerra (2009: 114) dos criteris: l'orientació que es vol atorgar a l'estudi i els objectius de la recerca. Pel que fa al primer criteri, l'orientació que preval és la **qualitativa** i com que l'objectiu té a veure amb la solució de problemes pràctics i la valoració i la presa de decisions, el tipus de mètode que s'utilitzarà és la **investigació avaluativa**. El fet d'optar per aquest plantejament em permet de fer un disseny metodològic de la recerca (figura 1) més flexible que si s'hagués optat per un enfocament quantitatiu ja que en aquest darrer cas la qualitat està relacionada amb el rigor científic que

depèn del control exhaustiu de totes les condicions de la recerca i les seves variables. Hi ha un altre motiu de caire més personal i experiencial que justifica aquesta elecció: les persones que es dediquen a la docència solen buscar coneixements vàlids i alhora pràctics però també miren d'evitar les "receptes educatives". En aquest sentit, voldria fer una aportació en aquesta línia: una investigació educativa aplicada.

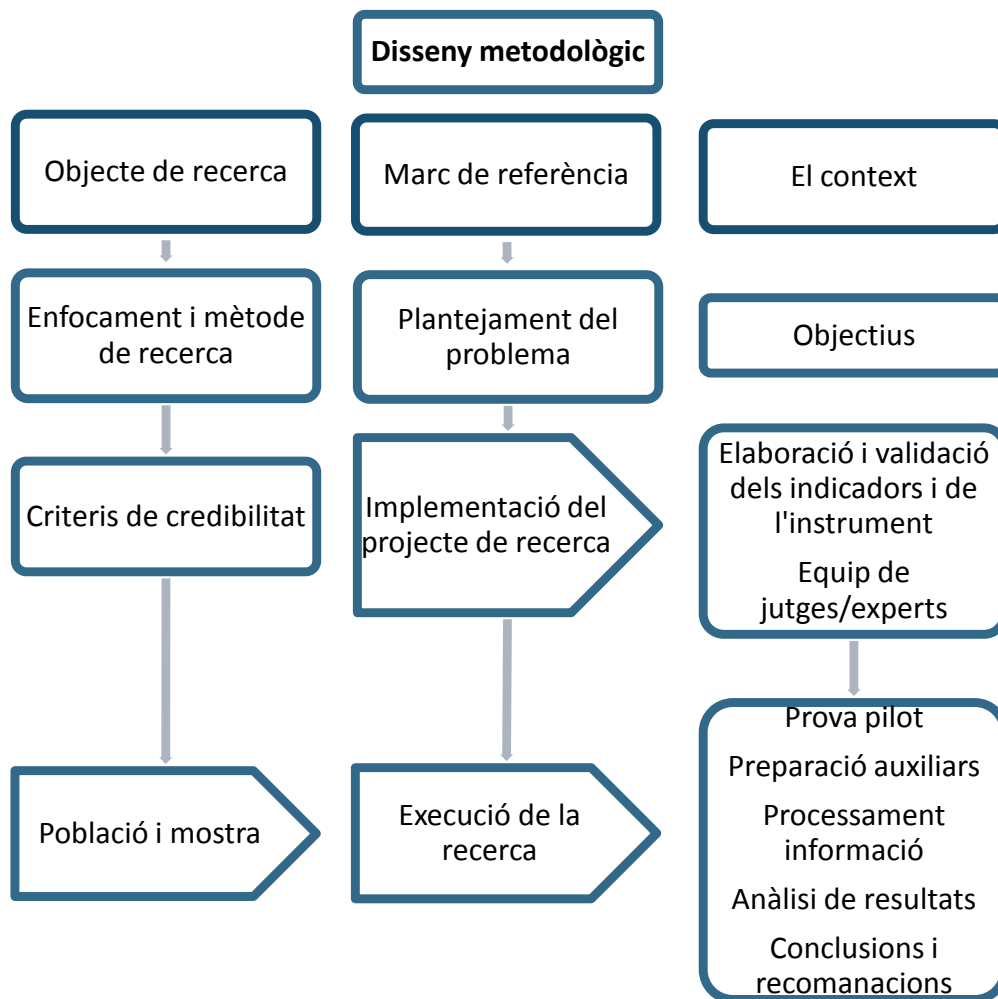


Figura 1 Esquema del disseny metodològic

Font: Elaboració pròpia

En part, aquesta recerca és també una investigació col·laborativa perquè suposa una interacció entre l'investigador –directament o a través dels seus col·laboradors-, els experts i el professorat. Pérez Serrano (1994: 156) indica que “La innovació es produeix a partir de l’esforç conjuntament

realitzat per a vincular la investigació amb el desenvolupament, la producció de coneixement i la seva utilització pràctica en l'àmbit educatiu”.

1.6.1. Una investigació avaluativa

Arribats a aquest punt, penso que és necessari fer una consideració sobre la relació entre recerca i recerca avaluativa. La investigació avaluativa¹⁰ és un tipus d'investigació que té com a objecte principal d'anàlisi l'avaluació. Els tòpics a investigar no són pocs: contextos, professorat, mitjans, sistemes d'avaluació, etc. A més a més, la investigació, com també passa amb l'avaluació, és un procés de recollida de dades i informacions que ha de seguir rigorosament les exigències del mètode científic (Jiménez, 2000). En aquesta tesi, es preveu que les dades recollides acabin sent valorades tenint en compte criteris de referència preestablerts, concretats en indicadors. L'esmentada valoració comporta l'emissió de judicis avaluatius que es poden classificar en funció del criteri comparatiu que adoptem (Cabrera i Espín, 1986; Mateo, 2000; citats per Bisquerra, 2009: 428):

- Personalitzats o referits a un mateix.
- Normatius: la informació es compara amb altres subjectes, objectes o intervencions similars a allò que s'està avaluant.
- Criterials: la informació es compara amb uns criteris d'excel·lència preestablerts teòricament.

Els judicis criterials, que són els que més s'ajusten a aquesta recerca, permeten establir estratègies de millora individual i institucional ja que s'identifiquen de forma precisa els graus de domini de cada àmbit avaluat.

És cert que la investigació avaluativa és un model d'avaluació que se sol associar a l'avaluació de programes, però també pot aplicar-se a centres

¹⁰ Alguns dels autors que han tractat aquest concepte, sense ànim de citar-los a tots, són: Aguilar, Alvira, Amezcuca, Arnal, Bogdan, Del Rincón, Latorre, Patton i Weis.

educatius, organitzacions, professorat, etc. En aquest sentit, i d'acord amb Pérez Juste (1994: 405) la podem definir com "aquella modalitat d'investigació destinada a avaluar programes educatius en condicions de rigor de cara a la millora de les persones a les quals s'apliquen". La seva finalitat és, doncs, la presa de decisions de millora a partir de les dades obtingudes amb el rigor pertinent i la principal característica que se'n deriva és la seva practicitat i la seva especificitat; és a dir, la seva aplicabilitat a realitats i contextos concrets. En aquesta línia, Arnal, Del Rincón i Latorre (1994: 214) citats per Gómez consideren la investigació avaluativa com una modalitat d'investigació aplicada:

La investigació avaluativa s'orienta a valorar una situació concreta (programa) i prendre decisions alternatives; en canvi, la investigació bàsica apunta a la producció de la teoria, o explicació de fenòmens mitjançant la determinació de relacions entre variables. (Gómez, 2000: 90)

Així doncs, trobem en la recerca avaluativa el punt de trobada entre la investigació (social i aplicada) i l'avaluació gràcies a la sistematització d'aquesta última. Aquesta tesi procura fer una aportació en aquest sentit des de dins del sistema educatiu mateix ja que "per conèixer la realitat dels seus significats rellevants cal submergir-se en el curs real i viu dels esdeveniments i conèixer les interpretacions diverses que fan de les mateixes aquells que les viuen" (Pérez Gómez, 1985: 446). Aquesta participació directa en el procés serà un aspecte clau a l'hora de definir el rol de l'avaluador/investigador i els seus col·laboradors en la implementació del treball de camp que s'ha previst perquè la investigació es jutja per la seva validesa interna i externa; l'avaluació, per la seva credibilitat, utilitat i viabilitat. I aquí es pretén fer totes dues coses alhora.

1.6.2. Criteris de credibilitat

El repte de les investigacions qualitatives com aquesta és aportar proves suficients del rigor científic que ha de caracteritzar tota recerca. En aquesta

qüestió podem distingir, d'acord amb Bartolomé (1997: 57) dos plantejaments diferents:

- Goetz i LeCompte (1984) segueixen sistemàticament el mateix esquema de la investigació qualitativa i fins i tot utilitzen la mateixa terminologia. Els elements que plantegen per a comprovar el rigor científic són: validesa interna, validesa externa; fiabilitat interna i fiabilitat externa.
- Lincoln i Guba (1985) assenyalen, per contra, la discontinuïtat entre els procediments de científicitat del paradigma positivista i neopositivista i els criteris del paradigma naturalista emergent. Malgrat que les estratègies difereixen, responen als mateixos criteris. (Taula 3)

Així doncs, els criteris de credibilitat que determinen el rigor científic¹¹ (Guba, 1985) són:

- Credibilitat – *Validesa interna (Valor de veritat)*: confiança dipositada en les constatacions. Isomorfisme entre les dades recollides i la realitat. S'aconseguirà amb el treball prolongat en el mateix lloc, l'observació persistent, el judici crític dels avaluadors, la triangulació, recollida de material referencial (documentació diversa), comprovació amb els participants.
- Transferibilitat – *Validesa externa (Aplicabilitat)*: possibilitat d'aplicar els resultats a d'altres contextos. Equival al poder de generalització. S'aconsegueix amb una mostra apropiada, recollida abundant d'informació, descripcions minucioses. En el nostre cas, es contempla que altres centres similars puguin aprofitar o tenir en compte els resultats obtinguts, tot proporcionant la màxima quantitat possible d'informació significativa sobre el context en què desenvolupa la investigació.

¹¹ El rigor científic es troba en cadascuna de les etapes del procés d'investigació. Comporta una manera estructurada i controlada de procedir i un compromís ètic amb la feina ben feta.

- Dependència – *Fiabilitat (Consistència)*: al replicar la investigació tornaran a donar-se els mateixos resultats. S’aconseguirà mitjançant: la rèplica pas a pas, mètodes solapats, l’auditoria de dependència (per part d’experts), establir una pista de revisió (deixar constància de com es recullen les dades i de com s’interpreten), a part d’incloure en els annexos tota la documentació emprada.
- Confirmabilitat – *Objectivitat (Neutralitat)*: els resultats no depenen de l’investigador, sinó dels subjectes investigats i del context de la investigació. S’aconsegueix amb: auditoria de confirmabilitat (per part d’experts), descripcions de baixa inferència (transcripcions textuals, cites directes), reflexió, triangulació.

Taula 3 Termes apropiats per a la credibilitat

<i>Aspecte</i>	<i>Terme científic</i>	<i>Terme naturalístic</i>
Valor vertader	Validesa interna	Credibilitat
Aplicabilitat	Validesa externa (generalització)	Transferència
Consistència	Fiabilitat	Dependència
Neutralitat	Objectivitat	Confirmació

Font: GUBA (1985:153)

La fiabilitat i la validesa interna en estudis com el que es presenta en aquesta tesi s’assegura amb l’aplicació d’un procés sistemàtic, el rigor metodològic i la reflexió crítica permanent, malgrat la necessària flexibilitat que requereix un model d’avaluació de la funció docent que cal contextualitzar i, fins i tot, personalitzar. Prenc, doncs, aquests conceptes com a sinònims de credibilitat¹² tal com l’entén Guba. D’altra banda, la validesa externa (Pérez Serrano, 1994: 86) “posa en relleu la capacitat de transferir els resultats a altres situacions” ja que amb estudis com aquest

¹²La credibilitat, o grau de confiança amb el qual s’ha copsat la realitat, es considera un aspecte clau en una investigació qualitativa.

no es busca la generalització sinó "la capacitat de transferència a altres situacions". De fet, "els mètodes qualitius solen buscar validesa ecològica i d'aplicació abans que validesa interna o de replicació" (Riba, 2008: 42); és a dir, tindrem en compte fins a quin punt el context i les tasques de recerca que hi drem a terme són comparables amb un altre context similar en què es donaria de manera natural el fet concret que estem investigant.

1.7. Estructura

Aquest treball està estructurat en quatre parts principals a les quals cal afegir la bibliografia i els annexos. La **primera**, com acabem de veure, és el marc general de la tesi en el qual hem justificat la rellevància del tema, la metodologia per la qual s'ha optat i el disseny de la recerca. El punt nuclear és la pregunta principal de la recerca amb la qual es vol donar una resposta al problema plantejat sobre l'avaluació de la funció docent del professorat d'ensenyament secundari. Hem presentat tot seguit els objectius i la metodologia per la qual hem optat.

La **segona part** presenta el marc teòric. Primer de tot i en un primer capítol d'aquesta secció, ens centrem en el concepte de qualitat aplicat a l'educació i la necessitat cada cop més notòria de sotmetre-la a control i a avaluació. Es fa referència també a la regulació legal vigent d'aquest àmbit i com l'avaluació ens pot proporcionar informació rellevant sobre la situació dels diversos elements del sistema, no solament per comptar amb un bon diagnòstic sinó per argumentar de manera sòlida la presa de decisions. Tot seguit, l'àmbit de què ens fem ressò és la cultura avaluativa la qual, malgrat els avenços significatius dels darrers anys, encara ha de fer front i superar nombroses actituds de desconfiança; sobretot si ens referim a l'avaluació del professorat. La revisió teòrica sobre el concepte d'avaluació educativa i els diversos models i propostes d'avaluació són tractats en el tercer capítol.

Aquesta part acaba amb un capítol, el quart de la tesi, centrat en l'avaluació del professorat, la seva necessitat i les finalitats de l'avaluació de

la docència a través de criteris i indicadors, a més d'una revisió de les estratègies i instruments més utilitzats. Es fa menció també de les competències professionals dels docents en funció de les propostes fetes per diversos autors. Vistes les fonts d'informació, els agents i la periodicitat considerades més oportunes, es tracten els aspectes deontològics i les conseqüències de l'avaluació del professorat. Per acabar aquest capítol, s'ha vist convenient fer un repàs a l'avaluació docent a Amèrica Llatina i a Europa i plantejar alguns reptes.

La **tercera part** se centra en el marc experimental. El primer apartat conté una explicació dels objectius i de la metodologia del treball de camp. A continuació, es presenta la mostra i es descriuen les característiques dels instruments proposats, el procés seguit en la seva validació i les fases d'aplicació de la prova pilot.

La **quarta part** i darrera s'ocupa de l'anàlisi i la discussió dels resultats. S'hi inclou una adaptació del diagrama V de Gowin, que ens facilita una visió sintètica de tot el treball (capítol 6). Com a conseqüència del contrast del marc teòric i dels resultats del treball de camp, s'estableixen les conclusions finals al capítol 8. En aquesta secció també hi trobarem les limitacions d'aquest estudi i les propostes de treball futures (capítol 9). Per acabar, un capítol significatiu és el setè en el qual trobem una proposta d'instrument polièdric per a l'avaluació del professorat, que esdevé l'aportació principal d'aquesta recerca.

En la **cinquena part** es mostra el llistat de referències bibliogràfiques i documentals que han estat utilitzades en aquesta recerca.

Finalment, comptem amb un **annex** que recull un seguit de documents, dossiers i graelles de valoració que han estat utilitzats durant el procés de validació dels indicadors i en les proves pilot.

II. MARC TEÒRIC

Capítol 2. Qualitat del sistema educatiu i cultura avaluativa

2.1. L'abast del concepte i la seva història

En termes generals, es parla de qualitat quan ens referim a l'aspecte, la manera de ser d'alguna cosa. I també el conjunt dels caràcters, de les propietats que fan que alguna cosa correspongui bé o malament a la seva naturalesa, a allò que se n'espera.

Es tracta d'un mot relativament nou en el món educatiu i que, tot i ser d'ús freqüent, el concepte té tantes accepcions com maneres d'entendre el discurs pedagògic. El primer cop que aparegué en la literatura del sector educatiu fou en els anys 60 i es relacionava amb la "democratització de l'ensenyança". Se'n feia, doncs, una lectura de tipus quantitativista: creació de llocs escolars suficients, accés a l'educació en igualtat de drets, etc. Més endavant, en la dècada dels setanta, qualitat d'educació i "eficiència del procés educatiu" encaraven la qüestió en termes qualitatius de l'estructura del procés o del resultat de l'educació. Una tercera aproximació a la definició i acotament del concepte s'està produint en l'actualitat. Allò que es busca ara és la precisió dels criteris o indicadors clars que serveixin per ponderar i afirmar que una educació és o no de qualitat.

El terme qualitat té, doncs, diverses accepcions en funció de l'autor que mira de definir-lo o acotar-lo. Per exemple, García Hoz (1988) caracteritza la qualitat educativa per tres notes: integritat, coherència i eficàcia. De la Orden (1988) la defineix quan el centre respon a tres àmbits essencials: funcionalitat (el centre satisfà les necessitats exigides per l'entorn), eficàcia (assoliment dels objectius proposats) i eficiència (assoliment dels objectius amb un cost raonable). Per la seva part, Wilson (1992) afirma que la qualitat en l'ensenyança és "planificar, proporcionar i avaluar el currículum òptim per a cada alumne, en el context d'una diversitat d'individus que aprenen". Aquesta qualitat, segons el mateix

autor, es trobarà intensament influïda per la qualitat de la gestió escolar. Una altra aportació la proporciona Medina Rubio (1994) quan afirma que la "qualitat educativa", des d'aquesta perspectiva actual de precisió de criteris, es podria definir, tant pel que fa al procés com al resultat educatiu, per un sistema de congruències entre:

- a) El sistema de valors educatius.
- b) Els fins de l'educació, definits en funció dels valors anteriors.
- c) Els objectius específics que orienten la praxi educativa i els processos que hi han de conduir.
- d) Els objectius i activitats pretesos i els objectius i instruments d'avaluació.
- e) Les activitats del professorat i de la seva Comunitat educativa.

Una perspectiva diferent, donada aquesta falta de consens sobre què s'entén per qualitat educativa, es troba en la definició dels anomenats indicadors de qualitat, que Casanova (1992: 108) defineix com la "descripció d'una situació, factor o component educatiu en el seu òptim estat de funcionament". Segons aquesta autora "els indicadors haurien de coincidir amb els objectius que cada centre educatiu pretén assolir".

No es tracta d'exemplificar un reduccionisme conceptual sinó de plantejar que ens trobem davant d'un concepte polifacètic que pot ser definit des d'òptiques diverses com fan Garvin, 1984, i Harvey i Green, 1993, citats per De Miguel, Madrid, Noriega y Rodríguez (1994): qualitat com a excepcionalitat, qualitat com a perfecció o mèrit, qualitat com a adequació a propòsits, qualitat com a producte econòmic i qualitat com a transformació i canvi. A aquesta dificultat per consensuar una definició unívoca s'hi afegeix l'actual preocupació social per la qualitat. És per això que ISO (*International Organization for Standardization*) o EFQM (*European Foundation for Quality Management*) han estat introduïts al sistema educatiu com a mètodes per certificar la seva qualitat, aplicats dins d'un procés d'avaluació.

Malgrat tot, el concepte de qualitat educativa es fa cada cop més present en els discursos polítics, en els articles pedagògics, en els continguts dels cursos de direcció i de gestió educativa, en els articulats de les lleis educatives, etc. però no es pot afirmar encara que hi hagi prou consens entre tots els sectors. Per a algunes persones s'associa aquest terme a un plantejament axiològic per donar resposta a la pregunta: quin tipus d'alumne volem; altres el vinculen a aspectes de tipus organitzatiu i econòmic: salaris del professorat, dotacions materials, ràtios... Una tercera opció té a veure amb l'assoliment de resultats fruit de l'aplicació de proves estandarditzades com el Programa per a l'Avaluació Internacional d'Alumnes de l'OCDE PISA, o les proves de competències bàsiques del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, per citar dos exemples que segueixen donant peu a múltiples informes i discussions. Hi ha encara una quarta interpretació sobre què entenem per un centre educatiu de qualitat i té a veure amb la satisfacció del client i l'absència de conflictes; un enfocament molt propi de la societat de consum en la qual vivim i d'una visió empresarial de l'educació.

2.2. Control i avaluació de la qualitat educativa

Les administracions educatives dels diversos estats es preocupen cada cop més del fenomen valoratiu de les seves respectives polítiques educatives. Factors de tipus econòmic, la creixent sensibilitat social a demanar un millor servei i les mateixes institucions escolars fan necessària la creació de diversos dissenys avaluatius. Sembla que tothom admet que una organització no pot assolir fites de millora sense avaluació. El tema no és nou, però la seva implementació avança lentament, com podem veure a continuació.

El 1987 tingué lloc a Washington una primera reunió dels representants dels països de la OCDE amb la finalitat de confeccionar un sistema d'indicadors que permetessin comparar el funcionament dels sistemes educatius dels diferents països. El 1988 se celebrà a Poitiers (França) una segona assemblea de la qual en sortiren cinc grups de treball.

L'any següent, a Semmering (Àustria), s'inicià la segona fase del projecte que acabà el 1991 a Lugano (Suïssa). Les xarxes de treball aleshores eren les següents:

- a) Resultats dels alumnes.
- b) Educació i mercat de treball.
- c) Funcionament de les escoles i sistema escolar.
- d) Actituds i expectatives.

Per a cadascuna de les àrees anteriors es varen definir uns indicadors que permetessin l'esmentada comparació entre sistemes educatius de països diferents. Per exemple, a la xarxa C alguns dels indicadors a mesurar eren:

- a) Ràtio Alumne/Professor.
- b) Variació entre escoles respecte al personal docent.
- c) Hores d'instrucció rebudes per estudiant i any.
- d) Cooperació entre la plantilla del centre.

Els primers indicadors es varen publicar l'any 1992. L'edició de 2007 de *Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE*¹³ proporciona dades basades en indicadors que es concentren en les següents àrees principals: participació i rendiment escolar, despesa, formació contínua i condicions per als alumnat i professorat. Ens interessa aquesta edició perquè examina per primer cop el tema de l'eficiència en l'educació i proporciona algunes indicacions sobre l'esforç que es necessitarà si ha d'ajustar-se l'educació a les reformes de relació qualitat-preu que es veuen en altres professions. En l'informe podem apreciar com els països de l'OCDE gasten el 6,2% del seu PIB col·lectiu en institucions educatives i comencen a pensar més en l'eficiència dels seus sistemes educatius. Aquesta inquietud per la despesa que sol aparèixer en totes les reivindicacions de les forces socials, almenys al nostre país, queda entredit en aquest estudi quan afirma que "la menor despesa unitària no necessàriament dóna per resultat menor rendiment. Per exemple, la despesa acumulada de Corea i els Països Baixos

¹³ EDUCATION AT A GLANCE 2007: OECD INDICATORS

és inferior a la mitjana de l'OCDE; tanmateix, ambdós països són entre els que mostren el millor rendiment en l'estudi PISA 2003". Segons l'Institut d'Estadística de Catalunya¹⁴ i amb dades de 2007, la despesa pública en educació a Espanya era del 4,4%. A Catalunya, el percentatge de la despesa educativa amb relació al PIB del mateix any va ser del 3,6%. A la Unió Europea (27) era del 5,0% i a la zona euro (15), del 4,8%.

Amb l'objectiu de poder comparar el sistema educatiu català amb les dades que proporciona l'OCDE, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya elabora informes basats en indicadors d'educació amb la finalitat de conèixer el grau d'eficàcia i d'eficiència del sistema educatiu. Aquests indicadors s'agrupen en: indicadors de context, indicadors de recursos educatius i escolarització, indicadors de processos educatius i indicadors de resultats. Els indicadors de processos educatius, malgrat la seva difícil formulació, interessen singularment per als objectius d'aquesta recerca per quan fan referència a les condicions internes de l'escola i els processos que s'hi desenvolupen com són el comportament i les actituds del professorat, alumnat, famílies, etc., factors importants a l'hora de valorar la qualitat de l'ensenyament ofert. No trobem però indicadors que facilitin una avaluació del professorat o del seu desenvolupament docent ja que els indicadors formulats indiquen salaris del professorat, ràtios d'alumnes/professor-a o nombre d'hores de la jornada laboral o d'hores anuals de classe; factors tots ells que tenen relació directa amb la funció docent però que no la determinen, tot i estar d'acord amb Arbós (2000: 467) quan afirma que "la qualitat educativa es basa en la professionalització i el perfeccionament del professorat".

Per la seva part, la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) de 1990 ja preveia, en l'article 62, l'existència de l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació, també contemplat en el Títol III, art. 28, de la LOPAGCE, anteriorment esmentada que, entre altres competències, compta amb l'elaboració de sistemes d'avaluació per als diferents ensenyaments i centres, així com la realització d'investigacions, estudis i

¹⁴ <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8308>

avaluacions del sistema educatiu. Carlos Rosales (1992) valorava positivament la creació d'aquest Institut perquè suposava un pas ferm per assolir un ensenyament de qualitat i considera l'avaluació com un eficaç instrument al servei d'aquesta qualitat. Amb tot, preveu resistències a la pràctica d'una avaluació externa com la que es pretenia i aposta per una incentivació de l'avaluació interna complementària a l'anterior malgrat que suposi la creació d'una àmplia sèrie de condicions que la facin possible. Però Angulo (1992), criticava aquest Institut de Qualitat i Avaluació educativa i el va considerar tecnocràtic, amb objectius clarament polítics per sobre dels tècnics, que amagava una avaluació del professorat dins l'avaluació de centres, que no preveia avaluar l'actuació de l'administració educativa ni fer suficientment públics els resultats que es podien obtenir, cosa que malmet una autèntica "avaluació democràtica" del sistema.

Suárez Pertierra, aleshores ministre d'Educació, en una entrevista publicada a La Vanguardia (26-3-95) explicava els objectius de la tercera llei orgànica en matèria educativa aprovada pel Govern Socialista: la Llei sobre Participació, Avaluació i Govern dels Centres (LOPAGC) de 1995: "Pretén dotar de més qualitat l'escola pública i acostar-la als ciutadans. Per assolir-ho, incideix en l'aprofundiment de l'autonomia dels centres, els dóna una més gran capacitat d'autogovern, posa en pràctica sistemes d'autoavaluació i afavoreix una més gran oferta educativa en determinats casos, com en educació especial". Crida l'atenció veure com quinze anys més tard, s'ha avançat relativament poc en aquesta qüestió, malgrat les intencions declarades en les posteriors lleis en matèria educativa que han aprovat els Parlaments.

Per la seva banda, el Govern de la Generalitat de Catalunya, tal i com preveia l'article 62 de la LOGSE, aprovà el Decret 305/1993, de 9 de desembre, de creació del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. En l'Article 1 de l'esmentat Decret s'afirma: "Es crea el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, com a òrgan de consulta i assessorament al Departament d'Educació, adscrit a la seva Secretaria General, el qual té com a objectiu efectuar una tasca d'anàlisi i avaluació externa del sistema educatiu de nivell no universitari a Catalunya". Una de les seves activitats

més reeixides va ser la celebració el novembre de 1994 d'un seminari internacional sobre "Els Indicadors d'Ensenyament a l'Europa de les Regions". Una de les intencions d'aquest seminari era que servís d'estímul a una cultura avaluativa democràtica i transparent en la comunitat escolar catalana. I en l'actualitat el Govern català té previst en la Llei d'Educació de Catalunya (2009), al Títol XI, art. 182-195, l'Agència d'Avaluació i Prospectiva del Sistema Educatiu, una entitat que esmerçarà els seus esforços a fomentar l'avaluació en general i l'autoavaluació de l'Administració educativa, els centres educatius, el professorat, els alumnes, els serveis, els programes i les activitats que constitueixen el sistema educatiu, entre d'altres funcions.

També la llei orgànica 9/1995, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPAGC) estableix, en el seu article 29, que "les administracions educatives posaran en marxa plans d'avaluació d'aplicació periòdica als centres docents sostinguts amb fons públics". Desplegant aquest mandat, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va fer pública l'Ordre de 20 d'octubre de 1997, per la qual es regula l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics a Catalunya. En aquesta Ordre s'hi preveu tant l'avaluació interna com l'externa. Els plans d'avaluació que s'impulsin contemplaran àmbits d'avaluació, un dels quals serà l'àmbit organitzatiu que contempla en un dels seus apartats la gestió dels recursos humans, referint-se al personal docent tot i que també al personal no docent.

En quant a la regulació legal vigent d'aquest àmbit, tant la Llei Orgànica d'Educació (2006) com la Llei d'Educació de Catalunya (2009) recullen en el seu articulat referències a l'avaluació del sistema educatiu tant pel que fa a la millora de la qualitat de l'ensenyament com a l'estímul a la carrera professional:

LLEI ORGÀNICA D'EDUCACIÓ (LOE)

Article 106. Avaluació de la funció pública docent.

1. A fi de millorar la qualitat de l'ensenyament i el treball dels professors, les administracions educatives han d'elaborar plans per a l'avaluació de la funció docent, amb la participació del professorat.
2. Els plans per a la valoració de la funció docent, que han de ser públics, han d'incloure els fins i els criteris precisos de la valoració i la forma de participació del professorat, de la comunitat educativa i de la mateixa Administració.
3. Les administracions educatives han de fomentar així mateix l'avaluació voluntària del professorat.
4. Correspon a les administracions educatives disposar els procediments perquè els resultats de la valoració de la funció docent siguin tinguts en compte de manera preferent en els concursos de trasllats i en la carrera docent, juntament amb les activitats de formació, recerca i innovació.

Article 141. Àmbit de l'avaluació.

L'avaluació s'estendrà a tots els àmbits educatius regulats en aquesta Llei i s'aplicarà sobre els processos d'aprenentatge i resultats dels alumnes, l'activitat del professorat, els processos educatius, la funció directiva, el funcionament dels centres docents, la inspecció i les pròpies Administracions educatives.

LLEI D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA (LEC)

Article 182

1. Objecte i finalitats

1. L'avaluació del sistema educatiu és el procés d'abast intern i d'abast general que té per objecte descriure, analitzar, valorar i interpretar les polítiques, les institucions i les pràctiques educatives amb l'objectiu de mantenir-les, desenvolupar-les o modificar-les.
2. Les finalitats de l'avaluació del sistema educatiu són:
 - a) Contribuir a millorar la qualitat, l'eficiència i l'equitat del sistema educatiu.
 - b) Col·laborar en la transparència del sistema educatiu.
 - c) Analitzar i aportar informació sobre el grau d'assoliment dels objectius educatius.
 - d) Retre comptes i oferir informació sobre el procés educatiu, els seus agents i els seus resultats.
 - e) Fer anàlisi prospectiva del sistema educatiu.
 - f) Orientar i elaborar recomanacions sobre polítiques i pràctiques educatives.
 - g) Promoure la igualtat d'oportunitats i possibilitats educatives.

Un exemple concret de planificació avaluativa que entén l'avaluació com un dels factors de primer ordre per a la millora de la qualitat de l'educació és el Pla d'Avaluació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2004): un disseny de l'avaluació que parteix d'una perspectiva global, sistèmica, cultural i participativa, que té la voluntat de coordinar totes les accions avaluatives que es duguin a terme en el sistema educatiu de Catalunya per garantir l'eficàcia i l'eficiència del sistema i orientar les actuacions d'avaluació dels centres educatius. Pel que fa a la qüestió de la qualitat, proposa tenir en compte una sèrie d'elements: un concepte de qualitat compartit, inspirat en els mateixos valors i principis, la

incidència de tota l'activitat avaluativa en la millora de la qualitat, i un sistema d'indicadors coherent, basat en el mateix concepte de qualitat.

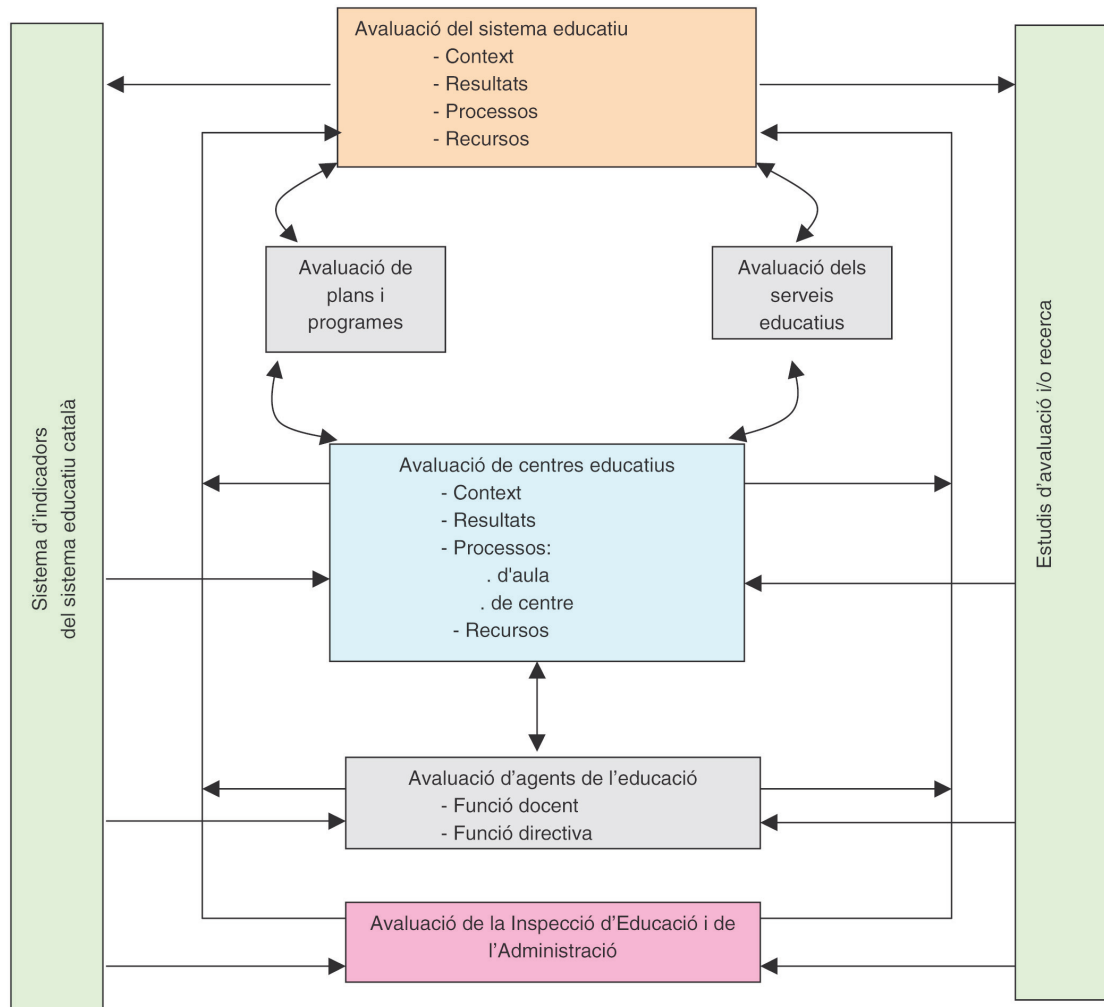


Figura 2 Projecte de Pla d'Avaluació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

Font: Doc. 1/2006 del Consell Escolar de Catalunya: L'avaluació de la qualitat en el sistema educatiu, p. 11.

En una altra perspectiva, i és un tema cada cop més emergent, hi ha un interès creixent enfocat a l'exercici de la funció directiva com a peça clau per al correcte funcionament de l'escola, sense deixar de banda que en bona part la qualitat educativa també depèn d'un bon govern escolar i de com aquest govern faciliti o dissenyi els mecanismes d'avaluació pertinents per millorar un servei públic tan important com és el de l'educació. Aquest ha estat un dels punts més controvertits durant el procés de redacció de la Llei Catalana d'Educació per part d'algunes forces sindicals pel fet que la direcció d'un centre públic, gràcies a la denominada autonomia de centre,

tindrà més competències per gestionar el professorat i estarà habilitada per intervenir en l'avaluació de l'activitat docent.

La qualitat del professorat continua sent, doncs, el factor que té més impacte en la determinació de la millora de la qualitat dels aprenentatges dels alumnes. Els indicadors que poden ser més rellevants en aquest aspecte són els indicadors relacionats amb la gestió de l'aula i de l'escola en general. Òbviament, tots dos camps només poden ser aplicats si el professorat és adequat. (Moreno, 2007). El fet havia estat també estudiat per l'informe de l'OCDE de l'any 2005 "*Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*"¹⁵ en el qual s'examina la situació dels professors no universitaris en els països de l'OCDE tot advertint que:

Els professors constitueixen els recursos més significatius dels centres educatius i, com a tals, són essencials per als esforços de millora de l'escola. Millorar l'eficàcia i l'equitat de l'escolaritat depèn, en gran manera, que pugui garantir-se que els professors siguin persones competents, que el seu ensenyament sigui de qualitat i que tots els estudiants tinguin accés a una docència d'excel·lent qualitat. (OCDE, 2005: 1)

L'estudi esmentat, en el qual van participar-hi 25 països de l'Organització, constata la necessitat de dur a terme una sèrie de polítiques que es podrien resumir en les següents:

Donar prioritat a la qualitat dels professors abans que a la seva quantitat. Desenvolupar els perfils del professorat per ajustar el desenvolupament i l'eficiència dels professors a les necessitats escolars. Considerar el desenvolupament dels professors com un procés continu. Flexibilitzar l'educació del professorat. Transformar la docència en una professió rica en saber. Donar als centres escolars major responsabilitat en la gestió personal del professorat. Desenvolupar i aplicar la política en matèria de professorat. (OCDE, 2005: 6-7)

¹⁵ <http://www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf> Document consultat: 9 gener 2010

La necessitat suggerida per l'OCDE d'ampliar i aprofundir en l'autonomia dels centres és un factor que cada cop pren més força, almenys en les normes jurídiques com la Llei Catalana d'Educació (LEC) en el seu Títol VII. No es tracta tan sols de trobar un millor mecanisme de gestió de les institucions docents sinó un marc on els processos d'avaluació interna i externa es concatenin amb un necessari retiment de comptes que faci més transparent, als usuaris i a la societat, el compromís amb la millora contínua i, per extensió, amb la millora de la qualitat educativa. Aquesta preocupació per la qualitat ha comportat que els governs d'aquí i d'altres països hagin creat organismes la missió específica dels quals és l'avaluació del sistema educatiu i dels seus elements. Entre d'altres tenim l'*Instituto de Evaluación* que és la nova denominació establerta per la LOE en el seu article 142 per a l'antic INECSA (Institut Nacional d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu), l'Institut Basc d'Avaluació i Investigació educativa no universitària o, com ja hem dit anteriorment, el que preveu la Llei Catalana d'Educació, l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació.

No voldria obviar en aquest apartat els models d'avaluació de la qualitat que han tingut un ressò considerable en el món educatiu: el sistema de gestió de la qualitat d'acord amb les normes ISO i el model EFQM (*European Foundation for Quality Management*), tots dos enfocats a l'organització i gestió educatives. Molts dels centres que els han aplicat ho han fet amb l'ajuda de la guia «La gestió per processos en els centres educatius basada en la norma ISO 9001:2000» que el CIDEM, juntament amb el Departament d'Educació, van publicar l'any 2004. Del model EFQM ens interessen molts aspectes però voldria destacar-ne un parell: primer, la promoció de l'autoavaluació com a procés clau per impulsar la millora organitzativa. I això pel fet que l'autoavaluació pot aplicar-se a la totalitat de l'organització i a departaments, unitats o serveis individualment i perquè amb l'autoavaluació es persegueix la identificació, dintre de l'organització, dels punts forts i les àrees susceptibles de millora; i, segon, la relació que s'estableix entre els processos -els quals permeten identificar i prioritzar oportunitats de millora contínua i innovació, i altres canvis- i els productes o resultats, a diferents nivells.

Per concretar, el coneixement de la realitat contribueix a la millora de la qualitat de l'ensenyament si s'han establert els mecanismes oportuns que la facin transparent, ètica, útil i democràtica. És generalment acceptat que una de les fonts d'informació més completes sobre la situació dels diversos elements del sistema educatiu ens la pot proporcionar l'avaluació. Una avaluació que, a més de diagnòstica, ha de permetre la presa de decisions, avalada per una reflexió crítica i sistemàtica d'allò que s'està produint en cada àrea objecte d'avaluació a la llum dels resultats obtinguts pels diversos instruments de mesura aplicats. Fins ara, els centres docents han estat objecte d'intervencions esporàdiques i intermitents aplicant un tipus d'avaluació que entra dintre de la lògica del mercat, fomenta la competitivitat entre països i comunitats autònomes –PISA n'és un exemple-, entre els sectors públic i privat, entre els centres i entre el professorat. És clar que no hi ha cap model avaluatiu que no tingui un substrat ideològic i entre les actuacions que s'estan duent a terme en l'actualitat destaquen aquelles que equiparen els objectius educatius als objectius del món empresarial. És per això que els termes més utilitzats són l'eficàcia i l'eficiència. El model d'avaluació que està imperant se centra més en els resultats dels rendiments dels estudiants, posem per cas, que no pas en els processos. D'aquí que els instruments metodològics d'avaluació més utilitzats siguin els tests, les proves psicomètriques, els registres quantitativs, etc. més propis de la pedagogia tradicional i tecnocràtica.

Per tant, pretendre un coneixement més acurat de la realitat de cada centre, de cada equip docent, del context proper en què es produeix la intervenció educativa i els aprenentatges dels alumnes són unes exigències bàsiques perquè millori la qualitat de cada centre educatiu en particular i del conjunt del sistema. Caldrà tendir, doncs, a una avaluació que combini l'ús de registres quantitativs i qualitativs, fent ús de mètodes com l'estudi de casos, entrevistes, grups de discussió i altres tècniques etnogràfiques. Un altre aspecte molt important en aquest enfocament és la participació democràtica en el procés avaluator per part de totes les persones implicades perquè sigui possible generar la reflexió compartida, un clima apropiat per a l'intercanvi de punts de vista, el treball cooperatiu entre professionals que, com a tals, passen de ser uns simples tècnics a ser

professionals reflexius en la pràctica. Les persones que formen cada comunitat educativa han d'opinar sobre els objectius, els processos, els recursos i els resultats. I, entre ells, el professorat és l'element nuclear. És en aquest sentit que l'avaluació esdevé un instrument valuós per a la gestió de la millora de la qualitat.

En conseqüència, en el marc de l'autonomia que té cada centre i en coherència amb el seu projecte educatiu, cada organització educativa haurà de dissenyar els seus propis plans d'avaluació interna i haurà de facilitar que li siguin aplicats alhora plans d'avaluació externa orientats a analitzar l'organització i el funcionament dels centres docents que els proporcionin informació rellevant per reflexionar sobre la pròpia praxi i poder prendre les decisions de millora que s'estimin oportunes. Aquests plans d'avaluació haurien d'evitar el solapament amb altres actuacions avaluatives a fi d'evitar la burocratització i l'excés d'informació descontextualitzada. Els equips directius i la inspecció d'educació hi tenen un paper clau.

2.3. La cultura avaluativa

En un debat promogut pel Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació¹⁶ s'afirmava que "l'avaluació de la qualitat, l'eficàcia escolar i els processos de millora han d'arrelar a nivell intern dels centres per tal que operativitzin realment canvis i s'incrementin els resultats; les aportacions externes han de contribuir al desenvolupament de la cultura avaluativa dels centres". I també que "manca un concepte d'avaluació per a la millora, predominant un concepte d'avaluació de retiment de comptes". Per tant, és difícil que arrelin aquesta cultura de l'avaluació quan són encara tan nombroses les actituds de desconfiança que generen en el sector les actuacions d'avaluació, es especial si ens referim a l'avaluació del professorat, objecte d'aquesta recerca.

¹⁶ VIII Jornades de Direcció Escolar. Seminari: La qualitat de l'educació: els perills d'un discurs seductor. Maig 2002. UAB. Barcelona.

Un altre punt de vista el trobem a l'informe "L'estat de l'educació a Catalunya"¹⁷ quan afirma que en la implementació de la cultura de l'avaluació es constata "una millora significativa en els darrers anys" sobretot per la visió cada cop més professionalitzada d'aquesta tasca malgrat que encara cal avançar en "transparència" i en "independència política dels òrgans encarregats d'aquesta qüestió".

Jordi Longàs, plantejava la pregunta "Podem parlar ja d'una 'nova' cultura de l'avaluació a l'educació?" per obrir un espai de reflexió en una de les activitats promogudes per Edu21¹⁸. Afirmava que si bé han estat nombrosos els canvis que s'han produït arreu i que també han afectat l'escola:

L'avaluació, en molts casos, segueix sent l'expressió del poder del docent -del Sistema-, segueix sent la moneda de canvi, segueix basant-se en gran mesura en els exàmens, concebuts com expressió màxima de l'objectivitat i la justícia a l'hora de comprovar si hom sap o no sap. I, potser per la mateixa raó, segueix sent quelcom que cal aplicar als alumnes però de difícil digestió quan es planteja a nivell de docents o centres escolars.¹⁹ (Longàs, 2007)

Si l'avaluació, doncs, no s'ha desenvolupat tant com altres factors, no es pot afirmar que existeixi encara una cultura de l'avaluació, almenys, seguint Longàs, si s'entén que l'avaluació té dues bases: l'orientació cap a la millora i l'exigència del retiment de comptes.

Algunes accions que podrien facilitar l'assoliment d'aquesta cultura podrien ser: acostumar el professorat dels diversos equips docents a endegar mecanismes ordinaris d'autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació en les tasques docents que tinguin encomanades; facilitar una formació adequada en aquesta matèria, en especial als agents

¹⁷ Fundació Jaume Bofill. Estat de l'educació a Catalunya 2006-2007. Dossier de premsa.

¹⁸ IV Jornada: L'avaluació en educació. 17 novembre 2007. Barcelona

¹⁹ Longàs, J. (2007). L'avaluació en educació: eina i estímul per a la millora de la qualitat pedagògica i el compromís social. IV Jornada Edu21. Barcelona.

<http://www.edu21.cat/ca/activitats/jornades/21> Document consultat: 18 agost 2009

avaluadors; i animar els equips docents a practicar accions d'avaluació de les activitats que es duguin a terme tot evitant la burocràcia. De fet, tant si en som conscients com si no, el sistema educatiu, les escoles i els seus professors són permanentment avaluats. Serà per l'aplicació d'un pla d'avaluació intern o per un d'extern, per la publicació d'informes diversos o pel ressò que els mitjans de comunicació donen a determinades situacions. Sigui pel que sigui, tant dintre com fora de les institucions educatives, fins i tot quan no hi ha cap acció avaluativa formal ni estructurada, tots els membres de qualsevol institució educativa tenen un punt de vista format sobre els àmbits i activitats que funcionen i les que no; quins professors es consideren "bons" i quins no, etc. Per tant, l'avaluació entesa en sentit ampli, sempre ha estat present. Malgrat tot, no per això es pot considerar que una institució educativa té assolida una cultura de l'avaluació.

En definitiva, un centre educatiu o una institució tenen cultura avaluativa quan accepten que es duguin a terme processos formals d'avaluació; quan entenen la seva finalitat; quan participen en el disseny o comparteixen el model, els mètodes i els instruments; quan coneixen els moments, els agents i els factors que seran objecte d'avaluació; i quan existeixen informes de millora que compten amb l'assessorament corresponent, serveixen de reflexió per a la millora i es duen a la pràctica.

Capítol 3. L'avaluació educativa. Revisió teòrica

3.1. Recorregut històric

L'avaluació sistemàtica té una llarga història però no és fins fa relativament pocs anys que ha estat considerada com una pràctica professional. A principis dels anys 30, Ralph W. Tyler va encunyar el terme "avaluació educacional" i la seva definició d'avaluació es referia a l'assoliment o no de certs objectius. De tota manera, i d'acord amb House (1992), els avaluadors provinents de la psicologia assignen els inicis de l'avaluació educativa a Donald Campbell i els de la sociologia a Edward Suchman. No tots els autors que hem consultat coincideixen a l'hora d'estipular els diferents períodes o èpoques; tampoc no hi ha unanimitat conceptual: hi ha autors que opten per la denominació "investigació avaluativa" i altres per la d'«avaluació de programes». De tota manera, aprofundir en aquest aspecte no és una prioritat en el context d'aquest treball, i per tant, oferim, a continuació, algunes referències a l'evolució històrica sobre avaluació que ens facilitarà una certa perspectiva si més no diacrònica del tema.

A finals dels anys 40 i la dècada dels 50, la societat americana va viure un període d'expansió de les ofertes educacionals, del personal i dels serveis educatius que varen tenir el seu reflex en l'avaluació educativa tot i que no tingué repercussions importants en el desenvolupament de l'experiència escolar.

Al tombant dels 50 i principis dels 60 l'avaluació es convertí en una indústria i una professió. L'interès públic i el finançament federal va relacionar les pràctiques avaluatives amb els conceptes d'utilitat i de rellevància. Aparegueren noves conceptualitzacions sobre avaluació: autors com Glaser (1963), Popham (1971), Scriven (1967), Stake (1967), citats per Stufflebeam i Shinkfield (1989: 39-40) insistiren en "la necessitat d'enjudiciar el mèrit o la vàlua de l'objecte de l'avaluació i reconèixer la necessitat d'avaluar les metes, examinar les inversions, i analitzar el

perfeccionament i la prestació dels serveis, així com determinar els resultats que es pretenguin o no obtenir del programa".

És a partir de 1973 quan el fenomen avaluatiu comença a cercar mètodes adequats i a millorar la intercomunicació entre els principals teòrics. Una fita a destacar és l'any 1981, quan el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* va publicar tot un seguit de normes per jutjar les avaluacions dels programes educatius, projectes i materials.

Exposant-ho d'una manera molt més esquemàtica, seguint Stufflebeam i Shinkfield (1989: 33) els quals prenen com a punt de referència el treball de Ralph W. Tyler, es poden establir els períodes següents:

- a) El període pretylerià, fins el 1930.
- b) L'època tyleriana, des de 1930 al 1945.
- c) L'època de la "innocència", des de 1946 al 1957.
- d) L'època del realisme, que comprèn els anys 1958 a 1972.
- e) L'època del professionalisme, a partir de 1973.

Una altra manera de descriure l'aproximació històrica al fenomen avaluatiu la trobem seguint Escudero Escorza (2003: 11-30) el qual assenyalava que "des de l'antiguitat s'han vingut creant i usant procediments instructius en els quals els professors utilitzaven referents implícits, sense una teoria explícita d'avaluació, per a valorar i, sobretot, diferenciar i seleccionar a estudiants". Una segona etapa la situa entre finals del segle XIX i principis del XX, quan "es desenvolupa una activitat evaluativa intensa coneguda com a «*testing*»" i que va tenir el seu punt més alt els anys 1920 i 1930 quan van donar peu a "aplicacions estandarditzades molt ben acollides en àmbits educatius". La tercera etapa l'ocupa la reforma de Ralph W. Tyler, considerat "pare de l'avaluació educativa". Es tracta d'una avaluació que supera el simple mesurament perquè ja comporta "un judici de valor sobre la informació recollida". Els anys seixanta obren una quarta etapa "perquè es va començar a prestar interès per l'eficàcia dels programes i el valor intrínsec de l'avaluació per a la millora de l'educació".

L'avaluació se centra ara en l'alumnat com a "subjecte que aprén" i "l'objecte de valoració és el seu rendiment". Cal destacar en aquesta època l'article de Cronbach: *Course improvement through evaluation*, que aposta per l'avaluació del procés més que per l'avaluació del producte, i el de Scriven (1967), *The methodology of evaluation*, que posa l'èmfasi en "millorar" més que en "jutjar". Ambdós autors varen fer importants aportacions en el camp de l'avaluació. Són també d'aquesta època la distinció introduïda per Glaser entre mesuraments referits a normes i criteris; la proposta de Stake, *The countenance model*; la de Metfessell y Michael; o la de Suchman. La consolidació de la investigació avaluativa arriba als anys setanta i vuitanta i dóna pas a una cinquena etapa, "caracteritzada per la pluralitat conceptual i metodològica". Destaquen, en una primera època dels anys 70 i 80, la proposta d'Hammond i el Model de Discrepància de Provus i altres models com el C.I.P.P. (context, entrada, procés i producte), proposat per Stufflebeam i col·laboradors i el C.E.S. (pren les seves sigles del Centre de la Universitat de Califòrnia per a l'Estudi de l'Avaluació) dirigit per Alkin. I, en una segona època, l'Avaluació Responent de Stake, a la qual s'adhereixen Guba i Lincoln, l'Avaluació Democràtica de Mac-Donald), l'Avaluació Il·luminativa de Parlett i Hamilton i l'Avaluació com a crítica artística d'Eisner.

El mateix Escudero (2003: 24) afegeix que "a finals dels vuitanta, després de tot aquest desenvolupament abans descrit, Guba i Lincoln ofereixen una alternativa avaluatora, que denominen de quarta generació i etiqueten de *responent i constructivista*". L'avaluador, en aquest paradigma, es converteix en un investigador de processos i es considera la informació avaluativa com un element fonamental per a la presa de decisions.

Destaquem, per acabar, un nou paradigma, "la cinquena generació d'avaluació", que "considera l'avaluació com un veritable procés d'investigació social". El que destaca és que "l'essència de l'avaluació no es troba tant en els resultats com en la discussió que aquests originen, els procediments seguits en la seva realització i els plans de millora que se'n deriven". (Muñoz, 2007: 162-166) Des d'aquesta perspectiva, es vol presentar una nova manera d'enfocar el fet avaluatiu en un marc

d'avaluació per a la qualitat des d'una perspectiva sistèmica i centrada en l'autoavaluació, entesa com una decisió personal i necessària per tal que es produeixi un veritable aprenentatge tant per part de les organitzacions com dels individus de manera indissociada.

3.2. Aproximació al concepte d'avaluació

Som conscients de la complexitat del terme si el que hom pretén és trobar-li un sentit unívoc. De manera general, direm que el terme *avaluació* és un mot polisèmic que pot ser aplicat a una àmplia gamma d'activitats i situacions tant si són de l'àmbit de les ciències socials com de qualsevol altre. La seva accepció més àmplia la recull el Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans: 'Acció d'avaluar'. I el diccionari esmentat defineix *avaluar* com 'Determinar, especialment d'una manera aproximada, la vàlua o valor (d'alguna cosa)'. Si mirem d'afinar en la precisió conceptual del terme, podem dir que el terme *avaluació* designa el conjunt d'activitats que serveixen per fer un judici, una valoració, mesurar "alguna cosa" (objecte, situació, procés) d'acord amb determinats criteris de valor amb què s'emet l'esmentat judici. En la vida quotidiana estem fent valoracions permanentment, en especial si es tracta de prendre algun tipus de decisió. És el que considerem avaluacions informals. Però si el que cal fer és avaluar serveis o activitats professionals ens referim a un procés d'avaluació sistemàtica que, mitjançant un procediment científic, ens doni garantia de validesa i fiabilitat. En l'àmbit educatiu i en el context d'aquesta recerca, ens centrarem més en aquesta darrera aproximació conceptual.

Des d'una perspectiva històrica, a partir de Tyler, als anys quaranta, comptem amb diferents aproximacions al concepte d'avaluació, en funció del pensament i l'opció metodològica de cada autor. Des del paradigma quantitatiu o racionalista l'avaluació pot ser entesa com objectiva, neutral i predictiva, de tal manera que se centra en l'eficiència i l'eficàcia. El que s'avalua són els productes observables. Però des d'una perspectiva qualitativa o naturalista, al contrari, l'avaluació se centra en reconèixer el que està succeint i comprendre quin significat té per a les diferents

persones que hi intervenen; en aquest cas, no solament s'avalua el producte sinó també el procés. Per a un tercer paradigma, el crític, l'avaluació no solament se centra en recollir informació sinó que també implica diàleg i autoreflexió.

Els termes avaluació i qualitat són indissociables i per tant estem d'acord amb Pérez Juste (2007: 18) quan considera l'avaluació com "un instrument poderós al servei de la qualitat" i que "als països avançats l'avaluació és present en els diversos models de gestió de la qualitat així com en les actuacions orientades a l'acreditació i certificació de béns, productes i serveis". Però, a més a més, cal tenir en compte que, en l'àmbit que ens ocupa, l'avaluació educativa és actualment una eina acceptada pràcticament per tot els implicats en el sector de l'educació per garantir la qualitat dels processos educatius i la seva corresponent millora contínua, incloent-hi l'agent principal que ha de garantir els esmentats processos: el professorat.

Finalment, tenint en compte l'evolució històrica del terme i assumint les aportacions de la teoria i de la pràctica educatives, farem nostra la definició que ens aporta Casanova:

L'avaluació consisteix en un procés sistemàtic de recollida de dades, incorporat al sistema general d'actuació educativa, que permet obtenir informació vàlida i fiable per a formar judicis de valor sobre una situació. Aquests judicis, alhora, s'utilitzaran en la presa de decisions consegüent amb l'objecte de millorar l'activitat educativa valorada. (Casanova, 1992: 31)

Amb una precisió, d'acord amb Mateo (2000: 48): "L'avaluació no és solament un argument processual, sinó sobretot un instrument generador de cultura avaluativa".

3.3. Avaluació del sistema educatiu i dels centres docents

En el primer capítol ens centràvem en la importància que té actualment el control de la qualitat del sistema educatiu a través de l'avaluació i de la generació de l'anomenada cultura avaluativa. En aquest mateix capítol acabem de fer un breu repàs del recorregut històric de l'avaluació i hem vist també algunes acotacions del concepte d'avaluació. En aquest apartat, abans de descriure alguns models avaluatius, ens centrarem en el sistema educatiu i les seves unitats nuclears: els centres d'ensenyament.

3.3.1. Avaluació del sistema educatiu

Participem de l'opinió de Pallarés i Buch (2007: 6) quan afirmen que "la millora i la responsabilitat (el retiment de comptes) són dues finalitats bàsiques en l'avaluació educativa" però no podem perdre de vista que l'estructura del sistema, els factors que determinen la idiosincràsia de cada centre i l'enfocament que es doni a cada disseny d'avaluació, tant interna com externa, determinaran en part la incidència que pot arribar a tenir en la cultura avaluativa de cada institució educativa i en la seva qualitat. No hi ha dubte que els responsables de les institucions educatives i els administradors polítics han d'exercir el control sobre el sistema educatiu, tant el propi com el comparat en l'àmbit europeu i internacional. Malgrat això, i d'acord amb Pérez Juste (2007: 6) "en la mesura del possible, les avaluacions externes, lligades en allò que tenen de fonamental al control i al retiment de comptes, s'haurien d'orientar a la millora de les organitzacions educatives".

No podem perdre de vista que el sistema educatiu està format per tot un seguit d'elements i factors que es relacionen entre si per tal d'assolir la finalitat que li és pròpia: la formació dels ciutadans. Les institucions educatives i les normatives són els dos elements principals, a més de l'estructura i organització particulars en funció del disseny del currículum que fa cada país, sense oblidar el paper de la resta d'elements de la societat

que hi intervenen. Una realitat tan complexa no pot deixar d'estar sotmesa a una revisió contínua ja que no hi ha solucions úniques a les problemàtiques canviants que apareixen en el sistema d'escolarització dels diferents països i perquè "ningú no està content amb el funcionament dels seus centres escolars" (Raventós, 2005: 13). Ens trobem, doncs, amb la necessitat, com apunta Ferrer (1998) citat per Arbós (2000: 88-89) de definir clarament alguns aspectes com:

- a) quin és el sistema educatiu que tenim com a referent,
- b) quin ús cal fer de la informació obtinguda,
- c) segons el model d'avaluació del sistema que es prengui com a referència, l'autonomia dels centres es pot veure qüestionada o reforçada.

Precisament, tractar la qüestió de l'autonomia dels centres és en l'actualitat un tema discutit, en especial a Catalunya, pel fet que el Govern català li ha donat cobertura jurídica. El Decret d'Autonomia de Centres²⁰ preveu establir uns indicadors quantitius de progrés que permetin determinar si s'han aconseguit o no els objectius previstos en el Projecte Educatiu i en el Projecte de Direcció. Aquests indicadors hauran de ser analitzats a partir de l'avaluació, d'acord amb l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, i que afectarà no solament els centres, sinó el professorat i la direcció, amb la finalitat de retre comptes. El repte és aconseguir que els resultats de l'avaluació pretesa siguin creïbles i que els seus agents gaudeixin de la suficient independència política siguin quins siguin els destinataris dels informes resultants. Ens referim, sobretot, a una

²⁰ DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. *DOGC núm. 5686 - 05/08/2010*. Vegi's el Títol IV, art. 55 que determina els àmbits, la modalitat i la finalitat de l'avaluació: 1. L'avaluació té per finalitat contribuir a la millora de la qualitat del servei que presten els centres i té com a referència l'assoliment de les competències de l'alumnat. D'acord amb les característiques del context en què es desenvolupa l'acció educativa, l'avaluació dels centres relaciona els resultats educatius amb els processos d'ensenyament i aprenentatge, els recursos i la seva gestió, els objectius del centre i els indicadors de progrés del projecte educatiu. 2. L'activitat avaluadora es concreta en modalitats d'avaluació interna, o autoavaluació, i en avaluació externa i afecta els àmbits pedagògic, de gestió i d'organització, d'acord amb les especificitats de cada centre.

credibilitat pública (Mateo, 2006: 180) malgrat que aquest concepte "s'ha de diferenciar del terme credibilitat encunyat per Guba i Lincoln. S'entén que en avaluacions orientades a la petició de responsabilitats i amb alta incidència en la confecció de les polítiques educatives, el fet que el procés avaluatiu entès globalment gaudeixi de l'acceptació i del màxim respecte públic és absolutament essencial". Aquesta característica és clau en un moment com l'actual en què l'educació ha adquirit un lloc destacat en el debat polític i social i els mitjans de comunicació se'n fan més ressó que mai. És clar que si s'aposta per una autonomia escolar responsable, els organismes de supervisió -la inspecció, especialment- hauran de modificar el seu rol i reprioritzar les seves funcions; és a dir, la supervisió del funcionament dels centres i l'acompliment de la normativa haurà de passar a un segon nivell ja que la prioritat haurà de ser l'assessorament contextualitzat a cada centre en particular per ajudar-lo a assolir els seus objectius, d'una banda, i els estàndards globals, d'una altra banda.

Cal esmentar la circumstància del cas espanyol que des de 1978 ha optat per un model descentralitzat d'administració del sistema educatiu de manera que les competències en matèria d'educació són compartides entre l'Estat, les Comunitats Autònomes, les Administracions locals i els centres docents. Centrant-nos en l'àmbit que ens interessa en aquest apartat, els processos d'avaluació del sistema o dels seus múltiples elements són endegats per les diverses agències d'avaluació autonòmiques i és l'*Instituto de Evaluación* l'organisme responsable del Ministeri d'Educació en aquesta matèria (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE): art. 142 a 144). Un dels instruments que utilitza l'esmentat organisme és el Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació, elaborat en col·laboració amb les Comunitats Autònomes, que permet conèixer i descriure la realitat educativa del país amb la finalitat de definir els objectius i les polítiques educatives que corresponguin. Es tracta de 38 indicadors distribuïts en quatre àmbits: context, recursos, processos educatius i resultats educatius²¹.

²¹ Per a més informació es pot consultar l'adreça web:

<http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/evaluacion/sistema-indicadores/mapa-indicadores.html>

3.3.2. Avaluació dels centres docents

Avaluar un centre educatiu suposa respondre a tres qüestions fonamentals: què volem avaluar?, com ho farem? i per què hem d'avaluar? (De Miguel, 1997) citat per Lukas y Santiago (2004). La importància dels centres d'ensenyament, com a organitzacions singulars, és un tema recurrent com ho és el fet que els factors pròpiament escolars tenen alguna cosa a veure amb els resultats d'aprenentatge dels alumnes. No obstant això, s'ha de tenir en compte que, en la història de l'educació del segle XX, aquesta afirmació és relativament recent. Durant diverses dècades s'ha partit del supòsit que el pes de les condicions socioeconòmiques i culturals externes al sistema educatiu sobre les possibilitats d'èxit acadèmic dels alumnes era tan gran que poca cosa es podia fer per contrarestar-les. Des dels anys cinquanta fins als vuitanta, la recerca educativa havia reforçat aquest supòsit. Però en l'actualitat, la investigació educativa ha tornat a tenir l'escola i tot el que s'hi fa com a objecte d'atenció preferent. És també per això que guanya terreny l'avaluació dels centres educatius.

Sembla que hi ha consens a acceptar que l'avaluació basada en el centre, orientada a la seva millora, ha de partir en primer lloc de l'avaluació interna però que haurà de ser complementada amb una avaluació externa. Amb independència del model pel qual s'opti, dels agents i de tots els altres elements que hi poden intervenir, és imprescindible que l'informe final de resultats del procés concreti els àmbits de millora que passaran a formar part de la memòria avaluativa del curs escolar corresponent amb la intenció d'incorporar les propostes al pla anual del curs proper per tal d'implementar-les. Amb un procés d'avaluació compartit, és més fàcil consensuar les línies estratègiques de cada centre educatiu i la planificació dels canvis necessaris. L'opció preferent per la millora no és antagònica amb els dissenys orientats al retiment de comptes, més centrats en els resultats. De fet, d'acord amb Arbós:

Aquesta dicotomia pot ser superada si pensem que tot procés orientat a la rendició de comptes és una avaluació, i tota avaluació

comporta una presa de decisions que ha de generar processos de millora. I, per contra, tota avaluació orientada a la millora necessita fer una anàlisi dels factors implicats, i això ho pot aportar un procés d'*accountability*. (Arbós, 2000: 195)

Reprement el discurs de les implicacions de l'autonomia dels centres i la seva relació amb l'avaluació, podem afirmar que en els sistemes educatius que promouen l'existència de centres d'ensenyament autònoms el sentit de l'avaluació externa canvia i l'avaluació interna es veu potenciada (Gairín i Armengol, 2006). Les decisions relacionades amb la gestió dels recursos i la planificació pedagògica depenen cada cop més dels centres en la major part dels països europeus, però al mateix temps -i com a conseqüència de la descentralització i dels resultats tan diferents obtinguts pels centres educatius- cada cop s'intenta més harmonitzar les competències (o estàndards) que cal dominar, tant en l'àmbit dels centres docents com del sistema educatiu en el seu conjunt. Aquestes dues tendències són la causa de l'interès creixent per l'avaluació dels centres escolars (EURYDICE, 2004). És per això que, segons Bolívar (2005), assistim actualment al descobriment del centre escolar com un espai privilegiat de coordinació i regulació del sistema d'ensenyança. Al mateix temps, dins del moviment d'avaluació de centres o de reformes basades en estàndards, el centre escolar esdevé la unitat clau d'avaluació i el lloc estratègic d'un canvi generat des de la base.

Malgrat tot, segons Bolívar (2005: 165), "les avaluacions de la gestió basada en el centre, a mitjans dels noranta, mostren que aquesta ha tingut una dèbil relació amb la millora de la pràctica docent". El centre d'interès, doncs, en l'anomenada "tercera onada"²² passa a ser l'aula, amb l'objectiu centrat en la millora de l'aprenentatge per part dels alumnes. I aquesta millora requereix de bons professionals perquè resulti efectiva.

²² Ens referim a les tres onades de millora de l'àmbit anglosaxó: la primera onada (1983-86) s'anomena de "política centralitzada", que regula externament el currículum prescrit; la segona (1986-95), basada en la descentralització i en l'autonomia de gestió per part dels centres; i la tercera (1996 i ss.) centrada en l'aula.

3.4. Models o dissenys d'avaluació

Les diferents propostes que hem presentat al començament d'aquest capítol de manera cronològica han estat denominats tradicionalment models d'avaluació en funció dels enfocaments o paradigmes en els quals s'emmarquen i que es corresponen amb una manera determinada d'entendre el coneixement científic. La seva classificació no és senzilla i depèn dels criteris que hagin tingut en compte els diferents autors. El cas és que no hi ha una sola manera d'entendre el fet avaluat i que uns models no substitueixen necessàriament a uns altres sinó que molt sovint se superposen. Vegem-ne algunes classificacions.

Stufflebeam i Shinkfield (1989) presenten tres models que han estat utilitzats sota l'etiqueta d'avaluació sistemàtica:

- a) La pseudoavaluació. En distingeixen dos tipus: les investigacions encobertes o avaluació políticament controlada i els estudis basats en Relacions Públiques, la intenció dels quals és ajudar el client a crear una imatge positiva d'una institució, un programa o un sistema.
- b) La quasiavaluació. El que destaca en aquests estudis és que comencen amb un problema concret i després busquen la metodologia més apropiada per solucionar el problema. Els classifiquen com a quasiavaluació perquè inclouen qüestions i metodologies que de vegades es relacionen i de vegades no amb el judici de valors. Distingeixen: En primer lloc, estudis basats en objectius. Es considera Ralph Tyler el pioner. Altres autors destacats: Metfessel i Michael. En segon lloc, estudis basats en l'experimentació, com els de Suchman. En ells hi inclouen: la comprovació de programes, els sistemes d'informació administrativa i els estudis de responsabilitat.
- c) La veritable avaluació. Subratllen la necessitat de dur a terme la realització d'investigacions de conjunt basades en qüestions de valor i mèrit. Es tracta d'estudis d'orientació de la decisió com el

model CIPP del propi Stufflebeam; estudis centrats en el client, allò que R. Stake anomena "avaluació responent"; estudis polítics com el cèlebre informe Coleman (1966); i estudis basats en el consumidor on Scriven fou el primer a aplicar-los a l'educació.

Tots els models anteriors foren classificats en funció del grau de coincidència amb una determinada definició d'avaluació, que per a Stufflebeam i Shinkfield (1989: 67) és: "un estudi sistemàtic planificat, dirigit i realitzat amb la finalitat d'ajudar a un grup de clients a jutjar i/o perfeccionar la vàlua i/o el mèrit d'algun objecte".

Per la seva part, Popham (1980) agrupa els models d'avaluació de programes en cinc blocs:

- Models de concreció de metes: model de Tyler.
- Models d'enjudiciament: Model de Scriven i Model de Stake (avaluació responent).
- Models de facilitació de decisions: Model de Cronbach, Model CIPP de Stufflebeam i Model CSE d'Alkin.
- Avaluació com a negociació: Model responent constructivista de Guba i Lincoln.

Pérez Gómez (1985), des d'una altra òptica, abans de presentar els diferents models, defineix l'avaluació com "un procés de recollida i provisió d'evidències sobre el funcionament i evolució de la vida de l'aula, en base a les quals es prenen decisions sobre la possibilitat, efectivitat i valor educatiu del currículum. Més que mesurar, l'avaluació implica entendre i valorar" (p. 431). Fet aquest acotament conceptual considera que els models principals es troben inclosos en dos paradigmes:

- Dins el paradigma experimental: Anàlisi de sistemes de Rivlin, Rossi, Freeman i Wright; Objectius de comportament de Tyler, Mager i Popham; i Presa de decisions, Model CIPP de Stufflebeam.
- Dins el paradigma qualitatiu: Crítica artística d'Elliot Eisner i Model de negociació o avaluació naturalista, que comprèn: l'avaluació

responent de Stake; l'avaluació il·luminativa de Parlett i Hamilton; l'estudi de casos de Stenhouse; i l'avaluació democràtica de MacDonald.

A mig camí d'ambdós paradigmes hi situa el plantejament de Scriven que va passar d'un plantejament basat en objectius prèviament establerts a un model d'avaluació sense referència a objectius.

De Miguel et al. (1994), tot prenent com a referència el tipus de criteris d'avaluació utilitzats habitualment, agrupa els models en dos grans blocs, segons que ens centrem en els resultats (*output*) o en els processos que genera la pròpia institució per autotransformar-se (avaluació del canvi):

- a) Models d'avaluació centrats en l'eficàcia: enfocament racional, enfocament natural, enfocament obert; i
- b) Models centrats en l'avaluació del canvi, com el que assumeix el Projecte ISIP (*International School Improvement Project*), per mitjà del qual es concep l'autoavaluació institucional com una estratègia per millorar la qualitat dels centres educatius.

I, per acabar, seguint Jiménez, González y Ferreres (2000: 38-56), els models d'avaluació més destacats són els següents:

- Model d'avaluació orientat als objectius. Considerat el primer model d'avaluació sistemàtica. El seu origen data dels anys 30 i R. W. Tyler es el seu representant principal.
- El model científic d'avaluació, amb Suchman (1967) com a màxim representant.
- El model de presa de decisions, amb Stufflebeam al capdavant.
- Model d'avaluació responent, elaborat per Stake (1976).
- Model d'avaluació il·luminativa, proposat per Parlett i Hamilton (1977), sorgeix com a alternativa als models de tipus quantitatiu.
- Model d'avaluació sense referència als objectius (metes), proposat per Scriven (1973).
- Model d'avaluació basat en la crítica artística, d'Eisner (1981).

- Model d'avaluació democràtica, proposat per MacDonald (1983).

3.4.1. Propostes contemporànies d'avaluació

S'ha considerat oportú incloure en aquest treball alguns models singulars i representatius que faciliten una avaluació dels centres educatius. Tots ells tenen en comú que pretenen ser una eina útil a favor d'una anàlisi sistemàtica que permet emetre judicis de valor a l'hora de formular estratègies de millora educativa en el marc de la institució escolar presa com a unitat funcional. El procés de descentralització en matèria educativa atorga a cada comunitat escolar tot un seguit de competències i responsabilitats fruit de la seva creixent autonomia. Endegar processos d'avaluació és una de les maneres d'exercir aquesta autonomia.

A partir de la LOPAGCD (Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents) i, en concret a Catalunya, de l'Ordre de 20 d'octubre de 1997, per la qual es regulava l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics, es va incidir molt en l'avaluació de centres, tant en l'avaluació externa realitzada per la Inspecció d'Educació com en l'avaluació interna o autoavaluació, realitzada pels mateixos centres docents. El QUAFE 80, l'AUDO/G i el model BADI són models²³ anteriors a aquesta normativa. El primer té el mèrit d'intentar ser una eina diagnòstica encarada a la millora i el segon l'hem recollit en aquesta recerca perquè presenta un sistema d'indicadors de qualitat. El model BADI és un model autoavaluatiu que interessa per la flexibilitat de l'instrument modular d'àrea o de criteri que presenta i perquè té en compte la participació de la comunitat educativa. El model de De Miguel et al. (1994) ens interessa perquè aporta diversos instruments d'avaluació i estableix criteris, estàndards i indicadors. Per la seva part, Arbós (2002), presenta un model integrador del sistema educatiu i centres escolars, de l'avaluació externa i interna, que aposta també per retre comptes, –

²³ Som conscients que podríem fer referència a molts altres models: VAQ, SAPOREI, DELAWARE, REDES, etc. i la selecció per la qual s'ha optat té una intenció il·lustrativa més que no pas descriptiva de tots els models que la bibliografia en matèria d'avaluació de centres ens ofereix.

accountability-, a més de la regulació i desenvolupament del sistema. I, per últim, es presenta la panoràmica general que ofereix Ruiz (1996) d'onze models d'avaluació de centres (set d'avaluació interna i quatre d'avaluació externa) que poden servir d'ajut per a la planificació i disseny de l'avaluació de centres o d'algun dels seus components.

Model 1: El QUAFE 80

Un model pioner, de Darder i López (1980) és el Qüestionari d'Anàlisi del Funcionament de l'Escola (Q.U.A.F.E. 80). El QUAFE 80 s'adreça a tots els professionals de cada centre educatiu, "amb l'objecte que serveixi de paràmetre per fer-ne l'anàlisi i facilitar que es pugui arribar a un diagnòstic i a una estratègia de canvi" (p. 11). Els aspectes que considera en l'anàlisi d'un centre s'inclouen en dos grans àmbits: el Projecte Educatiu i l'Estructura i el Funcionament del Centre.

El primer àmbit consta de 12 ítems agrupats en dos conceptes: Disseny del Projecte i Grau d'Implantació en el Centre. El segon àmbit té 14 ítems que poden agrupar-se en quatre conceptes: Gestió, Actuació personal, Recursos i Relacions.

Es tracta d'un qüestionari d'utilització senzilla que, de tota manera, requereix d'un clima afí a la seva utilització per tal que hi participin la majoria dels professors convençuts de la necessitat de la seva aplicació. Així i tot permet que els seus resultats siguin emprats com a material de discussió en l'àmbit que s'estimi oportú (equips educadors, departaments, claustre...)

Model 2: AUDO/G

Un segon model que hem volgut incloure en aquesta revisió és el document de Garrido, Jabonero y Ribera (1989) conegut com AUDO/G. El model presenta 337 indicadors de qualitat que configuren una auditoria de

centres. El referent de l'AUDO/G és la Teoria de Sistemes de Bertalanffy, assimila la criteriologia de Peter Drucker i Douglas MacGregor, i l'experiència en el món de la gestió (Cercles de Qualitat) i direcció (Teoria "Z").

Tot i que els autors no desestimen l'aplicació de "controls de qualitat exògens" que incideixin sobre el centre, propugnen que "les primeres accions autorreguladores hauran d'aparèixer i d'aplicar-se com a conseqüència d'accions d'autoavaluació". Aquest model considera cinc nivells: el Centre i el seu entorn, els elements personals, l'Organització Participativa, els mitjans i l'organització i els objectius.

Ens trobem en aquest cas davant d'un model que requereix un entrenament previ i una formació específica en diagnosi d'una organització.

Model 3: PLA D'AVALUACIÓ DE CENTRES DOCENTS: PLAN EVA²⁴

Aquest instrument va ser una aposta important del Ministeri d'Educació i Ciència espanyol que va estrenar el seu pla pilot el curs 1991-1992. El Pla consta de 4 documents: document de presentació i quatre més, disseny i planificació en el primer, les fitxes d'avaluació al segon, els instruments en el tercer i el pla d'actuació en el quart.

L'objectiu general de l'avaluació és "afavorir la qualitat de l'ensenyança a través de l'organització i el funcionament dels diferents centres docents". Entre els diversos objectius específics en trobem un que resulta rellevant encara en l'actualitat: "difondre una cultura avaluadora entre tots els agents educatius que faciliti la superació de les resistències a ser avaluats".

²⁴ Vegi's una exposició àmplia d'aquest model a Bordón. Revista de pedagogía. Vol. 45. Núm 3, 1993, p. 307-320

L'audiència i els participants previstos són diversos estaments del MEC, els centres docents i els seus integrants.

L'objecte de l'avaluació està estructurat en set dimensions: context, recursos humans i materials, suports externs, alumnat, organització i funcionament, processos didàctics i rendiment educatiu. Cada dimensió està subdividida en subdimensions que compten amb diversos indicadors.

Es tracta d'una avaluació externa de tipus qualitatiu que, de forma contextual, implica a professors, pares d'alumnes, alumnes, directius i agents externs. El pla pilot deixava espais per fer possible l'autoavaluació i l'avaluació interna perquè es pretenia que tingués un caràcter formatiu. Els instruments utilitzats per a la recollida d'informació consisteixen en distintes tècniques: entrevistes, qüestionaris, anàlisi documental, observació directa. Cada instrument s'acompanya de la guia corresponent. Pel que fa als criteris d'avaluació, es fa explícit el desig de no comparar centres entre ells i contribuir a la millora de la qualitat.

L'any 1996, l'Administració va realitzar una metaavaluació dels cinc anys que va durar l'aplicació del Pla EVA amb una valoració positiva del mateix, encara que millorable en alguns aspectes. Tanmateix, va ser escassa la repercussió en els centres i la seva aplicació no es va generalitzar ni va aconseguir prou implicació de la comunitat educativa del centre avaluat.

Model 4: MODEL B.A.D.I.

Un altre model dels denominats "models centrats en l'avaluació de canvi" és la Bateria per a una autoavaluació institucional (B.A.D.I.) de Lluís Blanco (1993). Rep el nom de bateria perquè el model ha de ser flexible ja que la realitat de la institució escolar es troba en contínua construcció. L'esmentada flexibilitat ve donada pels mòduls. El conjunt de tots els mòduls forma la bateria.

Els indicadors que proposa es distribueixen en quatre fases: criterial (audiència, objectiu, objecte i criteris), pressupostària (economia, recursos, equip i varis), metodològica (dinamicitat, informació i anàlisi), i informativa (conclusió, proposta, redacció i temps).

L'instrument que aporta és modular i cada mòdul és independent entre sí (mòdul d'àrea i mòdul de criteri) i cadascun ofereix el seu propi disseny. El model B.A.D.I. ofereix la doble possibilitat: qualitativa i quantitativa, que no s'excluen mútuament.

Principis constituents

Pressupostos filosòfics	Teories psicològiques	Models d'organització	Models d'avaluació
<ul style="list-style-type: none"> • Model organicista • Model estamental • Model amb definició ideològica 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocament fonamentalment rogerià, amb aportacions dels altres models 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocament fonamentalment social, obert, dinàmic, cultural, positivista. • Teoria moderna de l'organització. • Fases: Criterial. Pressupostària. Metodològica. Informativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Mod. centrat en l'avaluació del canvi • Autoavaluació.

Figura 3 Bateria per a una avaluació diagnòstica i institucional

Font: BLANCO FELIP, Ll. (1993): *Autoevaluación modular de centros educativos*, PPU, Barcelona, p. 80

Model 5: MODEL DE MARIO DE MIGUEL

El model comprensiu d'avaluació de centres de De Miguel et al. (1994: 153-170) és un model basat en una concepció sistèmica i dinàmica de l'organització educativa; en síntesi, tal i com exposen els mateixos autors, és un model que: considera el centre com una organització natural i oberta; propugna una avaluació fonamentalment formativa i subsidiàriament sumativa; considera el centre com un sistema integrat per dimensions que interactuen; avalua sis dimensions: context, infraestructura,

estructura, funció, clima i resultats; contempla diversos agents avaluadors, interns i externs; usa com a criteris d'avaluació: la qualitat, l'eficàcia, l'eficiència, la satisfacció, el prestigi; organitza i subministra procediments/instruments de recollida i valoració de la informació: criteris, estàndards, indicadors, qüestionaris i escoles; i, finalment s'adreça a diverses audiències: professors, alumnes, famílies, comunitat educativa i administració educativa.

Model 6: MODEL SISTÈMIC D'ALBERT ARBÓS

El model integrador d'avaluació de centres que presenta Arbós (2002) aposta per un model sistèmic, en què el sistema educatiu i les institucions educatives s'integren en una mateixa realitat. Com ell mateix explicita:

L'avaluació és el resultat de les interaccions del govern, la societat educativa no governamental, la comunitat d'especialistes de l'avaluació i el mercat, cada un amb la seva quota de poder. Les interaccions d'aquests sectors de la societat moderna -l'Estat, la societat civil i la economia de mercat- són molt complexes, interdependents i, freqüentment, de caràcter conflictiu, perquè, en el fons, el que es reparteixen són quotes de poder. (Arbós, 2003: 3)²⁵

El model s'aplica en l'àmbit del centre però no pot acabar aquí; cal tenir també actuacions avaluatives previstes en l'àmbit autonòmic, estatal i internacional. El disseny consta de cinc fases: la primera, de sensibilització i planificació; la segona, d'autodiagnòstic; la tercera és la que correspon a l'avaluació externa; la quarta és la d'elaboració i difusió de l'informe final; i finalment es dissenya un pla estratègic de millora per a la institució. La incorporació de la metaavaluació i de la recerca en qualsevol de les fases del disseny d'avaluació és un últim element a destacar, però en especial, a criteri de l'autor:

²⁵ <http://www.rieoei.org/deloslectores/416Arbos.pdf> Document consultat: 15 gener 2009

Seria convenient que, almenys de tant en tant, algun expert extern al centre –company d'algun altre centre, de la universitat, etc.- endegués un procés de metaavaluació i el presentés a tot l'equip d'avaluació, per esbrinar les fortaleeses i febleses del procés d'autoavaluació. (Arbós, 2002: 5)

Les finalitats i objectius d'aquest model són resumits pel seu autor de la següent manera:

En aquest model volem que la política educativa i les polítiques que se'n deriven en la pràctica es nodreixin del diagnòstic i avaluació de tot el sistema i de la recerca que es faci en tots els nivells i institucions que conformen el sistema educatiu.

Que s'integri l'avaluació interna i l'externa en el centres educatius, amb l'objectiu de ser més eficaç en els seus resultats i millorar com a organització, amb l'ajut de la inspecció local, i l'enriquiment a través de la recerca i la col·laboració amb altres centres.

Que s'integrin els òrgans i institucions avaluatives a nivell autonòmic, estatal i internacional, que coordinin les seves recerques i que d'això en surti beneficiada l'escola, destinatària última del producte educatiu.

Que la informació sigui fluïda entre tots els nivells del sistema i que tots els nivells participin de les mateixes tasques pel que fa a la recollida, tractament, anàlisi, utilització i difusió d'aquesta informació.

Que l'autoavaluació sigui allò propi de tots els òrgans i institucions que conformen el sistema educatiu, no únicament l'escola, i que a través d'aquesta avaluació, en forma d'autoavaluació, coavaluació o metaavaluació, es vagi creant una cultura avaluativa que porti a la transparència i doni credibilitat a l'escola davant la societat. (Arbós, 2000: 469)

3.4.2. La classificació de José M^a Ruiz

Ruiz (1996) ofereix onze models d'avaluació de centres, dividits en set models d'avaluació interna i quatre models d'avaluació externa. Cada

model parteix d'un plantejament teòric, presenta la seva possible aplicació a un centre real i els instruments a utilitzar, consensuats amb els equips docents corresponents. Pel que fa a l'avaluació externa els models pels quals han optat són el Pla EVA, l'avaluació de programes, l'auditoria i l'avaluació sumativa final. En quant a l'avaluació interna, els models presentats són: l'avaluació formativa criterial, l'estudi de casos, l'avaluació etnogràfica, l'avaluació qualitativa, l'avaluació a través de la memòria final, l'avaluació a través de l'autoreflexió col·legiada, l'avaluació en el marc de l'autonomia institucional i l'autoavaluació institucional portada a la pràctica en un centre d'educació primària. En tots els casos l'estructura que se segueix és la següent:

Introducció

1. Fonamentació teòrica del model
 - 1.1. Conceptualització del model.
 - 1.2. Característiques del model.
 - 1.3. Situacions en què el seu ús és aconsellat.
2. Aplicació pràctica del model (quan ha estat possible)
 - 2.1. Proposta de la necessitat de l'avaluació.
 - 2.2. Aplicació dels instruments.
 - 2.3. Tractament de la informació.
3. Informe final del cas.
4. Annexos

En síntesi, tots els models anteriors tenen en comú que no consideren l'avaluació com un fet aïllat, sinó contextualitzat. Tots ells apunten a donar resposta a la millora de la qualitat educativa, a través d'indicadors o criteris i consideren complementàries l'avaluació interna i l'externa. Un altre detall significatiu en el qual coincideixen els diversos models és la necessitat d'incorporar al procés avaluatiu les persones implicades. Si considerem el professorat com la part més important del sistema educatiu, també es pot aplicar a la funció docent els aspectes que hem considerat en els diversos models d'avaluació.

Capítol 4. Avaluar el professorat

4.1. Objecte de l'avaluació. La funció docent i les seves competències professionals

Avaluar el professorat a través de l'exercici de la seva funció docent és l'objecte d'avaluació que es pren com a element central en aquesta recerca. Però també ens volem fer ressò d'aquest enfocament emergent basat en competències i que, tant en l'educació superior com en la no universitària, està generant tants canvis, si més no en la bibliografia pedagògica i en les planificacions educatives. Per començar, ens hem de fer, com a mínim, les següents preguntes: Què s'entén per "professor competent"? I què entenem per competència? Hem de partir de la base que ens trobem davant d'un mot polisèmic que no compta amb gaire història en el camp de la docència. Ara com ara, però, una definició no ens és de gran ajuda.

La societat exigeix múltiples funcions al professorat perquè en l'imaginari col·lectiu ja existeix un prototip teòric de professional docent. De fet, es compta amb un perfil que conjuga el saber amb el saber fer (competències científica i didàctica respectivament), que té la capacitat de comunicar i de liderar de forma permanentment renovada el procés d'aprenentatge dels seus alumnes (competències comunicativa, de gestió de grups, d'innovació, en tecnologies de la informació i de la comunicació i del coneixement en xarxa), sense oblidar una dimensió humana que ha de fer factible un enfocament educatiu en què cada alumne assoleixi el grau més elevat possible de creixement personal en una societat plurilingüe i pluricultural com l'actual (competències personals i comunitàries).

L'enfocament competencial del currículum, tant el de l'ensenyament bàsic i preuniversitari, com el corresponent a l'educació superior, comporta la necessitat d'una remodelació de la formació inicial i contínua del professorat. L'exigència d'un màster universitari per part del professorat de secundària per poder exercir la docència en aquesta etapa educativa,

confirma la necessitat de definir el tipus de competències que han d'acreditar. Coherentment, doncs, és cada cop més rellevant el paper que anirà tenint l'avaluació de la funció docent segons aquesta perspectiva.

Les descripcions de blocs de competències que han de tenir els professors són diverses. Danielson i McGreal (2000: 31-32) distingeixen quatre aspectes de l'activitat professional: planificació i preparació, ambient de l'aula, instrucció i responsabilitats professionals. Amb les corresponents descripcions dels àmbits anteriors, aquests autors varen elaborar la base dels instruments d'avaluació Praxis III, desenvolupada per l'*Educational Testing Service*, que mesurava les pràctiques del professorat a l'aula en cadascuna de les quatre àrees esmentades anteriorment. Les observacions realitzades es combinen amb entrevistes prèvies i posteriors a l'observació. Un altre exemple el trobem citat per Erik Roelofs i Piet Sanders²⁶ i fa referència a l'*Association for the Professional Quality of Teachers* (SBL) dels Països Baixos, que ha desenvolupat un conjunt de requisits inicials d'eficiència per al professorat basats en set àmbits de competència: competència interpersonal, pedagògica, didàctica i de coneixement de l'assignatura, organitzativa, competència en la cooperació amb els companys, competència en la cooperació amb l'ambient escolar i competència en la reflexió i el desenvolupament. Totes elles són també la base per a molts dels instruments d'avaluació en els centres de formació del professorat. Aquests autors arriben a la conclusió que no existeix un marc definit prou sòlid i general que ens permeti determinar allò que és un ensenyament competent: "Els diferents elements de l'ensenyança cobreixen alguns aspectes de la competència dels professors, però cap d'ells descriu o explica detalladament en què consisteix la competència en l'ensenyança." (Erik Roelofs i Piet Sanders, op. cit.: 48)

Convé aclarir que cada model pedagògic subjacent porta aparellat un perfil de professor determinat, la qual cosa posa en relleu que les competències docents variaran. Darrerament, el constructivisme i el model

²⁶ http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40-es.pdf [Revista Europea de Formación Profesional Núm. 40-2007/1 p. 143] Consultat: 31 octubre 2009

competencial són els paradigmes adoptats per la majoria de sistemes educatius i això comporta pensar amb un tipus de professor que exerceix un rol de mediador de l'aprenentatge davant dels seus alumnes i que, per tant, estimula l'autonomia i la iniciativa de l'alumnat. D'altra banda, s'espera que el docent sàpiga dissenyar activitats i instruments d'avaluació conforme a les competències bàsiques i específiques a assolir per part dels seus alumnes. Un prototip de professional, en definitiva, que ha d'acreditar unes competències docents que van més enllà del domini tècnic d'unes habilitats determinades. Dit d'una altra manera:

La competència docent és el conjunt d'habilitats canviants d'acord amb les circumstàncies en què es fa necessari un criteri d'efectivitat. Des d'aquesta perspectiva, un docent amb moltes habilitats podria no ser competent; és a dir, no sap fer una construcció en el moment que es requereix, encara que tingui els recursos necessaris. Les competències docents són una construcció individual intransferible, la qual cosa significa que ningú no pot passar les seves competències a una altra persona, sinó que cadascú les ha de construir en un acte de formació pròpia i desenvolupament de la competència en qüestió, a través de la potenciació de les habilitats abastades; és la forma especial i única en què els professors es relacionen amb els seus estudiants per a generar aprenentatges. (Flores, 2006: 5)

Un dels autors més citats a l'hora de trobar un referent competencial per als qui es dediquen a l'ofici d'educar el trobem en Perrenoud (2004), el qual presenta quaranta-quatre competències específiques agrupades en deu grans dominis:

- a) Organitzar i animar situacions d'aprenentatge.
- b) Gestionar la progressió dels aprenentatges.
- c) Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació.
- d) Implicar l'alumnat en el seu aprenentatge i en el seu treball.
- e) Treballar en equip.
- f) Participar en la gestió de l'escola.
- g) Informar i implicar els pares.
- h) Utilitzar les noves tecnologies.

- i) Afrontar els deures i els dilemes ètics de la professió.
- j) Organitzar la pròpia formació contínua.

Amb la descripció dels àmbits competencials anteriors, l'autor pretén fomentar el debat i no oferir un inventari tancat. Aquesta aposta recolza en el referencial de Ginebra de la formació contínua dels professors de primària²⁷. Segons Perrenoud (2004: 150-154), el fet d'integrar competències "tradicionals" dins de competències "emergents" no aconseguirà la unificació de totes les tendències professionals en una de sola ni permetrà "fabricar un referencial acceptat per cada u". El repte és que cada docent s'ocupi de la seva pròpia autoformació contínua ja que "és un dels índex més segurs de professionalització d'un ofici". I això sense deixar de contemplar que "no es pot avançar sense una representació compartida de les competències professionals [...] de les quals cal que els professionals donin explicacions".

Sense ànim de ser exhaustius, una altra aportació sobre l'avaluació de les competències professionals del professorat centrada en sis àmbits ens la facilita Cano Santos²⁸ tot fent-se ressò de la ponència de Salvador Soler en la *II Jornada "Qualitat i millora contínua als centres docents"*²⁹. Són les següents:

- a. Competències cognitives: relacionades amb el coneixement de continguts científics de la pròpia especialitat i la destresa en l'ús de procediments tècnics.
- b. Competències metacognitives: relacionades amb el coneixement i la destresa en l'ús de les diverses tècniques, recursos didàctics i metodologies docents que desenvolupen processos d'ensenyament-aprenentatge.
- c. Competències comunicatives: relacionades amb l'habilitat i el domini de tècniques i mitjans d'expressió escrita, verbal i

²⁷ Conferència Internacional de l'Educació de la UNESCO celebrada a Ginebra el 1996

²⁸ http://mcanosan.blogspot.com/2007_06_01_archive.html Consultat: 31 octubre 2009

²⁹ Sala d'actes de la Facultat de Ciències de l'Educació, Pedagogia i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili (Campus Sescelades). 8 de juny de 2007.

- corporal per transmetre missatges amb claredat, seguretat i fluïdesa, aconseguint millorar l'eficàcia comunicativa
- d. Competències gerencials: relacionades amb la capacitat per a l'organització de recursos humans i materials, la planificació del temps de treball, el coneixement del marc normatiu i la gestió documental.
 - e. Competències socials: relacionades amb la capacitat de treballar en equip, atendre als ciutadans, participar activament i en general socialitzar-se en la comunitat educativa del centre.
 - f. Competències afectives: relacionades amb les aptituds pròpies de la intel·ligència emocional de l'individu, la seva capacitat empàtica, de gestionar i compartir sentiments en l'àmbit de la tasca docent.

Tur³⁰ aposta per una millora substancial de la formació inicial del mestre que el prepari per a una tasca "pluricompetent". Per a ella, són deu les competències que caldria adquirir: *competència científica*, que comporta el domini de la matèria que imparteix; *competència didàctica específica*, que garanteixi un coneixement profund de la didàctica i de les diverses opcions metodològiques; *competència crítica*, que implica la capacitat d'avaluar i autoavaluar la intervenció directa a l'aula; *competència d'innovació*, la qual –com a producte de l'anterior– comportarà que el professorat analitzi la seva pràctica docent per millorar-la; *competència en TIC*, vinculada també a la competència crítica i imprescindible en els nous entorns de gestió del coneixement; *competència de gestió de grups*; *competència tutorial*, perquè el professorat a qui s'encomana la tutoria pugui tractar també aspectes de caire personal dels seus alumnes; *competència pluricultural i especial*, entesa com una ampliació i concreció alhora de l'anterior; *competència plurilingüe*; i *competència comunitària*, facilitadora de la superació de l'espai

³⁰ http://ocihe.uib.es/digitalAssets/105/105026_reflexio_competencies_mestre.pdf. Consultat: 31 octubre 2009. El mateix document va ser publicat a la revista Guix, l'any 2008, número 343, amb petites modificacions.

propi de l'aula per part del professorat a fi que pugui desenvolupar també la capacitat de pensar en l'escola.

Per la seva banda, Zabalza (2003), identifica les competències següents encara que adreçades al professorat universitari: planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge; competència comunicativa, connotació afectiva dels missatges; ús de les noves tecnologies; disseny de les metodologies i organització d'activitats; comunicació i relació amb els alumnes; tutoria; avaluació; identificació amb la institució i treball en equip.

Una darrera aportació que considero força interessant pel fet que es tracta d'un treball de síntesi ens el proporciona Cano (2005a: 40) i està basat en una anàlisi de les diverses competències exclusivament docents de Scriven (1998), Angulo (1999), Perrenoud (2004) i l'ANECA (2004). D'acord amb l'autora, les més reiteratives són:

- a. Capacitat de planificació i organització del propi treball.
- b. Capacitat de comunicació.
- c. Capacitat de treballar en equip.
- d. Capacitat d'establir relacions interpersonals satisfactòries i de resoldre conflictes.
- e. Capacitat d'utilitzar les noves tecnologies de la informació i la comunicació.
- f. Autoconcepte positiu i ajustat.
- g. Autoavaluació constant de les nostres accions.

Com a **conclusió** d'aquest apartat, i tenint en compte el que s'ha dit anteriorment, ens podem aventurar a fer una possible aproximació al concepte de competència docent que ens permetrà definir-la com a una *combinació de capacitats, habilitats, tècniques i actituds que es consideren com a pròpies de la funció docent, i que tindran com a centre d'interès prioritari el procés d'aprenentatge de l'alumnat, en centres educatius diversos i en contextos canviants*. Aquesta acció ha de permetre que el professorat desenvolupi les seves tasques amb responsabilitat i compromís ètic i social, la qual cosa requerirà una mentalitat oberta a la pràctica

reflexiva i als processos d'avaluació interna i externa que es considerin oportuns per a la millora de la seva praxi docent.

4.2. Necessitat d'avaluar la funció docent

La societat de la informació i de la comunicació en què vivim exigeix una actualització constant de qualsevol professional. El professorat, òbviament, no pot girar l'esquena a les expectatives que hom té de l'escola i ha de fer front a les necessitats emergents de l'alumnat. Aquest fet comporta que cal assolir nous reptes formatius i competencials. Un dels camps en què es nota més aquesta transformació és el de les tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement (TAC), sumades a les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC), que estan modificant substancialment la gestió del currículum i, per extensió, es fa necessari un nou perfil de professorat. Les noves demandes d'un alumnat cada cop més divers, el fenomen de la multiculturalitat, la gestió de la convivència, etc. són altres camps que desperten més interrogants que no pas respostes. Si estem o no avançant en la línia correcta només es pot determinar si avaluem aquest professorat d'acord amb un perfil que caldrà definir prèviament i de manera consensuada. Els projectes educatius dels centres són el punt de trobada que poden afavorir saber cap a on va cada institució educativa i què es pot exigir als seus respectius professionals.

Per la nostra tradició professional els docents estem bastant acostumats a dir què s'ha de fer, quan i com. Admetre a través d'una pràctica avaluadora no és fàcil. I menys encara si qui la proposa és una autoritat administrativa o un organisme auditor. La falta de confiança en la seva utilitat creix a mesura que augmenta la pressió social sobre el sistema educatiu. És lògic, doncs, que ens preguntem si avaluar la funció docent és una manera d'avaluar el professorat. D'acord amb Marquès (2000; revisat 2008)³¹ les funcions dels docents són actualment: diagnosticar necessitats, preparar les classes, buscar i preparar materials per als alumnes, motivar

³¹ <http://www.peremarques.net>. Consultat: 21 agost 2009.

l'alumnat, centrar la docència en l'estudiant, oferir tutoria i exemple, investigació a l'aula amb els estudiants per a un desenvolupament professional continuat, i col·laborar en la gestió del centre.

En aquest treball, quan parlem de funció docent, ens referim a la realització d'aquelles tasques sistemàtiques relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge que ha de fer ordinàriament el professorat: diagnòstic de la situació inicial dels alumnes, planificació del currículum, execució de les activitats previstes, orientació dels estudiants, tasques d'avaluació –tant dels processos com dels productes–, informació dels resultats i presa de les decisions oportunes. Cal afegir-hi també totes aquelles altres tasques relacionades amb la docència i l'educació que preveuen les lleis educatives en vigor i les que s'especifiquen als corresponents projectes educatius de cada centre. Hi ha, a més a més, una segona part: també formen part de la funció docent totes aquelles altres tasques no lectives però que estan relacionades amb la professió, com són: la relació amb les famílies i la comunitat; tasques organitzatives, de coordinació i de gestió i direcció, etc. Entenem, doncs, *funció docent* com a expressió sinònima d'*acompliment o pràctica docent*.

Hi ha consens suficient a acceptar que qualsevol administració educativa ha de retre comptes d'una optimització dels recursos assignats i no ens ha d'estranyar que el sistema educatiu s'hagi impregnat de trets empresarials, de l'àmbit de la gestió i de l'economia. Aquest fet ja justifica una avaluació dels centres educatius, que com diu Santos Guerra (1993b: 34), són una "unitat d'acció i transformació de l'activitat curricular". En conseqüència, qualsevol professional, sigui quina sigui la seva activitat, ha de plantejar-se una millora de la seva tasca, com a resultat d'haver fet una reflexió cooperativa amb els altres col·legues de la manera com es desenvolupa l'acció d'acord amb els objectius prefixats o, d'una forma més àmplia, tenint presents les finalitats que es pretenen assolir. Per assolir-ho, no hi ha millor canvi que la pràctica sistemàtica de l'avaluació.

Identificar àmbits de la pròpia competència professional que precisin ésser contrastats, discutits, millorats, és un exercici de responsabilitat i un

primer pas per a trencar l'individualisme que ben sovint caracteritza el sector de l'ensenyament. Els educadors han d'acostumar-se a fer de la seva acció una investigació constant, en un marc contextualitzat que no vol perdre de vista el seu referent: allò que alguns teòrics de l'organització anomenen cultura.

No sempre la legislació ha tingut en compte la singularitat que permet a un centre ser diferent d'un altre. A ningú fa estrany que això sigui d'aquesta manera ja que els elements personals, les activitats, els valors promoguts que interactuen en un mateix espai educatiu fan d'aquesta comunitat educativa una opció diferent i diferenciada per més que comparteixi alguns aspectes amb la resta de centres. D'aquí la importància que cada centre es plantegi la seva pròpia autoavaluació.

Dins de l'aula es produeixen una gran quantitat d'interaccions entre el professorat i els seus alumnes que dificulten a qualsevol directiu o avaluador la possibilitat d'emetre judicis sobre la naturalesa del procés d'ensenyament-aprenentatge que s'hi desenvolupa. És allò a què Weick (1976) anomena "associació lliure organitzativa" i que és molt característica del món educatiu. Els conceptes de caixa negra o currículum amagat són encara plenament vigents. Ens caldrà, doncs, una preparació específica que faci augmentar la qualificació dels propis docents per planificar i dirigir avaluacions. Si cada professional és responsable de les seves aportacions al desenvolupament del currículum, té ple sentit pensar que l'avaluació interna és preferible a l'externa i que l'autoavaluació és més útil que l'avaluació centralitzada, malgrat que no són excloents entre elles i caldrà decidir quina és la més apropiada en cada cas.

De tota manera, i d'acord amb Santos Guerra (1990) hi ha algunes dificultats per poder endegar un procés avaluatiu de la pràctica pedagògica: rutina, simplisme, individualisme, comoditat, la complexitat dels processos educatius... Si se supera la comprensió de l'avaluació com un sistema de control del rendiment dels alumnes i dels professors i s'arriba a una conjunció d'esforços compartits per uns i altres, que treballen en un

projecte comú, l'efecte innovador hi farà acte de presència i serà un factor determinant de qualitat.

Són diversos els marcs que poden donar forma a les idees anteriorment exposades: el plantejament que fan Carr i Kemmis (1986) amb el que ells denominen "investigació-acció emancipatòria", una manera de posar a prova les pràctiques educatives i millorar-les a la llum de la "reflexió crítica"; la concepció d'Elliot (1986) d'investigació-acció de la formació permanent del professorat, centrada en l'escola, a través de la qual els professors es milloren a si mateixos i identifiquen els recursos que necessiten mitjançant la seva investigació-acció cooperativa; o bé optar per l'opció professionalitzadora que recolza Escudero Muñoz (1990) denominada "desenvolupament col·laboratiu", el qual "considerat des de la perspectiva crítica, permet repensar i integrar el pensament i la pràctica sobre l'escola, sobre el currículum i sobre l'exercici mateix de la professió docent". Aquest darrer plantejament és tot ell un procés d'avaluació donat que allò que es pretén és que cadascuna de les fases siguin avaluatives perquè "responguin a criteris de revisió, anàlisi, judici i presa de decisions permanents".

Així doncs, és clara la necessitat de cert entrenament per part dels professors per poder dur a terme una autoavaluació significativa. Com afirma Elliot:

Als professors se'ls pot considerar com a professionals autònoms en la mesura que posseeixen la capacitat per autoavaluar les seves activitats basant-se en el coneixement pràctic tàcit nascut de la seva pròpia experiència i de l'experiència dels altres. Aquest coneixement pràctic constitueix una tradició. Només en virtut d'aquesta tradició poden els professors posseir aquesta capacitat per a l'autoavaluació. (Elliot, 1986: 241)

Per tant, si obrim pas al diàleg dels estaments implicats, es poden comprendre millor tots els processos, les metes es defineixen més clarament i es comparteix una mateixa cultura escolar. Treballant en projectes comuns, l'individualisme deixa pas a la cooperació professional i la

millora és segura perquè l'avaluació del professorat no es pot entendre com una activitat aïllada sinó contextualitzada en el marc escolar. La preparació metodològica adequada per dur a terme un procés avaluador, garantit per l'ajut d'un element extern, la suficient capacitat autocrítica i disposar-se obertament a comprendre els fenòmens que es produeixen a l'escola, són elements clau de la millora del quefer educatiu i una porta oberta a una innovació que equilibri les necessitats de la societat amb les aportacions que el sistema educatiu té el dret i el deure d'oferir-li. L'avaluació és, doncs, com afirma Fernández Enguita:

La condició necessària perquè el professorat pugui desenvolupar-se com a una professió reflexiva i reconeguda, els centres com a organitzacions eficaces i capaces d'aprenentatge i el servei públic educatiu (estatal o privat) com a garant eficaç d'un dret i lloc de trobada de les parts interessades. (Fernández Enguita, 2009: 20)

En definitiva, i d'acord amb Mateo (2000), dur a la pràctica un procés d'avaluació que pretengui el desenvolupament professional dels seus actors principals és una acció que compromet tota la institució educativa.

4.3. Funcions i finalitats de l'avaluació de la docència

Conscients que l'avaluació de professors compta amb problemes que vénen de lluny i que la docència és de naturalesa multidimensional, tractarem de sintetitzar en aquest apartat diverses aportacions a aquest camp que ens poden ser d'utilitat d'acord amb la finalitat d'aquest treball.

Fou Scriven (1967) qui va distingir dos enfocaments o funcions de l'avaluació de la docència:

- a) Avaluació formativa, que té per objecte "desenvolupar mecanismes que ajudin el professor a millorar la seva activitat" i

- b) Avaluació sumativa, que recull informació per "fonamentar l'acte administratiu en les tasques de promoció, selecció i retribució del professorat".

A l'hora d'optar per un o altre model, Benedito (1989: 279) afirma: "Les evidències empíriques i les reflexions teòriques dels especialistes coincideixen a afirmar que la millora de la qualitat de les institucions educatives es vincula directament a una avaluació de naturalesa formativa".

Aquesta opinió justifica l'aposta per una autoavaluació del professorat a través de la metodologia que resulti més adequada als objectius plantejats tot tenint en compte que els resultats d'aquesta avaluació poden tenir una incidència clara en la millora de l'actuació docent i en el seu desenvolupament professional.

D'una manera similar a la distinció de l'agent avaluador que acabem de veure, altres autors la divideixen en externa i interna. La primera se centra en el control que les administracions educatives volen exercir i la segona es relaciona amb la millora que pot suposar. Hem anat veient, doncs, la coincidència de diversos models avaluadors a propugnar una avaluació que tingui com a finalitat principal l'ajuda al professor per tal que millori la seva actuació docent i per extensió l'escola, presa com una unitat funcional organitzativa, esdevingui motor d'un canvi que s'obri al context escolar, ultrapassant-ne els seus murs.

Això suposa superar deficiències en l'exploració, establir estratègies per a la comprensió i assegurar que l'ètica presideixi els processos d'avaluació. (Santos Guerra, 1990)

Un altre aspecte del tot imprescindible és comptar amb l'opinió favorable per part del professorat a l'hora de reconèixer quines seran les finalitats de la seva avaluació. Es creu necessària com a reconeixement del treball professional, perquè pot ser d'ajuda per a l'autoreflexió, perquè pot servir per a la seva promoció personal malgrat que no és majoritària l'opinió

que els incentius professionals s'hagin de vincular l'avaluació. (Mateo; Escudero; De Miguel y Mora, 1996; Chavarria, 2006)

4.3.1. L'aportació de John D. Wilson

Un enfocament força diferent, centrat en la gestió escolar, és el que presenta Wilson (1992), el qual relaciona el rendiment del professor amb l'aprenentatge de l'alumne i postula que la qualitat del treball que fan els alumnes és susceptible de millora quan el professor hi reconeix la seva responsabilitat i "si se li brinda assistència per assolir millors resultats" (p. 104). Aquesta mena d'avaluació suposa comptar amb la col·laboració d'altres col·legues tal i com pretenia la Xarxa d'Investigació per a l'Acció a Classe (CARN), creada el 1976 al Regne Unit en l'Institut d'Educació de Cambridge. Aquest sistema va suscitar nombroses disputes entre professors i autoritats locals d'educació a Anglaterra i Gales entre altres coses perquè el Departament d'Educació i Ciència establí una mena de qualificació per mèrits en el conveni salarial de 1987. Segons Wilson (1992: 123) aquesta avaluació originava cinc interrogants interrelacionats:

- Com es pot aconseguir que la professió docent consideri acceptable l'avaluació?
- Quines dades caldria recollir sobre el rendiment del professor?
- Qui les ha d'obtenir?
- Com s'utilitzaran?
- Amb quins recursos cal comptar per introduir i mantenir sistemes de valoració i per atendre les necessitats identificades?

El "*merit pay*" i les "*career ladders*" en avaluació de professors constitueixen dos sistemes d'avaluació del perfeccionament dels docents a cavall, segons Gimeno Sacristán (1993: 22), entre "la incentivació econòmica o pagament per resultats i l'estímul al desenvolupament professional". Però la seva aplicació no resulta tan motivadora com pretenen els seus defensors ja que genera insatisfacció amb els procediments d'avaluació, distanciament entre administradors i professors i

entre aquests mateixos i es basa en la individualitat del professor en un moment en què es tendeix més aviat a una actuació cooperativa. Una dificultat important és que frena les necessitats de comunicació i segurament és difícil que els professors ofereixin als avaluadors informació que els pot perjudicar en el moment d'adjudicar els augments. Els inconvenients esmentats, entre d'altres, han estat el detonant de la retirada o modificació substancial d'aquest tipus de projectes d'avaluació tant als Estats Units d'Amèrica com a la Gran Bretanya.

Els programes de carrera docent compten amb més simpatitzants tot i que no estan exempts de crítiques pel classisme que poden generar ja que solen anar acompanyats d'una política de quotes o "numerus clausus".

El dilema de l'objectivitat també plana sobre aquests projectes de tal manera que, com diu Bacharach et al. (1997: 193-195) "per a què un pla de *"career ladder"* o *"merit-pay"* tingui èxit cal identificar l'objectiu del nostre sistema d'avaluació", cosa que passa per contemplar tres tipus d'estàndards: els mínims, que especifiquen els nivells de rendiment que s'espera del professorat; els de competència que són els emprats pels sistemes de *"merit-pay"* i *"career ladder"*, que proporcionen incentius i compensacions per algun tipus de rendiment superior però que no aconsegueixen facilitar la motivació dels avaluats per al seu creixement professional; i els de desenvolupament, que posen èmfasi en la capacitat de millora del professorat. Aquest plantejament suposa basar el desenvolupament professional en una avaluació que contempla quatre principis (Bacharach et al., 1990): Avaluació basada en les capacitats contra l'avaluació basada en el rendiment, Criteris de desenvolupament contra criteris d'avaluació uniforme, Avaluacions subjectives contra avaluacions objectives, i Avaluacions formatives contra avaluacions sumatives.

Un altre contrapunt el trobem en el fet que es tracta d'un sistema que no facilita la cooperació de compartir el coneixement entre els professors i que requereix un clar compromís de l'organització amb el seu professorat a fi de generar la confiança suficient que necessita qualsevol sistema d'avaluació.

4.3.2. Adaptacions del "*merit-pay*" i "*career ladder*"

La situació descrita en el punt anterior té un cert paral·lelisme amb l'actuació que des de fa anys contempla la legislació espanyola. En tenim un exemple en la Resolució de 15 de desembre de 1994, de la Direcció General de Coordinació i de l'Alta Inspecció (BOE n 10, de 12-1-1995) per la qual es fa públic l'acord de la Conferència d'Educació sobre el reconeixement a les diverses administracions educatives de poder assignar complements retributius al professorat vinculats a la realització d'activitats de perfeccionament.

A Itàlia tenim un cas semblant: els sindicats i el Ministeri d'Educació van firmar un nou conveni col·lectiu de l'ensenyança, que va ser vigent fins el 1997, que posava les bases d'un nou sistema de carrera professional docent basat en els mèrits professionals i la formació. El Ministeri d'Educació italià pretenia possibilitar la promoció professional en funció dels mèrits acadèmics demostrables (realització de postgraus, publicacions, investigacions, etc.) però limitant el nombre de places disponibles.

I a Catalunya l'Ordre de 4 de novembre de 1994 (DOGC núm. 1979, de 30/11/1994), ampliada per l'Ordre de 30 de desembre de 1997 (DOGC núm. 2556, de 14/1/1998), estableix que es necessiten nou crèdits per assolir un estadi de promoció: Sis crèdits corresponen a serveis prestats. Dels tres crèdits restants, un ha de ser obligatòriament de formació permanent, encara que s'assoleixin tres crèdits amb altres activitats. Aquests tres crèdits es poden obtenir de la manera següent: per formació permanent, desenvolupament de funcions d'especial responsabilitat o representativitat en els centres docents, de la funció inspectora o de tasques de responsabilitat efectuades dins el marc de la Inspecció d'Ensenyament o del Departament d'Ensenyament, activitats d'innovació o investigació educatives reconegudes pel Departament d'Educació i/o el Departament de Benestar i Família, i formació i reciclatge en les llengües catalana i aranesa i el seu ús en la pràctica docent.

L'acord amb entitats patronals i organitzacions sindicals de l'ensenyament privat per implementar un nou concepte retributiu incorpora el reconeixement d'estadis de promoció docent al professorat que imparteix nivells concertats en la línia del que ja s'havia reconegut des de l'any 1994 al professorat del sector públic.

En les tres administracions citades va quedar per definir si paral·lelament s'havia de procedir a l'aplicació d'algun sistema d'avaluació. Pel que fa als docents del sector privat no concertat queden exclosos d'aquest sistema de valoració i les empreses educatives tenen les mans lliures per definir els seus propis models d'avaluació.

En l'actualitat, en canvi, amb la Llei Orgànica d'Educació (2006) i amb la Llei d'Educació de Catalunya (2009) els resultats de l'avaluació es converteixen en "un mèrit a tenir en compte de manera preferent en els concursos de trasllats i en la carrera docent" (LOE, 106.4), i l'avaluació positiva de l'exercici docent "s'ha de tenir en compte en la valoració de la carrera docent" (LEC, 145.2). Per tant, es pot apreciar com va prenent cos arreu la idea de relacionar el perfeccionament professional amb algun tipus de valoració de l'actuació docent, en alguns casos en un procés de col·laboració entre els avaluadors externs i el professorat. L'article 131.3 de la LEC estableix que: "Els funcionaris docents poden adquirir progressivament, cada període de cinc anys, un dels set graus personals docents en què s'articula la carrera docent"; i el 131.4 determina que: "Cada grau personal docent té atribuït un complement retributiu". Els articles 132 i 133 de la LEC també especifiquen altres reconeixements de la carrera professional, com la categoria superior de sènior que, un cop assolida mitjançant el procediment avaluatiu que es determini, donarà "dret a percebre el complement retributiu corresponent i es valora com a mèrit docent específic en tots els concursos públics de mèrits".

Per acabar aquest epígraf, hem trobat interessant l'aportació de Murillo (2006) en un estudi comparat entre 50 països d'Europa i d'Amèrica que recull dues estratègies de promoció per al desenvolupament de la carrera professional: la promoció horitzontal i la promoció vertical. En el

primer tipus, els docents tenen reconegut el seu treball mitjançant increments salarials o ascensos en un escalafó sense assumir altres responsabilitats que les pròpiament acadèmiques. En el segon, els docents ascendeixen laboralment assumint tasques directives o de supervisió i sempre amb un increment salarial. Pel que fa a la promoció horitzontal, en 15 països americans i en 11 d'europaus el sistema d'escalafó docent estableix una sèrie de categories professionals per al professorat. I pel que fa al sistema d'increment salarial, sense l'existència de categories entre docents, tenim 5 països americans i 14 d'europaus, entre els quals es troba Espanya, que basen l'augment segons una escala retributiva lineal a partir del compliment d'una sèrie de criteris; i 5 països europaus més que compten amb un sistema de càlcul del salari docent basat en una escala retributiva matricial, si es compleixen una sèrie de criteris presos de manera independent entre si.

4.3.3. L'avaluació del professorat per a la millora de l'escola

La pluralitat d'enfocaments per a l'avaluació de la funció docent del professorat (Eurydice, 2004; Murillo, 2006) i el risc de convertir aquestes accions en una pràctica burocràtica per justificar la carrera professional o la comparació de rendiments educatius entre països, fan necessari apostar per un procés que estimuli el desenvolupament professional i la millora de la pràctica docent, que a la vegada ha de proporcionar una millora de l'escola en el seu conjunt. Participem del plantejament de Bolívar quan afirma que:

La millora de la pràctica educativa s'ha d'inscriure en la millora institucional de l'organització. D'allà la necessitat d'un compromís per generar un treball en equip o en col·laboració que contribueixi a fer més efectiu el centre escolar com a conjunt. Com a procés de treball, normalment, la revisió interna basada en l'escola (una altra forma de denominar-la) parteix d'un diagnòstic inicial del centre (avaluació per a la millora) que aporti evidències del que està passant, per detectar necessitats i problemes que, una vegada sigui compartit pel grup, ha d'induir a establir plans futurs per a l'acció. Però sobretot, l'avaluació va immersa en "espiral" en el propi procés de desenvolupament

institucional (avaluació com a millora), es van revisant i recollint informació col·legiadament sobre la posada en marxa dels plans d'acció, què va passant, de quina forma i per què, identificant prioritats, revisant i planificant successivament el que s'ha fet o es va acordar de fer. (Bolívar, 2008: 70)

D'acord amb Mateo (2000: 119), "l'avaluació del professorat guanya significat quan s'integra en el concepte d'avaluació de la docència, entenent-la com a responsabilitat comuna de la institució, especialment dels seus equips docents; alhora, la docència respon a les directrius del model de qualitat del centre". L'objectiu, doncs, és resoldre quina és la finalitat per la qual optem per l'avaluació externa o interna de la pràctica docent. I aquesta finalitat no pot ser cap altra que millorar la qualitat de l'ensenyament i, com a conseqüència, d'una banda, promoure el desenvolupament professional del professorat sense perdre el marc institucional de referència que representa cada centre educatiu en particular i el sistema educatiu en general; i, d'una altra banda, aconseguir una millora dels aprenentatges de l'alumnat.

Diferents moviments (Desenvolupament Organitzatiu, Escoles Eficaces, Millora de l'escola, Organitzacions que aprenen) situen el centre escolar com a element clau en les polítiques curriculars de millora i l'aula i els processos d'ensenyament i aprenentatge que hi tenen lloc esdevenen el nucli de qualsevol proposta de canvi. En aquesta línia, les reformes educatives s'estan dirigint a potenciar la capacitat interna dels centres escolars per dur-les a terme, amb l'objectiu que tinguin un impacte en els aprenentatges dels alumnes. Per això, la col·laboració entre col·legues, escoltar i compartir experiències, pot constituir la forma privilegiada per aconseguir una comunitat d'aprenentatge professional, o apropar-se a una «organització que aprèn». (Bolívar, 2005)

4.4. Criteris, indicadors i estàndards

Amb el rerefons de la pressió per la millora, entesa com a increment dels nivells d'aprenentatge dels alumnes, el moviment de reforma basat en estàndards desitjables (*standards-based Reform*) està assolint el caràcter d'una nova "onada" en tota la bibliografia i pràctica anglosaxones. A Amèrica del Nord porta ja més d'un lustre, i a Anglaterra ha adquirit un nou impuls. La fixació de metes o estàndards a assolir s'ha convertit ara en la posició que compta amb més suport, malgrat les notables reticències que genera per part de les associacions sindicals, principalment. Cada escola té autonomia per desenvolupar el currículum, però mitjançant el retiment de comptes del centre (*accountability*), haurà de justificar si assoleix o no els estàndards preestablerts. (Bolívar, 2005)

Tant si la raó de l'avaluació és la millora dels aprenentatges dels alumnes com la millora del desenvolupament professional del professorat i la seva praxi docent en un entorn de qualitat educativa, el cert és que cal descriure prèviament quin marc conceptual defineix l'esmentada qualitat, com tenim previst d'avaluar-la i, per últim, quin és el grau de qualitat que volem assolir. Quan el que es busca és avaluar la qualitat d'un servei, d'un programa o d'un centre educatiu, posem per cas, el primer que podem fer és identificar els objectius que es persegueixen (els criteris); en segon lloc, establir un procediment per saber si assolim els esmentats objectius (normalment numèric i al qual anomenem indicador); i, finalment, establir un rang dins del qual el nivell de qualitat és l'acceptable (i que anomenem estàndard). De fet, i malgrat que cada sector d'activitat té les seves particularitats, a l'hora de definir criteris, indicadors i estàndards només cal combinar unes certes nocions metodològiques i un bon coneixement del sector en el qual ens movem.

4.4.1. Criteris

Entenem que els **criteris d'avaluació** són els components bàsics que permeten dur a terme l'execució de les avaluacions. Així doncs, per

descriure indicadors caldrà que prèviament s'hagin fet explícits els conceptes o el marc teòric en què se sustenta el model de qualitat o els referents normatius dels objectes d'avaluació. Un exemple de criteri pot ser, a tall d'exemple: "La planificació dels processos d'ensenyament i aprenentatge és coherent amb el Projecte Educatiu i el Projecte curricular del centre". Amb aquest criteri es comprova que el referent de les planificacions didàctiques és el projecte educatiu i el curricular del centre objecte d'avaluació i que l'execució de les tasques programades no són fruit de la improvisació sinó d'una elaboració prèvia de les situacions d'aprenentatge dels estudiants, les metodologies que s'utilitzaran, el tipus d'activitats que es plantejaran en funció dels objectius pedagògics pretesos, etc.

Els criteris d'avaluació també es poden enumerar o descriure tot relacionant-los amb els àmbits més rellevants que seran objecte d'avaluació en cada centre educatiu i, a més, es poden identificar amb una o més competències professionals, com ja plantegen alguns manuals d'avaluació del professorat universitari. En aquesta recerca, els criteris d'avaluació són els proposats per ANECA: adequació, satisfacció, eficiència i orientació a la innovació docent³². Dels criteris solen derivar-se estàndards i indicadors. A diferència d'aquests, els criteris es refereixen més al compliment de normes i regulacions públiques.

Per exemple, en quant als àmbits de l'avaluació educativa, podem fixar-nos en la proposta que contempla el Pla d'Avaluació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya de l'any 2004 i a la qual ja hem fet referència anteriorment en aquest treball. Aquest Pla té la voluntat de coordinar totes les accions avaluatives dutes a terme pel Departament d'Educació a fi de garantir l'eficàcia i l'eficiència del sistema i orientar les actuacions d'avaluació dels centres educatius. Pretén oferir una visió de conjunt de la realitat avaluada, coordinar les actuacions respecte a la metodologia emprada i l'explotació dels resultats, i també evitar la

³² Font: Programa de suport per a l'avaluació de l'activitat docent del professorat universitari (Docentia). Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA). 2006

realització excessiva d'accions avaluatives. Els àmbits que avalua el Pla d'Avaluació són els següents:

- Avaluació del sistema educatiu
- Avaluació de centres educatius
- Avaluació d'agents de l'educació (funció docent i funció directiva)
- Avaluació de plans i programes
- Avaluació dels serveis educatius
- Avaluació de la Inspecció educativa i de l'Administració

4.4.2. Indicadors

Entenem per **indicador** un paràmetre o factor que ens mostra de manera precisa i el més concreta possible una determinada realitat. No són, doncs, la realitat. La seva funció és oferir informació resumida però prou rellevant com per permetre una adequada presa de decisions. Els indicadors poden ser de tipus quantitatiu i de tipus qualitatiu. Els primers aporten un grau d'objectivitat més gran malgrat que no sempre faciliten una interpretació unívoca dels resultats. D'altra banda, els indicadors qualitius són més subjectius però aporten una informació més rica i matisada. Uns i altres s'utilitzen en funció de l'interès de l'observador o avaluador. Si els objectius inicials i els criteris d'avaluació són compartits per avaluadors i avaluats serà més senzill definir els corresponents indicadors d'assoliment.

Segons la Universitat de Barcelona³³ els requisits que han de tenir els indicadors són:

- Adequats, relacionats amb un objectiu clar, assequible i rellevant.
- Clars, de càlcul simple, fàcil interpretació i d'obtenció senzilla.

³³ Vegi's: <http://www.ub.edu/iap/Indicadors/ind2003/objectius.htm> Consultat: 3 setembre 2009

- Útils, el que comporta que estiguin ben definits, sense ambigüitats i poc problemàtics.
- Estables, amb una continuïtat mínima en el temps
- Reduïts, en el sentit que s'han d'utilitzar en la quantitat més reduïda possible per a què siguin manejables i permetin fer un seguiment periòdic amb baixos costos.
- Comparables, per tal que permetin la comparació, d'una banda, en el temps i, d'altra, entre els òrgans o institucions.

Per a Marín (2006)³⁴, des d'un altre àmbit, els indicadors han de tenir les característiques següents:

- Fàcils d'entendre per a tots. Accessible per a no especialistes.
- Consistents: Relacionats amb l'interès d'un o més grups d'acceptants de decisions. A fi de complir amb metes comunes.
- Oportuns: Mesurables usant immediatament dades disponibles per al nivell local o nacional. Els indicadors han de poder construir-se en el curt termini per facilitar l'avaluació i el reajustament de les metes.
- Pertinents: Clarament relacionats amb les metes de política i factibles de ser canviats per l'ús d'instruments de política.
- Relacionats en la mesura possible amb la sostenibilitat econòmica, social i ambiental. Els indicadors han de donar compte dels efectes col·laterals dels projectes o programes que avaluen.
- Confiables: Els indicadors han de donar una demostració convincent que els objectius estan sent assolits, basats en l'observació i no subjectivament.

Si ens basem en la classificació més simple, els indicadors són de dos tipus: de resultat i de procés. Els indicadors de resultat ajuden a saber si el projecte ha generat els canvis previstos. Es refereixen als objectius del projecte. Són observables i mesurables i generalment s'expressen amb nombres, taxes o percentatges. Per a cada resultat hi ha d'haver almenys

³⁴ Vegi's: <http://www.minproteccionsocial.gov.co/pars/library/documents/DocNewsNo16275DocumentNo4375.PDF>

Consultat: 30 gener 2010

un indicador, que s'ha d'expressar de manera prou específica perquè sigui clar, evitant l'ús de paraules rebuscades o subjectives. Els indicadors de procés serveixen per a saber si el projecte o programa ha aconseguit dur a terme les tasques o accions previstes. Han d'indicar si les activitats clau del projecte s'han complert. Poden incloure aspectes com la satisfacció de la persona que va realitzar el la tasca i la satisfacció de les persones a qui anava adreçat el programa o l'acció concreta. Altres classificacions d'indicadors que són emprades en l'administració pública els diferencien entre: de gestió i de resultat, d'insummes i productes, i altres més complexos que van des de costos, insummes, processos, productes i resultats.

Cal tenir en compte que per arribar a un procés d'avaluació, prèviament, s'ha de comptar amb la corresponent planificació i la previsió dels indicadors que ens permetran comparar allò que s'observa o que s'ha produït amb allò altre que s'havia planificat, la qual cosa ens proporcionarà la informació necessària per poder prendre les decisions oportunes.

Un exemple d'ús d'indicadors ens el proporciona el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, el qual elabora periòdicament informes sobre **indicadors d'educació** per tal de conèixer el grau d'eficàcia i d'eficiència del sistema educatiu català. L'elaboració dels indicadors del sistema educatiu de Catalunya té un doble objectiu:

- A llarg termini: definir, fixar i elaborar un sistema d'indicadors d'ensenyament per a Catalunya sobre la base d'un nucli d'indicadors, comparables en l'àmbit internacional, seleccionats d'entre els que proposi l'OCDE i un nucli d'indicadors "interns", propis de Catalunya i, tant com sigui possible, coordinats i comparables amb els d'altres sistemes educatius d'àmbit no estatal.
- A curt termini: elaborar els indicadors d'ensenyament de Catalunya, d'acord amb el model proposat pel CERI (Centre d'Investigació i Innovació Educativa), concretat en les successives edicions d'*Education at a Glance*. OCDE Indicators, i d'acord amb

la metodologia aplicada del projecte INES (Projecte Internacional d'Indicadors de l'Educació), amb els propòsits de familiaritzar-se amb l'instrument d'avaluació, fer l'anàlisi de la disponibilitat de les fonts estadístiques de Catalunya en matèria d'educació (IDESCAT, Institut d'Estadística de Catalunya) i poder comparar les dades de Catalunya amb les dels països de l'OCDE.

Aquests indicadors poden ser: indicadors de context, indicadors de recursos educatius i escolarització, indicadors de processos educatius, i indicadors de resultats.

4.4.3. Estàndards

El primer codi aprovat en matèria d'avaluació va ser el codi del Joint Committee for Educational Evaluation dels Estats Units, que data de l'any 1981 (actualitzat posteriorment el 1994) el qual constitueix un primer referent històric de gran influència i difusió. El Comitè ha definit un estàndard com un "principi consensuat per les persones implicades en la pràctica professional de l'avaluació per a la mesura del valor o de la qualitat d'una avaluació" (Joint Committe, 1981: 12). Per la seva part la *Agencia de Evaluación y Calidad*³⁵ contempla altres denominacions comunament utilitzades per a referir-se als codis: principis, estàndards i orientacions. Cadascuna presenta petites variacions de matís:

- **Principis** (*principles*): fan referència a com han de comportar-se els avaluadors i els atributs (menys detallats que els estàndards) que ha de complir una avaluació. Aquesta denominació és utilitzada per l'associació americana i francesa d'avaluació i per l'OCDE.
- **Estàndards** (*standards*): atributs que ha de tenir i complir una bona avaluació. Són més detallats que els principis. Aquesta

³⁵ Organisme públic regulat per la Llei 28/2006, de 18 de juliol, d'agències estatals per a la millora dels serveis públics.

denominació és la utilitzada pel *Joint Committee*, l'associació alemanya i suïssa d'avaluació i l'ONU.

- **Orientacions** (*guidelines*): receptes per al compliment de principis i estàndards, és a dir, com complir-los. Denominació emprada per les associacions i societats d'Itàlia, Regne Unit, Àfrica, Austràlia, Canadà i pel Programa de Nacions Unides per al Desenvolupament (PNUD). En el cas de l'ONU, a més dels seus propis estàndards, compta amb altres documents en què fa referència al terme "normes" (*norms*): *Norms for Evaluation in the UN System, 2005*.

Resulta interessant l'aportació de Stufflebeam i Sanders (1990) en el sentit d'utilitzar els "estàndards d'avaluació personal" per millorar l'avaluació del professorat. La seva principal proposta és que "tota avaluació ha de contemplar quatre atributs bàsics: conveniència, utilitat, viabilitat i precisió" (p. 566). I a cada atribut li corresponen una sèrie d'estàndards com s'especifica tot seguit:

- Atribut: Conveniència.
Estàndards: servei d'orientació, consells per a l'avaluació formal, conflicte d'interessos, accés a l'informe personal d'avaluació, i interacció amb l'avaluador.
- Atribut: Utilitat.
Estàndards: orientació constructiva, usos definits, credibilitat de l'avaluador, informe clar, i seguiment i impacte.
- Atribut: Viabilitat.
Estàndards: procedimental, política, econòmica.
- Atribut: Precisió.
Estàndards: rols definits, identificació del context, procediments documentats, mesurament vàlid, mesurament fiable, control sistemàtic de les dades, control de les desviacions o biaix, i revisió periòdica del sistema avaluador.

Stufflebeam i Sanders (1990) aporten una proposta pel que fa a l'aplicació dels estàndards a la millora dels sistemes d'avaluació de professors; els punts de què consta són els següents:

- a) Els estàndards "Servei d'Orientació" i "Orientació constructiva" d'un sistema d'avaluació de personal serveixen per equilibrar el valor que han de tenir les avaluacions si és que aquestes són per assegurar que els estudiants reben un bon servei i que cada educador es guia contínuament per la millora de la seva tècnica i servei.
- b) L'estàndard de "Rol definit" és fonamental en avaluació de personal. La validesa dels criteris i les dades han de referir-se a un definició vàlida del rol avaluat.
- c) Es poden cometre greus errors si els estàndards no són sistemàticament aplicats pels comitès avaluadors. Per exemple: el conflicte d'interessos pot influir en els resultats, els factors polítics poden distorsionar el procés, etc.
- d) Entendre clarament els estàndards que s'usaran millorarà l'acceptació de l'avaluació com a guia, es col·laborarà en els processos d'avaluació, predeterminarà l'ús dels resultats obtinguts i l'accés als informes, etc.
- e) Un pla d'avaluació de personal dissenyat professionalment pot assegurar la seva credibilitat, propietat i utilitat.
- f) L'habilitat en assessorar el perfeccionament del professorat de forma efectiva demana un compromís institucional en la manera d'explicitar les polítiques, els recursos i el temps disponibles, un enetrenament efectiu dels avaluadors així com una equitat en l'aplicació del procés i un ús constructiu de les resultes.
- g) En l'avaluació de personal cal tenir en compte els procediments legals que requereix el procés.
- h) L'avaluació de personal s'ha de sotmetre a revisions periòdiques durant el seu desenvolupament. La consideració dels estàndards corresponents hi contribueixen plenament.

Seguint Mateo (2000), els estàndards per a l'avaluació del personal de 1994 del Joint Committee s'agrupen en quatre categories que miren de reflectir els atributs que ha de reunir una avaluació correcta del professorat: propietat, utilitat, factibilitat i precisió.

- a) Propietat. Aquest estàndard estableix l'expectativa que les avaluacions que afectin el professorat han de ser dutes a terme legalment i ètica.
- b) Utilitat. L'avaluació del professorat ha de ser informativa, oportuna i influent.
- c) Factibilitat. La implementació de l'avaluació ha de ser fàcil, eficient, adequada i viable des de la perspectiva de la comunitat.
- d) Precisió. Aquest estàndard fa referència a la fidelitat del procés. Això implica que les conclusions hauran d'estar fonamentades en les evidències analitzades.

No se'ns escapa, d'acord amb Ferrer (2006) que el terme "estàndard" té els seus detractors en el camp de l'educació pel fet que es pot relacionar amb la recerca d'una certa uniformitat ja que els estàndards van tenir el seu origen en els processos de producció industrial. Un altre grup de persones apliquen el concepte al sector serveis i a la satisfacció del client i tenen menys prejudicis d'aplicar-lo en el terreny de l'educació. Però cal anar encara molt més enllà.

Una aportació que considerem interessant és la d'Ingvarson y Kleinhenz quan assenyalen:

La important diferència que existeix entre els estàndards «de la professió» docent, i els estàndards desenvolupats per altres entitats, com els empresaris, des d'un punt de vista de gestió responsable. Els estàndards de la professió es desenvolupen des de la pròpia professió i «pertanyen» a ella. A partir d'aquests estàndards, no existeix una responsabilitat directa cap al patró, sinó, com en altres professions, es du a terme per la pròpia professió. Això permet que la professió porporioni garanties fiables de qualitat tant al públic com als

ocupadors. Aquesta és la diferència entre responsabilitat «professional» i responsabilitat «burocràtica». (Ingvarson y Kleinhenz, 2006: 268)

Els autors citats defineixen què són els estàndards professionals d'ensenyança i com representen un consens professional entorn de què se sap de l'ensenyament, sobre la base de la investigació actual:

Els estàndards professionals d'ensenyament reflecteixen el coneixement, les aptituds, opinions i disposicions dels professors que poden oferir un ensenyament d'alta qualitat. Expressen explícitament els valors centrals de l'educació que guien als professors eficaços i identifiquen les característiques i tasques exclusives de l'ensenyament com a professió. En descriure la trajectòria del desenvolupament professional, els estàndards per a l'ensenyament d'alta qualitat deixen clar què necessiten saber i què han de fer els professors per millorar a llarg termini. (Ingvarson y Kleinhenz, 2006: 269)

En resum, per poder comptar amb una avaluació sistemàtica, objectiva i fiable de la funció docent, serà necessari compartir uns determinats criteris d'avaluació, els quals es basaran en uns estàndards, competències o normes de referència explicitats en el projecte educatiu de cada centre i que es concretaran en uns indicadors d'execució que permetin objectivar els resultats obtinguts i facilitar la corresponent presa de decisions. En cada cas, doncs, s'haurà d'ajustar la determinació dels estàndards als principis que cada projecte educatiu defineix com a elements clau que singularitzen un determinat centre educatiu. En un altre nivell de concreció hi trobarem els indicadors, uns elements que especifiquen en quins aspectes cal centrar l'atenció per a cadascun dels criteris i que tindran un pes determinant a l'hora de construir els instruments i processos de recollida d'informació. Els trets que en determinen la seva qualitat – validesa, fiabilitat, adequació, utilitat, etc- seran del tot rellevants en el procés d'avaluació. Un darrer aspecte a considerar és la necessària

contextualització ja que la pràctica de la docència té lloc en un context determinat que singularitza una manera determinada d'entendre el fet educatiu i els elements que el conformen.

4.5. Estratègies i instruments en avaluació de professors

Avaluar professionals de l'ensenyament no deixa de ser un acostament sistemàtic a una realitat, d'acord amb uns objectius, per tal de procedir a una anàlisi de la situació a través d'un model que implica l'ús d'una metodologia determinada que, a través de l'aplicació de diversos instruments, permeti arribar a una presa de decisions.

L'adopció d'un model o enfocament conceptual condicionarà els procediments d'estudi subsegüents, entre ells el mètode que s'estimi pertinent. Santos Guerra (1993) recomana tenir en compte els següents criteris:

- Adaptabilitat: l'elecció del mètode dependrà del moment i el lloc en què s'utilitza.
- Variabilitat: la utilització d'instruments d'índole diversa permetrà el contrast i la compensació de les possibles limitacions.
- Gradualitat: consistent a escalonar la intensitat amb què es fan les exploracions de la realitat.
- Pertinència: en funció de les dades que es pretén obtenir en un moment determinat.
- Domini: la importància de la competència de l'avaluador és decisiva a l'hora d'optar per uns mètodes o uns altres.

Aparicio et al. (1982) citats per Benedito (1989) ofereix una classificació de mètodes d'avaluació del professorat prenent com a base la font d'informació. Apunta els següents:

- Els propis professors, mitjançant el redactat d'un informe de la seva tasca docent, complementat, de vegades, d'un qüestionari.

- Els col·legues del professor: assistint a les seves classes, per mitjà de l'enregistrament en vídeo.
- Els estudiants, seguint quatre tècniques principals: els comentaris escrits sobre les assignatures i els cursos, les entrevistes de grup, les proves de rendiment i les escales de valoració.

Segons Murillo (2006: 103) els procediments d'obtenció d'informació més utilitzats per a l'avaluació externa de la funció docent són els vuit següents: observació a l'aula, entrevistes o qüestionaris al docent, informe de la direcció del centre, qüestionaris dirigits als alumnes o a les seves famílies, test i proves estandarditzades, portafolis del professor, proves de rendiment als alumnes, així com diferents procediments d'autoavaluació del docent.

Disposem també de recerques (Mateo, 1996; Chavarria, 2006) que ens permeten conèixer l'opinió dels propis professors pel que fa a les tècniques que caldria aplicar. Són ben acceptades les següents: l'observació a l'aula, l'anàlisi de les programacions, l'autoinforme del professor, l'anàlisi d'altra documentació que presenti evidències (portafolis del professor), entre altres.

Comentarem a continuació de forma succinta, un cop revisada la bibliografia de què disposem, uns quants procediments que són utilitzats en avaluació de professors i que es tindran com a referència en el treball de camp d'aquesta recerca.

4.5.1. L'observació persistent

Consisteix a registrar sistemàticament i objectivament el que succeeix a l'aula per poder estudiar-ho i interpretar-ho posteriorment. Des de fa més de 50 anys, s'han utilitzat tècniques d'observació. Al principi s'associaven a la metodologia utilitzada pel professor. Més tard es van començar a aplicar instruments per descriure la vida de l'aula. En l'actualitat existeixen molts instruments per a l'observació a classe: gràfiques de temps

dedicat a cada tasca, el flux verbal, els patrons de moviment, registres anecdòtics, els sistemes de categories (Flanders, Withhall, Blumberg, etc.), entre d'altres.

L'assessorament professional a través de tècniques d'observació directa pressuposa focalitzar l'atenció sobre uns aspectes i bandejar-ne d'altres. L'ús de les llistes de control, per exemple, és compatible amb una observació de la docència que es basi en actes concrets en l'aula però no és adequat per observar el context en què es produeix l'aprenentatge. Sigui quin sigui l'instrument triat, la part més important és delimitar clarament els criteris o conductes a observar, que es corresponguin amb situacions representatives o rellevants i que siguin clarament observables.

Una de les dificultats existents en aquest mètode és trobar estàndards de validesa, fiabilitat i generalització. Pot servir per observar conductes però no sentiments. D'aquí que es tracti d'un mètode que convindria complementar amb altres com poden ser entrevistes pre i post observació, autoinformes i fins i tot enregistraments en vídeo que aportaran informació addicional. D'altra banda, sembla necessari convenir quines classes seran observades, quan i quantes vegades a fi de guanyar fiabilitat i validesa, sense deixar de considerar la importància de decidir qui serà l'observador: un expert, un col·lega (parell acadèmic), un directiu... No es pot obviar tampoc el fet que la pràctica de l'observació pot afectar el comportament de l'alumnat present en aquella sessió però s'accepta de manera generalitzada que les persones s'adaptin bastant de pressa a aquest tipus de situacions. Es pot minimitzar la presència d'un observador si aquest opta per no participar del desenvolupament de l'activitat observada.

Des de 2005, els directors de les escoles angleses reben formació per poder dur a terme el seu propi programa anual d'observació de les classes de tot el professorat³⁶. Aquest pla es veu complementat per un pla d'actuacions de la inspecció educativa cada tres anys. La formació dels

³⁶ Susan Leyden (2006), Inspecció i millora de l'escola a Anglaterra i el País de Gal·les, a *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*. Graó. núm 10, maig, p. 18

observadors té molt sentit perquè la debilitat d'aquesta tècnica rau en la possibilitat que l'observador faci inferències incorrectes. No cal dir que, a l'hora d'aplicar instruments d'observació, cal tenir en compte les precaucions ordinàries, com poden ser que l'observador no és un jutge, que cal posar-se d'acord prèviament amb la persona observada sobre com, quan i el motiu de l'observació, que el visitant ha de passar com més desapercebut millor, la confidencialitat de les dades recollides, etc.

Ja és prou sabut que en el procés d'ensenyament i aprenentatge hi intervenen una gran quantitat de factors alguns dels quals poden quedar fora del control del professorat. Per tal de confirmar que la seva intervenció és adequada o, al contrari, que hi ha aspectes que cal millorar, sembla raonable afirmar que l'aplicació de processos sistemàtics d'observació de l'activitat docent en la seva interacció amb l'alumnat en el context de la gestió de l'aula pot ajudar a desenvolupar una pràctica docent més reflexiva i crítica alhora.

Voldria destacar un instrument que ha estat desenvolupat per la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la Universitat Jaume I, com a eina per als processos d'observació, que pot utilitzar qualsevol interessat a millorar la seva actuació docent. El seu interès es troba, des del nostre punt de vista, en la seva facilitat d'ús per qualsevol parell acadèmic del professor que és objecte d'observació i perquè permet identificar els punts forts i els punts febles amb la finalitat de facilitar-li l'anàlisi i la reflexió de la seva pràctica docent. La guia³⁷, malgrat que està pensada per a professorat universitari de recent incorporació, pensem que seria de fàcil adaptació a l'ensenyament secundari. Les cinc pautes d'observació que contempla són: comunicació interpersonal del professor/-a: comunicació verbal i no verbal, i interacció amb l'alumnat; estil docent: mètode i ús de materials i recursos; guia d'observació del/de la docent: un resum de les dues anteriors; desenvolupament de la classe; i actitud i comportament dels estudiants.

³⁷ Document disponible a: <http://www.uji.es/bin/serveis/use/formacio/millora/pauta.pdf> Consultat: 29 gener 2010.

A la figura següent es presenta un exemple d'una de les qüestions a observar del professor/a.

To, volum i intensitat adequats	Volum de la Veu			Volum baix, to constant, daltabaixos inadequats
.....	+	=	-

Figura 4 Exemple d'element a observar

Font: Guia de Comunicació interpersonal del professor (element tret del bloc "a": Comunicació o Conducta no verbal). Universitat Jaume I.

Com s'il·lustra en la figura anterior, cada element presenta la següent estructura: A la columna del centre es presenta la dimensió o element a observar; en aquest cas: Volum de la veu (en negreta). A un costat i a l'altre, apareixen columnes amb exemples de conductes de la dimensió. Aquests mateixos exemples ajuden a comprendre el significat de la dimensió a observar. Els exemples de la columna de l'esquerra són conductes que generalment faciliten el procés d'ensenyament-aprenentatge, i els de la dreta descriuen les conductes contràries, que solen dificultar o obstaculitzar. Atès que les conductes presentades en les dues columnes són només alguns exemples, s'inclouen punts suspensius perquè l'observador pugui anotar altres conductes relacionades. En la columna central, apareixen 3 cel·les: una amb un signe "més" (+) com a abreviatura de punt fort; una altra amb un signe "menys" (-) com a abreviatura de punt dèbil; i la del centre amb el signe "igual" (=) com a dimensió no destacable o neutra. Es tracta d'un document obert i flexible que facilita l'anàlisi, a través de conductes i destreses docents observades que són susceptibles de millorar.

4.5.2. L'estudi de documents i el portafolis

L'estudi de documents constitueix un camp força interessant d'anàlisi de la realitat. En tot centre educatiu es produeixen nombrosos escrits, uns a instàncies de l'Administració, altres que són propis de la pràctica docent i molts altres d'informals que deixen veure aspectes de la vida d'un centre o d'un professor en particular que no s'aprecien a simple vista. Fer el seguiment de les aportacions escrites que fa un professor (programacions,

notes internes, col·laboracions en la revista escolar, etc.) ens pot aportar informació rellevant a l'hora d'avaluar la seva actuació professional. Sembla més aviat un mètode o tècnica "quasi-observacional" com diu Santos Guerra (1990) d'escàs valor per a l'avaluació de professors ja que pensem que de l'anàlisi de la documentació oficial i informal d'un centre educatiu allò que se'n pot extreure és justament informació de l'estil del centre més que de cadascun dels professors.

Això no obstant, comptem amb un instrument que pot resultar força útil en avaluació del professorat: el portafolis. Es tracta d'una eina cada cop més coneguda i utilitzada en el món educatiu i en qualsevol dels seus nivells, des de l'educació infantil fins a la universitat i també en la formació permanent del professorat. Des dels anys vuitanta va ser utilitzat en l'educació universitària americana per a l'avaluació de l'alumnat i per a la formació de docents en un context marcat per la crisi educativa, tal com alertaven alguns informes com *A nation at risk* (Una nació en risc) que posava de manifest el baix rendiment dels alumnes americans. Aquesta situació va exigir la revisió del paper dels docents i de la metodologia d'ensenyament i es va introduir una nova eina d'avaluació de la competència del professorat: el portafolis. En el fons el que s'esperava dels docents era que s'impliquessin en la planificació, i en la revisió de les tasques que exercien (Gavari, 2009). L'Associació Canadenca de Professors d'Universitat³⁸, seguida de l'australiana, va ser la pionera a utilitzar aquest instrument com a mecanisme d'acreditació i de contractació del professorat.

En català, l'aplicació d'aquest terme a l'àmbit educatiu és més conegut com a dossier, dossier d'aprenentatge o dossier docent (Termcat, 2005). En castellà, en canvi, és més corrent l'ús del mot *portafolio*. Les acepcions del terme portafolis són diverses; la que ens interessa en aquest estudi és la que es refereix a una eina d'avaluació, com a resultat d'un procés dinàmic mitjançant el qual els professionals de l'educació

³⁸Es pot ampliar aquesta informació a: http://www.caut.ca/uploads/teaching_dossier_en.pdf

reuneixen les dades sobre el seu treball i les agrupen de manera que ens permeten comprendre el sentit de les seves actuacions educatives.

El portafolis és un instrument que facilita la reflexió sobre la pràctica en un marc d'investigació-acció o com a element del procés d'avaluació docent de tipus qualitatiu. És un recull personal de treballs, documents diversos, planificacions, fitxes, etc., ordenats d'una manera determinada, a l'estil d'un currículum vitae que té per finalitat l'acreditació de les competències adquirides pel seu autor. Segons el model de professor que tinguem *in mente* tindrà sentit un model avaluatiu o un altre. De Miguel, 1995, citat per Cano (2005b: 36) recull els models següents, entre d'altres: Model d'habilitats o competències. El bon professor es defineix per allò que "sap fer"; Model de conductes; Model de tasques; Model centrat en resultats; Model basat en criteris de professionalitat. L'ús de la carpeta docent té ple sentit si optem per aquest darrer model.

El Ministeri d'Educació del Govern de Xile³⁹ l'utilitza en el marc del seu Sistema d'Avaluació de l'Acompliment Professional Docent com un instrument d'avaluació en el qual el docent ha de presentar evidència que ret comptes de la seva millor pràctica pedagògica. Tots els productes i subproductes sol·licitats es basen en els dominis, criteris i descriptors del Marc per al Bon Ensenyament (MBE). Al Manual del Portafolis s'especifica quins són els descriptors del MBE associats a cada producte i subproducte, per tal d'orientar el docent sobre els estàndards amb què serà avaluat. Aquesta eina s'estructura en dos mòduls, que contenen tipus d'evidència de diferent caràcter: per a l'elaboració del Mòdul 1, el docent ha de dissenyar i implementar una unitat pedagògica de 8 hores (Producte 1) i una avaluació d'aquesta unitat (Producte 2). A més, ha de completar preguntes referides a la seva tasca docent l'últim any i al subsector en el qual realitza aquest mòdul (Producte 3). Per a l'elaboració del Mòdul 2, el docent ha de presentar la filmació d'una classe de 40 minuts en un curs amb el qual treballa regularment i completar una fitxa amb informació relativa a aquesta classe. El MBE xilè estableix estàndards d'una adequada pràctica

³⁹ <http://www.docentemas.cl/index.php> Consultat el 2 d'octubre de 2009.

professional del docent, les responsabilitats que contribueixen significativament a l'aprenentatge dels seus alumnes i les responsabilitats que assumeix a l'aula, a l'escola i a la comunitat on s'insereix.

El portafolis del professorat es pot dur a terme en suport paper o en suport electrònic o digital i, fins i tot *on-line*. El suport digital facilita la presentació de continguts o evidències en diferents llenguatges i és, a més a més, una mostra del domini de la competència en tecnologies de la informació i de la comunicació. Pel que fa al seu contingut, seguirem Cano (2005) que suggereix tenir en compte prèviament una sèrie de principis: cal superar el marc de l'aula; mostrar el component artístic de l'ensenyança; no posar-ho tot; donar una imatge precisa del tipus de professor que s'és; no es tracta de mostrar solament una imatge positiva; i cal intentar superar la subjectivitat. Les fonts de les quals poden provenir els materials seleccionats són tres: un mateix, altres, productes d'aprenentatge dels estudiants. Pel que fa als continguts poden ser força variats però s'hi sol trobar: una declaració d'intencions de l'assignatura/-es que imparteix (programació docent); una base de coneixement sobre el tipus de tòpics, problemes o situacions que tracta en les seves assignatures; una col·lecció de materials utilitzats; una col·lecció d'activitats realitzades per l'alumnat; una reflexió sobre les dificultats amb què s'ha trobat, els avenços i propostes futures.

Hom creu oportú esmentar l'interès que ofereix la possibilitat de comptar amb la figura d'un mentor dins del procés de creació d'un portafolis pel fet que gràcies a la col·laboració i als consells d'un altre professor, es pot aconseguir un bon nivell de cohesió entre el que es diu al portafolis i al seu apèndix en el benentès que el guia no dirigeix el treball sinó que n'assessora l'autor. Aquest inici de treball cooperatiu té força interès en una professió com la docent acostumada a un treball més aviat individual.

Malgrat el potencial d'aquest instrument emmarcat en l'àmbit de l'avaluació alternativa, no deixa de tenir inconvenients o limitacions, "tensions" amb paraules de Klenowski (2007) concretades per mitjà d'interrogants com els següents: És possible l'ús del portafolis per a facilitar

el desenvolupament professional? Es pot utilitzar com un sistema de validació del desenvolupament personal i professional en un context econòmic en què els indicadors numèrics són molt significatius?

4.5.3. L'autoavaluació

Amb aquest mètode ens movem en un context d'avaluació formativa; és a dir, una avaluació prevista per oferir un ajut al professor avaluat per tal que millori la seva pràctica docent (tècniques, estils o estratègies). Requereix que el professor avaluat hi estigui predisposat i que s'hi apropi d'una manera professional. De fet, que una avaluació sigui formativa o sumativa dependrà més de l'ús que es faci de la informació obtinguda que no pas de la metodologia usada. Si de les dades disponibles se'n deriven conseqüències de tipus econòmic, estatus, condicions de treball, etc. ens trobem davant d'una avaluació de caire sumatiu; si les mateixes dades, en canvi, retornen als implicats per tal que puguin prendre alguna decisió referida al seu desenvolupament professional i la seva actuació docent, ens trobem davant d'una avaluació de tipus formatiu. (Barber, 1985)

L'autovaloració és un eficaç sistema per al propi desenvolupament professional. Segons Bailey (1981) "no és un simple mètode" i per ser efectiva com a autovaloració cal seguir set passos:

- a) apropar-se a la filosofia d'aquest plantejament per examinar els mites que envolten l'autovaloració del professor;
- b) l'absoluta necessitat d'usar aparells d'àudio i vídeo;
- c) identificar les actituds o habilitats bàsiques de la docència que hauran de ser analitzades;
- d) Identificar les maneres de dir i expressions verbals;
- e) Identificar els codis de llenguatge no verbal;
- f) saber com planificar i avaluar les actituds instructives identificades;
- g) utilitzar tècniques d'observació.

Actualment en l'autovaloració s'hi usen mètodes combinats les tècniques dels quals són per a diversos autors les següents: visionat d'enregistraments en àudio o en vídeo, escales numèriques o qualitatives d'observació, autoinformes, estudi del propi material: una tècnica de la qual no se'n troba gaires referències bibliogràfiques, observació contrastada amb un model o prototipus, observació per un agent extern, qüestionaris, entrevistes, assistència d'un consultor, expert o col·lega, comparació amb estàndards predefinits.

L'ús de tècniques mixtes va prenent cos en l'avaluació de professors tant pel que fa al vessant formatiu com al sumatiu ja que alguns autors consideren que són un camí força efectiu per desenvolupar el perfeccionament professional.

Amb tot, el mateix Barber (1985) cita algunes limitacions del mètode: falta d'objectivitat; falta de precisió i fiabilitat; no mesura significativament la competència professional; tendència a l'autocomplaença o autojustificació, els professors mediocres o inexperts són menys acurats que els experts; la tendència a dependre del consultor, si hi és, fa que aquest carregui amb el pes de l'avaluació; i que l'autovaloració és difícilment quantificable.

D'entre els autors que aposten per l'autoavaluació com a model, no podem deixar de citar Elliot (1986), el qual presenta quatre classes d'autoavaluació:

- a) Autoavaluació irreflexiva basada en un coneixement pràctic tàcit.
- b) Autoavaluació com a deliberació pràctica.
- c) Autoavaluació basada en un coneixement explícit de regles tècniques.
- d) Autoavaluació com a conscienciació.

Per a Elliot (1986: 258) "l'autoavaluació és un procés d'investigació en l'acció quan porta aparellada la deliberació (investigació en l'acció pràctica) o la conscienciació, o totes dues coses, per mitjà de la investigació

en l'acció emancipatòria". Des del seu punt de vista, és aquesta darrera la que "constitueix el mitjà que permet fomentar el desenvolupament professional dels mestres 'més enllà del domini'".

Un altre insigne representant de l'autoavaluació és Mortimore (1986) que planteja una autoavaluació que poden dur a terme professors individualment centrats en l'anàlisi del que ocorre dins l'aula i també a través d'una avaluació més sistemàtica que prengui l'escola com a institució. Es tracta d'establir un seguit d'indicadors que puguin ser avaluats pel personal docent. I això tant si es fa mitjançant mètodes quantitius com qualitius com mètodes mixtes. Mortimore distingeix l'avaluació per a la responsabilitat i l'avaluació per al desenvolupament professional en la qual la confidencialitat hi és essencial.

Tots dos enfocaments són estils d'avaluacions basades en l'escola. Shipman (1986), a l'examinar-los hi troba algunes debilitats: s'adopta l'avaluació com un fi en si mateixa, no com un mitjà; tendència a l'aïllament i a l'incrementalisme; els plans iniciats per les autoritats (referint-se a les britàniques) locals d'educació (LEAS) sovint no encaixen en els procediments de l'escola; la major part de l'autoavaluació tendeix a ser pragmàtica; i que l'activitat de l'autoavaluació segueix estant mal definida. I també cita algunes virtuts: tot ajuda, per petit que sigui; és probable que promogui el desenvolupament professional; forma part de la direcció de les escoles eficaces.

Al decenni de 1970 l'autoavaluació, afirma Shipman, podia ser una activitat marginal, confidencial i implícita per als professors. Als anys 80 és va convertir en una defensa contra l'atac, a més d'una plataforma de llançament per al canvi.

Endegar un procés d'autoavaluació no està exempt de problemes. Els que enumera Santos Guerra (1993a) fan referència a l'autoavaluació institucional i són atribuïbles a l'avaluació de professors: la resistència d'alguns professors a ser observats, a ser objecte d'avaluació, el caràcter individualista de la funció docent, la falta de motivació professional, la falta

de temps, falta de suport tècnic, falta de credibilitat, ajornament del moment precís, ocultació dels problemes substantius, impaciència per obtenir resultats.

A Xile, l'avaluació docent utilitza quatre instruments i un d'ells és una Pauta d'autoavaluació estructurada a partir dels criteris del Marc per al Bon Ensenyament (MBE). A través seu, es convida el professorat a reflexionar i lliurar la percepció de la seva pròpia funció docent. Amb aquest instrument també es té l'oportunitat de referir-se a aspectes rellevants del context en el qual es desenvolupa la seva tasca professional (situacions o condicions de l'escola o dels seus alumnes) que hagin de ser tingudes en compte.

Taula 4 Dominis i descriptors utilitzats a Xile per a l'autoavaluació

Dominis	Descriptors
Preparació de l'ensenyament	<p>Coneix diferents perspectives i nous desenvolupaments de la seva disciplina.</p> <p>Coneix estratègies d'ensenyament variades i activitats congruents amb la complexitat dels continguts.</p> <p>Les estratègies d'avaluació són coherents amb la complexitat dels continguts involucrats.</p>
Creació d'un ambient adequat per a l'aprenentatge	<p>Proporciona a tots els seus alumnes oportunitats de participació.</p> <p>Utilitza estratègies per monitorar i abordar educativament el compliment de normes de convivència.</p> <p>Utilitza estratègies per crear i mantenir un ambient organitzat.</p>
Ensenyament per a l'aprenentatge de tots els estudiants	<p>Explicita els estudiants els criteris d'aprenentatge que els orientaran tant per a autoavaluar-se com per ser avaluats.</p> <p>Incentiva els estudiants a establir relacions i ubicar en contextos el coneixement d'objectes, esdeveniments i fenòmens, des de la perspectiva dels diferents subsectors.</p> <p>Aborda els errors.</p>
Responsabilitats professionals	<p>Participa activament en la comunitat de professors del centre educatiu, col·laborant amb els projectes dels seus parells i amb el projecte educatiu del centre.</p> <p>Detecta les fortaleces dels seus estudiants i procura potenciar-les.</p> <p>Coneix les polítiques i metes del centre, així com les seves normes de funcionament i convivència.</p>

Font: <http://www.docentemas.cl/docs/entrega2009/PautadeAutoevaluacion2009.pdf>

L'avaluació del professorat no és, doncs, cap simpleza. Els punts en litigi són nombrosos i, de vegades, de difícil complementació. Ens trobem

davant d'un problema que també té a veure amb l'organització escolar la qual haurà de fer les adaptacions oportunes per fer possible que s'endeguin processos d'avaluació interna i formativa, sense bandejar l'externa, un cop s'arribi a generar una cultura de l'avaluació. De fet, sense el suport dels professors, l'avaluació no pot ser efectiva i caldrà estimular una "entesa entre contraris" com poden ser:

- donar comptes / perfeccionament,
- control burocràtic / autonomia professional,
- superior / subordinat,
- necessitats individuals / finalitats institucionals.

El que sí hi ha són diverses aproximacions metodològiques amb els seus corresponents avantatges i inconvenients. Optar per un mètode o un altre sol anar acompanyat d'una manera determinada d'entendre què és i que no és l'actuació docent. Apropar les distàncies pot fer menys complexa la difícil tasca avaluadora.

4.5.4. L'avaluació entre iguals

L'any 2002 es va començar a implementar el projecte ALP⁴⁰ d'avaluació entre iguals a Göteborg (Suècia). El model d'aquest projecte (Chavarría, 2010) s'estructura en tres eixos:

- la perspectiva se situa a la base
- la implicació dels docents és essencial
- el focus se situa a donar resposta a les necessitats pedagògiques

Tenint com a finalitat la qualitat docent, es pretén oferir possibilitats per al desenvolupament professional a partir de l'intercanvi d'experiències i de coneixement entre els centres i els responsables locals d'educació.

⁴⁰ Acrònim corresponent a les inicials de les ciutats sueques d'Alingsås, Lerum i Partille, totes tres prop de Göteborg.

Grups d'observadors formats per quatre professors de diferents nivells i àrees visiten altres escoles amb l'objectiu d'establir un clima de confiança amb el seu professorat amb el qual ja s'ha preparat prèviament l'observació que es durà a terme i els propòsits de la trobada; l'enfocament és sistèmic i està orientat a la recerca de solucions a partir de la reflexió en equips cooperatius.

A Catalunya, aquest projecte es denomina APEI-BCN i es troba en fase d'experiència pilot en la qual hi participen quatre centres educatius, amb la col·laboració de la Universitat Autònoma de Barcelona a través del grup d'investigació EDO (Equip de Desenvolupament Organitzacional). Els objectius a assolir coincideixen amb els del model suec:

- Incrementar la qualitat i la millora de la docència a l'aula
- Possibilitar el desenvolupament professional i la transferència pedagògica
- Intercanviar experiències entre centres des de la cooperació
- Formular un pla individual de millora per al professor observat
- Transferir les propostes a la resta de centres.

4.5.5. L'avaluació externa

Considerat per molts autors com un instrument necessari per a la millora de la qualitat educativa, que ens facilita informació del grau d'assoliment dels objectius pretesos o per orientar les polítiques educatives, l'avaluació externa és vista amb certa desconfiança i fins i tot cert temor. Calatayud (2009) creu que les raons d'aquest recel són: no existeix un reconeixement de la seva necessitat, no es considera que sigui un instrument poderós de canvi i de millora, es recela de la possibilitat que s'acabi fent públic un rànquing de centres, que els resultats obtinguts en l'avaluació es queden en simples xifres que acaben a les portades dels mitjans de comunicació, i que es fa un ús partidista dels resultats.

Tenim un exemple d'avaluació externa en el que formen les comissions d'acreditació pròpies de l'àmbit universitari, amb el paper impulsor, a Catalunya, de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari, organisme similar del que tenen diverses comunitats autònomes sota la coordinació de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), creada pel Consell de Ministres del Govern espanyol l'any 2002 amb esquemes similars als d'altres països europeus. En l'àmbit de l'educació bàsica i el batxillerat, a Catalunya es publicà, l'any 1997, l'Ordre, de 20 de novembre, que regula l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics, la qual encomana a la Inspecció d'Ensenyament el desenvolupament de l'avaluació externa, concretada en plans directors⁴¹. En el Pla d'avaluació externa del període 1997-2001 es va optar per un model d'avaluació focalitzat, centrant cada acció avaluativa en un objecte específic d'avaluació. En l'avaluació de la funció pública docent, per exemple, la Inspecció hi té un paper rellevant i es parteix de la base que l'avaluació docent anirà vinculada a la millora de la qualitat i el funcionament dels centres o serveis educatius.

Molt sovint es contraposa a l'avaluació interna però es tracta de models complementaris i, com apunta Mestres (1998), no sempre l'avaluació externa prové d'un àmbit administratiu superior ja que podríem trobar que l'agent avaluador sigui un equip directiu que actuï com a parell acadèmic d'un equip docent d'un departament determinat en el si d'una comissió interna. El parell actuaria, en aquest cas, com a avaluador extern. Lògicament, totes dues compten amb avantatges i inconvenients com mostra la figura següent:

⁴¹ Pla director 2007-2010 de la Inspecció d'Educació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

<i>Autoavaluació</i>	<i>Avaluació externa</i>
L'objecte avaluat se situa en el propi àmbit de responsabilitat	L'objecte avaluat se situa en l'àmbit de responsabilitat d'altres persones
Mirada més profunda des de l'interior del programa o projecte	Aportació de coneixements provinents de projectes o objectes d'avaluació similars
Procés periòdic	Procés limitat en el temps
Proximitat de les persones implicades	Distància davant el projecte o objecte a avaluar
Menys costosa	Més costosa

Figura 5 Característiques de l'avaluació interna/externa

Font: Agència Suïssa per al Desenvolupament i la Cooperació (COSUDE). Adaptació.

Nosaltres, d'acord amb Gairín (2006) pensem que totes dues es complementen tal i com podem observar en el gràfic següent:

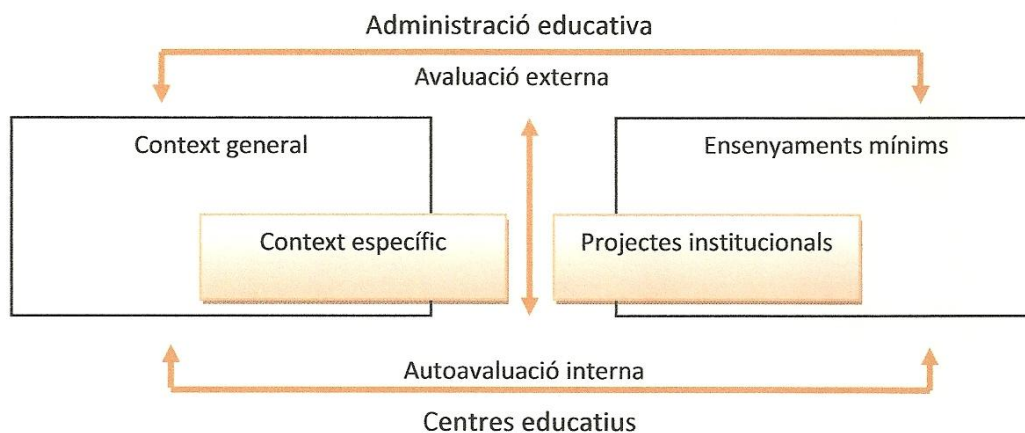


Figura 6 Complementarietat de l'avaluació externa i interna

Font: *Quaderns d'avaluació*. Generalitat de Catalunya. Núm. 5, p. 33.

4.5.6. Altres

Servint-nos de la selecció de Sans⁴² dels instruments més usuals per a obtenir i tractar informació en els processos avaluatius dels aprenentatges dels estudiants, interessa destacar que existeixen un seguit de tècniques

⁴² <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/8447/1/QDU2.pdf> Consultat: 23 novembre 2009

observacionals que també poden tenir una certa utilitat en avaluació de professors: les llistes de control, que permeten registrar la presència o absència de conductes, activitats o indicadors; les escales d'estimació, que consisteixen en una enumeració de conductes que s'han d'observar però amb una graduació que permet apreciar la manera, la forma, el grau, la freqüència o la intensitat d'aparició de la característica observada; els registres anecdòtics; diaris de classes. Hi ha, però, una font important d'informació complementària en l'avaluació qualitativa i que considerem imprescindible en l'avaluació de la funció docent: l'**entrevista**. La informació que ens pot proporcionar pot ser molt útil per valorar característiques no observables: sentiments, impressions, emocions, intencions, pensaments, etc. L'entrevista aporta la profunditat, el detall i la recerca de perspectives mantingudes pels avaluats. També afegixen una perspectiva interna per interpretar els comportaments exterioritzats i constitueixen una font de significat i complement per al procés d'observació. Gràcies a l'entrevista podem descriure i interpretar aspectes de l'àmbit avaluat que no són directament observables.

L'entrevista, com l'observació, és una tècnica qualitativa de recollida i d'anàlisi de la informació en la qual coincideixen tots els autors: Espinoza, 1983; Patton, 1987; Ruíz y Ispizua, 1989; Marshall i Rossman, 1989; Hayman, 1991; Casanova, 1992; Medina, 1993; Aguilar y Anders-Egg, 1999, citats per Gómez (2000: 239). Hi ha cinc tipus bàsics d'entrevista individual i en funció de la seva estructuració: *l'entrevista estructurada*, en la qual es compta amb un disseny estandarditzat i les preguntes ja es troben seqüenciades prèviament; *l'entrevista no estructurada*, en què es tracten els temes a mesura que van sorgint; *l'entrevista no directiva* o oberta, que facilita la comoditat de l'entrevistat i en la qual es fan poques preguntes perquè es busca informació referida al caràcter o a la personalitat; *l'entrevista dirigida*, que segueix l'esquema pregunta-resposta i se sol utilitzar quan es busca informació al més objectiva possible; i *l'entrevista mixta o semidirectiva*, que és una combinació de les dues anteriors. En tots els casos el rol principal el té l'entrevistador, però no és menys important el paper de l'entrevistat, veritable font d'informació. Entre les limitacions d'aquesta tècnica destaca el temps necessari per a la seva

realització, la necessitat de comptar amb entrevistadors formats per a l'ús d'aquesta tècnica i els problemes relacionats amb la fiabilitat i validesa ja que la informació depèn de les circumstàncies en què té lloc l'entrevista l'actuació tant de l'entrevistador com de l'entrevistat.

4.6. Fonts d'informació, agents i periodicitat

A Espanya, l'agent avaluador a qui la legislació vigent atorga aquesta funció en el sector públic de l'ensenyament és una persona del cos d'inspectors. I, darrerament, també la persona que exerceix la direcció, com també passa a Alemanya, a Anglaterra i al País de Gal·les i en tants altres llocs, malgrat que només la meitat del professorat hi està d'acord (Chavarria, 2006). Un altre agent amb qui es compta com a font d'informació és l'alumnat, sobretot el dels últims cursos, als quals se'ls sol demanar l'opinió mitjançant algun tipus de qüestionari o escala de valoració. En aquesta recerca, no es proposa la utilització d'aquesta font si no és com a una activitat incorporada en el procés docent com una oportunitat que el professorat pot donar als seus alumnes d'intervenir en la millora de la pràctica docent. Tant l'estudi de Mateo (1996) com el de Chavarria (2006) coincideixen a desestimar l'opinió de les famílies com a fonts d'informació o que l'avaluació del professorat estigui en mans de representants municipals, sindicats o representants del món empresarial. Val la pena destacar com en deu anys (la diferència que es porten els dos estudis citats) es mantenen les mateixes percepcions per part del professorat quan és consultat sobre aquest particular.

Pel que fa a la periodicitat, si partim de l'opinió del professorat (Mateo, 1996), veurem que hi ha acord a avaluar la docència anualment.

4.7. Conseqüències de l'avaluació del professorat. Deontologia

Quan s'aplica algun pla d'avaluació no es pot deixar de tenir en compte que se'n derivarà un seguit de conseqüències algunes de les quals ja estan previstes i altres que probablement seran inintencionades. En el cas que la iniciativa avaluadora vingui d'una administració educativa, els subjectes avaluats tendiran a veure-hi un mecanisme de control que per consegüent generarà inquietud i desconfiança a no ser que s'hagin establert mecanismes de col·laboració entre avaluadors i avaluats que facin més transparent tant el procés com la finalitat. Uns altres efectes de l'avaluació del professorat poden ser de tres tipus: de caràcter individual, a nivell de l'organització i contextual (Natriello, 1990, citat per Santos Guerra, 1993a).

A l'Estat espanyol és encara molt recent la iniciativa de dur a terme processos d'avaluació de professors i a falta de perspectiva només comptem amb l'opinió dels dissenyadors del model previst pel Ministeri d'Educació i l'opinió dels seus detractors que tampoc no aporten alternatives plausibles. És aviat, doncs, per predir les conseqüències dels processos d'avaluació iniciats en la nostra comunitat educativa. Cal recordar que el model d'avaluació amb què treballa el Ministeri no és un model d'avaluació de professors sinó un model d'avaluació de centres que té en compte tant les variables de procés com el conjunt de resultats que creuen que hauria d'aconseguir un centre educatiu. L'únic que contempla la Llei Orgànica d'Educació és el que diu l'article 106.4: "Correspon a les administracions educatives disposar els procediments perquè els resultats de la valoració de la funció docent siguin tinguts en compte de manera preferent en els concursos de trasllats i en la carrera docent, juntament amb les activitats de formació, recerca i innovació". A Catalunya, la Llei Catalana d'Educació de 2009 contempla "l'acreditació dels mèrits dels docents per a la promoció professional" (Art. 186.1c), prèvia avaluació de "la tasca professional feta" (Art. 131.1) i d'acord amb els principis establerts per l'article 184.1, entre els quals destaquen: l'objectivitat en l'anàlisi i la rellevància dels resultats; el rigor, credibilitat i utilitat dels processos i dels productes resultants, i l'ús

reservat de la informació individualitzada dels agents i dels centres i serveis educatius, pel que fa a l'avaluació general del sistema.

En general, tots els sistemes d'avaluació de la funció docent tenen dos propòsits elementals: d'una part, millorar la qualitat de l'ensenyament; i, de l'altra, obtenir informació per prendre algun tipus de decisió com pot ser un increment salarial o la promoció. Seguint Murillo (2006), la majoria de països d'Amèrica Llatina i alguns països europeus tenen en compte els resultats de l'avaluació de la docència en la promoció horitzontal dins de la carrera docent. En països que compten amb un sistema de carrera docent basada en escales horitzontals: Xile, Cuba, Hondures, Xipre, Eslovènia, Letònia, República Txeca i Romania, els resultats de les avaluacions són la base per a un increment salarial. A Dinamarca, Noruega, Suècia i als Països Baixos són els propis centres els que tenen competència en matèria de personal docent. Si ens centrem en la promoció vertical (accés a llocs directius, de gestió o de supervisió), països com Argentina, Bolívia, França, Guatemala o Itàlia utilitzen l'oposició com a criteri. A Cuba i a Bolívia, un resultat negatiu en l'avaluació pot tenir conseqüències negatives en la vida laboral del professorat. Hi ha altres repercussions com les que es donen a Hondures, on un docent que assoleixi un 80 % o més en la seva avaluació anual, pot realitzar estudis o recerques tant al seu país com a l'estranger amb dret a sou. També a Espanya cal una avaluació positiva de la funció docent per poder obtenir llicències per estudis o viatges a l'estranger.

Pel que fa als aspectes de caire deontològic, si és l'opinió dels propis interessats la que ara volem considerar, ens trobem de nou amb Mateo (1996: 141) quan destaca la considerable unanimitat a defensar "la confidencialitat, la defensa de l'avaluat i la claredat d'objectius, criteris i conseqüències". Un referent legal d'aquest aspecte el trobem a la Llei Catalana d'Educació (2009), al capítol III que fa referència a l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació i que a l'article 195 concreta:

1. Els estatuts de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació han d'establir l'elaboració d'un codi deontològic que determini les regles d'actuació de l'Agència i les de

totes les persones i institucions que intervinguin en el desenvolupament de l'activitat avaluadora i prospectiva.

2. Els acords de col·laboració que subscrigui l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació amb persones i institucions han d'obligar al compliment del codi deontològic a què fa referència l'apartat 1.

L'esmentada Llei, en l'article 184, especifica els principis a tenir en compte en matèria d'avaluació:

1. L'avaluació ha d'ésser sotmesa als principis següents:
 - a) Objectivitat en l'anàlisi i la rellevància dels resultats.
 - b) Rigor, credibilitat i utilitat dels processos i dels productes resultants.
 - c) Ús reservat de la informació individualitzada dels agents i dels centres i serveis educatius, pel que fa a l'avaluació general del sistema.
 - d) Transparència en l'acció i la informació pública de les activitats i dels resultats.
2. L'avaluació del sistema educatiu s'ha de portar a terme amb la participació de tots els sectors implicats.

Jornet, del Grup d'Avaluació i Medició de la Universitat de València, descriu un Perfil de Competències de l'Avaluador Educatiu (UNITEC/UEG)⁴³ i fa una menció especial a l'Ètica i a la Deontologia Professional. Entre les competències ètiques explícites senyala les següents:

- a. Assegurar l'honestat i honradesa del procés sencer d'avaluació.
- b. Respectar la seguretat, la dignitat i autovaloració de tots els que intervenen i interactuen en el procés avaluatiu.

⁴³ http://aulavirtual.uv.es/file/28416429/Evolucio_n_del_perfil_profesional.ppt. Consultat: 10 octubre 2009

- c. Atendre la diversitat d'interessos i valors que poden estar relacionats amb el benestar públic considerant no solament els resultats immediats sinó les possibles implicacions i efectes potencials que poden produir-se.

4.8. L'avaluació docent a Amèrica Llatina i a Europa

Actualment disposem de diversos estudis sobre sistemes d'avaluació docent, tant dels països de l'OCDE (2005; Eurydice, 2004) com de l'Amèrica Llatina (Murillo, 2006). D'acord amb ells, una de les preocupacions dels sistemes educatius d'Amèrica i d'Europa és la de desenvolupar propostes de carrera docent i d'avaluació de la funció docent que contribueixin al desenvolupament professional del professorat i, per extensió, a la qualitat de l'ensenyament. Altra cosa és la manera d'implementar aquestes iniciatives segons la tradició de cada país i les seves prioritats en matèria educativa. Si ens centrem en l'avaluació de la funció docent ens trobem que es tracta d'una pràctica que no està generalitzada donada la conflictivitat que aporta aquesta activitat. El criteri bàsic que defineix el model avaluatiu en tots els països analitzats és el propòsit de l'avaluació i, si es té en compte aquest factor hi ha cinc models:

- a) Avaluació de la funció docent com a part de l'avaluació del centre escolar, amb èmfasi en l'autoavaluació.
- b) Avaluació per a casos especials com la concessió de llicències.
- c) Avaluació per al desenvolupament professional, però sense repercussió en la vida professional del docent.
- d) Avaluació com a base per a un increment salarial.
- e) Avaluació per a la promoció en l'escala docent.

Finlàndia és un dels països que no té establerts cap sistema extern d'avaluació del professorat. Es fomenta l'autoavaluació i es prima la professionalitat del docent, de manera que la responsabilitat recau en cada centre. Hi ha altres països, com Espanya, on l'avaluació de la funció docent

té lloc quan s'han de concedir llicències per estudis o per a l'acreditació dels candidats a la direcció d'un centre, malgrat que les diverses lleis d'aquest país contempen l'avaluació de la pràctica docent i la seva relació amb el desenvolupament professional. Bàsicament la responsable de la realització d'aquest tipus d'avaluació és la inspecció educativa, que tindrà en compte els indicadors i els instruments que li seran facilitats per la corresponent administració educativa. Un tercer model el podem veure reflectit a Califòrnia, estat on els resultats de les avaluacions no tenen cap repercussió en la vida laboral o professional del docent sinó que es tracta d'una modalitat d'avaluació formativa basada en estàndards.

Xile i Romania són països representatius del quart model enunciat anteriorment i són sistemes avaluadors que es vinculen a la concessió d'incrementos salarials. La regulació del sistema xilè es recull a l'Estatut Docent i els quatre dominis que es tenen en compte a l'hora d'avaluar s'estableixen en el Marc per a la Bona Ensenyança. Són els següents: a) preparació de l'ensenyament, b) creació d'ambients propicis per a l'aprenentatge, c) ensenyança per a l'aprenentatge de tots els alumnes i d) responsabilitats professionals. Els instruments utilitzats són el portafolis docent, l'autoavaluació, l'entrevista estructurada i l'informe de referència de tercers. Els actors de l'avaluació són l'avaluador parell, professors correctors i la Comissió Comunal d'Avaluació. A Romania correspon al Ministeri d'Educació l'aplicació d'unes fitxes d'avaluació centrades en "unitats de competència" i detallades amb indicadors, que han de ser avalades pel director de departament i pel director de l'escola.

El darrer model identificat utilitza l'avaluació externa de la funció docent com a criteri per a l'ascens en l'escalafó i per guanyar un increment salarial. El Regne Unit i Colòmbia són dos dels països que segueixen aquest model.

A Europa, països com Àustria, Bèlgica, Xipre, Dinamarca, Eslovàquia, Hongria, Irlanda, Islàndia, Luxemburg, Malta, Noruega o Suècia no tenen establert cap sistema d'avaluació externa del professorat no universitari la

qual cosa no significa que la carrera docent no estigui prevista d'acord amb diferents models.

Si ens centrem exclusivament en Europa, i pel que fa al model general d'avaluació quan es du a terme un procés d'avaluació dels centres educatius, si s'ha de jutjar els docents, sol ser en el marc d'una avaluació externa i sol acabar amb una resposta d'assessorament personalitzat. Pel que fa als criteris, l'objectiu és assegurar l'objectivitat i en tretze països de vint es tendeix a criteris més uniformes si els avaluadors depenen del nivell central o superior. El rendiment dels alumnes ha esdevingut un criteri a tenir en compte de manera gairebé generalitzada. En quant als procediments de l'avaluació externa i a la utilització dels resultats de l'avaluació externa, es poden identificar tres fases encara que no en tots els països: l'anàlisi previ de documents abans de la visita als centres, la consulta als responsables del centre educatiu abans del redactat final de l'informe, i el seguiment de l'avaluació. Els resultats de les avaluacions externes són utilitzats per a prendre mesures del tipus recomanacions, establiment de plans de millora o sancions. Els resultats obtinguts són publicats en diversos països europeus i pràcticament en tots els països s'utilitzen per a avaluar el sistema educatiu. I pel que fa als avaluadors externs, en gairebé la meitat dels països estudiats per Eurydice, tenen l'obligació de fer un curs especialitzat en matèria d'avaluació o superar un examen d'acreditació per poder dur a terme aquesta tasca.

El debat es troba actualment en valorar si hi ha necessitat d'integrar l'avaluació del professorat en el marc de l'avaluació externa dels centres. La major part de països que fan avaluacions externes tenen en compte una sèrie de factors que tenen relació amb l'avaluació dels professors i, en alguns països, els avaluadors fan observacions en les aules. Malgrat tot, en general, les avaluacions externes tenen el propòsit de millorar la qualitat de l'ensenyament però no dels professors considerats individualment. El personatge central és el director del centre ja que és el responsable de la gestió dels recursos, de la direcció, i també de l'avaluació i de la innovació. I també té cada cop més importància el paper reservat a la participació del professorat en els processos d'avaluació, en especial la interna.

4.9. Reptes actuals

Ens costaria trobar avui detractors de la necessitat que el sistema educatiu en general i cadascun dels seus components siguin avaluats d'alguna manera. Aquesta avaluació s'ha convertit en una necessitat social malgrat que també trobem respostes crítiques com les d'Angulo, el qual destaca la crisi del model capitalista d'estat i la seva incidència en el món educatiu i les institucions que el conformen. Aquest autor critica efusivament que cada cop predomini més el control administratiu i una gestió productivista, cosa que fa necessari segons aquest autor un "enfocament educatiu de l'avaluació". Aquest nou enfocament tindria els principis d'actuació següents:

- Criticar sistemàticament l'execució de les funcions primàries i secundàries de l'avaluació, utilitzant, entre altres mesures, la investigació teòrica i empírica sobre els processos que l'Administració i els experts decideixin introduir.
- Radicalitzar i potenciar la funció informadora i motivadora de l'avaluació, situant-la en el terreny de la democràcia participativa, és a dir, en el terreny del debat ciutadà en el qual amplis sectors socials se sentin informats, i puguin participar.
- Exigir i promoure el compliment de certes normes ètiques, de justícia i igualtat social en totes aquelles proves que hagin de determinar el futur dels individus, amb la intenció que no perpetuïn i facin més greus encara les de per sí prou marcades desigualtats socials que encara persisteixen en el nostre sistema educatiu i en la societat. (Angulo, 1993: 62-65)

Al nostre país, dèiem anteriorment, que tant l'avaluació de centres com la de professors tenen una vigència relativament recent. L'avaluació educativa se circumscriu preferentment al control dels rendiments dels alumnes i a l'assoliment de determinats "continguts mínims", que solen ser definits per la pròpia Administració educativa. La literatura pedagògica més actual fa referència a nous àmbits objecte d'avaluació: competències, capacitats, processos, conceptes, procediments, actituds. Queda encara per definir, doncs, la seva finalitat i el seu contingut. El fet de partir de la

situació en què ens trobem pot aportar-nos algunes llums: per exemple, seguint Blanco Prieto (1990:21-28) la pràctica actual de l'avaluació té les característiques següents:

1. Només s'avaluen continguts conceptuals.
2. El culpable del fracàs escolar és l'estudiant.
3. L'únic objecte d'avaluació és l'alumne.
4. L'avaluació es fa sobre els resultats.
5. La recuperació és la repetició d'un examen.
6. L'avaluació es fonamenta en els aspectes negatius.
7. L'avaluació es redueix a una qualificació.
8. S'utilitza com a instrument l'examen.
9. L'avaluació és normativa.
10. L'avaluació és selectiva.
11. L'avaluació és l'acte de conclusió d'un procés.
12. No es practica l'autoavaluació.
13. El subjecte de l'avaluació és el professor.
14. Fomenta el conservadurisme.
15. L'avaluació és un instrument de repressió.
16. No es fa metaavaluació.
17. No es practica l'avaluació contínua.
18. No s'aclareixen les condicions d'avaluació.

Així doncs, avaluar ha estat tradicionalment sinònim d'examinar, i l'examen s'aplica gairebé en exclusiva als alumnes. S'ha actuat a l'ombra d'un paradigma positivista que ha donat suport a una concepció tecnològica la qual no pot tenir prou en compte la diversitat dels grups d'interès que conflueixen en un procés avaluatiu: professors, alumnes, autoritats acadèmiques, pares...

Eisner, Stenhouse, Elliot, Stake... han estat coautors d'un moviment alternatiu: la perspectiva qualitativa que ja als anys seixanta deixà sentir la seva influència. Uns i altres han acostat posicions i no és difícil per cap de les dues tendències admetre que no es tracta només de mesurar, sinó que

avaluar també implica atorgar un mèrit o valor a alguna cosa. S'ha produït una obertura que Pérez Gómez (1985: 431) concreta en quatre blocs:

- a. Obertura conceptual per a donar cabuda en l'avaluació a resultats no previstos i esdeveniments imprevisibles.
- b. Obertura d'enfocament per procedir tant a la recollida de dades sobre processos com de productes.
- c. Obertura metodològica. La primitiva i inflexible estratègia formal canvia per a incloure procediments informals. Del monisme al pluralisme metodològic.
- d. Obertura eticopolítica. L'avaluació proporciona informació a tots els participants i recull opinions i interpretacions de tots els grups d'interès implicats en un projecte educatiu. De l'avaluació burocràtica a l'avaluació democràtica.

El fet és que ordinàriament els centres escolars fa poc que han començat a ser sistemàticament i formalment avaluats. Les fonts d'informació i els agents d'avaluació no estan suficientment definits malgrat que és evident que els equips directius fan una anàlisi del funcionament del centre i que prenen decisions d'acord amb les deficiències apreciades. També els pares se solen preocupar que tot rutlli bé segons els criteris a l'ús. Els mateixos alumnes fan valoracions de l'estat acadèmic, el clima col·legial o múltiples facetes més. I, per descomptat, els diversos cercles socials fan referències crítiques a la situació actual dels més variats fets educatius. Tot plegat té a veure amb la clara missió social que s'encomana a les escoles. I una missió social no pot ser avaluada només amb la sol·licitació de dades estadístiques fredes, memòries que s'emplenen burocràticament, actuacions de la inspecció clarament insuficients, amb poc contingut de veritable assessorament tecnicopedagògic. Aquestes estratègies avaluatives poden ser millorades i completades substancialment, a més de la necessitat de concretar uns períodes determinats per a la seva aplicació.

La gran majoria d'autors afirmen que l'avaluació imposada sol ser poc eficaç i que l'estandardització dels models avaluatius només pot ser útil a

qui encarrega l'avaluació, però no als avaluats que rarament s'hi senten involucrats. No es tracta ara de posicionar-se per una metodologia quantitativista o una altra de qualitativa: la variació metodològica enriquirà el procés i aportarà més llum a la complexa realitat escolar. Es tracta, probablement, d'aconseguir que cada equip professional que treballa en un centre senti com a pròpia la necessitat d'endegar un procés d'avaluació i que cada membre de la comunitat educativa en sigui part activa; amb paraules de Santos Guerra (1993a): alliberar la veu dels participants.

És abundant la bibliografia pedagògica que afirma que l'element central de la qualitat educativa és el professor i que el propi centre és el nucli d'atenció primordial pel que fa al perfeccionament professional d'aquest professorat, motor de tot canvi educatiu.

Ens trobem davant d'una proposta que Santos Guerra (1993b) presenta amb la figura dels tres vèrtexs d'un triangle: avaluació de centres, perfeccionament professional i millora de la pràctica, en un marc que permeti, amb paraules del mateix autor dur a terme una avaluació entesa com un procés de diàleg, comprensió i millora que se situa en un àmbit educatiu concret.

No cal dir que estem d'acord amb Wilson (1992: 126) quan afirma que "la qualitat del sistema educatiu depèn en definitiva de la qualitat de les persones que el desenvolupen. [...] La capacitat personal (és a dir, la destresa que el professor aporta als diferents aspectes del seu rol) i l'adequació (és a dir, els recursos personals i contextuals apropiats a la tasca en qüestió) són les dues idees decisives a l'hora de millorar la qualitat de les escoles". Això no obstant, no podem pas afirmar que hi hagi consens sobre què s'entén per un docent de qualitat i, per tant, no és gaire fàcil trobar el model teòric ni l'ideal de qualitat que es vol defensar.

El cert és que no hi ha gaires experts que es dediquin a dur a terme avaluacions de centres i de professors que es corresponguin amb les idees anteriorment expressades. Ens trobem, doncs, amb la possibilitat de plantejar una autoavaluació escolar que permeti retornar a aquells docents

que la reclamin l'autonomia que els és pròpia i que tants cops els ha estat presa (no en teoria, però sí en la pràctica ordinària de la vida col·legial). El professorat no es pot quedar satisfet amb l'aplicació d'allò que altres dissenyen. Aquests professors estan cridats a ser-ne part activa tot superant el cicle reproductiu de la cultura dominant i que, com diu Giroux (1990: 171-178), "es trobin en condicions d'aconseguir que sigui el temps, l'espai, l'activitat i el coneixement els que vertebrin la vida diària en les escoles". Aquests professors -continua Giroux- "per a dur a terme la seva missió d'intel·lectuals, han de crear la ideologia i les condicions estructurals que necessiten per a escriure, investigar i col·laborar entre sí en l'elaboració de currículums i el repartiment del poder". És així com tindria sentit una pràctica docent que foragiti el concepte de "capsa negra" amb què es coneix el centre escolar.

A priori sembla, doncs, que es podria apostar per una autoavaluació que tingui conseqüències constructives en el desenvolupament professional dels professors; una autoavaluació similar a la que Elliot anomena "deliberativa", que facilita la identificació real de les necessitats dels professors i que com el mateix Elliot afirma:

L'autoavaluació deliberativa requereix temps i no pot ser afegida senzillament a totes les altres ocupacions del personal docent. (...) Donat que aquesta classe d'autoavaluació entranya també els debats lliures i oberts entre el personal docent, és necessari que les relacions es tornin més col·legials i menys jeràrquiques, que la informació flueixi lateralment i cap a baix en lloc de simplement cap a dalt. (...) Tot aquest desenvolupament organitzatiu és improbable que tingui lloc quan el personal docent d'una escola opini que les formes tradicionals de fer les coses encara funcionen. Només quan el personal docent d'una escola pressenti que el seu entorn social canviant requereix que es facin canvis en la seva pràctica acostumada existirà un motiu per a dur a terme estructures per a l'autoavaluació deliberativa. (Elliot, 1983: 253-254)

El cas és que la valoració formal de professors no té gaire tradició a Espanya. Un cas singular és el finlandès, que no es planteja la seva

avaluació externa. A Noruega, per altra banda, s'ha donat llum verda a l'autoavaluació del personal docent com un equip de professionals, amb el suport extern de consultors de la Universitat i dels Centres de Professors. Els professors són animats a assistir a les classes de col·legues seus, per tal de fer observacions que hauran de ser discutides després en un context de col·laboració i com una incentivació a explorar formes de millorar la seva praxi. Una autoavaluació que el Consell Nacional per a l'Educació Secundària de Segona Etapa (RVO) defineix com:

Una anàlisi sistemàtica i prolongada de la comunitat escolar, la finalitat de la qual és avaluar els resultats dels seus treballs pedagògics i els relacionats amb les matèries, l'entorn social, les relacions organitzatives i administratives i la relació entre l'escola i la societat. (Tiller, 1990: 88)

El model francès es basa en una actuació de la inspecció educativa, a Anglaterra el model seguit es mou en una línia gerencial. Tots tres són compatibles; tot dependrà dels objectius i finalitats preteses. La línia de recerca en aquest camp és oberta, perquè, com és lògic, no és fàcil de trobar un model inqüestionable i útil per a tots els casos; ni es pot pretendre un model infal·libre. El repte és, com afirma Wilson (1992: 123) és que "en alguns aspectes, el problema més difícil consisteix a aconseguir que s'accepti l'avaluació".

A Portugal, l'avaluació de professors, que també tenen nous mecanismes d'ascens professional vinculats ara a mèrits docents i no a anys de servei, és part de les reformes a la Funció Pública que ha posat en marxa el Govern per reduir despeses i fer més eficient la Administració, la qual cosa ha generat diverses manifestacions contràries per part del professorat.

Tenim per últim la consideració de la necessitat que l'avaluació es faci sota unes exigències determinades que garanteixin uns principis ètics.

Davant de totes aquestes consideracions, ens trobem amb la disjuntiva d'avaluar o no la funció docent. Els detractors d'aquesta iniciativa

són nombrosos però cada cop és més admesa també la necessitat de dur-la a terme. La proposta que defensem és que cal dur a terme una avaluació sistemàtica de la pràctica docent en el marc d'una avaluació formativa però també de retiment de comptes amb l'horitzó posat en la millora de la qualitat de l'educació, entesa com la suma de la millora necessària dels elements que intervenen en cada unitat del sistema. Això comporta augmentar la cultura avaluativa dels centres educatius a través de la pràctica formal de processos d'avaluació interna on l'autoavaluació hi tingui un pes rellevant, però també amb la necessitat d'anar incrementant les intervencions dels professionals dels centres o del sistema (directors, parells acadèmics, inspectors o experts) en un marc d'avaluació externa. Queda per determinar quins seran els referents a tenir en compte a l'hora d'avaluar els centres i el seu professorat. Tant si ens basem en estàndards professionals com si ho fem en competències, el consens és encara lluny d'assolir-se. Però el repte cal afrontar-lo sense més demora si no volem eternitzar el debat de l'individualisme de la professió docent. Basar l'avaluació només en el centre, pres en la seva globalitat, encara que sigui a través d'objectes d'avaluació singulars, no aconsegueix implicar suficientment el professorat en els objectius o plans estratègics que es puguin plantejar en un exercici responsable de l'autonomia de centre.

4.10. Resum d'aquest capítol

L'objecte d'estudi d'aquesta tesi és l'avaluació del professorat a través de l'exercici de la seva professió en un context en què l'enfocament competencial del currículum esdevé la clau de volta del sistema i confirma la necessitat de definir el tipus de competències professionals que les persones dedicades a la docència han d'acreditar. Una de les maneres més significatives d'assegurar que s'avança en la línia prevista és avaluar el professorat d'acord amb un perfil prèviament definit i consensuat en el marc dels projectes educatius de cada institució educativa. Aquest posicionament en determina la seva necessitat real més que no pas sentida per la majoria de professionals del sector, almenys de moment.

La pluralitat de models d'avaluació de la docència i el risc de convertir-los en una pràctica burocràtica, fa necessari apostar per un sistema d'avaluació que estimuli el desenvolupament professional i la millora de la pràctica docent. La finalitat, doncs, és la millora de la qualitat de l'ensenyament en general i la millora dels aprenentatges de l'alumnat en particular. Un model que pot ser perfectament compatible amb el desenvolupament de la carrera professional.

En aquest context de qualitat educativa, el moviment centrat en la definició d'estàndards és la posició que compta amb més suport tot i acceptar la dificultat a consensuar el marc conceptual de l'esmentada qualitat. Aquests estàndards provenen de la concreció d'un rang considerat acceptable a l'hora d'establir els objectius que es persegueixen (els criteris), els quals hauran de ser concretats en indicadors per tal de saber si s'assoleixen i fins a quin grau.

La major part dels autors que han estudiat quins són els procediments d'obtenció d'informació més utilitzats i els que han tingut en compte l'opinió dels propis professors consideren que són ben acceptades: l'observació a l'aula, l'anàlisi de les planificacions didàctiques, l'autoinforme del professor o el portafolis. Les fonts i els agents d'avaluació destacats en la major part dels països són, en l'actualitat, la inspecció d'educació i els directors dels centres docents. Si es té en compte l'opinió del professorat, es considera que la docència hauria de ser avaluada amb una periodicitat anual.

Les conseqüències d'avaluar la docència previstes en els sistemes d'avaluació de diversos països d'Amèrica i d'Europa tenen a veure amb la carrera docent o el desenvolupament professional. I, pel que fa als aspectes de caire deontològic, és unànime la postura a defensar la confidencialitat, la defensa de la persona avaluada i que els objectius, els criteris i les conseqüències siguin formulats amb claredat.

Davant la carència d'un nombre suficient d'experts que puguin dedicar-se a l'avaluació del professorat de manera sistemàtica, ens trobem davant el repte d'apostar per una autoavaluació de tipus intern i formativa que generi cultura avaluativa però que també sigui compatible amb un retiment de comptes o una avaluació externa que aconseguixi la implicació del professorat.

III. MARC EXPERIMENTAL

Capítol 5. Treball de camp

5.1. Introducció

El treball de camp és sempre singular i, de vegades, planteja força interrogants pel que fa a la seqüència d'accions que cal dur a terme i l'ordre amb què cal fer-ho. L'opció preferent per la metodologia qualitativa ha comportat que la fase experimental d'aquesta recerca se centrés en un procediment de validació d'uns indicadors i d'un instrument polièdric per a l'avaluació del professorat de secundària seguit d'una prova pilot de la versió prototípica validada. En aquesta recerca s'ha optat per la via del contacte telefònic i del correu electrònic a l'hora de convidar els experts a qui s'ha proposat la validació dels indicadors i de l'instrument polièdric dissenyat, tret de dos casos amb els quals també s'ha fet personalment. En quant a la mostra per a l'execució de les proves pilot, el contacte va ser personal amb la Direcció General d'Institució Familiar d'Educació en el moment en què calia determinar la selecció de la mostra de subjectes o contextos d'estudi amb els quals poder comptar quan s'estava elaborant el disseny de l'estudi. Amb la majoria dels responsables de les escoles que van configurar la mostra convidada el contacte també va ser telefònic i, en alguns casos, personal. Sempre es va comptar amb la disponibilitat de qui fa aquesta recerca per a qualsevol consulta o aclariment, tal com, de fet, va ocórrer en alguns casos. La recollida i l'anàlisi productiva de les dades obtingudes ha estat un dels moments més interessants de la recerca ja que, de fet, és una tasca que ja s'ha començat a fer en aquesta etapa de l'estudi que ens ocupa.

5.2. Objectius i metodologia del treball de camp

En aquesta etapa de la recerca s'ha pretès assolir els objectius específics plantejats en el marc general d'aquest treball i dur a terme les accions concretes que comporta la seva execució. Un primera tasca ha estat elaborar un procés d'avaluació que es pugui aplicar d'una manera eficaç i

pràctica i per això s'ha intentat que una de les seves característiques sigui la simplicitat sense caure, però, en reduccionismes. La proposta té en compte l'enfocament sistèmic perquè el professorat és un estament que es pot considerar com un subsistema dins d'un altre com és un centre educatiu, a cadascun dels quals ha de poder adaptar-se la bateria integrada d'instruments objecte d'aquesta recerca. A més a més, amb l'instrument polièdric que s'ha elaborat es podrà generar informació que compleixi certs estàndards de precisió que han de tenir els models d'avaluació per tal de determinar si la informació de l'avaluació és tècnicament fiable i vàlida. L'aplicació de la bateria d'instruments esmentada ha anat aparellada a un compromís d'assegurar que les persones avaluades i les que hi han col·laborat tinguessin garantides les exigències de caràcter ètic necessàries i que d'acord amb Santos Guerra (1990) són: transparència de propòsits, credibilitat dels processos, confidencialitat de l'informe i racionalitat de les decisions.

Els criteris que s'han tingut en compte a l'hora d'elaborar la proposta d'instrument es poden veure en la figura següent:

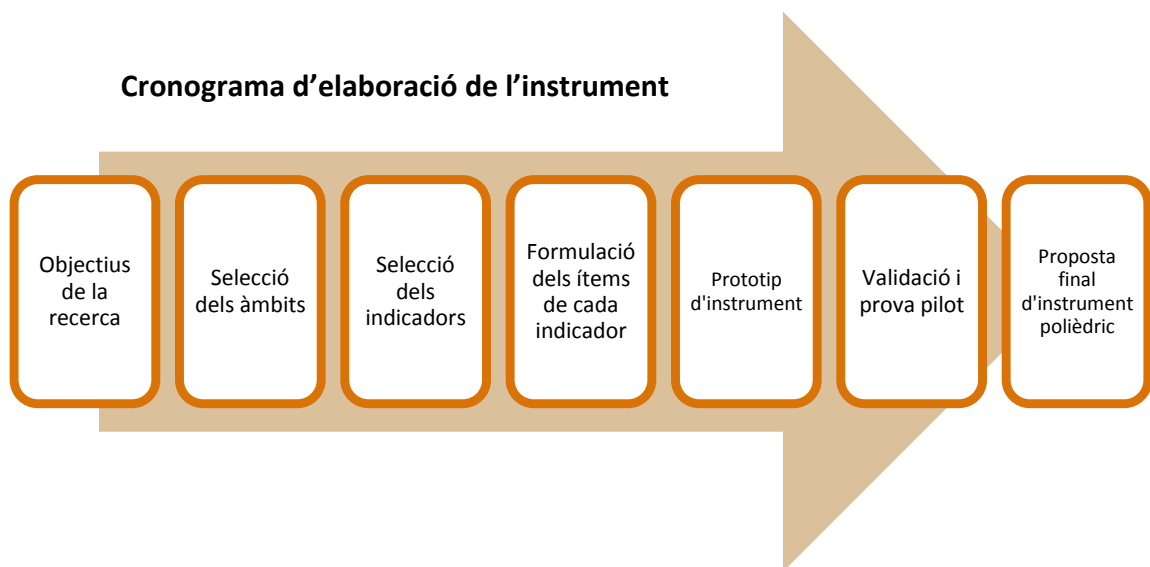


Figura 7 Cronograma d'elaboració de l'instrument
Font: Elaboració pròpia

En quant a la metodologia utilitzada en el procés de construcció dels instruments que es proposen s'ha partit d'una revisió bibliogràfica diversa en matèria d'avaluació de la docència, tant en l'ensenyament no universitari com en l'educació superior (Álvarez, M. y López, J., (1999); Jiménez (2000); ANECA (2006); Díaz Alcaraz (2007). S'ha comptat també amb el protocol que ha aplicat el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per a l'avaluació de la competència docent del personal interí i substituït durant el primer curs del seu nomenament en un mateix centre docent (curs 2006-2007) perquè considero que es tracta d'una experiència cada cop més estandarditzada i que és una materialització del que preveu la legislació vigent, malgrat que no sigui una pràctica general. Un altre aspecte que m'ha interessat tenir com a referència és el Sistema d'Avaluació Docent del Govern xilè, al qual ja m'he referit en la primera part d'aquesta tesi, que preveu l'avaluació obligatòria de tots els docents del país⁴⁴ i que utilitza quatre instruments que recullen informació directa de la seva pràctica (portafolis), la visió que té la persona avaluada sobre el seu acompliment (autoavaluació), l'opinió dels seus parells acadèmics (entrevista) i la dels seus superiors jeràrquics (informes de referència de tercers). A més a més de la bibliografia analitzada, s'ha tingut en compte l'experiència professional de l'autor d'aquesta recerca i el contrast amb els seus col·legues.

Amb aquesta premissa, l'elaboració del conjunt de quatre instruments d'avaluació de la funció docent s'ha confeccionat d'acord amb una selecció d'entre tots els possibles aquells que han estat més utilitzats al llarg del temps i en més sistemes educatius. Com ja hem referenciat al marc teòric, revisem breument, alguns principis que han estat elements clau a l'hora de confegir la bateria d'instruments que s'ha elaborat. D'acord amb el plantejament de Wilson (1992), que relaciona el rendiment del professor amb l'aprenentatge de l'alumne i que aquesta relació és susceptible de millora quan es presta assistència al professorat a través dels seus col·legues, s'opta pel desenvolupament professional basat en la capacitat de millora del professorat. La proposta que es fa en aquest estudi deixa la

⁴⁴ Entre els anys 2003 i 2008 han estat avaluats més de 52.000 professors.

porta oberta a l'establiment de les dues estratègies que cita Murillo (2006): la carrera professional a través de la promoció horitzontal o de la promoció vertical. És una decisió que hauran de prendre les persones responsables de l'aplicació de l'instrument d'avaluació dissenyat. Aquesta millora de la pràctica educativa ha d'estar inscrita en la millora institucional de l'organització que respongui al seu propi model de qualitat. El mètode de l'observació del que succeeix a l'aula tant es pot fer des d'una òptica d'avaluació interna com externa. En el nostre cas s'ha optat per la primera modalitat pel fet que, juntament amb el portafolis, facilita la tasca de reflexió sobre la pràctica en un marc d'avaluació docent de tipus qualitatiu. S'eligeix un context d'avaluació formativa a través de l'autoavaluació perquè considero que és un sistema eficaç per al desenvolupament professional, però cal recordar que el fet que una avaluació sigui formativa o sumativa depèn més del valor que se li vulgui atorgar a l'informe final que no pas de la metodologia emprada. Una aproximació a l'avaluació externa de la proposta que es fa en aquesta recerca la trobem tant en l'observació feta per un parell acadèmic com l'entrevista que es preveu amb la persona de la direcció de la institució escolar que apliqui l'instrument. L'entrevista, com hem vist al seu moment, és una tècnica qualitativa de recollida d'informació en la qual coincideixen tots els autors i que en la proposta és el darrer instrument que es preveu d'aplicar.

Per a poder utilitzar-los de manera conjunta i interrelacionada s'han presentat com un instrument polièdric per a l'execució del qual s'han proposat un seguit d'indicadors, agrupats en àmbits o dominis i relacionats amb una proposta de competències pròpies de la professió, amb la idea de consensuar tots aquests elements per passar del prototip a un model que pugui ser transferible a altres centres docents similars. Com s'ha dit anteriorment, el criteri de practicitat en la seva possible aplicació ha estat un factor destacat a l'hora d'elaborar cada proposta d'instrument, com també ho ha estat la flexibilitat a l'hora de decidir quins poden ser els agents avaluadors més adequats, malgrat que se n'ha proposat uns de determinats. Com que no hi ha un grau d'acord ampli en relació amb els avaluadors i amb les persones que haurien de participar en l'avaluació (Mateo, 1996; Chavarria, 2006), s'han desestimat les enquestes a l'alumnat

perquè hom considera insuficientment rellevants i massa subjectives les opinions de l'alumnat de secundària sobre la praxi docent, malgrat que no seria difícil agregar aquesta possibilitat si un centre ho desitgés, sobretot en els darrers cursos. En el model d'instrument que s'ha dissenyat –tal com veurem més endavant- s'opta per comptar amb la figura del parell acadèmic (o col·lega), agent d'avaluació molt més proper al professor avaluat i més capacitat a priori per a l'observació de l'activitat docent a l'aula i la seva valoració. D'altra banda, també han estat desestimades les enquestes a les famílies perquè s'ha considerat que no es pretén avaluar un catàleg de serveis o alguns aspectes en particular com podrien ser les tutories, sinó àmbits més interns o tecnicoprofessionals, que faciliten una valoració de més fàcil objectivació i que poden estimular un treball més col·laboratiu entre el professorat per tal que li faciliti la construcció de la capacitat interna de millora (Bolívar, 2008)⁴⁵.

En una fase posterior, s'ha procedit a endegar el procés de validació dels indicadors i dels instruments i l'aplicació de la prova pilot. Les fonts d'informació han estat persones expertes en el tema en el cas de la validació i el professorat de les escoles de la mostra per al pilotatge. Els instruments previstos han consistit en dossiers que contenen la informació necessària i les taules elaborades per a la recollida de les dades. En el cas de la prova pilot l'instrument ha estat un prototip de la bateria d'instruments d'avaluació i les instruccions per a la seva aplicació. La validació dels àmbits o dimensions, dels indicadors i dels altres elements que conformen els quatre instruments que es proposen en aquest estudi: observació de classes, portafolis, autoinforme i entrevista s'ha dut a terme per mitjà del judici d'experts o validació per jutges. S'ha pretès que s'hi vegin reflectits els ítems necessaris per a la valoració de l'aspecte referit amb la finalitat d'aconseguir que l'instrument proposat esdevingui suficientment representatiu del contingut que es desitja avaluar. El primer pas ha estat la identificació dels jutges. En aquesta recerca, s'ha comptat per a aquesta finalitat amb inspectors d'ensenyament i professorat

⁴⁵ <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf> Consultat: 2 novembre 2009

d'universitat amb reconeguda experiència en l'àmbit de l'avaluació. El segon pas ha consistit a revisar i validar els indicadors, amb els seus ítems respectius, que configuren la bateria d'instruments, per part dels esmentats experts. Un cop redissenyats els instruments amb les seves aportacions, s'ha procedit a l'aplicació d'una prova pilot amb un professor o professora de cadascun dels centres que s'especifiquen en la mostra. Els resultats obtinguts en aquest pilotatge han servit per a la concreció d'una proposta de protocol d'instrument apte per a la seva aplicació a una mostra més gran en una possible nova línia de recerca. Més endavant, en la fase de recollida de les dades obtingudes, s'han utilitzat fulls excel que ens han facilitat la seva anàlisi.

5.3. Població i mostra

El tipus de mostra no és probabilística, sinó que és intencional. El cas que ens ocupa respon al criteri d'accessibilitat a l'escenari, pel fet que és l'organització educativa on exerceixo la meva professió. La població objecte de l'estudi se situa en nou centres educatius d'Institució Familiar d'Educació: La Farga (Sant Cugat), Turó i Aura (Tarragona), La Vall (Bellaterra), Mestral i Montclar (Igualada), Les Alzines (Girona), i Terraferma i Arabell (Lleida). El nombre total de professores i professors de secundària d'aquesta organització educativa és de dos-cents vint-i-quatre. Les característiques intrapersonals, la variabilitat intragrup, les característiques socioculturals de cada entorn i la situació geogràfica de cada centre són els criteris que ens permeten afirmar que la mostra és homogènia.

Taula 5 Característiques de la mostra

CENTRE EDUCATIU	CIUTAT	PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA (NOMBRE)
Arbell	Lleida	18
Aura	La Canonja (Tarragona)	23
Les Alzines	La Creu de Palau (Girona)	32
La Farga	Sant Cugat del V. (Barcelona)	39
La Vall	Bellaterra (Barcelona)	38
Mestral	Jorba (Igualada)	18
Montclar	Igualada	17
Terraferma	Alpicat (Lleida)	16
Turó	Constantí (Tarragona)	23
Total		224

Font: Elaboració pròpia

Per tal de compensar un possible error de biaix o de selecció, s'ha procedit a comptar amb els professors i les professores de secundària d'una institució educativa determinada. Malgrat que no sigui objectivament representativa de la totalitat del sector d'ensenyament secundari (població) sí que ens proporciona una informació rellevant d'acord amb els objectius d'aquesta recerca; es tracta, per tant, d'un mostreig casual o incidental però amb una considerable homogeneïtat. Ja hem manifestat anteriorment que la generalització no és un dels objectius d'aquest treball sinó la validació i la confiabilitat d'uns determinats instruments que possibilitin la seva transferència a altres centres o organitzacions educatives similars.

Per a la prova pilot, de caire predominantment qualitatiu i a la qual ja em referiré més endavant, s'ha comptat amb tres professors o professores de cadascuna de les escoles que conformen la mostra d'acord amb la proposta que ens va fer arribar el corresponent consell de direcció o equip directiu. Una ha estat la persona avaluada, l'altra el parell acadèmic que ha

fet l'observació d'una classe i la tercera, el directiu o la directiva que ha coordinat tot el procés d'acord amb les orientacions de l'investigador i que ha dut a terme l'entrevista prevista a l'instrument polièdric que es vol pilotar. A fi de facilitar la comparabilitat sense que se'n vegi afectada l'heterogeneïtat, el perfil suggerit va ser que es tractés d'un professor o professora titular adscrit a secundària, que portés més de cinc anys al centre i no menys de cinc anys de docència. Òbviament, les persones proposades havien d'estar d'acord amb la participació en aquesta prova pilot, que tenia una finalitat exploratòria i de la qual en van conèixer prèviament tots els detalls. El nombre total de participants buscava l'equilibri entre homes i dones, entre l'àmbit rural i l'urbà i centres amb una línia o dues, d'una banda, i altres amb tres o més línies, d'una altra banda.

5.4. Instruments proposats: característiques

Hem vist anteriorment, en el marc teòric i conceptual, que els instruments disponibles per a avaluar el professorat són nombrosos i que cal decidir quins d'ells són els més adequats en funció dels objectius que es pretén assolir i de les finalitats del pla d'avaluació que es vulgui aplicar. La utilització d'un únic procediment d'avaluació del professorat té limitacions tècniques que a la majoria de països se soluciona utilitzant-ne uns quants de diferents de manera combinada. L'instrument polièdric que es presenta en aquesta tesi consta de quatre elements interrelacionats, la qual cosa significa que –d'entrada– es renuncia a aplicar-ne d'altres de disponibles no perquè no ofereixin prou garanties sinó perquè es busca combinar el factor rigor conceptual i tècnic amb el factor *practicitat*; això és, que concerneixi la seva pràctica en la vida ordinària de qualsevol centre educatiu. Si hom busca que la cultura de l'avaluació esdevingui un fet real, cal trobar els mecanismes per facilitar la seva implementació sistemàtica tot cercant una experiència enriquidora, eficaç i eficient per a tots els implicats. Un dels principals perills que té el fet de dur a terme una tasca a les ja extenses activitats que cal dur a terme en els centres educatius és caure en la burocratització de les innovacions, en la seva reducció a la complimentació de documents i qüestionaris que, de vegades generen un excés d'informació

que es fa difícil assumir i aprofitar per a la finalitat prevista. Hi ha un altre factor a tenir en compte: si ja no és habitual que el professorat col·labori sense reticències en un pla d'avaluació que l'afecta a ell mateix com a professional, no és menys cert que els agents avaluadors no sempre tenen la preparació tècnica i professional idònia per dur a terme un procés avaluatiu amb garanties. Aquest aspecte també condiona, en part, la tria dels instruments d'avaluació perquè siguin fàcils d'aplicar i, més encara, fàcils d'interpretar i complexin les garanties necessàries, sense que perdin la seva utilitat principal.

Per a obtenir una informació suficient i rellevant que ens permeti identificar, de la forma més objectiva possible, com incideixen en la millora de la qualitat d'un centre educatiu les activitats docents de cada professor i avaluar la seva funció docent, els instruments que considero més adequats són l'observació directa, el portafolis docent, l'autoinforme i l'entrevista. L'agent avaluador d'aquest darrer instrument (directiu) serà també el més indicat per a referenciar, amb les evidències que hom estimi oportú, les competències professionals dels docents ja que serà el responsable de redactar l'informe final d'avaluació amb les aportacions i valoracions dels altres tres instruments i els seus agents corresponents. Es proposa d'utilitzar diversos procediments per a recollir informació perquè la qualitat d'una proposta d'avaluació està en funció de la varietat de fonts, agents i instruments que estan en joc. Aquesta triangulació⁴⁶ de dades i d'agents també es denomina 'verificació intersubjectiva' i és un dels procediments utilitzats en avaluació qualitativa per garantir el rigor científic. En el nostre cas, aquesta verificació es du a terme pel contrast de les informacions recollides per part del parell acadèmic, del mateix professor avaluat i del directiu i per la previsió de l'ús de diverses estratègies de recollida de dades.

La bateria d'instruments que hem elaborat està encarada a un tipus d'avaluació bàsicament interna ja que els agents d'avaluació previstos són

⁴⁶ S'assumeix convencionalment que la triangulació és l'ús de diversos mètodes en l'estudi d'un mateix objecte. El prefix "tri" no fa referència a la utilització de tres tipus de mesura, necessàriament, sinó a la pluralitat d'enfocaments i d'instruments d'avaluació o d'investigació.

els propis membres del centre docent. Com a avaluació interna ofereix també diverses opcions avaluatives: l'autoavaluació (portafolis i autoinforme) i l'heteroavaluació (el parell acadèmic a l'observació de classes i el directiu a l'entrevista). La coavaluació es produeix quan es dona l'intercanvi de rols entre el professorat avaluat i el parell acadèmic que du a terme l'observació de les classes. L'increment de la garantia que podria afegir a tot aquest procés un avaluador extern cal tenir-la en consideració.

La tria que he fet dels procediments i dels agents⁴⁷ té les característiques següents:

- Per tal d'evitar biaixos en la informació recollida, es complementen els procediments basats en les percepcions (autoinforme i portafolis) amb els que proporcionen els parells acadèmics o els directius (observació de classes i entrevista).
- Han de ser vàlids. Algunes dimensions o criteris apunten a una mateixa competència docent i la font d'informació és diversa.
- La interacció amb els avaluats es veu reflectida en els quatre procediments d'avaluació proposats: observació de classes, autoinforme, portafolis i entrevista.
- Les fonts i formes d'avaluació han de ser viables. El fet de comptar amb tants recursos, tècniques i procediments podria convertir-se en una dificultat a l'hora de portar a la pràctica l'avaluació de la funció docent. És per això que s'opta per simplificar tant les fonts com les formes d'obtenir la informació avaluativa.

Les taules d'especificacions 6 i 7 presenten una visió global dels quatre instruments inicialment proposats, els agents d'avaluació previstos, les competències professionals amb què es relacionen, els àmbits i el número dels indicadors de referència, els quals es concreten més endavant en la presentació de cada instrument amb els ítems que facilitaran la seva

⁴⁷ S'han tingut en compte els criteris i orientacions del Programa de suport a l'avaluació de l'activitat docent (Docentia) de l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació de l'any 2006.

evidencialitat. Les puntuacions assignades podran servir per a la concreció de l'informe final que rebrà cada docent avaluat i alhora es podrà disposar d'uns paràmetres valoratius estandarditzables.

A l'hora d'associar els instruments i els àmbits a determinades competències professionals s'ha partit de la proposta de Tur a la qual ja he fet referència en el marc teòric. Ben mirat, però, les competències formulades tenen el seu equivalent en les propostes d'altres autors i la seva corresponent descripció per part d'ells ens serveix de referent a l'hora d'identificar les dimensions i els indicadors que s'hi associen.

La valoració global final que plantejo es pot sintetitzar en una qualificació literal: A: 80-100 punts, B: 65-79 punts; C: 50-64; D: 30-49 i E: menys de 30 punts. Aquest sistema de puntuació permet descriure el resultat de l'avaluació qualitativa amb uns paràmetres quantitius que poden ser útils a l'hora d'atorgar un valor certificant a tot el procés, si fa el cas. Obtenir una puntuació A significarà haver assolit un grau destacat en l'exercici de la funció docent; una puntuació B es correspondrà amb un grau competent; si s'obté una puntuació C, el grau que s'atorgarà serà el bàsic; la D es correspondrà amb el grau insatisfactori que significa haver obtingut una avaluació no positiva com a resultat de l'aplicació de l'instrument polièdric proposat; i la qualificació E comportarà obtenir un grau molt insatisfactori i la necessitat de repetir tot el procés en un termini que es consideri oportú. Les decisions que es poden prendre amb aquests resultats poden variar en funció dels propòsits inicials amb què s'hagi plantejat el programa d'avaluació del professorat. En aquesta tesi es planteja una proposta mixta: l'instrument polièdric que presento ha de ser útil tant per a una finalitat de retiment de comptes (propòsit sumatiu) com per a la millora professional (propòsit formatiu). El fet que m'inclini a potenciar la funció de l'avaluació com a millora professional justifica que s'utilitzin amb un pes significatiu estratègies que permeten la recollida d'informació personalitzada (portafolis), procediments d'autoavaluació (autoinforme) i de revisió per parells acadèmics ("*peer review*").

Per a la determinació del pes ponderat de cada instrument he pres com a referència i he adaptat la ponderació que utilitza el Reglament sobre avaluació docent del Ministeri d'educació de Xile i la que proposa l'ANECA. També he tingut en compte que el pes dels instruments previstos per a l'autoavaluació i els que s'utilitzaran per a l'heteroavaluació estigui equilibrat al 50%.

Taula 6 Matriu i elements de l'instrument polièdric d'avaluació (I)

AGENT AVALUADOR	INSTRUMENTS	COMPETÈNCIES DOCENTS	ÀMBITS	INDICADORS	PUNTUACIÓ			
					Punts indicador assolit	Punts de l'àmbit	% valor sobre el total	
PARELL ACADÈMIC	Observació de classes	Didàctica específica	A	Desenvolupament de l'activitat docent	1	3	15	30 %
					2	3		
					3	3		
					4	3		
					5	3		
		Comunicativa	B	Interacció amb l'alumnat	6	3	15	
					7	3		
					8	3		
					9	3		
					10	3		
Subtotal								
DOCENT AVALUAT	Portafolis	Científica i pedagògica	C	Materials didàctics elaborats i publicacions	11	1	3	25 %
					12	1		
					13	1		
		Científica i pedagògica	D	Planificació de l'activitat docent	14	1	9	
					15	4		
					16	4		
		Didàctica específica Crítica	E	Gestió de l'avaluació i innovació	17	3	9	
					18	3		
					19	3		
		D'innovació	F	Estructura del portafolis	20	1	4	
					21	1		
					22	1		
					23	1		
Subtotal								

Font: Elaboració pròpia

Taula 7 Matriu i elements de l'instrument polièdric d'avaluació (II)

AGENT AVALUADOR	INSTRUMENTS	COMPETÈNCIES DOCENTS		ÀMBITS	INDICADORS	PUNTUACIÓ			
							Punts de l'àmbit	% valor sobre el total	
DOCENT AVALUAT	Autoinforme	Personal	G	Gestió del temps i gestió personal	24	1		3	
					25	1			
					26	1			
		En TIC	H	TIC-TAC aplicades a la docència	27	1		3	
					28	1			
					29	1			
		Científica i pedagògica	I	Formació permanent	30	4		10	
					31	3			
					32	3			
		Crítica	J	Resultats acadèmics	33	5		9	
					34	4			
		Subtotal							
DIRECTIU	Entrevista	Comunitària	K	Preparació i participació en reunions	35	1		3	
					36	2			
		Personal	L	Trajectòria professional	37	2		4	
					38	2			
		Comunicativa	M	Relació i comunicació amb els altres	39	2		6	
					40	2			
					41	2			
		Comunitària	N	Participació en activitats del centre	42	1		2	
					43	1			
		Personal D'innovació	O	Iniciatives i autonomia personal	44	1		5	
					45	2			
					46	2			
Subtotal									
Puntuació total						100	0	100	100 %

Font: Elaboració pròpia

Com podem veure a les taules anteriors, la bateria d'instruments que s'ha sotmès al procés de validació consta de quinze àmbits o dimensions, que apunten a una competència docent determinada, distribuïts pels quatre instruments en funció de la seva pertinència. Els criteris d'avaluació de la funció docent que s'han tingut en compte (Taula 8), d'acord amb els àmbits especificats i adaptant la proposta d'ANECA (2007), són els següents:

- **Adequació:** La funció docent ha de respondre a allò que preveu el Caràcter propi de l'escola, el Projecte Educatiu de Centre i les seves concrecions curriculars i organitzatives.
- **Satisfacció:** La funció docent ha de generar una opinió favorable dels altres agents implicats en l'ensenyança; en especial els col·legues o parells acadèmics⁴⁸ i els directius docents.
- **Eficiència:** La funció docent, d'acord amb els recursos humans, materials i funcionals disponibles amb què pot comptar el professorat, ha de facilitar que l'alumnat desenvolupi les competències previstes en el seu currículum i assolixi els objectius assenyalats per a cada nivell educatiu.
- **Orientació a la innovació docent:** La funció docent ha d'incorporar una reflexió sobre la pròpia pràctica que faciliti el desenvolupament professional, a través de la formació permanent estipulada. Així mateix ha de desenvolupar-se des d'una predisposició a introduir canvis que afecten la manera de planificar i desenvolupar les activitats educatives o d'avaluar els resultats que se'n deriven.

⁴⁸ Els parells acadèmics o col·legues són els que formen part del mateix departament o equip docent i, pel que fa als objectius d'aquesta recerca, s'ha intentat que siguin persones amb una certa ascendència sobre el professorat que conforma la mostra.

Taula 8 Criteris d'avaluació en cadascun dels àmbits

ÀMBITS	CRITERIS D'AVALUACIÓ			
	Adequació	Satisfacció	Eficiència	Orientació a la innovació docent
A. Desenvolupament de l'activitat docent	X	X	X	
B. Interacció amb l'alumnat	X	X	X	X
C. Materials didàctics elaborats i publicacions	X	X	X	X
D. Planificació de l'activitat docent	X		X	X
E. Gestió de l'avaluació i innovació	X	X	X	X
F. Estructura del portafolis	X			X
G. Gestió del temps i gestió personal			X	
H. TIC-TAC aplicades a la docència			X	X
I. Formació permanent	X	X		X
J. Resultats acadèmics		X	X	
K. Preparació i participació en reunions	X	X		
L. Trajectòria professional	X	X		X
M. Relació i comunicació amb els altres	X	X		
N. Participació en activitats del centre	X	X		
O. Iniciatives i autonomia personal	X	X		X

Font: Elaboració pròpia

A continuació, es presenten les característiques dels instruments proposats i la justificació de la seva utilitat. La proposta dels seus respectius protocols, així com la guia o el procediment d'avaluació i un prototip d'informe avaluatiu, es presenten amb les millores oportunes incorporades, després de l'anàlisi dels resultats de la prova pilot.

5.4.1. Observació de la gestió de l'aula

Objectiu de l'instrument

Avaluar mitjançant l'observació directa la funció docent en el seu context més rellevant, l'aula, on té lloc majoritàriament el procés d'ensenyament i aprenentatge i on la relació interpersonal del professorat amb els seus alumnes és més reeixida, amb la finalitat de millorar-los per contrast reflexiu amb el parell acadèmic, que n'és l'agent avaluador.

Estructura

Els àmbits dels quals consta aquest instrument i les competències docents que s'hi relacionen són:

a) Desenvolupament de l'activitat docent

Les tasques que el professorat du a terme a l'aula són un dels aspectes més importants de la docència perquè entren en joc tots els procediments d'ensenyament i aprenentatge que s'han previst de treballar per tal d'assolir els objectius previstos. La competència docent relacionada és la de didàctica específica.

b) Interacció amb l'alumnat

La relació de comunicació que s'estableix entre el professorat i l'alumnat és clau per a la facilitació d'un clima d'aula positiu que faciliti el treball acadèmic i formatiu que hi ha de tenir lloc. Les produccions orals i escrites del professorat són un factor molt important en la qualitat del missatge didàctic i són un element facilitador de l'empatia i l'autoritat-prestigi necessaris per a aconseguir l'actitud més positiva possible per part de l'alumnat. Es relaciona amb la competència comunicativa.

Procediment d'aplicació

La pauta d'avaluació s'ha elaborat tenint en compte que l'agent avaluador (parell acadèmic) durà a terme una observació de tipus no participant i que el professorat coneixerà per endavant els criteris d'avaluació, els àmbits i els indicadors amb els quals serà observada la seva pràctica docent. Aquest fet tindrà lloc en el procés d'una entrevista prèvia.

El registre d'observació s'aplicarà en una sessió de classe completa. També està previst que la persona la classe de la qual s'observa aporti una breu reflexió escrita de la sessió un cop s'hagi dut a terme per tal d'enriquir el resultat de la pauta aplicada.

5.4.2. Portafolis del professor

Definició

Recull personal de documents seleccionats per un professor com a producte de la seva activitat docent que mostra, de manera estructurada, les evidències rellevants dels diversos processos educatius dels quals participa, durant un període de temps concret, i que fomenta la reflexió sobre la pràctica.

Objectiu de l'instrument

Reflectir l'actuació docent amb aportacions documentals justificades i pertinents que han estat seleccionades de forma acurada, d'uns àmbits prèviament determinats amb una finalitat d'avaluació formativa.

Estructura

Ens estem referint a un document base, annexos a part, d'unes 8-10 pàgines que constarà d'una introducció que contindrà un resum del perfil docent, un índex dels continguts, els apartats que es descriuen a continuació, una part que comptarà amb un recull de situacions-problema que es desitja compartir per aprendre a resoldre-les i un darrer aspecte on s'hi aportaran les observacions reflexives finals. El criteri de classificació dels seus continguts serà per temàtiques o àmbits. D'entre els diversos aspectes que es poden recollir en un portafolis a fi de mostrar les evidències més destacades de la tasca professional del professorat, s'han seleccionat els següents:

a) Materials didàctics elaborats i publicacions

Són tot aquell seguit d'activitats, apunts, documents escrits, audiovisuals o en altre format que s'han seleccionat per a ser utilitzats a l'aula o en algun moment de la seqüència didàctica de les assignatures de

les quals s'és responsable. Les publicacions poden ser articles, recensions, capítols de llibres, llibres de text o altres, etc., propis o aliens, que hagin estat publicats en revistes especialitzades, a la premsa, en empreses editorials, etc. N'hi ha prou amb referenciar-los adequadament. Es correspon amb la competència docent científica i pedagògica.

b) Planificació de l'activitat docent

Qualsevol activitat educativa ha de fugir de la improvisació i per aquest motiu tot el professorat compta amb un model o altre de planificació de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge. Malgrat això, allò que es preveu abans d'iniciar una unitat didàctica no sempre coincideix amb allò que realment s'acaba duent a terme. Caldrà, doncs, aportar la programació didàctica millorada que resulti dels canvis, esmenes, modificacions, etc. que s'hagin hagut d'incorporar a la planificació inicialment prevista i la seva corresponent valoració descriptiva. La competència docent que li correspon és la científica i pedagògica.

c) Gestió de l'avaluació i innovació

Es tracta de descriure com s'han concretat a la pràctica els criteris generals d'avaluació del centre educatiu en cadascuna de les assignatures que imparteix cada professional de la docència. El recull d'evidències es referirà a allò que hagi passat realment, no a allò que s'havia planificat. Són dues les competències relacionades amb aquest àmbit: la de didàctica específica i la crítica. S'hi poden incloure produccions dels alumnes, models de rúbriques o graelles d'observació, etc. En un segon apartat, i relacionat amb la informació que ens han de proporcionar els nous models d'avaluació, com que la ciència pedagògica avança, els contextos són canviants, així com també ho són els alumnes i les seves necessitats, innovar en educació és un procés imprescindible de recerca de noves propostes per a nous reptes. Descobrir noves metodologies, implantar noves possibilitats organitzatives i de planificació estratègica, incorporar hàbits diferents és una oportunitat i una obligació per tal d'anticipar-se adequadament al futur que es desitja. Òbviament la competència docent relacionada és la d'innovació.

Procediment d'aplicació

El professorat que hagi d'utilitzar aquest instrument podrà triar entre la versió en suport informàtic o la versió electrònica o e-portafolis. Un cop fet, serà la mateixa persona avaluada qui emplenarà el model de fitxa que recull la valoració de l'instrument. Tant el portafolis com la fitxa de valoració es lliurarà al directiu amb qui faci l'entrevista, que és el darrer instrument que proposo d'aplicar. El temps necessari per tenir elaborat aquest instrument s'estima en unes 15 hores.

5.4.3. Autoinforme

Objectiu de l'instrument

Autoavaluar la pròpia funció docent en uns àmbits determinats a través d'uns indicadors concrets per tal de detectar alguns punts forts i uns altres de millorables de la seva pràctica professional.

Estructura

L'autoinforme que es proposa contempla els aspectes següents:

a) Gestió del temps i gestió personal

Referit a la distribució de les activitats tant lectives com no lectives en el temps laboral disponible i la manera que cada professional té de planificar el seu temps i treure'n el màxim de partit possible. La competència docent personal és la més relacionada amb aquest àmbit.

b) TIC-TAC aplicades a la docència

Les tecnologies de la informació, de la comunicació, de l'aprenentatge i del coneixement (TIC-TAC) estan sent incorporades notablement en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, promouen la intercomunicació amb altres persones de dins i de fora de la comunitat educativa i faciliten el treball cooperatiu i en xarxa. Això suposa un repte sense precedents per al professorat, en especial pel que fa a la seva formació en aquest aspecte. Aquest àmbit té una lògica relació amb la competència en TIC.

c) Formació permanent

La formació del professorat és cada cop més personalitzada i adaptada a les necessitats específiques de cada centre educatiu en funció del seu pla de formació permanent. Acreditar la formació, ser proactiu en aquest camp i tenir iniciatives incrementen la competència docent científica i pedagògica, que és la més pertinent en aquest àmbit.

d) Resultats acadèmics

En un autoinforme no hi pot faltar una valoració dels resultats que periòdicament ofereixen les activitats pròpies de l'avaluació formativa i/o sumativa -tant les avaluacions de seguiment o preavaluacions com les avaluacions trimestrals o finals-, els processos i recursos que s'hi han esmerçat i les propostes de millora per al període avaluatiu següent. Els indicadors d'aquest àmbit tenen relació lògica amb la competència crítica.

Procediment d'aplicació

La persona avaluada emplenarà el model de formulari proposat a l'instrument i la lliurarà al directiu amb qui faci l'entrevista juntament amb la fitxa d'autovaloració del portafolis. Es disposarà d'una setmana per a dur-la a terme. El temps necessari per tenir elaborat aquest instrument s'estima en una mitja hora.

5.4.4. Entrevista estructurada

Definició

Tècnica que consisteix en una conversa formal, amb uns continguts i paràmetres coneguts i previstos, però que admet la modificació de les preguntes en funció de les respostes que s'obtenen o del fil de la conversa, i que és plantejada de forma oral.

Objectiu de l'instrument

Valorar les habilitats, la carrera professional, els interessos, les actituds, etc. amb les quals el professorat desenvolupa la seva activitat professional.

Estructura

S'hi han establert 5 blocs d'indicadors, delimitats en 5 àmbits, amb un total de 20 possibles interrogacions. La relació entre la persona entrevistada i qui fa l'entrevista és coneguda prèviament i se li assegura a la garantia de la reserva i de la confidencialitat de la informació recollida. Els indicadors s'han distribuït de la manera següent:

a) Preparació i participació en reunions

Les reunions de treball o informatives o d'altre tipus són una pràctica habitual en els centres educatius. Anar-hi amb la preparació necessària i amb una actitud o una altra poden fer canviar substancialment el resultat d'aquella trobada. Són també una manera de dur a la pràctica el treball en equip amb els seus trets característics. Podem relacionar aquest àmbit amb la competència comunitària.

b) Trajectòria professional

El progrés professional, el grau de satisfacció i l'acceptació de les normes i els valors compartits són aspectes importants en les persones; més encara si aquestes persones tenen encomanada la formació d'altres persones. La carrera professional és un element clau que cal definir i acotar. Té relació amb la competència docent personal.

c) Relació i comunicació amb els altres

El professorat no es troba aïllat en un espai tancat. La seva professió el porta a relacionar-se activament amb altres persones: els pares i mares dels alumnes, els col·legues, els directius i coordinadors, els i les alumnes, etc. Comunicar bé facilita una bona relació amb els altres i cal que se sigui conscient de la qualitat de les nostres habilitats en aquest camp. La competència docent en joc és, doncs, la comunicativa.

d) Participació en activitats del centre

Els calendaris d'activitats que solen fer-se públics els primers dies del curs preveuen tot un seguit d'actes formals o no, planificats o previstos, que formen part de la cultura de cada institució educativa. També hi sol haver altres events que solen ser d'assistència voluntària bé perquè han estat una

iniciativa d'algunes persones del claustre o perquè s'han presentat de manera sobrevinguda. La disponibilitat a participar i a col·laborar en unes o altres és també un factor de cohesió dels equips professionals i un element del clima de treball de les organitzacions. Aquest àmbit es correspon amb la competència comunitària.

e) Iniciatives i autonomia personal

L'estil personal de cadascú, la manera de ser i d'actuar també influeix notablement en el clima laboral i de relació interpersonal entre els membres d'un mateix equip. Conèixer bé els altres i a un mateix és garantia de millora professional per poc que estiguem disposats a modificar els nostres punts febles. Aquest àmbit es relaciona amb la competència docent personal.

Procediment d'aplicació

Aquest instrument està ideat per a ser aplicat en últim lloc per tal que puguin ser avaluats àmbits no contemplats en els altres instruments que conformen la bateria i, al mateix temps, que permeti recollir aquelles apreciacions, matisacions o detalls que la persona avaluada vulgui afegir al procés de la seva avaluació i que puguin, eventualment, ser tinguts en compte en l'informe final d'avaluació.

5.5. Validació de la bateria d'instruments

El procés de validació de l'instrument polièdric que es presenta en aquesta tesi s'ha dut a terme, com ja s'ha dit, a través del sistema de jutges-experts (procediment qualitatiu o validació semàntica) d'acord amb les fases concretades en la figura que podem veure en aquest mateix apartat. Aquest sistema ens permet assegurar l'anomenada validesa de contingut (validesa interna o credibilitat).

Les accions desenvolupades en cadascuna de les **fases** previstes, així com els trets més significatius que s'ha estimat oportú de mencionar es descriuen a continuació.

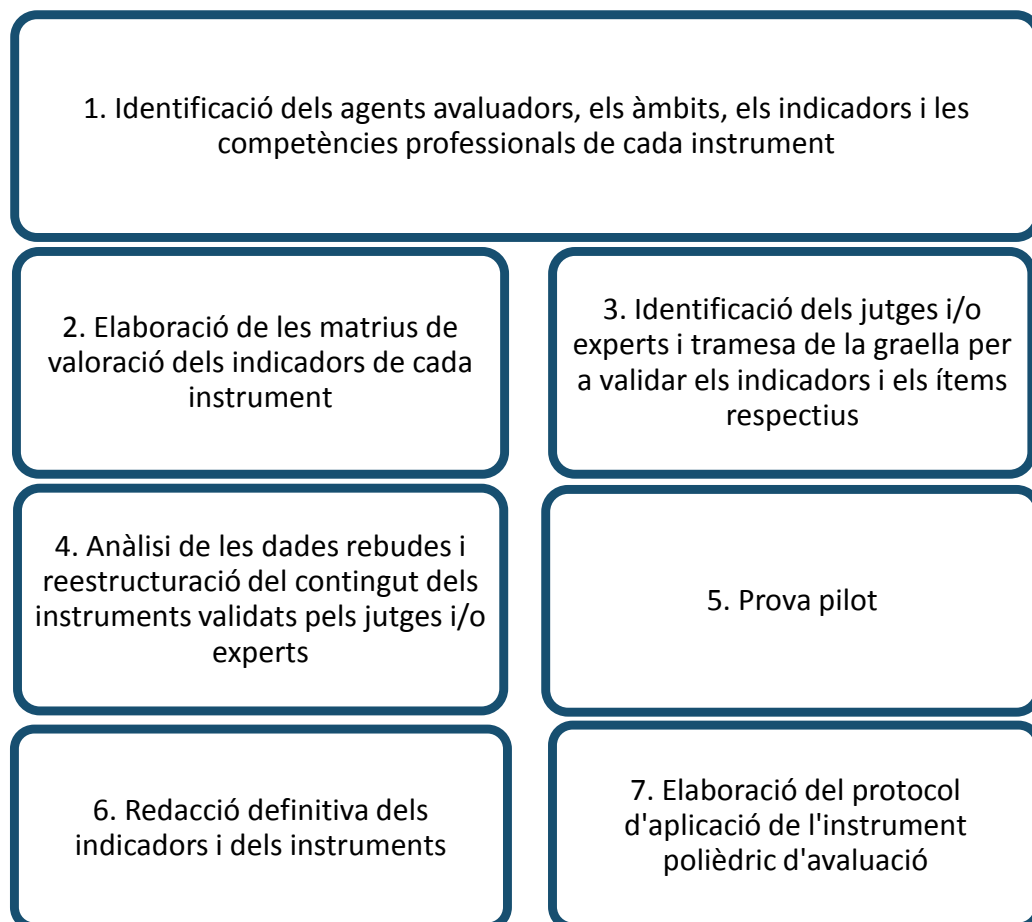


Figura 8 Fases del procés de validació i d'elaboració dels instruments.
Font: elaboració pròpia

Fase 1: A les taules 6 i 7 hem pogut apreciar una visió de conjunt del contingut de l'instrument polièdric que es presenta. A l'hora de seleccionar els agents avaluadors, els àmbits i les competències que es proposen he tingut en compte la pròpia experiència professional i les fonts bibliogràfiques a les quals ja ens hem referit en el marc teòric: en especial Mateo et al. (1996), Zabalza (2003), Cano (2005b) i Chavarria (2006). En

quant als indicadors⁴⁹ i els seus respectius ítems, s'especifiquen amb detall a les taules 9 a 12. Per a la seva selecció s'ha tingut en compte, a més de l'experiència de qui fa aquesta recerca, l'aportació del *National Board for Professional Teaching Standards*, que va ser fundat el 1987 amb la finalitat de definir un seguit d'estàndards que ha d'assolir el professorat dels diferents nivells educatius dels Estats Units d'Amèrica del Nord⁵⁰.

Fase 2: El contingut de les taules 9 a 15 es va facilitar als experts en format graella per poder valorar el grau d'adequació dels indicadors proposats i dels seus ítems respectius. Els experts van assignar una valoració global a cada indicador en funció de les valoracions parcials atorgades a cadascun dels ítems que el concreten, quan això va ser possible, o en van fer una valoració global. Les graelles corresponents a les taules esmentades, amb els indicadors a valorar, tenen un format tipus escala Likert amb quatre alternatives de resposta. Per tal de contextualitzar la proposta, el dossier conté també la justificació de la recerca, el marc general del treball, l'esquema del disseny metodològic, els objectius i les característiques dels instruments proposats. Totes les graelles dels instruments compten amb espai suficient per a fer-hi observacions i comentaris, si ho van estimar oportú.

A continuació es presenta la relació d'indicadors amb els seus corresponents ítems proposats per a cadascun dels quatre instruments que conformen la bateria.

⁴⁹ En aquesta tesi s'entén per **indicador** 'un paràmetre o factor que ens mostra de manera precisa i el més concreta possible una determinada realitat'. A l'hora de proposar-los s'ha tingut en compte que siguin adequats, clars, significatius, estables, reduïts i comparables en un sentit qualitatiu i interpretatiu. Els indicadors formulats són del tipus descriptors ja que reflecteixen la presència o absència d'un element o el seu grau d'assoliment. (Font: Universitat de Barcelona: Jornadas sobre evaluación externa de proyectos culturales Barcelona 18-19/09/2008)

⁵⁰ National Board for Professional Teaching Standards (2002): *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. En línia. <http://www.nbpts.org> Consultat: desembre 2009.

Taula 9 Indicadors i ítems de l'instrument 1

<p>INSTRUMENT 1: OBSERVACIÓ DE CLASSES</p> <p>Àmbit A Desenvolupament de l'activitat docent</p> <p>1 Seqüència didàctica</p> <p>a) La seqüència didàctica prevista en la programació didàctica és coherent amb el que s'està fent en aquesta classe.</p> <p>b) Relaciona la seva assignatura amb altres.</p> <p>c) Preveu un enfocament competencial .</p> <p>d) Té en compte el context i les necessitats de l'alumnat.</p> <p>2 Inici de la classe</p> <p>a) Presenta l'observador a l'alumnat.</p> <p>b) Centra l'alumnat en allò que es farà en aquesta classe.</p> <p>c) Lliga el tema que es treballarà amb la classe anterior o amb conceptes coneguts. Contextualitza.</p> <p>d) Revisa les activitats encomanades la classe anterior, si fa el cas.</p> <p>e) La distribució de l'espai és l'adequada .</p> <p>3 Desenvolupament de la classe</p> <p>a) La intervenció del professor/-a es combina adequadament amb les intervencions de l'alumnat i la realització de les tasques proposades.</p> <p>b) Té i utilitza algun tipus de registre de les activitats o tasques fetes per l'alumnat.</p> <p>c) Domina bé els continguts específics de l'assignatura .</p> <p>d) Transmet valors (esforç, feina ben feta, respecte...) de forma natural.</p> <p>e) Domina la didàctica específica de l'assignatura.</p> <p>4 Conclusió de la classe</p> <p>a) Fa un breu resum del que s'ha treballat en aquesta classe.</p> <p>b) Concreta les activitats que hauran de fer fora de l'aula (de consolidació, d'ampliació...).</p> <p>c) Avança què faran a la classe següent.</p> <p>5 Estratègies metodològiques</p> <p>a) El mètode docent és coherent amb el PEC d'aquest centre educatiu.</p> <p>b) L'agrupament de l'alumnat és coherent amb les activitats plantejades (gran grup, equips, parelles...).</p> <p>c) Planteja activitats a diferents nivells per tal d'atendre la diversitat.</p> <p>d) Fa un ús pertinent de les TIC.</p> <p>e) Fa ús de materials didàctics i recursos diversos.</p>

Àmbit B Interacció amb l'alumnat

6 Comunicació verbal

- a) El volum, el ritme, l'articulació i el to de veu del professor/-a són adequats.
- b) La fluïdesa verbal, riquesa i precisió lèxica són adequades.
- c) Respon encertadament a les preguntes que li planteja l'alumnat.
- d) Corregeix sense cohibir, si cal.

7 Comunicació no verbal

- a) L'ús dels gestos, moviments i desplaçaments per part del professor/a són harmoniosos.
- b) Mostra seguretat i naturalitat.
- c) El clima d'aula facilita les tasques que s'hi duen a terme.
- d) La mirada és distribuïda correctament.
- e) L'espai i la distància amb l'alumnat és adequada.

8 Producció: missatge didàctic

- a) Intervé amb preguntes adequades més que amb explicacions.
- b) Admet que l'alumnat li faci preguntes o expressi dubtes.
- c) Aclareix dubtes donant el mateix missatge a través de codis diferents
- d) Concreta. No perd el fil de la classe ni el fa perdre a l'alumnat.

9 Empatia i autoritat

- a) Procura l'atenció de tot l'alumnat, amb equitat.
- b) Proporciona feedback positiu a l'alumnat i en sol·licita.
- c) Es mostra accessible i s'implica en les necessitats de tot l'alumnat.
- d) Administra adequadament els imprevistos o les situacions adverses.
- e) Té paciència i se sap fer respectar.

10 Actitud de l'alumnat

- a) Manté un grau adequat d'ordre per poder fer les tasques proposades
- b) Se'l veu còmode amb la metodologia emprada.
- c) Participa activament però de manera ordenada i respectuosa amb el professor/-a i amb els altres.
- d) La majoria dels alumnes segueix correctament el ritme de la classe.
- e) L'actitud de l'alumnat és positiva en general.

Font: Elaboració pròpia

Taula 10 Indicadors i ítems de l'instrument 2

INSTRUMENT 2: PORTAFOLIS**Àmbit C Materials didàctics i publicacions****11 Materials didàctics disponibles (propis o aliens)**

- a) Hi ha una selecció dels materials didàctics que utilitza
- b) Aporta materials diferenciats: informació, exemples, casos, gràfics...

12 Producció de coneixement

- a) Aporta referències bibliogràfiques o mostres de notes tècniques, documents, articles... escrits o publicats

13 Bones pràctiques

- a) Hi ha evidències, exemples o descripció de bones pràctiques educatives en algun aspecte de l'activitat docent

Àmbit D Planificació de l'activitat docent**14 Documentació curricular**

- a) Cita i justifica la documentació de referència que orienta la seva planificació docent: projecte educatiu de centre, projecte editorial, projecte del departament...

15 Programacions didàctiques

- a) Aporta una síntesi dels documents de les PD de les assignatures assignades amb tots els apartats previstos en la normativa vigent i en el projecte educatiu del centre.

16 Model competencial del currículum

- a) Inclou evidències d'activitats dutes a terme que segueixen el model competencial.
- b) Es pot apreciar la presència de les competències bàsiques (ESO) i/o específiques (BTX).
- c) Es contempla el tractament de l'expressió oral i escrita per part de l'alumnat.
- d) Existeixen trets que permeten apreciar que es tracta la transversalitat o interdisciplinarietat dels continguts.

Àmbit E Gestió de l'avaluació i innovació**17 Criteris i instruments d'avaluació**

- a) Descric o referencia els criteris d'avaluació que es tenen en compte.
- b) Enumera o descriu els instruments utilitzats i el valor que se'ls ha atorgat en el conjunt de l'avaluació.

18 Procediments d'avaluació

- a) Descriu les activitats d'avaluació de tipus autoavaluatiu, coavaluatiu i heteroavaluatiu que s'han dut a la pràctica.
- b) Mostra evidències de productes dels alumnes o protocols d'activitats d'avaluació.
- c) Concreta si s'utilitzen graelles d'observació de treballs, rúbriques, *webquests*...
- d) Exemplifica diferents registres utilitzats.
- e) Concreta els mecanismes de recuperació.

19 Innovacions i actitud davant dels canvis

- a) Descriu (amb exemples, si cal) alguna innovació duta a terme.
- b) Aporta exemples de solucions innovadores a problemes amb què s'hagi trobat.
- c) Descriu i valora les darreres novetats introduïdes en les assignatures impartides.

Àmbit F Estructura del portafolis

20 Introducció. Perfil del professor/-a (Qui sóc? / Sobre mi)

21 Índex o sumari del contingut

22 Recull de problemes que desitja compartir per aprendre a resoldre'ls o resoldre'ls millor.

23 Observacions reflexives finals

Font: Elaboració pròpia

Taula 11 Indicadors i ítems de l'instrument 3

INSTRUMENT 3: AUTOINFORME

Àmbit G Gestió del temps i gestió personal

24 Funcions previstes en el Reglament de Règim Intern (RRI).

- a) Acompleixo eficaçment les tasques que se m'han encomanat.

25 Ús eficaç del temps

- a) Temporitzo adequadament les tasques que tinc encomanades.
- b) Arribo puntualment a les classes i reunions.
- c) Aconsegueixo aprofitar el temps a classe fins al final .
- d) Retorno aviat als alumnes les activitats corregides o avaluades. i

26 Aspectes personals

- a) Assumeixo les tasques que puc dur a terme adequadament.
- b) Mantinc el domini de la situació en moments d'estrès.
- c) Sé prioritzar les tasques que he de dur a terme i les faig en el termini previst.

Àmbit H TIC-TAC aplicades a la docència**27 Formació en TIC**

- a) Puc acreditar formació adequada en ús de les TIC.
- b) Miro d'estar actualitzat en aquest aspecte de la meva professió.

28 Ús didàctic de les TIC

- a) Faig un ús adequat de les tecnologies disponibles: PD-PDI...
- b) Les presentacions projectades són clares i llegibles.
- c) Facilito recursos d'autoaprenentatge en suport digital.

29 Intranet del centre educatiu

- a) La utilitzo per fer arribar missatges a l'alumnat relacionats amb l'agenda d'activitats o els deures.
- b) Hi poso els exercicis que han de fer, la documentació a consultar i l'alumnat em lliura les activitats a través d'aquesta eina.
- c) Utilitzo les altres eines disponibles a l'aplicatiu (qualificacions , fòrums...)
- d) Hi tinc escrita la informació pertinent de les assignatures que imparteixo

Àmbit I Formació permanent**30 Activitats de formació permanent**

- a) Acredito cada curs activitats de formació d'almenys 30 hores de durada.
- b) L'últim any he participat en congressos, seminaris, jornades...
- c) Proposo activitats formatives a l'equip directiu.

31 Lectures professionals

- a) Consulto o estic subscript a alguna publicació de tipus didàctic o pedagògic.
- b) Llegeixo habitualment bibliografia relacionada amb la meva professió.

32 Conferències, xerrades, cursos, grups de treball

- a) Tinc disponibilitat per pronunciar una o més conferències o xerrades.
- b) Tinc disponibilitat per impartir algun curs en temàtiques determinades.
- c) Pertanyo a una entitat, associació professional, grup de treball, etc. amb els quals participo activament.
- d) Faig classes de formació en alguna institució, universitat, col·legi professional...

Àmbit J Resultats acadèmics

33 Resultats obtinguts en les avaluacions

- a) El % d'aprovat i de suspesos és coherent amb el context, la situació i la programació didàctica.
- b) Tinc identificades les causes dels resultats obtinguts.
- c) Tinc definides les estratègies de millora dels resultats.
- d) Les activitats d'avaluació són coherents amb les tasques i els continguts treballats a classe.
- e) S'informa puntualment els alumnes dels seus progressos o necessitats de millora.

34 Adaptació planificació didàctica

- a) Modifico la programació didàctica després de cada avaluació en funció dels resultats.
- b) Elabo guies o tutorials que facilitin l'aprenentatge.
- c) Proporciono solucions o dono consells personalitzats sobre la manera com cada alumne/-a ha d'assolir els objectius previstos

Font: Elaboració pròpia

Taula 12 Indicadors i ítems de l'instrument 4

INSTRUMENT 4: ENTREVISTA

Àmbit K Preparació i participació en reunions

35 Reunions de treball (equip docent, departament, claustre...)

- a) Assisteix i participa activament en la dinàmica de les reunions previstes.
- b) Porta preparats els temes a tractar.
- c) Pren nota i executa les tasques acordades que li pertocuen.
- d) Les seves intervencions són positives o de crítica constructiva.
- e) Aporta solucions als problemes en comptes de generar-ne de nous.

36 Treball en equip

- a) Valora positivament el treball cooperatiu entre el professorat.
- b) Es considera ben integrat en el seu equip docent.
- c) Reconeix que hi ha maneres diferents de resoldre els problemes i de fer les tasques previstes.
- d) És capaç d'actuar conjuntament amb altres per tal de dur a terme tasques compartides.

Àmbit L Trajectòria professional**37 Trets propis del centre o institució educativa**

- a) El seu progrés professional és positiu i és coherent amb el projecte educatiu de centre.
- b) Se'l veu raonablement satisfet de treballar en aquest centre educatiu.
- c) Coneix bé els aspectes organitzatius del centre educatiu i les funcions de cadascú.
- d) Accepta raonablement la missió i el conjunt de valors propis d'aquest centre o institució educativa.

38 Desenvolupament i carrera professional

- a) Té afany de millora.
- b) Li agradaria ocupar-se de... (tasques, encàrrecs, funcions, etc.) al centre o institució.
- c) Considera adequada la seva preparació científicopedagògica.

Àmbit M Relació i comunicació amb els altres**39 Amb les mares i els pares dels i de les alumnes**

- a) Fa les entrevistes de tutoria personal necessàries/previstes.
- b) Està ben informat.
- c) Té habilitat per expressar-se amb assertivitat.
- d) Es considera preparat en matèria d'orientació familiar.

40 Amb la resta de professorat i el personal d'administració i serveis

- a) Escolta, col·labora amb els altres professionals i respecta la seva manera de ser i d'actuar.
- b) Procura un ambient de col·laboració i de confiança entre tots.

41 Amb l'alumnat

- a) Atén els dubtes i necessitats dels seus alumnes fora de classe.
- b) Fa les entrevistes de tutoria personal necessàries/previstes.
- c) Considera que té una adequada autoritat-prestigi amb l'alumnat.
- d) Es considera preparat en matèria d'orientació escolar.

Àmbit N Participació en activitats del centre**42 Activitats previstes**

- a) Assisteix normalment a les activitats programades.

43 Altres activitats

- a) Participa voluntàriament en algunes activitats no obligatòries.
- b) Manifesta la seva disponibilitat a col·laborar-hi o participar-hi.

Àmbit O Iniciatives i autonomia personal

44 Gestió de l'aula i del context educatiu

- a) Fa front als problemes que se li presenten i els resol eficaçment.
- b) Té les habilitats socials necessàries per a l'exercici de la professió.

45 Perfil personal

- a) És responsable, autocontrolat, té bona autoestima.
- b) És perseverant amb les tasques i reptes que se li presenten.
- c) Accepta la crítica de manera positiva.
- d) És optimista. Destaca la part positiva de les coses. Té sentit de l'humor.
- e) Pensa i actua amb sentit comú.

46 Orientació a la millora professional

- a) Coneix bé els seus punts forts (tant en l'àmbit personal com en el professional).
- b) Coneix bé els seus punts dèbils (tant en l'àmbit personal com en el professional).
- c) Sap a qui demanar consell (assessorament, *coaching*) i ho fa quan en té necessitat.
- d) Identifica els punts clau d'un problema i té capacitat de prendre decisions encarades a resoldre'l eficaçment.
- e) Modifica el seu comportament o actitud, si cal, per millorar en algun aspecte identificat com a punt de millora.

Font: Elaboració pròpia

Com a complement de la valoració dels indicadors i dels seus corresponents ítems, en aquesta mateixa fase, també es va demanar als experts que valoressin la idoneïtat dels indicadors en funció de les categories i dels criteris de la taula següent:

Taula 13 Categories dels indicadors per a la seva validació

CATEGORIA Criteri	VALORACIÓ	DESCRIPTOR
SUFICIÈNCIA Els indicadors que pertanyen a una mateix àmbit de l'instrument són suficients per a obtenir la seva valoració	1. No s'ajusta al criteri	Els indicadors són insuficients per a valorar el criteri
	2. S'ajusta poc al criteri	Els indicadors tenen en compte una part del criteri però no la seva totalitat
	3. S'ajusta bastant al criteri	S'han d'afegir indicadors per a valorar el criteri
	4. S'ajusta molt al criteri	Els indicadors són suficients
CLAREDAT L'indicador es comprèn fàcilment	1. No s'ajusta al criteri	L'indicador no és clar
	2. S'ajusta poc al criteri	L'indicador hauria de ser modificat substancialment
	3. S'ajusta bastant al criteri	Caldria una modificació específica d'alguns termes de l'indicador
	4. S'ajusta molt al criteri	L'indicador és clar, tant semànticament com sintàcticament
COHERÈNCIA L'indicador té una relació lògica amb l'àmbit que està valorant	1. No s'ajusta al criteri	L'indicador pot ser eliminat sense que se'n ressenti la valoració del criteri
	2. S'ajusta poc al criteri	L'indicador té una certa rellevància, però ja hi ha altres indicadors que inclouen el que mesura aquest
	3. S'ajusta bastant al criteri	L'indicador és relativament important
	4. S'ajusta molt al criteri	L'indicador és força rellevant i ha de ser inclòs
RELLEVÀNCIA L'indicador és essencial o important; per tant, ha de ser inclòs	1. No s'ajusta al criteri	L'indicador pot ser eliminat sense que se'n ressenti la valoració del criteri
	2. S'ajusta poc al criteri	L'indicador té una certa rellevància, però ja hi ha altres indicadors que inclouen el que mesura aquest
	3. S'ajusta bastant al criteri	L'indicador és relativament important
	4. S'ajusta molt al criteri	L'indicador és força rellevant i ha de ser inclòs

Font: Elaboració pròpia

Taula 14 Valoració dels indicadors segons la categoria

INSTRUMENT: Observació de classes ÀMBITS	INDICADORS	SUFICIÈNCIA	CLAREDAT	COHERÈNCIA	RELLEVÀNCIA	OBSERVACIONS
A Desenvolupament de l'activitat docent	1 Seqüència didàctica					
	2 Inici de la classe					
	3 Desenvolupament de la classe					
	4 Conclusió de la classe					
	5 Estratègies metodològiques					
B Interacció amb l'alumnat	6 Comunicació verbal					
	7 Comunicació no verbal					
	8 Producció: missatge didàctic					
	9 Empatia i autoritat					
	10 Actitud de l'alumnat					
Valors: 1. No s'ajusta al criteri 2. S'ajusta poc al criteri 3. S'ajusta bastant al criteri 4. S'ajusta molt al criteri						
INSTRUMENT: Portafolis ÀMBITS	INDICADORS	SUFICIÈNCIA	CLAREDAT	COHERÈNCIA	RELLEVÀNCIA	OBSERVACIONS
C Materials didàctics i publicacions	11 Materials didàctics disponibles					
	12 Producció de coneixement					
	13 Bones pràctiques					
D Planificació de l'activitat docent	14 Documentació curricular					
	15 Programacions didàctiques					
	16 Model competencial del currículum					
E Gestió de l'avaluació i innovació	17 Criteris i instruments d'avaluació					
	18 Procediments d'avaluació					
	19 innovacions i actituds davant canvis					
F Estructura del portafolis	20 Introducció. Perfil del professor.					
	21 Índex o sumari del contingut					
	22 Recull de problemes a compartir					
	23 Observacions reflexives finals					
Valors: 1. No s'ajusta al criteri 2. S'ajusta poc al criteri 3. S'ajusta bastant al criteri 4. S'ajusta molt al criteri						

INSTRUMENT: Autoinforme ÀMBITS	INDICADORS	SUFICIÈNCIA	CLAREDAT	COHERÈNCIA	RELLEVÀNCIA	OBSERVACIONS
G Gestió del temps i gestió personal	24 Funcions previstes en el RRI					
	25 Ús eficaç del temps					
	26 Aspectes personals					
H TIC-TAC aplicades a la docència	27 Formació en TIC					
	28 Ús didàctic de les TIC					
	29 Intranet del centre educatiu					
I Formació permanent	30 Activitats de formació permanent					
	31 Lectures professionals					
	32 Conferències, xerrades, cursos...					
J Resultats acadèmics	33 Resultats obtinguts en les avaluacions					
	34 Adaptació planificació didàctica					
Valors: 1. No s'ajusta al criteri 2. S'ajusta poc al criteri 3. S'ajusta bastant al criteri 4. S'ajusta molt al criteri						
INSTRUMENT: Entrevista ÀMBITS	INDICADORS	SUFICIÈNCIA	CLAREDAT	COHERÈNCIA	RELLEVÀNCIA	OBSERVACIONS
K Preparació i participació en reunions	35 Reunions de treball					
	36 Treball en equip					
L Trajectòria professional	37 Trets propis del centre					
	38 Desenv. i carrera professional					
M Relació i comunicació amb els altres	39 Amb les mares i els pares					
	40 Amb la resta del professorat i pas					
	41 Amb l'alumnat					
N Participació en activitats del centre	42 Activitats previstes					
	43 Altres activitats					
O Iniciatives i autonomia personal	44 Gestió de l'aula i del context					
	45 Perfil personal					
	46 Orientació a la millora profes.					
Valors: 1. No s'ajusta al criteri 2. S'ajusta poc al criteri 3. S'ajusta bastant al criteri 4. S'ajusta molt al criteri						

Font: Elaboració pròpia

Finalment, la graella següent va ser utilitzada pels experts per confirmar el grau d'adequació del pes ponderat que s'ha proposat per a cadascun dels àmbits d'avaluació i per a cadascun dels instruments previstos.

Taula 15 Matriu de valoració dels valors de cada àmbit

INSTRUMENTS	ÀMBITS	Punts de l'àmbit	Valoració				Pes ponderat de l'instrument	Valoració			
			1	2	3	4		1	2	3	4
Observació de classes	Desenvolupament de l'activitat docent	15					30 %				
	Interacció amb l'alumnat	15									
Portafolis	Materials didàctics i publicacions	3					25 %				
	Planificació de l'activitat docent	9									
	Gestió de l'avaluació i innovació	9									
	Estructura del portafolis	4									
Autoinforme	Gestió del temps i gestió personal	3					25 %				
	TIC-TAC aplicades a la docència	3									
	Formació permanent	10									
	Resultats acadèmics	9									
Entrevista	Preparació i participació en reunions	3					20 %				
	Trajectòria professional	4									
	Relació i comunicació amb els altres	6									
	Participació en activitats del centre	2									
	Iniciatives i autonomia personal	5									

Valors: 1 gens adequat; 2 poc adequat; 3 adequat; 4 molt adequat

Font: Elaboració pròpia

Fase 3: Va ser en aquest moment quan es va contactar amb uns determinats experts per tal que valoressin el contingut dels instruments elaborats en la fase anterior. Els experts a qui es va proposar de participar i que van acceptar de col·laborar-hi són:

Isabel del Arco Bravo, doctora en psicopedagogia, professora titular de la Universitat de Lleida, experta en planificació i gestió de la docència universitària i en formació del professorat.

Josep Lluís Boix Peinado, doctor en psicopedagogia, inspector del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Xavier Chavarria Navarro, consultor de la UOC, professor de la Universitat de Barcelona, inspector d'educació.

Ángel P. González Soto, doctor en Ciències de l'educació, catedràtic de la Universitat Rovira i Virgili, àrea de coneixement: Didàctica i organització escolar, expert en: tecnologia i educació, formació del professorat, formació en la empresa.

Joaquim Pèlach Busom, doctor en Ciències de l'educació, professor titular de la Universitat de Girona, àrea de coneixement: Didàctica i organització escolar.

Josep Serentill Rubio, Mestre, llicenciat en Història i Geografia, llicenciat en Ciències de l'Educació, especialitat Organització i gestió de Centres, màster en Supervisió i Avaluació (UAB), inspector del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Carme Vidal i Torruella, llicenciada en Història general i geografia, professora de secundària en exercici i amb una dilatada experiència docent en instituts de secundària diversos.

La invitació a participar del procés de validació es va fer de manera personal a cadascun, previ contacte telefònic o a través del correu electrònic, als quals se'ls va enviar un dossier en suport digital per correu electrònic amb els objectius de la recerca i les graelles necessàries per a dur a terme la seva tasca. El retorn del dossier, un cop complimentat, també es va fer via correu electrònic.

Fase 4: La modificació del redactat dels ítems, si feia el cas, s'havia de fer d'acord amb la valoració facilitada pels experts a partir del criteri

següent: si un ítem obtenia la puntuació mínima 1 (gens adequat) per tres o més experts era previst modificar-lo o eliminar-lo, a no ser que hi hagués una indicació expressa en sentit contrari. Així mateix, es preveia esmenar el seu actual redactat, eliminar-ne algun o incorporar-ne de nous si així ho manifestaven la majoria dels experts consultats.

Fase 5: Va ser el moment de dur a terme la prova pilot a la qual em referiré àmpliament en l'apartat següent.

Fase 6: Un cop es va disposar de tota la informació que el procés de pilotatge i les notes del treball de camp em van proporcionar, es van revisar els indicadors i els ítems que els corresponen per tal que el seu redactat i el seu contingut fossin pertinents. Cal dir que en algunes ocasions, les observacions escrites en els dossiers es van veure complementades per converses telefòniques amb les persones que van aplicar els instruments.

Fase 7: Aquesta darrera fase va servir per procedir a la revisió i millora d'aquells aspectes de la bateria d'instruments que en podrien facilitar la seva aplicabilitat: presentació general i dels blocs de continguts, edició, redactat de les orientacions, etc.

5.6. Prova pilot

Quan s'utilitzen instruments de recollida d'informació, és convenient fer proves pilot per provar la seva consistència i confiabilitat. L'aplicació de proves pilot serveix per revisar els continguts i la forma dels instruments. Així es pot mirar si els indicadors previstos són suficients, si l'ordre és el més indicat, si les preguntes són clares i precises, com reaccionen els subjectes davant cert tipus de preguntes, si la forma de presentació dels instruments autoadministrats és la més convenient, etc.

Per a l'execució pràctica d'aquesta fase es va comptar amb persones auxiliars que van ser considerades d'antuvi suficientment capacitades per a dur a terme les funcions específiques que se'ls havia de demanar i a les

quals també va caldre assessorar en tot el relacionat amb el projecte entès en la seva globalitat: objectius, disseny, marc conceptual, indicadors, etc. per tal de garantir la qualitat de la seva tasca i el rigor metodològic procurat des de l'inici. Es prescindeix en aquest cas d'una exposició detallada del protocol que es va utilitzar perquè el seu contingut és una versió adaptada de les graelles de valoració facilitades als experts i que ja s'han presentat amb tot detall al descriure la fase 3 del procés de validació de l'instrument polièdric d'avaluació que es va experimentar en les proves pilot. Els dossiers utilitzats es poden consultar al volum que conté els annexos.

5.6.1. Implementació de la prova

- **Accions prèvies a l'aplicació de la bateria d'instruments**

1. El primer pas va consistir en la presentació de la proposta d'aplicació de la prova pilot a la Direcció General d'Institució Familiar d'Educació. El cronograma proposat era el següent:

- Reunió informativa amb la direcció de SS.CC. [4/05/2010]
- Reunió informativa amb directius [Setm.10/05/2010]
 - Proposta de participació a un/-a prof. col·laborador/-a
 - Proposta de participació a un/-a prof. que farà l'avaluació
- Reunió informativa amb col·laboradors i professorat participant [Setm. 17/05/2010]
- Aplicació dels instruments [Setm. 24/0/2010] i agents:
 - 1 Observació de la gestió de l'aula: col·laborador
 - 2 Portafolis: professor/-a
 - 3 Autoinforme: professor/-a
 - 4 Entrevista: directiu
- Final del procés [31/05/2010]

2. Un cop va estar aprovada la proposta es va procedir a presentar la prova pilot als directius de les escoles que van acceptar de participar en el pilotatge: vuit en total. A tots ells els van ser lliurades les orientacions i el dossier corresponent, que es pot consultar a l'annex. La seqüència d'aplicació suggerida va ser la següent:

- a) El directiu/-va explica el contingut del dossier i el procés a seguir als dos professors participants convidats. Es fa esment de la clàusula deontològica de la pàgina 30 del dossier. Cal emplenar les dades sol·licitades a la pàgina 2.
- b) Es comenta el contingut de l'instrument "observació de classes" i es queda el dossier al professor "parell acadèmic" o "col·lega".
- c) Es pacta el dia i l'hora de la classe a observar.
- d) Durant l'observació o immediatament després, el professor parell acadèmic omple la graella dels indicadors, escriu les observacions i els comentaris oportuns a les pàgines 28 i 29 del dossier i lliura el dossier al professor/-a a qui s'està aplicant la prova pilot. El professor/-a observat/-ada disposa d'un espai a la pàgina 21 per poder-hi escriure una breu reflexió de la sessió de classe que ha estat objecte d'observació.
- e) El professor/-a participant valora qualitativament el contingut de l'instrument "portafolis", sense fer-lo. Pot utilitzar l'apartat "Remarques" que hi ha al final d'aquest instrument (p. 23) i també pot escriure les observacions i els comentaris que consideri oportuns a les pàgines 28 i 29 del dossier i,
- f) tot seguit, emplena la valoració dels indicadors de l'instrument "autoinforme".
- g) El professor/-a participant lliura el dossier al directiu i acorden dia i hora per a dur a terme el darrer instrument: "entrevista".

- h) L'entrevista ha de fer-se en un lloc adequat i evitant les interferències. El directiu clou el procés, escriu les observacions i els comentaris que considera oportuns a les pàgines 28 i 29 del dossier i l'envia a la persona responsable de la recerca.

3. El següent pas va consistir en una sessió informativa per part dels directius de les escoles participants amb els col·laboradors (parells acadèmics) i amb els professors i les professores que van acceptar de participar en el pilotatge de l'instrument polièdric d'avaluació. Cada escola va comptar amb un marge suficient d'autonomia per tal d'adaptar el procés de la manera més adequada possible a la seva realitat i context.

- **Aplicació de la bateria d'instruments**

L'aplicació de les diverses proves pilot en cadascun dels centres educatius es va dur a terme en el mes de maig, amb la finalitat de concentrar en poc temps la implementació de les tasques previstes i poder-les dur a terme amb agilitat i mirant de controlar les interferències que sempre s'acaben produint. Algunes escoles van fer-ho durant la primera quinzena de juny.

- **Judici crític d'aquesta fase**

Es pot afirmar que les reaccions dels col·legis que van decidir de correspondre a la invitació de participar-hi va ser de franca col·laboració, malgrat l'expectativa que genera el fet d'aplicar una avaluació de la funció docent a professionals del sector educatiu seguint un protocol estructurat que calia portar a la pràctica. Es valora de forma molt positiva que les persones que són membres del consell de direcció de la seva escola sabessin encabir aquesta col·laboració en la ja de per si dilatada agenda pròpia d'un final de curs. De manera similar, podem afirmar el mateix dels col·laboradors i de les persones que finalment van assumir el rol de professorat

avaluat. El nombre de proves que es van recollir van ser les dels quatre centres educatius següents: Aura i Turó de Tarragona, Mestral d'Igualada i Terraferma de Lleida. Per tant, hem d'acceptar que la mostra prevista no va acabar coincidint amb la mostra real al final del procés. El cicle del mostreig que presenta Bisquerra ens facilita entendre la situació:



Figura 9 Cicle de mostreig

Font: Elaboració pròpia a partir de Bisquerra (2009: 240)

L'estratègia d'optar per la no implicació directa de qui fa aquest estudi en el procés d'implementació de la prova pilot en cadascun dels escenaris previstos ha pogut ser un factor que cal tenir present a l'hora de valorar l'evolució de la mostra. Malgrat tot, aquest tipus de mostreig casual "és freqüent en ciències socials i en investigació educativa" (Bisquerra, 2009: 148) i la mostra real ha estat suficient per assolir els objectius pretesos. Cal tenir present, també, que el calendari d'activitats típiques d'un final de curs ha pogut distorsionar l'accès a l'escenari de recerques que requereixen la participació coordinada de diversos informants.

IV. RESULTATS I CONCLUSIONS

Capítol 6. Anàlisi de resultats i discussió

6.1. L'aportació dels experts

Per poder analitzar i interpretar les dades recollides i registrades fa falta ordenar-les. Amb aquesta finalitat, les valoracions numèriques que es recullen a continuació no representen valors estadístics convencionals i, per tant, el càlcul de mitjanes fa referència a la tendència cap a una de les quatre etiquetes proposades. Així doncs, s'entén que els valors 4 i 3 són més positius (més adequats o més propers al criteri) i els valors 2 i 1 més negatius (menys adequats o més allunyats del criteri). Dels set experts, un d'ells –el setè en el nostre cas- va optar per fer una valoració descriptiva i les seves aportacions s'analitzen al final d'aquest apartat. Les altres observacions i comentaris també s'analitzen després de les taules de recollida de resultats.

Taula 16 Valoracions dels experts instrument 1

INSTRUMENT	Observació de classes							
PUNTUACIONS	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 5	EXPERT 6	EXPERT 7	MITJANA
ÀMBIT A								
INDICADORS								
1	4	4	4	4	4	3		3,83
2	3	4	4	4	3	3		3,50
3	4	4	4	4	3	4		3,83
4	3	4	3	4	4	3		3,50
5	4	4	3	4	3	4		3,67
ÀMBIT B								
INDICADORS								
6	4	4	4	4	4	4		4,00
7	4	3	3	4	3	3		3,33
8	4	4	3	3	4	4		3,67
9	4	4	4	4	3	4		3,83
10	4	3	3	4	3	3		3,33
Valors: 1: gens adequat; 2: poc adequat; 3: adequat; 4: molt adequat								

Font: Elaboració pròpia

Taula 17 Valoracions dels experts instrument 2

INSTRUMENT	Portafolis							
PUNTUACIONS	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 5	EXPERT 6	EXPERT 7	MITJANA
ÀMBIT C								
INDICADORS								
11	4	4	3	4	3	4		3,67
12	4	3	3	2	3	4		3,17
13	4	4	4	3	3	4		3,67
ÀMBIT D								
INDICADORS								
14	4	3	3	2	4	4		3,33
15	4	4	3	3	4	4		3,67
16	4	4	4	3	4	3		3,67
ÀMBIT E								
INDICADORS								
17	4	4	4	4	4	4		4,00
18	4	4	4	4	3	4		3,83
19	4	4	4	3	3	4		3,67
ÀMBIT F								
INDICADORS								
20	4	4	4	4	3	4		3,83
21	4	4	3	4	3	4		3,67
22	2	3	3	3	3	3		2,83
23	4	3	3	3	4	3		3,33

Valors: 1: gens adequat; 2: poc adequat; 3: adequat; 4: molt adequat

Font: Elaboració pròpia

Taula 18 Valoracions dels experts instrument 3

INSTRUMENT		Autoinforme							
PUNTUACIONS		EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 5	EXPERT 6	EXPERT 7	MITJANA
ÀMBIT G									
INDICADORS									
	24	3	3	3	4	2	3		3,00
	25	4	4	4	4	3	4		3,83
	26	4	4	4	4	4	4		4,00
ÀMBIT H									
INDICADORS									
	27	4	4	3	4	4	4		3,83
	28	4	4	3	3	4	4		3,67
	29	4	4	3	3	4	4		3,67
ÀMBIT I									
INDICADORS									
	30	3	4	3	4	4	4		3,67
	31	4	4	4	3	4	3		3,67
	32	4	4	3	3	3	3		3,33
ÀMBIT J		3							
INDICADORS									
	33	4	4	4	4	4	4		4,00
	34	4	4	4	4	4	3		3,83
ALTRES									
Valors: 1: gens adequat; 2: poc adequat; 3: adequat; 4: molt adequat									

Font: Elaboració pròpia

Taula 19 Valoracions dels experts instrument 4

INSTRUMENT	Entrevista							
PUNTUACIONS	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 5	EXPERT 6	EXPERT 7	MITJANA
ÀMBIT K								
INDICADORS								
35	4	4	4	4	4	3		3,83
36	4	4	4	3	4	4		3,83
ÀMBIT L								
INDICADORS								
37	4	4	3	3	3	4		3,50
38	4	4	4	4	4	4		4,00
ÀMBIT M								
INDICADORS								
39	4	4	4	4	3	4		3,83
40	4	4	4	4	4	3		3,83
41	4	4	4	4	3	3		3,67
ÀMBIT N								
INDICADORS								
42	4	4	4	4	4	4		4,00
43	4	4	3	4	3	3		3,50
ÀMBIT O								
INDICADORS								
44	3	4	3	4	3	4		3,50
45	4	4	4	4	3	3		3,67
46	4	4	3	4	3	4		3,67

Valors: 1: gens adequat; 2: poc adequat; 3: adequat; 4: molt adequat

Font: Elaboració pròpia

Taula 20 Valoracions criterials dels experts: instrument 1

INSTRUMENT	Observació de classes														Total	Mèdia	APENYA							
	Suficiència				Claredat				Coherència				Rellevància											
PUNTUACIONS	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 5	EXPERT 6	EXPERT 7	
CATEGORIES																								
ÀMBIT A																								
INDICADORS	1	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3,50	3,46
	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	2	4	3	3	3,50	3,50
	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3,83	3,63
	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,67	3,63
	5	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,83	3,63
ÀMBIT B																								
INDICADORS	6	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3,50	3,58
	7	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,83	3,63
	8	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,83	3,75
	9	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	3,92
	10	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3,50	3,54

Valors: 1: no s'ajusta al criteri; 2: s'ajusta poc al criteri; 3: s'ajusta bastant al criteri; 4: s'ajusta molt al criteri

Font: Elaboració pròpia

Taula 21 Valoracions criterials dels experts: instrument 2

INSTRUMENT	Portafolis														Total				
	Suficiència				Claredat				Coherència				Relevància						
PUNTAUACIONS	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	MTJANA	EXPERT 7	
CATEGORIES																			
ÀMBIT C																			
INDICADORS																			
11					3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3,67
12					3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3,50
13	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3,50
ÀMBIT D																			
INDICADORS																			
14					3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3,67
15					3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3,83
16	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3,67
ÀMBIT E																			
INDICADORS																			
17					4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
18					3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3,83
19	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3,67
ÀMBIT F																			
INDICADORS																			
20					4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,67
21					3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,67
22					3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3,67
23	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3,40
																			3,60
																			3,58

Valors: 1: no s'ajusta al criteri; 2: s'ajusta poc al criteri; 3: s'ajusta bastant al criteri; 4: s'ajusta molt al criteri

Font: Elaboració pròpia

Taula 22 Valoracions criterials dels experts: instrument 3

INSTRUMENT	Autoinforme							Claredat	Coherència	Rellevància	MTJANA	Total	APTE/NO A														
	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 5	EXPERT 6	EXPERT 7																				
PUNTUACIONS																											
CATEGORIES	Suficiència							Claredat							Coherència			Rellevància									
AMBIT G																											
INDICADORS																											
24								3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3,50	3,50	A	
25								4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	3,83	A
26	4	4	3	4	4	3		4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3,33	3,71	A	
AMBIT H																											
INDICADORS																											
27								4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,67	3,58	A	
28								4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3,50	3,71	A	
29	4	4	4	3	4	3		4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3,50	3,58	A	
AMBIT I																											
INDICADORS																											
30								4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3,67	3,67	A
31								3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	2	3,33	3,58	A	
32	4	3	4	3	4	3		3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	2	3	3,00	3,32	A	
AMBIT J																											
INDICADORS																											
33								3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3,33	3,58	A	
34	3	4	4	4	4	3		4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3,67	3,71	A	

Valors: 1: no s'ajusta al criteri; 2: s'ajusta poc al criteri; 3: s'ajusta bastant al criteri; 4: s'ajusta molt al criteri

Font: Elaboració pròpia

Taula 23 Valoracions criterials dels experts: instrument 4

INSTRUMENT	Entrevista												MÉDIA	APTE/NO A		
	Suficiència			Claredat			Coherència			Relevància						
PUNTUACIONS	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 5	EXPERT 6	EXPERT 7	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 5	EXPERT 6	EXPERT 7	MÉDIA	Total
CATEGORIES																
ÀMBIT K																
INDICADORS	3	4	4	4	3	3,67	3	4	4	4	4	4	4	3	3,67	3,63 A
36	3	4	4	4	3	3,50	3	4	4	4	4	4	4	3	3,67	3,67 A
ÀMBIT L																
INDICADORS	2	4	4	4	3	3,00	3	4	3	2	3	3	3	3	3,00	3,08 A
37	3	3	3	4	3	3,50	3	4	3	3	3	3	3	3	3,17	3,29 A
38	3	3	4	4	3	3,50	3	4	4	4	4	4	4	3	3,50	3,29 A
ÀMBIT M																
INDICADORS	2	4	4	4	3	3,50	3	4	4	4	4	4	4	3	3,50	3,54 A
39	2	4	4	4	2	3,33	2	4	4	4	4	4	4	3	3,50	3,50 A
40	3	4	4	4	3	3,67	3	4	4	4	4	4	4	4	3,67	3,50 A
41	3	4	4	4	3	3,67	3	4	4	4	4	4	4	4	4,00	3,67 A
ÀMBIT N																
INDICADORS	3	4	4	4	3	3,67	3	4	4	4	4	4	4	3	3,50	3,50 A
42	2	4	4	4	3	3,50	3	4	4	4	4	4	4	3	3,50	3,33 A
43	3	4	4	4	3	3,50	3	4	4	4	4	4	4	3	3,50	3,33 A
ÀMBIT O																
INDICADORS	2	4	3	4	4	3,83	3	4	4	4	4	4	4	4	3,83	3,79 A
44	3	4	3	4	4	3,50	3	4	4	4	4	4	4	3	3,50	3,58 A
45	4	4	4	4	4	3,67	4	4	4	4	4	4	4	3	3,67	3,58 A
46	4	4	4	4	4	3,67	4	4	4	4	4	4	4	3	3,67	3,75 A

Valors: 1: no s'ajusta al criteri; 2: s'ajusta poc al criteri; 3: s'ajusta bastant al criteri; 4: s'ajusta molt al criteri

Font: Elaboració pròpia

Taula 24 Valoracions dels experts: pes ponderat dels instruments

PUNTUACIONS	Valors dels àmbits i dels instruments																				
	AMBITS	Proposta	Punts àmbit					INSTRUMENTS	Proposta	Pes ponderat instrument					MITJANA	ADE/NO A					
			EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	EXPERT 5			EXPERT 6	EXPERT 7	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3			EXPERT 4	EXPERT 5	EXPERT 6	EXPERT 7	
A	Desenvolupament activitat docent	15	4	4	4	4	4	2	3,67	A	OBSERVACIÓ	30	4	4	4	4	4	2	3,67	A	
B	Interacció amb alumnat	15	4	4	4	4	4	2	3,67	A											
C	Materials didàctics i publicacions	3	3	3	3	3	3	3	3,00	A											
D	Planificació activitat docent	9	4	3	4	4	4	2	3,50	A	PORTAFOLIS	25	4	4	3	4	4	2	3,50	A	
E	Gestió avaluació i innovació	9	4	3	3	4	4	4	3,67	A											
F	Estructura portafolis	4	3	4	4	3	4	1	3,17	A											
G	Gestió del temps i gestió personal	3	2	3	4	4	4	3	3,33	A											
H	TIC-TAC aplicades a la docència	3	2	3	4	3	3	2	2,83	A											
I	Formació permanent	10	2	4	3	3	4	2	3,00	A	AUTOINFORME	25	4	4	4	4	4	3	3,83	A	
J	Resultats acadèmics	9	4	3	4	3	3	3	3,33	A											
K	Preparació i participació en reunions	3	2	3	3	3	3	2	2,67	NA											
L	Trajectoria professional	4	3	4	3	3	4	2	3,17	A											
M	Relació i comunicació amb els altres	6	4	3	4	4	4	2	3,50	A	ENTREVISTA	20	4	4	3	4	4	3	3,67	A	
N	Participació en activitats del centre	2	3	2	3	3	4	2	2,83	A											
O	Iniciatives i autonomia personal	5	2	3	4	3	4	2	3,00	A											

Valors: 1: gens adequat; 2: poc adequat; 3: adequat; 4: molt adequat

Font: Elaboració pròpia

De l'**anàlisi en format numèric de les valoracions dels indicadors** que conformen l'instrument polièdric recollides en les taules 16 a 19 es pot apreciar que tots ells es poden considerar adequats o molt adequats ja que compten amb valors compresos entre el 3 i el 4 de mitjana, llevat de l'indicador 22 que obté un 2,62 i que es podria considerar poc adequat a judici dels experts i d'acord amb el criteri interpretatiu de qui fa la recerca. Aquest indicador pertany a l'instrument "portafolis", a l'àmbit "estructura del portafolis" i fa referència a incorporar un apartat que posi en coneixement d'altres membres de l'equip docent un "recull de problemes que desitja compartir per a prendre a resoldre'ls o resoldre'ls millor". Eliminar-lo de l'instrument suposaria tan sols un 1% del valor ponderat del total i, de fet, no hi ha cap expert que hagi manifestat interès a prescindir-ne. Penso que cal mantenir-lo perquè deixa la porta oberta al professorat avaluat a tenir-lo en compte o a deixar-lo en blanc. Compartir el coneixement i les problemàtiques pròpies de la professió té prou interès com per fer present aquesta oportunitat.

Pel que fa a les valoracions quantitatives de tipus criterial (taules 20 a 23) tots els indicadors s'ajusten bastant o molt al criteri en cadascun dels instruments i, per tant, segons els experts consultats, són vàlids ja que els consideren:

- suficients: els indicadors que pertanyen a un mateix àmbit de l'instrument són suficients per a obtenir la seva valoració;
- clars: l'indicador es comprèn fàcilment;
- coherents: l'indicador té una relació lògica amb l'àmbit que està valorant;
- i rellevants: l'indicador és essencial o important; per tant, ha de ser inclòs.

En quant a la puntuació dels quinze àmbits (taula 24), es constata que de tots ells es considera adequada, tret de l'àmbit K "Preparació i participació en reunions" que es queda amb un 2,67 de mitjana i, per tant, és l'únic que compta amb una puntuació considerada poc adequada d'acord amb el criteri interpretatiu que havia previst d'antuvi l'investigador. Si

considerem, però, que dels sis experts quatre li han atorgat un tres de l'escala proposada i només dos el valoren amb un dos i que, a més a més, no hi ha cap observació descriptiva sobre el particular, opto per mantenir la proposta que es va fer a l'hora de construir l'instrument. De l'anàlisi de les valoracions del pes ponderat de cadascun dels quatre instruments s'aprecia que la proposta compta amb un ampli suport per part dels experts i que, per tant, es considera adequat atorgar el 50 % del valor ponderat total als instruments d'autoavaluació (portafolis i autoinforme) i l'altre 50 % als instruments de coavaluació i heteroavaluació (observació de classes i entrevista).

Un segon aspecte a considerar és l'**anàlisi de tipus descriptiu de les valoracions dels indicadors** que conformen la bateria d'instruments que es pretén validar. Aquesta anàlisi s'ha fet tenint en compte que el contingut explicitat pels experts a través de les seves observacions o comentaris escrits havia de ser analitzat tant des d'un punt de vista descriptiu com interpretatiu amb l'objectiu de comptar amb un grau suficient de flexibilitat per part de l'investigador que faci possible considerar les diverses aportacions en funció dels objectius de la recerca. Convé fer notar que només un dels experts presenta el seu informe sense fer ús de les graelles del dossier facilitat, malgrat que també aporta algunes valoracions numèriques des d'una perspectiva global i en la línia de la posició majoritària dels altres experts. Habitualment, quan es fa una anàlisi de contingut, cal fer una reducció del conjunt de les dades. En el cas que ens ocupa, no ha calgut fer-ho perquè no es disposa d'un volum ingent d'informació i les dades recollides són suficientment significatives a criteri de l'investigador. Les **aportacions** anotades, no sempre transcrites de manera totalment literal, i les **decisiones preses** són les següents:

- **Instrument: Observació de classes**

Un dels validadors considera aquest instrument "molt significatiu per al tipus d'avaluació pretesa". Malgrat això, considera que en l'àmbit A: Desenvolupament de l'activitat docent, "la descripció interna és una mica

tancada” com si “no s’admetessin més variables”. Segons el seu parer hi falta “la descripció del context”. I en l’àmbit B: Interacció amb l’alumnat, caldria “introduir elements dels alumnes més enllà de l’actitud”.

Un cop revisat el protocol d’instrument que s’ha facilitat als experts, es considera oportú el suggeriment fet i caldrà afegir un encapçalament a l’inici de la graella que permeti la descripció del context en què té lloc l’observació, el curs, l’assignatura, l’hora, etc. En canvi, no sembla necessari introduir més indicadors en l’àmbit de la interacció amb l’alumnat ja que al factor “actitud” només s’hi refereix l’indicador 10. Al final de l’instrument hi ha dos indicadors no numerats, que potser han passat per alt a la majoria d’experts: “Comentaris i anotacions de l’observador/-a i Reflexions breus del professor/-a observat/-ada”. Penso que l’instrument editat ja permetrà de veure nítidament aquests dos espais per a un ús obert de les consideracions que, eventualment, la persona avaluada estimi oportú de fer constar.

- **Instrument: Portafolis**

Un dels experts suggereix que la valoració “la faria més descriptiva, llevat del cas de l’estructura de l’instrument”.

L’objectiu del portafolis que es proposa preveu reflectir l’actuació docent amb aportacions documentals prèviament seleccionades d’acord amb uns àmbits prèviament determinats. Els indicadors que s’han redactat pretenen, precisament, facilitar la valoració a través d’uns ítems definits. Si s’optés per una avaluació descriptiva no quantificada, penso que la modalitat proposada també facilita la concreció dels elements de millora que caldrà fer constar en l’informe d’avaluació. A més a més, com que es tracta d’un dels instruments que es valoren mitjançant la modalitat d’autoavaluació, penso que el sistema proposat resultarà més pràctic a la persona que és objecte d’avaluació.

- **Instrument: Autoinforme**

Dues aportacions pel que fa a aquest instrument. La primera fa referència a l'indicador 33: Resultats obtinguts en les avaluacions. I concreta que "cal establir si els alumnes efectivament aprenen o no i fins a quin grau". Interpreto, doncs, que se suggereix una possible ampliació del nombre d'indicadors o una concreció dels ítems del mateix indicador proposat en la línia de l'observació de l'expert: "això es pot saber mitjançant les proves o exàmens que el professor aplica, per les produccions dels alumnes o per les preguntes que l'observador pot fer a l'alumnat".

La segona aportació suggereix "obrir més l'instrument" i "deixar algun espai de lliure disposició per part del professorat en cada àmbit".

En quant a la primera aportació, estem d'acord que una part de les activitats d'avaluació serveixen per a la funció acreditativa: certificar el grau d'aprenentatge que ha assolit l'alumnat; i això sense menystenir l'altra funció: la formadora. La constatació de l'efectivitat dels aprenentatges és un aspecte cada cop més emergent en la bibliografia avaluativa i en la praxi docent, ja que, de fet, què aprèn i com l'alumnat té molt a veure amb l'enfocament que el professorat doni a l'avaluació. En un model competencial del currículum com el que s'està duent a la pràctica en l'actualitat, resultaria excessivament esquemàtic afegir uns quants indicadors sobre aquesta qüestió. Penso que seria més adient elaborar un instrument d'avaluació específic per tal d'identificar estratègies idònies per a l'avaluació per competències i trobar mecanismes que permetin reflexionar sobre la pròpia pràctica docent en matèria d'aquesta modalitat d'avaluació i els seus resultats.

I pel que fa a la segona aportació, s'accepta incloure un apartat al final d'aquest instrument que contempli la possibilitat d'afegir text lliure per si la persona que és objecte d'avaluació considera necessari afegir algun tipus d'observació o comentari.

- **Instrument: Entrevista**

També aquí comptem amb dues aportacions. Una d'elles fa el mateix suggeriment que acabem de veure en l'instrument anterior: "obrir l'instrument" de manera que possibiliti afegir comentaris explicatius. L'altra aportació considera que els indicadors 35, 36, 40 i 43 fan referència a la mateixa pregunta. El 35 se centra en les reunions de treball; el 36 al treball en equip; l'indicador 40 tracta sobre la comunicació entre la persona avaluada i la resta del professorat i del personal d'administració i serveis; i el 43 pretén referenciar la participació en activitats del centre.

En els protocols facilitats als experts, es considera que l'entrevista és semiestructurada. Un cop revisat el format, el contingut i els indicadors i les orientacions sobre l'aplicació d'aquest instrument, s'ha corregit aquest aspecte i en la proposta definitiva, com ja s'ha fet en la prova pilot, l'entrevista es considera de la modalitat estructurada malgrat que permet una aplicació flexible o personalitzada perquè les preguntes no estan predefinides sinó que cada entrevistador les formula de la manera que estima oportú tot i que parteixi dels indicadors formulats. Les respostes també poden ser obertes, la qual cosa deixa llibertat a qui fa l'entrevista d'afegir preguntes independents, si el diàleg ho requereix i compta amb la suficient habilitat tècnica. Amb tot, cal tenir en compte que la tabulació de les dades obtingudes és més complexa com més oberta és l'entrevista i exposa el resultat a un possible biaix de l'entrevistador. També cal considerar el factor temps, que és més fàcil d'acotar si els àmbits en què se centren les preguntes són coneguts prèviament pel fet que obeeixen a una planificació predeterminada.

Pel que fa a la possible reiteració temàtica en els indicadors anotats per l'expert, considero que formulen aspectes complementaris. Els indicadors 35 i 36 pertanyen al domini: preparació i participació en reunions i els indicadors 40 i 43 pertanyen a dominis sensiblement diferents: la relació de comunicació amb els altres, el primer; i la participació en les diverses activitats del centre educatiu, el segon. Els ítems plantejats en cada indicador donen prou marge com per entendre que no necessàriament

se superposen sinó que permeten matisacions i obren la possibilitat de personalitzar l'aplicació de l'instrument sense que perdi pes la seva estructura global.

6.2. Observacions i comentaris obtinguts en les proves pilot

S'ha optat per analitzar els continguts expressats de forma directa i interpretar el seu significat sense perdre de vista el context del qual provenen per poder determinar si són prou rellevants per a altres contextos; és a dir, una anàlisi narrativa de contingut, guiada pel marc teòric i conceptual, pel problema plantejat i tenint sempre presents els objectius de la recerca. Per tal de sistematitzar el procés, s'ha procedit a classificar les aportacions seguint les categories que es van proposar en el protocol de prova pilot que s'ha utilitzat i que són les següents:

- **Dificultats apreciades en la seva aplicació**

Les aportacions fetes a aquest apartat són les següents: en un cas es comenta que l'única dificultat rau en la falta de costum de fer observacions de les classes d'un company. En una altra de les proves es fa constar que l'aplicació del protocol és senzilla i clara. Dos observadors comenten que caldria aclarir millor que és l'indicador el que cal valorar i no cadascun dels seus ítems.

- **Valoració de les instruccions d'aplicació**

Una aportació suggereix sintetitzar les instruccions d'aplicació en una o dues pàgines, una altra persona considera que haurien estat més clares explicades de paraula i no solament per escrit; i dos més consideren que eren molt clares.

- **Dubtes i comentaris sobre el format de la prova i els seus continguts**

Pel que fa a l'entrevista, en una de les proves aplicades se suggereix que no es plantegin les preguntes tancades sinó el tema a valorar per tal de no condicionar les respostes. Una de les persones avaluades, afegeix un comentari a l'instrument portafolis per tal de suggerir que "afegiria a l'àmbit D (Planificació de l'activitat docent) algun indicador que fes referència a la 'gestió de l'autoritat a l'aula'" perquè "és un aspecte necessari, difícil i amb tanta importància o més que els documents sobre la pràctica docent, la seva planificació, els materials didàctics...". Una altra persona fa notar que no entenen prou bé l'objectiu dels indicadors 20 a 23 de l'instrument portafolis.

- **Observacions sobre el redactat dels indicadors**

En una de les escoles es comenta el fet ja esmentat anteriorment de la confusió a l'hora de valorar tant els indicadors com els seus ítems. En un altre centre consideren que estan ben redactats. Un altre suggereix que hi ha ítems, com el 19c, que s'haurien de redactar de manera més mesurable. I en un altre fan l'observació genèrica que haurien de ser més oberts.

- **Comentaris sobre el format d'informe proposat**

Una de les anotacions que s'han fet en aquest apartat considera que el model d'informe que es proposa és sintètic, clar i ben estructurat. Es fan constar dues aportacions més en el sentit de considerar que "els àmbits donen una visió força completa de tota la tasca docent" o que es tracta d'un "instrument útil per al professorat i el centre".

- **Sobre el factor temps**

Mitjançant una conversa informal a l'hora de recollir els dossiers, vaig creure oportú preguntar quant temps s'havia hagut d'esmerçar en l'aplicació del protocol d'avaluació perquè em semblava que aquesta dada podria ser

significativa a l'hora de decidir la possible utilització d'aquest instrument per part dels centres docents que hi puguin estar interessats. El temps que hi ha de dedicar el parell acadèmic és d'uns seixanta minuts per familiaritzar-se amb l'instrument d'observació i amb la bateria (sense comptar el mòdul previst per a l'observació, que són uns seixanta minuts més); el temps que hi destina el professor objecte d'avaluació a l'hora de respondre els qüestionaris que li pertocuen (sense comptar l'elaboració del portafolis) és d'uns trenta minuts; el directiu pot fer l'entrevista en quaranta-cinc minuts i cal sumar-hi vint minuts més pel temps que hi poden dedicar tots tres agents alhora. Un total, doncs, de tres hores i mitja entre les tres persones implicades.

De les **observacions i comentaris** esmentats anteriorment, es formulen les consideracions següents i s'aporten les **decisions** que s'estima oportú de prendre.

En primer lloc, he de fer una valoració global força positiva de la implicació de les persones que han fet possible les diverses proves pilot i de l'interès mostrat. L'investigador havia procurat d'intervenir el menys possible per tal que l'aplicació del protocol d'instrument d'avaluació fos el més proper possible a la realitat i que els aplicadors es trobessin en la situació d'haver d'interpretar unes orientacions facilitades per escrit, precedides d'una breu explicació oral als membres dels consells de direcció de cadascun dels centres que han conformat la mostra convidada. Calia testar l'autonomia de l'instrument per poder elaborar una nova versió millorada i tot fa pensar que les aportacions rebudes ho faran possible.

Malgrat que la majoria dels participants considera que el conjunt de la bateria d'instruments es fàcil d'aplicar en general, s'aprecien algunes disfuncions a l'hora de decidir si el que cal fer és senyalar el valor que s'atorga als ítems i també als indicadors o només als indicadors. Com que el que interessa és que l'instrument polièdric que es presenta resulti eficaç i no presenti cap complicació a l'hora d'utilitzar-lo, es veu necessari que l'edició de la versió millorada tingui en compte aquest aspecte. Així doncs, es remarcaran els indicadors i els quadres que han de servir per a la seva

valoració, tot presentant els ítems de manera que quedi clar que la seva raó de ser és la d'especificar o concretar l'abast de l'indicador al qual s'adscriuen. A més a més, es tindrà en compte que si es volgués senyalar algun ítem es pugui fer però amb l'objectiu de facilitar el redactat de les propostes de millora un cop s'hagi de confegir l'informe d'avaluació que s'ha de trametre a les persones interessades. En aquesta línia, és probable que sigui millor presentar conjuntament les característiques de cada instrument i les seves instruccions d'aplicació en comptes de fer-ho per blocs.

Pel que fa als comentaris sobre el "format de l'informe proposat", penso que es pot interpretar que no s'han referit al "model d'informe d'avaluació" que es proposa sinó a l'instrument polièdric vist globalment. En aquest cas, estaria d'acord que el complement explicatiu per part de l'investigador hauria ajudat a evitar aquesta confusió, per altra part de poca rellevància.

I en quant a les propostes d'afegir indicadors o ítems, es considera una opció raonable que podria quedar resolta a l'hora de dissenyar un model d'avaluació adequat a cada realitat concreta, en funció dels seus interessos o dels elements nuclears del seu projecte educatiu. La temàtica a incorporar que se suggereix: la gestió de l'autoritat a l'aula, penso que és un aspecte prou transversal com perquè es vegi reflectit a través dels indicadors previstos en el segon àmbit de l'instrument d'observació de classes referit a la interacció del professorat amb l'alumnat. Estic convençut que els factors que intervenen en l'autoritat-prestigi es poden apreciar i valorar a través dels ítems dels indicadors proposats.

6.3. Síntesi de resultats del treball de camp

Recordem que l'objectiu general d'aquest estudi era "elaborar i validar una bateria d'instruments per a l'avaluació de la funció docent del professorat de secundària basada en indicadors". Amb les dades de què disposem, un cop feta la corresponent anàlisi tant de les valoracions numèriques com de les observacions i suggeriments fetes pels experts,

d'una banda, i per les aportacions de les proves pilot, d'una altra banda, podem afirmar que en cadascuna de les etapes del procés d'investigació s'han tingut en compte els criteris de credibilitat que determinen el rigor científic com l'entén GUBA (1985:153)⁵¹: la pròpia credibilitat (valor vertader), pel judici crític dels avaluadors i l'isomorfisme entre les dades recollides i la realitat; la transferibilitat o possibilitat d'aplicar els resultats a d'altres contextos que en el cas que ens ocupa suposa que altres centres puguin utilitzar l'instrument polièdric que es presenta; i la dependència (o consistència) i la confirmabilitat (o neutralitat) per la intervenció d'experts, per la inclusió de la documentació utilitzada en els annexos i perquè els resultats depenien més de les persones que hi han participat i del context que no pas de l'investigador.

Dit amb termes no naturalístics, la fiabilitat i la validesa interna d'aquest estudi ha quedat suficientment provada perquè s'ha seguit un procés sistemàtic, un rigor metodològic i la reflexió crítica ha estat permanent. La validesa externa és consistent perquè, malgrat no buscar la generalització, sí que es pot afirmar la possibilitat de transferència a altres centres educatius semblants.

6.4. Adaptació del diagrama V de Gowin per a aquesta tesi

Per finalitzar aquest capítol, he cregut oportú, recapitular tot el procés de recerca que hem dut a terme per tal de fer una autoavaluació de la tasca feta, que forma part del rigor que s'ha esmentat en el paràgraf anterior. Fer-ho d'una manera sintètica i visual requeria l'ús d'alguna tècnica apropiada com és la tècnica heurística V de Gowin.

El diagrama V de Bob Gowin és un recurs que ens permet de visualitzar de manera esquemàtica la interacció entre els àmbits conceptual i metodològic a l'hora de comprendre l'estructura del coneixement i com les

⁵¹ Vegi's la taula 4

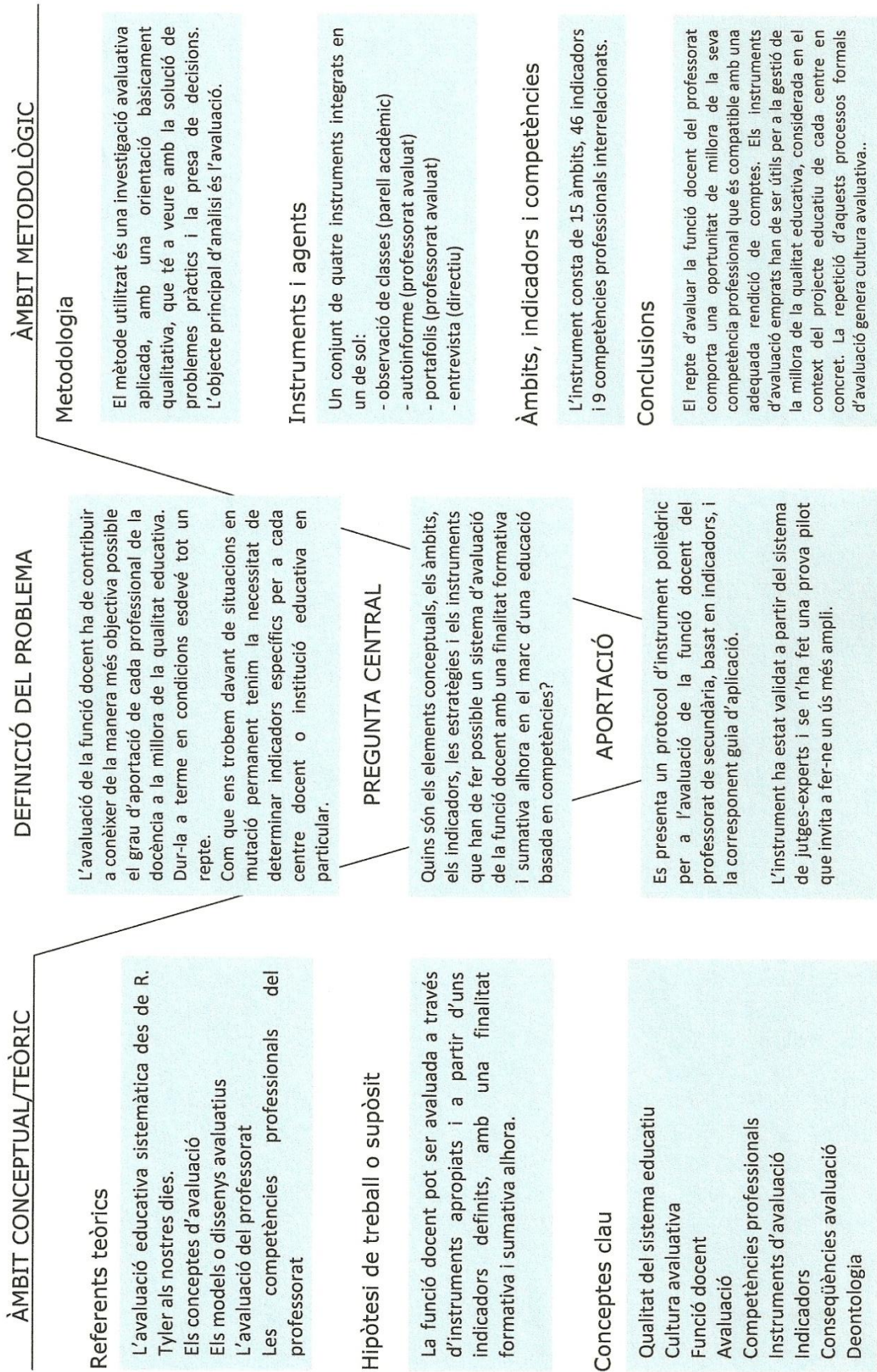
persones el produeixen mitjançant la investigació. El diagrama V, deriva del mètode de les cinc preguntes (NOVAK y GOWIN, 1988: 76):

1. Quina és la pregunta determinant?
2. Quins són els conceptes clau?
3. Quins són els mètodes d'investigació que s'utilitzen?
4. Quines són les principals afirmacions de coneixement?
5. Quins són els judicis de valor?

Gowin ens proporciona una bona estratègia a través de la seva V epistemològica o heurística, que tant es pot utilitzar per analitzar un text, resoldre un problema, dissenyar una investigació o per l'avaluació d'un treball de recerca, que és el cas que ens ocupa.

La pregunta central evidencia la raó de ser d'allò que aquesta tesi té per objecte de recerca. Al costat esquerre, els conceptes clau fan referència al marc teòric de la recerca, en faciliten la seva comprensió i ajuden a contextualitzar la resposta a la pregunta central. Al costat dret, la selecció de la metodologia, les estratègies i els altres elements estan influenciats pels referents teòrics escollits per l'autor. Es tracta, doncs, d'una estructura que fa evident la relació entre la teoria i l'acció.

El diagrama V de Gowin, "pot prendre la configuració que resulti més útil o més fecunda" (NOVAK y GOWIN, 1988: 81). En aquest sentit, queda oberta la possibilitat de fer algunes modificacions que es consideren necessàries a l'esquema proposat pels seus autors. Per tant, l'adaptació d'aquest recurs, que podem veure a la pàgina següent, ens facilita aplicar l'efecte *zoom* pràcticament a la tesi doctoral completa: sense perdre de vista la visió de conjunt, ens podem apropar als aspectes principals més concrets tot tenint en compte les interaccions que s'estableixen entre ells. Ens serveix bàsicament d'organitzador gràfic de les diverses parts, àmbits i elements que hem anat utilitzant mentre hem dut a terme aquesta recerca.



Capítol 7. Aportacions de la tesi

El compromís inicial d'aquesta recerca era elaborar un instrument pràctic per a avaluar la funció docent del professorat de secundària. Ens plantejàvem que s'havien de donar una sèrie de condicions pel que fa a la formulació dels indicadors, els àmbits a valorar, que fos un protocol fàcil d'aplicar i útil per a la presa de decisions, entre d'altres. Si bé no es fa cap aportació original pel que fa a una nova proposta de competències professionals sí que s'ha buscat la manera de presentar la relació entre les esmentades competències docents, els àmbits d'avaluació i un seguit d'indicadors d'assoliment. La darrera acció que ens havíem proposat era dur a la pràctica la prova pilot del prototip. Ara que podem veure acomplerta aquesta fita, es presenta a continuació l'instrument polièdric resultant i la guia d'aplicació corresponent. Aquesta bateria d'instruments és, doncs, l'aportació principal d'aquesta tesi.

Proposta d'instrument polièdric per a l'avaluació de la funció docent del professorat de secundària.

Introducció

El compromís que adquireixen els centres docents davant la societat d'oferir un sistema educatiu de qualitat requereix que es planifiquin processos de revisió constant dels diversos factors, processos i estaments implicats, entre els quals cal destacar el professorat com a element nuclear. Darrerament, l'avaluació docent té cada cop més interès perquè se li reconeix el seu valor com a mecanisme útil per valorar el seu desenvolupament i com a procés que facilita informació clara, suficient i confiable per poder prendre aquelles decisions que permetin assolir el grau de qualitat que cada institució educativa s'hagi plantejat tot millorant la formació del seu professorat.

Sobre avaluació de la funció docent hi ha més bibliografia que no pas aplicació pràctica i encara té un pes considerable el fet d'associar-la amb sanció, amb control o amb processos d'acreditació. Però cal trobar-li l'altra

cara: la que té a veure amb la millora constant de la pràctica i amb la seva professionalització.

Ha de quedar clar, des d'un principi, que implementar un procés d'avaluació del professorat no és una acció aïllada en el si de la institució educativa ja que la seva tasca professional depèn de molts altres factors que no es poden menystenir i que, a més a més, poden ser considerablement diferents entre un centre docent i un altre. També cal tenir en compte que el fet d'haver participat en processos d'avaluació interna és un avantatge a l'hora de dur a terme una avaluació de la funció docent com la que presentem aquí i és, a més a més, una manera inequívoca de generar cultura avaluativa.

El marc normatiu de referència pel que fa a l'avaluació del professorat el trobem a la *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* i a la LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, referida a diferents aspectes de la labor docent: "l'activitat docent" (LEC, 102.4, 129.2, LOE, DA 12.2 i 3), "la pràctica docent" (LEC, 122.3), "la funció docent" ("LEC, 120.2, LOE, 106.1), "l'exercici docent" (LEC, 186 1.c), "l'exercici de la funció docent" (LEC, 120.2), "el treball desenvolupat" (LEC, 129.2; LOE, 136.3), "la tasca professional feta" (LEC, 131.1), "l'exercici de les funcions del personal docent" (LEC, 142.5.j, 178.1.d), "el desenvolupament de la funció pública docent" (LEC, 131.2), "el compliment de les funcions dels docents" (LEC, 133.1)⁵².

L'instrument polièdric per a l'avaluació de la funció docent del professorat de secundària que tenim a les mans té una finalitat formativa però també sumativa; pel que fa als agents es tracta tant d'una autoavaluació com d'una heteroavaluació, és de caire intern, es pot considerar processual però també final i és de tipus criterial. El propòsit formatiu es relaciona amb la millora professional i el sumatiu amb el retiment de comptes. L'autoavaluació és duta a terme pel mateix professorat que s'avalua a través de dos dels quatre instruments que s'utilitzen i l'heteroavaluació té lloc amb els altres

⁵² Font: <http://albertodelpozo.blogspot.com/2009/12/lavaluacio-del-professorat.html>

dos instruments aplicats per dos agents diferents. És una avaluació interna perquè tot el procés té lloc en el si del centre docent que l'aplica i per persones del seu equip docent. I és criterial perquè està basada en indicadors prèviament coneguts. Finalment, aquest model associa els instruments i els seus àmbits a determinades competències professionals docents, que han de ser considerades en el context del projecte educatiu del centre docent que l'apliqui.

Instruments, agents avaluadors, competències docents i àmbits d'avaluació

Aquest instrument polièdric consta de 15 àmbits i 46 indicadors interrelacionats entre si i alhora amb 9 competències professionals docents. Els agents avaluadors són els propis docents, els parells acadèmics i els directius.

Instrument 1: Observació de classes

Agent avaluador: *Parell acadèmic*

Competències docents:

Didàctica específica i comunicativa

Àmbits:

Desenvolupament de l'activitat docent (5 indicadors)

Interacció amb l'alumnat (5 indicadors)

Instrument 2: Portafolis

Agent avaluador: *Docent que s'avalua*

Competències docents:

Científica i pedagògica, didàctica específica, crítica i d'innovació

Àmbits:

Materials didàctics elaborats i publicacions (3 indicadors)

Planificació de l'activitat docent (3 indicadors)

Gestió de l'avaluació i innovació (3 indicadors)

Estructura del portafolis (4 indicadors)

Instrument 3: Autoinforme

Agent avaluador: *Docent que s'avalua*

Competències docents:

Personal, en TIC, científica i pedagògica i crítica

Àmbits:

Gestió del temps i gestió personal (3 indicadors)

TIC-TAC aplicades a la docència (3 indicadors)

Formació permanent (3 indicadors)

Resultats acadèmics (2 indicadors)

Instrument 4: Entrevista

Agent avaluador: *Directiu*

Competències docents:

Comunitària, personal, comunicativa i d'innovació

Àmbits:

Preparació i participació en reunions (2 indicadors)

Trajectòria professional (2 indicadors)

Relació i comunicació amb els altres (3 indicadors)

Participació en activitats del centre (2 indicadors)

Iniciatives i autonomia personal (3 indicadors)

Per a cadascun dels indicadors es proposen diversos ítems que suggereixen elements a tenir en compte a l'hora de matisar o concretar l'abast de cada indicador valorat i també per facilitar-ne la seva interpretació, en especial la qualitativa amb finalitat formativa.

criteris d'avaluació i finalitat

En aquesta proposta se segueix el model del Programa *Docentia*⁵³ de l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA) i els criteris d'avaluació són els següents:

- **Adequació:** La funció docent ha de respondre a allò que preveu el Caràcter propi de l'escola, el Projecte Educatiu de Centre i les seves concrecions curriculars i organitzatives.
- **Satisfacció:** La funció docent ha de generar una opinió favorable dels altres agents implicats en l'ensenyança; en especial els col·legues o parells acadèmics i els directius docents.
- **Eficiència:** La funció docent, d'acord amb els recursos humans, materials i funcionals disponibles amb què pot comptar el professorat, ha de facilitar que l'alumnat desenvolupi les competències previstes en el seu currículum i assoleixi els objectius assenyalats per a cada nivell educatiu.
- **Reflexió i millora docent:** La funció docent ha d'incorporar una reflexió sobre la pròpia pràctica que faciliti el desenvolupament professional, a través de la formació permanent estipulada. Així mateix ha de desenvolupar-se des d'una predisposició a introduir canvis que afecten la manera de planificar i dur a la pràctica les activitats educatives o d'avaluar els resultats que se'n deriven.

Si tenim en compte els àmbits d'avaluació previstos, aquests criteris d'avaluació es distribueixen tal com s'especifica en la taula següent:

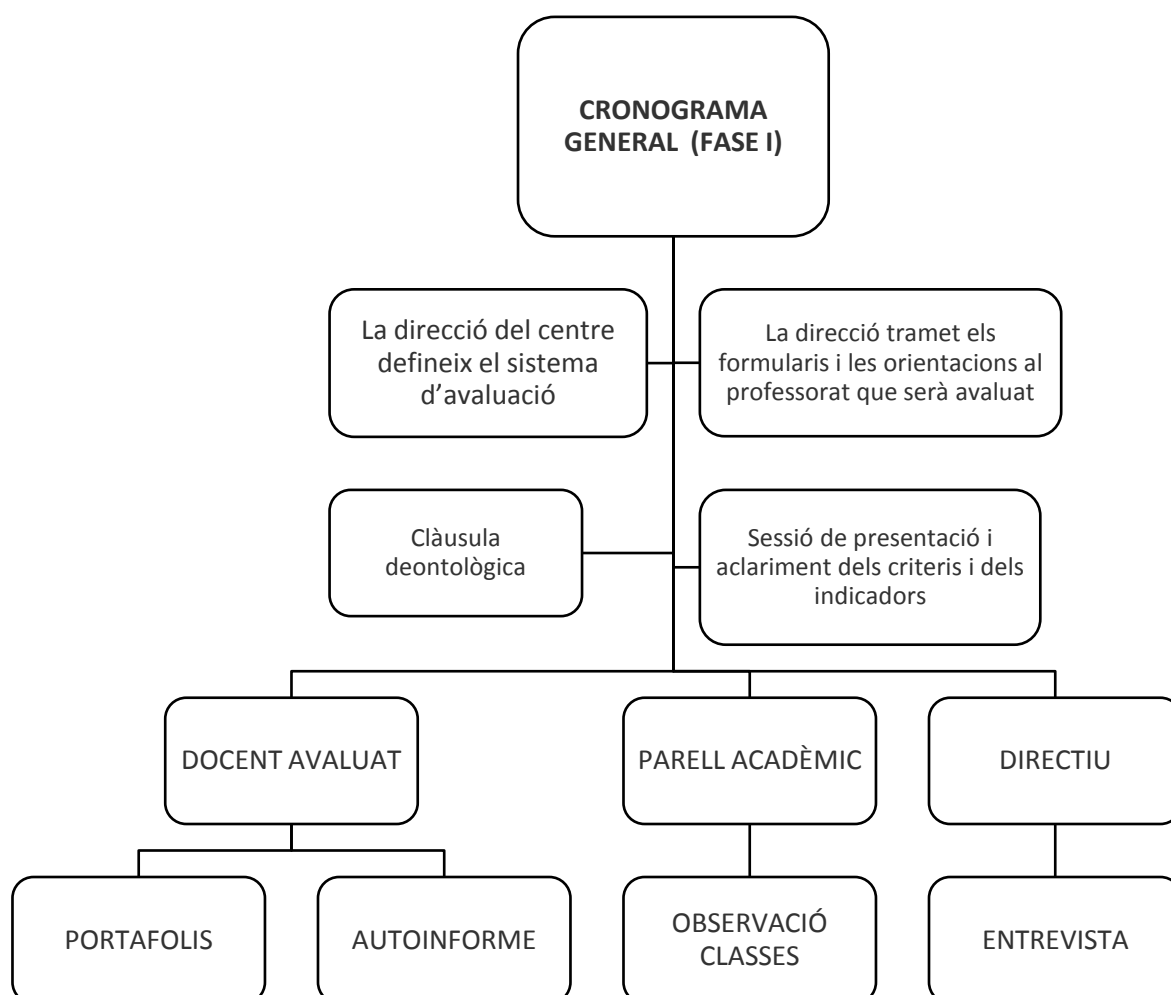
⁵³ El Programa DOCENTIA dona suport a les universitats perquè dissenyin mecanismes propis per valorar la qualitat de l'activitat docent del seu professorat, per afavorir el millor desenvolupament de l'esmentada activitat i el seu reconeixement.

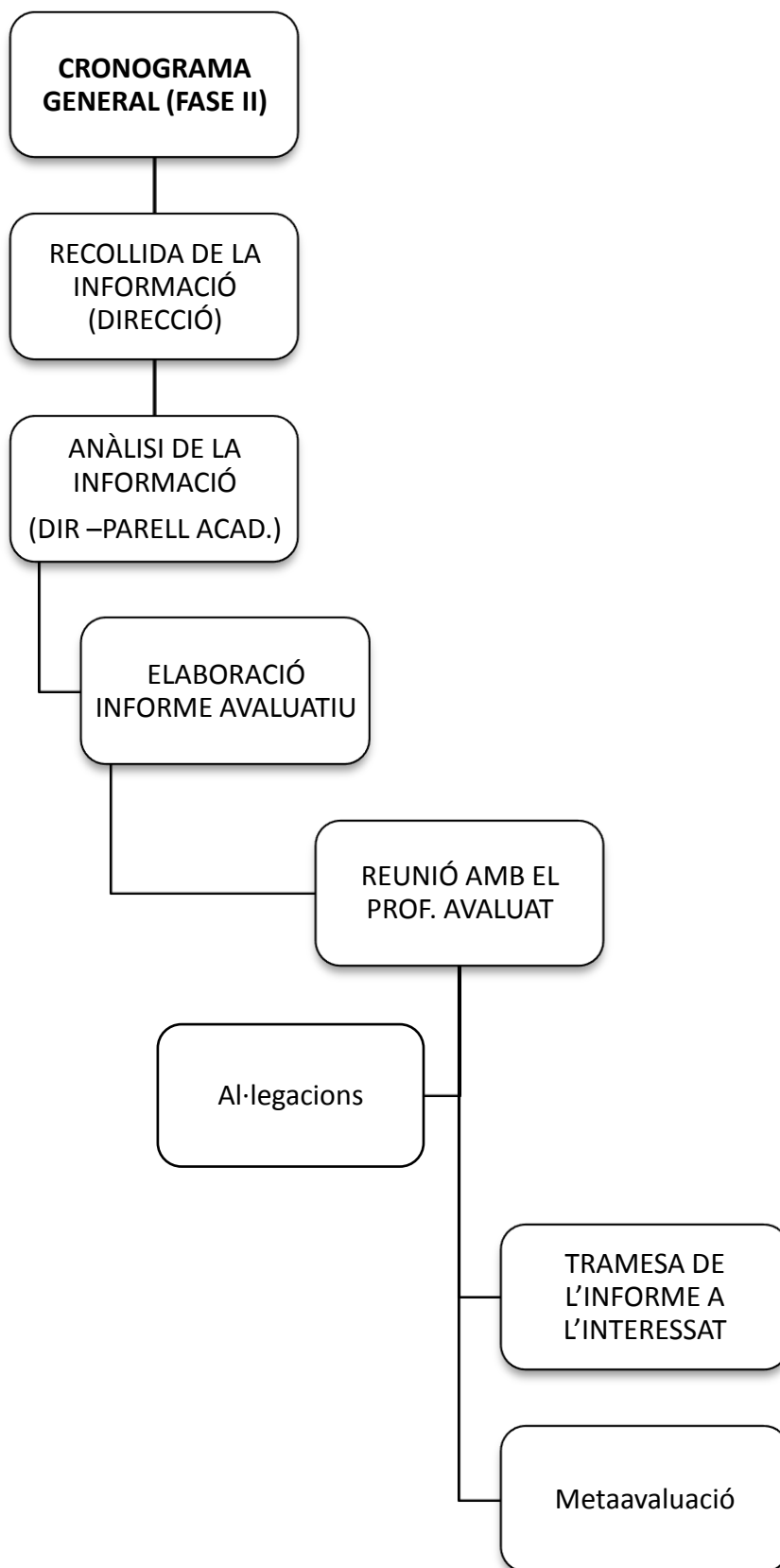
ÀMBITS	CRITERIS D'AVALUACIÓ			
	Adequació	Satisfacció	Eficiència	Reflexió i millora docent
A. Desenvolupament de l'activitat docent	X	X	X	
B. Interacció amb l'alumnat	X	X	X	X
C. Materials didàctics elaborats i publicacions	X	X	X	X
D. Planificació de l'activitat docent	X		X	X
E. Gestió de l'avaluació i innovació	X	X	X	X
F. Estructura del portafolis	X			X
G. Gestió del temps i gestió personal			X	
H. TIC-TAC aplicades a la docència			X	X
I. Formació continuada	X	X		X
J. Resultats acadèmics		X	X	
K. Preparació i participació en reunions	X	X		
L. Trajectòria professional	X	X		X
M. Relació i comunicació amb els altres	X	X		
N. Participació en activitats del centre	X	X		
O. Iniciatives i autonomia personal	X	X		X

La finalitat de l'avaluació de la funció docent és obtenir informació rellevant i significativa per formular judicis de valor que facilitin la presa de decisions per part dels responsables acadèmics corresponents tant de tipus formatiu (a través de la reflexió crítica de la pròpia pràctica docent) com de tipus sumatiu (retiment de comptes), tot tenint en compte un enfocament competencial de la docència.

Cronograma i actors

El cronograma que es proposa tot seguit té dues fases: la primera és la definició del model i la seva implementació i la segona és la recollida de la informació i l'elaboració de l'informe avaluatiu que es lliurarà a cada persona interessada. El protocol es pot aplicar un cop cada any, en qualsevol moment del curs escolar tot i que el segon trimestre sembla el més adequat.





Protocol d'avaluació

Logo centre educatiu

Direcció pedagògica

AVALUACIÓ DE LA FUNCIO DOCENT DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA

Dades del/de la professor/-a que s'avaluarà

Nom i cognoms:

DNI:

Data de naixement:

Departament:

Centre educatiu:

Anys de docència en aquest centre:

Anys totals de docència:

Assignatures impartides i cursos:

Altres agents avaluadors que intervindran en el procés:

Nom i cognoms del/de la parell acadèmic:

Nom i cognoms del/de la directiu/-va:

....., d.....de 20.....

Instrument 1: Observació de la gestió de l'aula

Objectiu de l'instrument

Avaluar mitjançant l'observació directa la funció docent en el seu context més rellevant, l'aula, on té lloc majoritàriament el procés d'ensenyament i aprenentatge i on la relació interpersonal del professorat amb els seus alumnes és més reeixida, amb la finalitat de millorar-los per contrast reflexiu amb el parell acadèmic, que n'és l'agent avaluador.

Estructura

Els àmbits dels quals consta aquest instrument i les competències docents que s'hi relacionen són:

a) Desenvolupament de l'activitat docent

Les tasques que el professorat du a terme a l'aula són un dels aspectes més importants de la docència perquè entren en joc tots els procediments d'ensenyament i aprenentatge que s'han previst de treballar per tal d'assolir els objectius previstos. La competència docent relacionada és la de didàctica específica.

b) Interacció amb l'alumnat

La relació de comunicació que s'estableix entre el professorat i l'alumnat és clau per a la facilitació d'un clima d'aula positiu que faciliti el treball acadèmic i formatiu que hi ha de tenir lloc. Les produccions orals i escrites del professorat són un factor molt important en la qualitat del missatge didàctic i són un element facilitador de l'empatia i l'autoritat-prestigi necessaris per a aconseguir l'actitud més positiva possible per part de l'alumnat. Es relaciona amb la competència comunicativa.

Instruccions d'aplicació

La pauta d'avaluació s'ha elaborat tenint en compte que l'agent avaluador durà a terme una observació de tipus no participant i que el professorat coneixerà per endavant els criteris d'avaluació, els àmbits i els indicadors amb els quals serà observada la seva pràctica docent. Aquest fet tindrà lloc en el procés d'una entrevista prèvia. El registre d'observació s'aplicarà en una sessió de classe completa. La persona la classe de la qual s'observa aportarà una breu reflexió escrita de la sessió un cop s'hagi dut a terme per tal d'enriquir el resultat de la pauta aplicada. Quan s'empleni el formulari s'utilitzarà l'escala següent: **1 poc; 2 de manera suficient; 3 bastant; 4 molt**. S'ha d'escriure una **X** en la casella corresponent, al costat de l'indicador.

Referència identificativa del prof. i data:					
Grup, assignatura i hora:					
INSTRUMENT 1	OBSERVACIÓ DE CLASSES				
ÀMBITS	INDICADORS / Ítems	Valoració indicadors			
		1	2	3	4
A Desenvolupament de l'activitat docent	1 Seqüència didàctica	1	2	3	4
	<p>La seqüència didàctica prevista en la programació didàctica és coherent amb el que s'està fent en aquesta classe.</p> <p>Relaciona la seva assignatura amb altres.</p> <p>Preveu un enfocament competencial.</p> <p>Té en compte el context i les necessitats de l'alumnat.</p>				
	2 Inici de la classe	1	2	3	4
	<p>Presenta l'observador a l'alumnat.</p> <p>Centra l'alumnat en allò que es farà en aquesta classe.</p> <p>Lliga el tema que es treballarà amb la classe anterior o amb conceptes coneguts. Contextualitza.</p> <p>Revisa les activitats encomanades la classe anterior, si fa el cas.</p> <p>La distribució de l'espai és l'adequada.</p>				
	3 Desenvolupament de la classe	1	2	3	4
<p>La intervenció del professor/-a es combina adequadament amb les intervencions de l'alumnat i la realització de les tasques proposades.</p> <p>Té i utilitza algun tipus de registre de les activitats o tasques fetes per l'alumnat.</p> <p>Domina bé els continguts específics de l'assignatura.</p> <p>Transmet valors (esforç, feina ben feta, respecte...) de forma natural.</p> <p>Domina la didàctica específica de l'assignatura.</p>					
4 Conclusió de la classe	1	2	3	4	
<p>Fa un breu resum del que s'ha treballat en aquesta classe.</p> <p>Concreta les activitats que hauran de fer fora de l'aula (de consolidació, d'ampliació...).</p> <p>Avança què faran a la classe següent.</p>					
5 Estratègies metodològiques	1	2	3	4	
<p>El mètode docent és coherent amb el PEC d'aquest centre educatiu.</p> <p>L'agrupament de l'alumnat és coherent amb les activitats plantejades (gran grup, equips, parelles...).</p> <p>Planteja activitats a diferents nivells per tal d'atendre la diversitat.</p> <p>Fa un ús pertinent de les TIC, TAC, MAV.</p> <p>Fa ús de materials didàctics i recursos diversos.</p>					

B Interacció amb l'alumnat	6 Comunicació verbal	1	2	3	4
	<p>El volum, el ritme, l'articulació i el to de veu del professor/-a són adequats.</p> <p>La fluïdesa verbal, riquesa i precisió lèxica són adequades.</p> <p>Respon encertadament a les preguntes que li planteja l'alumnat.</p> <p>Corregeix sense cohibir, si cal.</p>				
	7 Comunicació no verbal	1	2	3	4
	<p>L'ús dels gestos, moviments i desplaçaments per part del professor/a són harmoniosos.</p> <p>Mostra seguretat i naturalitat.</p> <p>El clima d'aula facilita les tasques que s'hi duen a terme.</p> <p>La mirada és distribuïda correctament.</p> <p>L'espai i la distància amb l'alumnat és adequada.</p>				
	8 Producció: missatge didàctic	1	2	3	4
	<p>Intervé amb preguntes adequades més que amb explicacions.</p> <p>Admet que l'alumnat li faci preguntes o expressi dubtes.</p> <p>Aclareix dubtes donant el mateix missatge a través de codis diferents</p> <p>Concreta. No perd el fil de la classe ni el fa perdre a l'alumnat.</p>				
	9 Empatia i autoritat	1	2	3	4
	<p>Procura l'atenció de tot l'alumnat, amb equitat.</p> <p>Proporciona feedback positiu a l'alumnat i en sol·licita.</p> <p>Es mostra accessible i s'implica en les necessitats de tot l'alumnat.</p> <p>Administra adequadament els imprevistos o les situacions adverses.</p> <p>Té paciència i se sap fer respectar.</p>				
	10 Actitud de l'alumnat	1	2	3	4
	<p>Manté un grau adequat d'ordre per poder fer les tasques proposades</p> <p>Se'l veu còmode amb la metodologia emprada.</p> <p>Participa activament però de manera ordenada i respectuosa amb el professor/-a i amb els altres.</p> <p>La majoria dels alumnes segueix correctament el ritme de la classe.</p> <p>L'actitud de l'alumnat és positiva en general.</p>				
Valors: 1 poc; 2 de manera suficient; 3 bastant; 4 molt					
Anotacions de qui fa l'observació:					

Breu reflexió, per part del professor/-a avaluat/-da, de la sessió de classe que ha estat objecte d'observació

Graella de valoracions

INSTRUMENT	ÀMBITS	INDICADORS	PUNTUACIÓ			
			Punts atorgats a l'indicador	Puntuació màxima de l'àmbit	% valor sobre el total	
Observació de classes	A) Desenvolupament de l'activitat docent	1	3		15	30 %
		2	3			
		3	3			
		4	3			
		5	3			
	B) Interacció amb l'alumnat	6	3		15	
		7	3			
		8	3			
		9	3			
		10	3			
Subtotal 1						

Instrument 2: Portafolis del professor**Definició**

Recull personal de documents seleccionats per un professor com a producte de la seva activitat docent que mostra, de manera estructurada, les evidències rellevants dels diversos processos educatius dels quals participa, durant un període de temps concret, i que fomenta la reflexió sobre la pràctica.

Objectiu de l'instrument

Reflectir l'actuació docent amb aportacions documentals justificades i pertinents que han estat seleccionades de forma acurada, d'uns àmbits prèviament determinats amb una finalitat d'avaluació formativa.

Estructura

Ens estem referint a un document base, annexos a part, d'unes 8-10 pàgines que constarà d'una introducció que contindrà un resum del perfil docent, un índex dels continguts, els apartats que es descriuen a continuació, una part que comptarà amb un recull de situacions-problema que es desitja compartir per aprendre a resoldre-les i un darrer aspecte on s'hi aportaran les observacions reflexives finals. El criteri de classificació dels seus continguts serà per temàtiques o àmbits. D'entre els diversos aspectes que es poden recollir en un portafolis a fi de mostrar les

evidències més destacades de la tasca professional del professorat, s'han seleccionat els següents:

a) Materials didàctics elaborats i publicacions

Són tot aquell seguit d'activitats, apunts, documents escrits, audiovisuals o en altre format que s'han seleccionat per a ser utilitzats a l'aula o en algun moment de la seqüència didàctica de les assignatures de les quals s'és responsable. Les publicacions poden ser articles, recensions, capítols de llibres, llibres de text o altres, etc., propis o aliens, que hagin estat publicats en revistes especialitzades, a la premsa, en empreses editorials, etc. N'hi ha prou amb referenciar-los adequadament. Es correspon amb la competència docent científica i pedagògica.

b) Planificació de l'activitat docent

Qualsevol activitat educativa ha de fugir de la improvisació i per aquest motiu tot el professorat compta amb un model o altre de planificació de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge. Malgrat això, allò que es preveu abans d'iniciar una unitat didàctica no sempre coincideix amb allò que realment s'acaba duent a terme. Caldrà, doncs, aportar la programació didàctica millorada que resulti dels canvis, esmenes, modificacions, etc. que s'hagin hagut d'incorporar a la planificació inicialment prevista i la seva corresponent valoració descriptiva. La competència docent que li correspon és la científica i pedagògica.

c) Gestió de l'avaluació i innovació

Es tracta de descriure com s'han concretat a la pràctica els criteris generals d'avaluació del centre educatiu en cadascuna de les assignatures que imparteix cada professional de la docència. El recull d'evidències es referirà a allò que hagi passat realment, no a allò que s'havia planificat. Són dues les competències relacionades amb aquest àmbit: la de didàctica específica i la crítica. S'hi poden incloure produccions dels alumnes, models de rúbriques o graelles d'observació, etc. En un segon apartat, i relacionat amb la informació que ens han de proporcionar els nous models d'avaluació, com que la ciència pedagògica avança, els contextos són canviants, així com també ho són els alumnes i les seves necessitats, innovar en educació és un procés imprescindible de recerca de noves propostes per a nous reptes. Descobrir noves metodologies, implantar noves possibilitats organitzatives i de planificació estratègica, incorporar hàbits diferents és una oportunitat i una obligació per tal d'anticipar-se adequadament al futur que es desitja. Òbviament la competència docent relacionada és la d'innovació. El professorat que hagi d'utilitzar aquest instrument podrà triar entre la versió en

suport informàtic o la versió digital o e-portafolis. Un cop fet, serà la mateixa persona avaluada qui emplenarà el model de fitxa que recull la valoració de l'instrument. El temps necessari per tenir elaborat aquest instrument s'estima en unes 15 hores.

Instruccions d'aplicació

Quan s'empleni el formulari de l'instrument número **2** s'utilitzarà l'escala següent: **1 poc; 2 de manera suficient; 3 bastant; 4 molt**. S'ha d'escriure una **X** en la casella corresponent, al costat de l'indicador. Caldrà lliurar el portafolis i el seu full de valoració a la persona amb qui es faci l'entrevista, al final del procés.

Referència identificativa del prof. i data:					
INSTRUMENT 2	PORTAFOLIS				
ÀMBITS	INDICADORS / Ítems	Valoració indicadors			
		1	2	3	4
C Materials didàctics i publicacions	11 Materials didàctics disponibles (propis o aliens)	1	2	3	4
	Hi ha una selecció dels materials didàctics que utilitza. Aporta materials diferenciats: informació, exemples, casos, gràfics...				
	12 Producció de coneixement	1	2	3	4
	Aporta referències bibliogràfiques o mostres de notes tècniques, documents, articles... escrits o publicats.				
C	13 Bones pràctiques	1	2	3	4
	Hi ha evidències, exemples o descripció de bones pràctiques educatives en algun aspecte de l'activitat docent.				
D Planificació de l'activitat docent	14 Documentació curricular	1	2	3	4
	Cita i justifica la documentació de referència que orienta la seva planificació docent: projecte educatiu de centre, projecte editorial, projecte del departament...				
	15 Programacions didàctiques	1	2	3	4
Aporta una síntesi dels documents de les PD de les assignatures assignades amb tots els apartats previstos en la normativa vigent i en el projecte educatiu del centre.					

	16 Model competencial del currículum	1	2	3	4
	<p>Inclou evidències d'activitats dutes a terme que segueixen el model competencial.</p> <p>Es pot apreciar la presència de les competències bàsiques (ESO) i/o específiques (BTX).</p> <p>Es contempla el tractament de l'expressió oral i escrita per part de l'alumnat.</p> <p>Existeixen trets que permeten apreciar que es tracta la transversalitat o interdisciplinarietat dels continguts.</p>				
E Gestió de l'avaluació i innovació	17 Criteris i instruments d'avaluació	1	2	3	4
	<p>Descriu o referencia els criteris d'avaluació que es tenen en compte.</p> <p>Enumera o descriu els instruments utilitzats i el valor que se'ls ha atorgat en el conjunt de l'avaluació.</p>				
	18 Procediments d'avaluació	1	2	3	4
	<p>Descriu les activitats d'avaluació de tipus autoavaluatiu, coavaluatiu i heteroavaluatiu que s'han dut a la pràctica.</p> <p>Mostra evidències de productes dels alumnes o protocols d'activitats d'avaluació.</p> <p>Concreta si s'utilitzen graelles d'observació de treballs, rúbriques, webquests...</p> <p>Exemplifica diferents registres utilitzats.</p> <p>Concreta els mecanismes de recuperació.</p>				
	19 Innovacions i actitud davant dels canvis	1	2	3	4
	<p>Descriu (amb exemples, si cal) alguna innovació duta a terme.</p> <p>Aporta exemples de solucions innovadores a problemes amb què s'hagi trobat.</p> <p>Descriu i valora les darreres novetats introduïdes en les assignatures impartides.</p>				
F Estructura del portafolis	20 Introducció. Perfil del professor/-a (Qui sóc? / Sobre mi).	1	2	3	4
	21 Índex o sumari del contingut.	1	2	3	4
	22 Recull de problemes que desitja compartir per aprendre a resoldre'ls o resoldre'ls millor.	1	2	3	4
	23 Observacions reflexives finals.	1	2	3	4
Valors: 1 poc; 2 de manera suficient; 3 bastant; 4 molt					
Remarques:					

Graella de valoracions

INSTRUMENT	ÀMBITS	INDICADORS	PUNTUACIÓ			
			Punts atorgats a l'indicador	Puntuació màxima de l'àmbit	% valor sobre el total	
Portafolis	C) Materials didàctics elaborats i publicacions	11	1		3	25 %
		12	1			
		13	1			
	D) Planificació de l'activitat docent	14	1		9	
		15	4			
		16	4			
	E) Gestió de l'avaluació i innovació	17	3		9	
		18	3			
		19	3			
	F) Estructura del portafolis	20	1		4	
		21	1			
		22	1			
		23	1			
		Subtotal 2				

Instrument 3: Autoinforme**Objectiu de l'instrument**

Autoavaluar la pròpia funció docent en uns àmbits determinats a través d'uns indicadors concrets per tal de detectar alguns punts forts i uns altres de millorables de la seva pràctica professional.

Estructura

L'autoinforme que es proposa contempla els aspectes següents:

a) Gestió del temps i gestió personal

Referit a la distribució de les activitats tant lectives com no lectives en el temps laboral disponible i la manera que cada professional té de planificar el seu temps i treure'n el màxim de partit possible. La competència docent personal és la més relacionada amb aquest àmbit.

b) TIC-TAC aplicades a la docència

Les tecnologies de la informació, de la comunicació, de l'aprenentatge i del coneixement (TIC-TAC) estan sent incorporades notablement en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, promouen la intercomunicació amb altres persones de dins i de fora de la comunitat educativa i faciliten el treball cooperatiu i en xarxa. Això suposa un repte sense precedents per al professorat, en especial pel que fa a la seva formació en aquest aspecte. Aquest àmbit té una lògica relació amb la competència en TIC.

c) Formació permanent

La formació del professorat és cada cop més personalitzada i adaptada a les necessitats específiques de cada centre educatiu en funció del seu pla de formació permanent. Acreditar la formació, ser proactiu en aquest camp i tenir iniciatives incrementen la competència docent científica i pedagògica, que és la més pertinent en aquest àmbit.

d) Resultats acadèmics

En un autoinforme no hi pot faltar una valoració dels resultats que periòdicament ofereixen les activitats pròpies de l'avaluació formativa i/o sumativa -tant les avaluacions de seguiment o preavaluacions com les avaluacions trimestrals o finals- els processos i recursos que s'hi han esmerçat i les propostes de millora per al període avaluatiu següent. Els indicadors d'aquest àmbit tenen relació lògica amb la competència crítica.

Instruccions d'aplicació

Quan s'empleni el formulari de l'instrument número **3** s'utilitzarà l'escala següent: **1 poc/mai/no; 2 de manera suficient/de vegades; 3 bastant/gairebé sempre; 4 molt/sempre/sí.** S'ha d'escriure una **X** en la casella corresponent de l'indicador. La persona avaluada emplenarà el model de formulari proposat a l'instrument i el lliurarà al directiu amb qui faci l'entrevista juntament amb la fitxa d'autovaloració del portafolis. Es disposarà d'una setmana per a dur-la a terme. El temps necessari per tenir elaborat aquest instrument s'estima en una mitja hora.

Referència identificativa del prof. i data:					
INSTRUMENT 3	AUTOINFORME				
ÀMBITS	INDICADORS / Ítems	Valoració indicadors			
		1	2	3	4
G Gestió del temps i gestió personal	24 Funcions previstes en el Reglament de Règim Intern (RRI).	1	2	3	4
	Acompleixo eficaçment les tasques que se m'han encomanat.				
	25 Ús eficaç del temps	1	2	3	4
	Temporitzo adequadament les tasques que tinc encomanades. Arribo puntualment a les classes i reunions. Aconsegueixo aprofitar el temps a classe fins al final. Retorno aviat als alumnes les activitats corregides o avaluades.				
	26 Aspectes personals	1	2	3	4
	Assumeixo les tasques que puc dur a terme adequadament. Mantinc el domini de la situació en moments d'estrès. Sé prioritzar les tasques que he de dur a terme i les faig en el termini previst.				
H TIC-TAC aplicades a la docència	27 Formació en TIC	1	2	3	4
	Puc acreditar formació adequada en ús de les TIC. Miro d'estar actualitzat en aquest aspecte de la meva professió.				
	28 Ús didàctic de les TIC	1	2	3	4
	Faig un ús adequat de les tecnologies disponibles: PD-PDI... Les presentacions projectades són clares i llegibles. Facilito recursos d'autoaprenentatge en suport digital.				
	29 Intranet del centre educatiu	1	2	3	4
	La utilitzo per fer arribar missatges a l'alumnat relacionats amb l'agenda d'activitats o els deures. Hi poso els exercicis que han de fer, la documentació a consultar i l'alumnat em lliura les activitats a través d'aquesta eina. Utilitzo les altres eines disponibles a l'aplicatiu (qualificacions, fòrums...) Hi tinc escrita la informació pertinent de les assignatures que imparteixo.				
I Formació continuada	30 Activitats de formació continuada	1	2	3	4
	Acredito cada curs activitats de formació d'almenys 30 hores de durada. L'últim any he participat en congressos, seminaris, jornades... Proposo activitats formatives a l'equip directiu.				

	31 Lectures professionals	1	2	3	4
	<p>Consulto o estic subscript a alguna publicació de tipus didàctic o pedagògic.</p> <p>Llegeixo habitualment bibliografia relacionada amb la meva professió.</p>				
	32 Conferències, xerrades, cursos, grups de treball	1	2	3	4
	<p>Tinc disponibilitat per pronunciar una o més conferències o xerrades.</p> <p>Tinc disponibilitat per impartir algun curs en temàtiques determinades.</p> <p>Pertanyo a una entitat, associació professional, grup de treball, etc. amb els quals participo activament.</p> <p>Faig classes de formació en alguna institució, universitat, col·legi professional...</p>				
J Resultats acadèmics	33 Resultats obtinguts en les avaluacions	1	2	3	4
	<p>El % d'aprovat i de suspesos és coherent amb el context, la situació i la programació didàctica.</p> <p>Tinc identificades les causes dels resultats obtinguts.</p> <p>Tinc definides les estratègies de millora dels resultats.</p> <p>Les activitats d'avaluació són coherents amb les tasques i els continguts treballats a classe.</p> <p>S'informa puntualment els alumnes dels seus progressos o necessitats de millora.</p>				
	34 Adaptació planificació didàctica	1	2	3	4
	<p>Modifico la programació didàctica després de cada avaluació en funció dels resultats.</p> <p>Elaboro guies o tutorials que facilitin l'aprenentatge.</p> <p>Proporciono solucions o dono consells personalitzats sobre la manera com cada alumne/-a ha d'assolir els objectius previstos.</p>				
<p>Valors: 1 poc/mai/no; 2 de manera suficient/de vegades; 3 bastant/gairebé sempre; 4 molt/sempre/sí</p>					
<p>Remarques:</p>					

Graella de valoracions

INSTRUMENT	ÀMBITS	INDICADORS	PUNTUACIÓ			
			Punts atorgats a l'indicador	Puntuació màxima de l'àmbit	% valor sobre el total	
Autoinforme	G) Gestió del temps i gestió personal	24	1		3	25 %
		25	1			
		26	1			
	H) TIC-TAC aplicades a la docència	27	1		3	
		28	1			
		29	1			
	I) Formació continuada	30	4		10	
		31	3			
		32	3			
	J) Resultats acadèmics	33	5		9	
		34	4			
		Subtotal 3				

Instrument 4: Entrevista estructurada**Definició**

Tècnica que consisteix en una conversa formal, amb uns continguts i paràmetres coneguts i previstos, però que admet la modificació de les preguntes en funció de les respostes que s'obtenen o del fil de la conversa, i que és plantejada de forma oral.

Objectiu de l'instrument

Valorar les habilitats, la carrera professional, els interessos, les actituds, etc. amb les quals el professorat desenvolupa la seva activitat professional.

Estructura

S'hi han establert 5 blocs d'indicadors, delimitats en 5 àmbits, amb un total de 20 possibles interrogacions. La relació entre la persona entrevistada i la que fa l'entrevista és coneguda prèviament i se li assegura la garantia de la reserva i de la confidencialitat de la informació recollida. Els indicadors s'han distribuït de la manera següent:

a) Preparació i participació en reunions

Les reunions de treball o informatives o d'altre tipus són una pràctica habitual en els centres educatius. Anar-hi amb la preparació necessària i amb una actitud o una altra poden fer canviar substancialment el resultat d'aquella trobada. Són també una manera de dur a la pràctica el treball en equip amb els seus trets característics. Podem relacionar aquest àmbit amb la competència comunitària.

b) Trajectòria professional

El progrés professional, el grau de satisfacció i l'acceptació de les normes i els valors compartits són aspectes importants en les persones; més encara si aquestes persones tenen encomanada la formació d'altres persones. La carrera professional és un element clau que cal definir i acotar. Té relació amb la competència docent personal.

c) Relació i comunicació amb els altres

El professorat no es troba aïllat en un espai tancat. La seva professió el porta a relacionar-se activament amb altres persones: els pares i mares dels alumnes, els col·legues, els directius i coordinadors, els i les alumnes, etc. Comunicar bé facilita una bona relació amb els altres i cal que se sigui conscient de la qualitat de les nostres habilitats en aquest camp. La competència docent en joc és, doncs, la comunicativa.

d) Participació en activitats del centre

Els calendaris d'activitats que solen fer-se públics els primers dies del curs preveuen tot un seguit d'actes formals o no, planificats o previstos, que formen part de la cultura de cada institució educativa. També hi sol haver altres events que solen ser d'assistència voluntària bé perquè han estat una iniciativa d'algunes persones del claustre o perquè s'han presentat de manera sobrevinguda. La disponibilitat a participar i a col·laborar en unes o altres és també un factor de cohesió dels equips professionals i un element del clima de treball de les organitzacions. Aquest àmbit es correspon amb la competència comunitària.

e) Iniciatives i autonomia personal

L'estil personal de cadascú, la manera de ser i d'actuar influeix notablement també en el clima laboral i de relació interpersonal entre els membres d'un mateix equip. Conèixer bé els altres i a un mateix és garantia de millora professional per poc que estiguem disposats a modificar els nostres punts febles. Aquest àmbit es relaciona amb la competència docent personal.

Instruccions d'aplicació

Aquest instrument està ideat per a ser aplicat en últim lloc per tal que puguin ser avaluats àmbits no contemplats en els altres instruments que conformen la bateria i, al mateix temps, que permeti recollir aquelles apreciacions, matisacions o detalls que la persona avaluada vulgui afegir al procés de la seva avaluació i que puguin, eventualment, ser tinguts en compte en l'informe final d'avaluació.

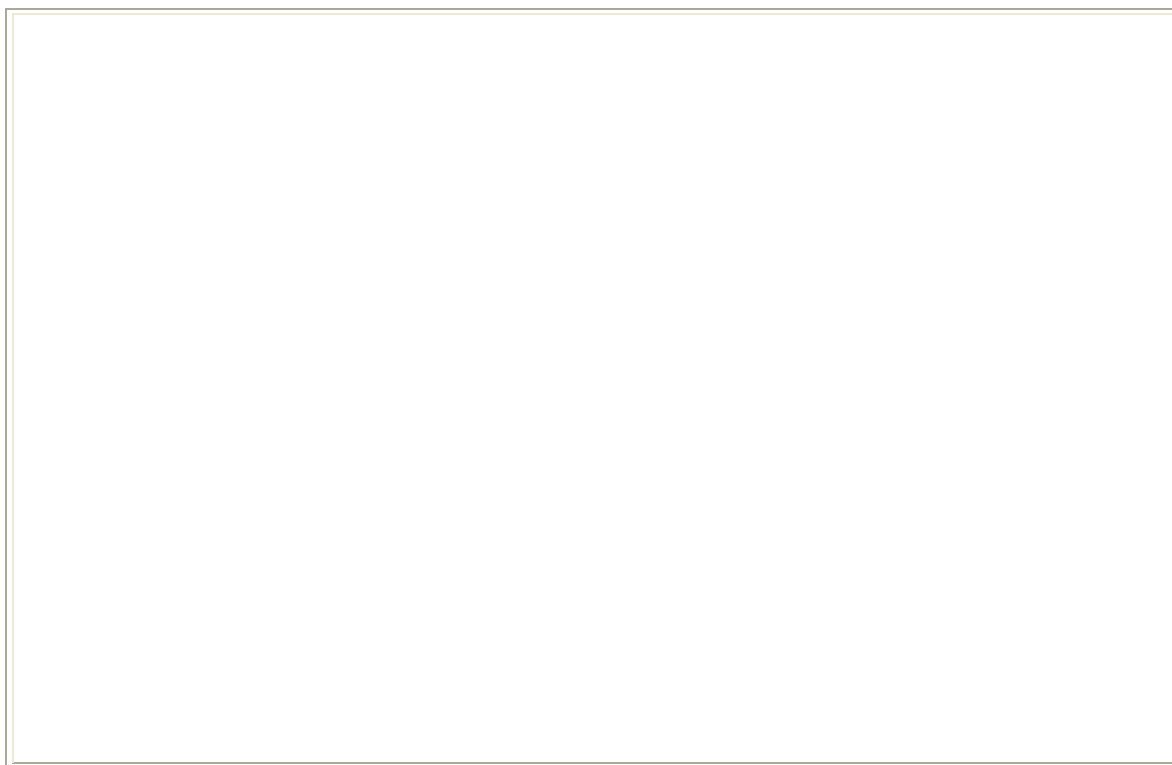
Quan s'empleni el formulari de l'instrument número **4** s'utilitzarà l'escala següent: **1 gens/poc/gairebé mai; 2 algunes vegades/de manera suficient; 3 habitualment/bastant; 4 sempre/molt**. S'ha d'escriure una **X** en la casella corresponent, al costat de l'indicador.

Els ítems dels indicadors es formularan transformats en interrogacions adequades a la situació, a la persona i al context en què es faci l'entrevista. Per exemple, per a valorar l'indicador núm. 36, la persona que fa l'entrevista pot plantejar la qüestió del treball en equip de la següent manera:

- Com creus que és la teva participació, a l'hora de treballar en equip, al teu equip docent?
- Fas alguna tasca concreta de manera compartida amb altres?
- Com actues davant altres maneres de fer les coses i de resoldre els problemes per part dels teus col·legues?

Referència identificativa del prof. i data:					
INSTRUMENT	ENTREVISTA				
4					
ÀMBITS	INDICADORS / Ítems	Valoració indicadors/ítems			
		1	2	3	4
K Preparació i participació en reunions	35 Reunions de treball (equip docent, departament, claustre...)	1	2	3	4
	Assisteix i participa activament en la dinàmica de les reunions previstes. Porta preparats els temes a tractar. Pren nota i executa les tasques acordades que li pertocuen. Les seves intervencions són positives o de crítica constructiva. Aporta solucions als problemes en comptes de generar-ne de nous.				
	36 Treball en equip	1	2	3	4
	Valora positivament el treball cooperatiu entre el professorat. Es considera ben integrat en el seu equip docent. Reconeix que hi ha maneres diferents de resoldre els problemes i de fer les tasques previstes. És capaç d'actuar conjuntament amb altres per tal de dur a terme tasques compartides.				
L Trajectòria professional	37 Trets propis del centre o institució educativa	1	2	3	4
	El seu progrés professional és positiu i és coherent amb el projecte educatiu de centre. Se'l veu raonablement satisfet de treballar en aquest centre educatiu. Coneix bé els aspectes organitzatius del centre educatiu i les funcions de cadascú. Accepta raonablement la missió i el conjunt de valors propis d'aquest centre o institució educativa.				
	38 Desenvolupament i carrera professional	1	2	3	4
	Té afany de millora. Li agradaria ocupar-se de... (tasques, encàrrecs, funcions, etc.) al centre o institució. Considera adequada la seva preparació científicopedagògica.				
M Relació i comunicació amb els altres	39 Amb les mares i els pares dels i de les alumnes	1	2	3	4
	Fa les entrevistes de tutoria personal necessàries/previstes . Està ben informat. Té habilitat per expressar-se amb assertivitat. Es considera preparat en matèria d'orientació familiar.				
	40 Amb la resta de professorat i el personal d'administració i serveis	1	2	3	4
	Escolta, col·labora amb els altres professionals i respecta la seva manera de ser i d'actuar. Procura un ambient de col·laboració i de confiança entre tots				

	41 Amb l'alumnat	1	2	3	4
	Atén els dubtes i necessitats dels seus alumnes fora de classe. Fa les entrevistes de tutoria personal necessàries/previstes. Considera que té una adequada autoritat-prestigi amb l'alumnat. Es considera preparat en matèria d'orientació escolar.				
N Participació en activitats del centre	42 Activitats previstes	1	2	3	4
	Assisteix normalment a les activitats programades.				
	43 Altres activitats	1	2	3	4
	Participa voluntàriament en algunes activitats no obligatòries. Manifesta la seva disponibilitat a col·laborar-hi o participar-hi.				
O Iniciatives i autonomia personal	44 Gestió de l'aula i del context educatiu	1	2	3	4
	Fa front als problemes que se li presenten i els resol eficaçment. Té les habilitats socials necessàries per a l'exercici de la professió.				
	45 Perfil personal	1	2	3	4
	És responsable, autocontrolat, té bona autoestima. És perseverant amb les tasques i reptes que se li presenten. Accepta la crítica de manera positiva. És optimista. Destaca la part positiva de les coses. Té sentit de l'humor. Pensa i actua amb sentit comú.				
	46 Orientació a la millora professional	1	2	3	4
	Coneix bé els seus punts forts (tant en l'àmbit personal com en el professional). Coneix bé els seus punts dèbils (tant en l'àmbit personal com en el professional). Sap a qui demanar consell (assessorament, <i>coaching</i>) i ho fa quan en té necessitat. Identifica els punts clau d'un problema i té capacitat de prendre decisions encarades a resoldre'l eficaçment. Modifica el seu comportament o actitud, si cal, per millorar en algun aspecte identificat com a punt de millora.				
Valors: 1 gens/poc/gairebé mai; 2 algunes vegades/de manera suficient; 3 habitualment/bastant; 4 sempre/molt					
Observacions de qui fa l'entrevista:					



Graella de valoracions

INSTRUMENT	ÀMBITS	INDICADORS	PUNTUACIÓ			
			Punts atorgats a l'indicador	Puntuació màxima de l'àmbit	% valor sobre el total	
Entrevista	K) Preparació i participació en reunions	35	1		3	20 %
		36	2			
	L) Trajectòria professional	37	2		4	
		38	2			
	M) Relació i comunicació amb els altres	39	2		6	
		40	2			
		41	2			
	N) Participació en activitats del centre	42	1		2	
		43	1			
	O) Iniciatives i autonomia personal	44	1		5	
		45	2			
		46	2			
Subtotal 4						

Resultats i puntuació global

Com es pot observar, el pes dels instruments previstos per a l'autoavaluació i els que s'utilitzaran per a l'heteroavaluació està equilibrat al 50% perquè l'instrument polièdric que es proposa és útil tant per a una finalitat de retiment de comptes (propòsit sumatiu) com per a la millora professional (propòsit formatiu). Si es vol potenciar la funció de l'avaluació com a millora professional queda justificat que s'utilitzin amb un pes significatiu estratègies que permeten la recollida d'informació personalitzada (portafolis), procediments d'autoavaluació (autoinforme) i de revisió per parells acadèmics ("peer review"). També es pot optar per una valoració més quantitativa i aleshores la graella següent facilita anotar el valor atorgat a cada àmbit i fer el càlcul total.

ÀMBITS	PUNTUACIONS GLOBALES		
A. Desenvolupament de l'activitat docent	15		30 %
B. Interacció amb l'alumnat	15		
C. Materials didàctics elaborats i publicacions	3		25 %
D. Planificació de l'activitat docent	9		
E. Gestió de l'avaluació i innovació	9		
F. Estructura del portafolis	4		
G. Gestió del temps i gestió personal	3		25 %
H. TIC-TAC aplicades a la docència	3		
I. Formació continuada	10		
J. Resultats acadèmics	9		
K. Preparació i participació en reunions	3		20 %
L. Trajectòria professional	4		
M. Relació i comunicació amb els altres	6		
N. Participació en activitats del centre	2		
O. Iniciatives i autonomia personal	5		
Total	100		100 %

La valoració global final es pot sintetitzar en una qualificació literal: A: 80-100 punts, B: 65-79 punts; C: 50-64; D: 30-49 i E: menys de 30 punts. Aquest sistema de puntuació permet descriure el resultat de l'avaluació qualitativa amb uns paràmetres quantitius que poden ser útils a l'hora d'atorgar un valor certificant a tot el procés, si fa el cas. Obtenir una puntuació A significarà haver assolit un grau destacat en l'exercici de la funció docent; una puntuació B es correspondrà amb un grau competent; si s'obté una puntuació C, el grau que s'atorgarà serà el bàsic; la D es correspondrà amb el grau insatisfactori que significa haver obtingut una avaluació no positiva com a resultat de l'aplicació de l'instrument polièdric proposat; i la qualificació E comportarà obtenir un grau molt insatisfactori i la necessitat de repetir tot el procés en un termini que es consideri oportú. Les decisions que es poden prendre amb aquests resultats poden variar en funció dels propòsits inicials amb què s'hagi plantejat el programa d'avaluació del professorat que cada institució educativa tingui previst: assistència a activitats formatives, promoció horitzontal o vertical, incentius econòmics, reconeixement de l'excel·lència professional, etc.

Codi ètic

El professorat a qui s'apliqui aquest protocol d'avaluació de la funció docent té dret a:

- Conèixer per endavant la finalitat, els criteris d'avaluació, els instruments, els àmbits i els indicadors de l'avaluació docent que se li aplica.
- Conèixer per endavant els agents d'avaluació que hi participaran.
- Participar en el procés a través de l'autoavaluació.
- Conèixer els resultats de la seva avaluació i poder fer les al·legacions oportunes abans de l'emissió de l'informe final.
- La discreció en el procés i la confidencialitat del resultat de l'avaluació.

Informe personal i resolució de l'avaluació

Dades identificatives del professor/-a

NOM I COGNOMS:

DNI:

DATA DE L'INFORME:

A la vista de les valoracions que s'han recollit a través de l'instrument polièdric d'avaluació de la funció docent del professorat de secundària utilitzat, s'emet una valoració global de tipus:

- A Grau destacat en l'exercici de la funció docent
- B Grau competent en l'exercici de la funció docent
- C Grau bàsic en l'exercici de la funció docent
- D Grau insatisfactori en l'exercici de la funció docent
- E Cal tornar a repetir el procés

COMPETÈNCIES EN QUÈ DESTACA:

RECOMANACIONS

1. Instrument: Observació de la gestió de l'aula

Àmbits de millora:

2. Instrument: Portafolis

Àmbits de millora:

3. Instrument: Autoinforme

Àmbits de millora:

4. Instrument: Entrevista

Àmbits de millora:

OBSERVACIONS

Signatura del directiu/directiva

Capítol 8. Conclusions

A la primera part d'aquest estudi partíem d'un fet que considerava rellevant: malgrat els avenços conceptuals i normatius en el camp de l'avaluació institucional, hi ha una gran distància entre el marc teòric i la pràctica avaluativa que se sol dur a terme en els centres docents. Una part notable del professorat encara no considera l'avaluació com un instrument per a la millora professional i assumeix amb relativa desgana que la seva tasca en sigui objecte. Aquestes afirmacions em van portar a plantejar un problema al qual semblava que s'hi podia donar resposta a través de la formulació d'una hipòtesi de treball, de la concreció d'uns objectius a assolir i de l'exploració d'un possible disseny metodològic de la recerca amb l'esperança d'acabar confegint un instrument d'avaluació de la funció docent del professorat de secundària.

L'avaluació dels professionals docents hauria d'ocupar un lloc important en l'avaluació de centres d'ensenyament dins del marc de l'avaluació del sistema educatiu d'un país. Per tant, pretendre un coneixement més acurat de la realitat de cada centre, de cada equip docent, del context proper en què es produeix la intervenció educativa i els aprenentatges dels alumnes són unes exigències bàsiques perquè millori la qualitat de cada centre educatiu en particular i del conjunt del sistema. A Europa no tots els països compten amb una avaluació generalitzada del professorat. En uns els avaluen conjuntament amb els seus centres i se sol encomanar al director la conducció d'aquest procés. En altres, com Espanya, només són avaluats els centres i excepcionalment els professors en el cas que optin a algun tipus de promoció. Aquesta avaluació és una competència de la inspecció educativa. Un tercer grup de països compta amb una avaluació externa del professorat i un darrer bloc faculta les autoritats locals per a dur a terme el procés del seu sistema d'avaluació. La cultura avaluativa que, progressivament, ha anat guanyant pes en els centres docents, se centra en models d'avaluació interna i externa aplicats de manera que un és complementari de l'altre. La creixent descentralització d'algunes competències per part de les administracions educatives i el

corresponent creixement de l'autonomia dels centres escolars va aparellada a un interès creixent per la centralització dels objectius que cal assolir, en especial els que fan referència als resultats d'aprenentatge de l'alumnat com són, per exemple, els estudis internacionals PISA o PIRLS.

En general, un bon nombre de països inclouen en les seves avaluacions externes aspectes que tenen a veure amb l'avaluació del professorat però que no tenen necessàriament relació efectiva amb la seva carrera professional i menys encara per establir procediments sancionadors. Si el repte és trobar l'equilibri entre autonomia i control, l'autoavaluació és una bona manera d'iniciar aquest procés de retiment de comptes a l'hora de desenvolupar una autonomia dels centres compromesa amb la millora constant de la pràctica professional docent.

Pel que fa a la part experimental, en primer lloc, el judici d'experts ha donat consistència tècnica a la bateria d'instruments i als seus indicadors. En segon lloc, durant el procés de tempteig previ a l'aplicació de les proves pilot durant el treball de camp, he pogut constatar la incertesa que encara genera en el professorat el fet de compartir l'aula amb un altre professional perquè hi dugui a terme una observació de l'execució d'una classe. Conèixer alguns models teòrics d'avaluació de centres i els instruments més utilitzats arreu quan es focalitza aquesta avaluació en el professorat, sense perdre de vista el context de cada centre educatiu en particular, ha servit per constatar que la teoria i la pràctica es necessiten i es complementen.

Amb l'execució del treball de camp i amb l'anàlisi i discussió dels resultats obtinguts, em proposava una sèrie d'objectius l'assoliment dels quals ha permès disposar d'un seguit d'àmbits, indicadors i competències docents que fan possible un sistema d'avaluació de la funció docent amb una finalitat formativa i sumativa alhora. D'una part, s'assoleix, doncs, al meu entendre, l'objectiu principal de la recerca; i, d'una altra part, la hipòtesi de treball d'aquesta investigació ha quedat suficientment comprovada. Fruit d'aquesta tasca sistemàtica, es pot afirmar que la pregunta de la qual partia aquest treball queda contestada a bastament i que l'opció per una orientació qualitativa amb una metodologia centrada en

una investigació avaluativa aplicada ha estat la més adequada, sense que aquesta afirmació suposi que es menystinguin altres mètodes i orientacions propis d'altres paradigmes de recerca.

Així doncs, els objectius específics del treball de camp, podem donar-los per aconseguits ja que:

1. S'ha elaborat un instrument d'avaluació de la funció docent basat en 46 indicadors agrupats en 15 àmbits relacionats amb unes competències professionals determinades. (Objectiu específic 1)
2. Pel sistema de judici d'experts, han estat validats els indicadors proposats i l'instrument que els aplega. (Objectiu específic 2)
3. S'ha realitzat la prova pilot en les condicions previstes. (Objectiu específic 3)
4. S'han analitzat les dades recollides i s'ha fet la pertinent valoració dels resultats obtinguts. (Objectiu específic 4)
5. S'ha dissenyat el protocol i la guia d'aplicació de la proposta d'instrument polièdric per a l'avaluació del professorat de secundària, que és l'aportació singular d'aquesta tesi, com ja hem dit anteriorment. (Objectiu específic 5)

En conseqüència, i com ja s'ha dit en repetides ocasions, l'aportació principal d'aquesta recerca –que respon al seu objectiu principal– consisteix en una bateria de quatre instruments pensats per a ser utilitzats de forma seqüenciada i conjunta, que ha de servir per a avaluar la funció docent del professorat de secundària. El sistema d'indicadors proposats facilita aquesta tasca i en permet una lectura de tipus descriptiu amb finalitat formativa o una altra de tipus quantitatiu més adequada per a la presa de decisions que correspon a una finalitat sumativa de l'avaluació. Les característiques que fan de l'instrument polièdric que es presenta com a resultat d'aquest treball una eina eficaç i pràctica de donar resposta a una necessitat emergent d'avaluar la funció docent del professorat de secundària són les següents:

- Aquest instrument permet posar èmfasi en aspectes concrets de l'exercici de la docència a través d'una sèrie d'indicadors agrupats en unes dimensions preestablertes tot donant prioritats a l'anàlisi i a la interpretació reflexiva de la praxi docent més que no pas a la mesura o als resultats. La qualificació és possible però és secundària.
- Un altre aspecte a destacar és el fet que l'aplicació de l'instrument polièdric -pel que s'ha pogut constatar en les proves pilot- té una durada total de menys de quatre hores si sumem els temps parcials dels tres agents implicats, la qual cosa ens invita a pensar que es tracta d'un instrument raonablement pràctic i adequat per a incardinar-lo en les tasques ordinàries de la gestió escolar dels centres d'ensenyament quan duguin a terme processos d'avaluació de la docència.
- Les principals tècniques de recollida d'informació avaluativa: pauta d'observació de classes, autoinforme, portafolis i entrevista són àmpliament utilitzats en molts països, la qual cosa garanteix la seva aplicabilitat i ús.
- L'aplicació d'aquest instrument permet associar una sèrie de competències professionals docents als àmbits que són objecte de valoració.
- Aquesta bateria parteix de la base que l'avaluació de la funció docent ha de tenir lloc en el context més proper del centre educatiu i en un marc de referència com el que proporciona el seu projecte educatiu.
- Es tracta d'un sistema d'avaluació que reconeix la singularitat de cada professor i permet que es pugui veure reflectit en cadascun dels quatre instruments.
- El rol del parell acadèmic i la relació que ha de tenir amb la persona avaluada abans, durant i després de l'aplicació de l'instrument d'observació de classes facilita que es comparteixin reflexions significatives sobre el procés educatiu amb afany de millora professional contínua.

- Un factor positiu a considerar és el fet que el 50% de l'instrument es basa en l'autoavaluació ja que és el mateix professorat qui recull, interpreta i valora els aspectes relacionats amb la seves tasques docents i les possibles indicacions de millora del seu desenvolupament professional, gràcies a la reflexió sobre la pràctica.
- Permet també una valoració quantitativa per al reconeixement de la feina que desenvolupa cada professor a efectes de promoció o de carrera professional.
- Aplicar aquest instrument tal com s'indica a la guia d'avaluació que l'acompanya i seguint el cronograma suggerit, dóna garanties de l'ús que es farà de la informació recollida perquè permet conèixer per endavant les seves finalitats i els aspectes sobre els quals s'elaborarà l'informe avaluatiu final.

En definitiva, la conclusió final és que el repte d'avaluar la funció docent del professorat de secundària comporta una oportunitat de millora de la seva competència professional que és compatible amb un retiment de comptes adequat i responsable. L'instrument polièdric d'avaluació proposat pot ser útil per a la gestió de la millora de la qualitat educativa, considerada en el context del projecte educatiu de cada centre en concret. La repetició d'aquests processos formals d'avaluació genera cultura avaluativa i facilita la implicació del professorat en la seva necessària avaluació, tant si es tracta de la modalitat d'avaluació interna com de l'externa o de l'aplicació de totes dues alhora.

Capítol 9. Limitacions d'aquest estudi i propostes de futur

El fet que s'hagi optat per l'elaboració i la validació d'un instrument d'avaluació i que se n'hagi fet unes proves pilot limitades a uns pocs centres educatius i, per tant, que el nombre de persones que hi han participat sigui reduït, pot ser una debilitat a considerar. Les limitacions, doncs, d'una mostra intencionalment reduïda pot dificultar la seva generalització, malgrat que tampoc no era un objectiu pretès. L'ús intencionadament limitat del tractament estadístic de les dades dificulta detectar possibles relacions entre els indicadors i els seus àmbits corresponents. En quant al paper de l'investigador en l'aplicació de les proves pilot, com que ha estat del tipus no participant, potser hauria ajudat més una implicació més activa en el procés inicial, sobretot a l'hora de facilitar les orientacions i l'assessorament *in situ* per tal de treure el màxim partit possible de les tasques proposades.

Com a proposta de futur considero que el protocol d'instrument que s'aporta es podria complementar amb altres instruments centrats en àmbits més concrets de la funció docent que permetria una avaluació més focalitzada. Aquesta consideració permetria la implementació d'un model d'avaluació a mida de les necessitats, del context i del projecte educatiu de cada institució educativa en particular.

Una altra proposta possible és la de definir els estàndards que es poden inferir dels indicadors proposats, concretant-los per a cada dimensió o àmbit avaluat. Fer una recerca en aquesta línia, contemplant la possibilitat de comptar amb centres de titularitat pública i privada, permetria comptar amb un marc referencial que es podria fer extensiu a les competències professionals de la docència. És justament en l'àmbit de les competències on caldria aprofundir en l'ús del portafolis com a instrument per a avaluar-les donada la dificultat de consensuar els criteris que han de determinar la seva objectivitat.

V. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA

- ÁLVAREZ, M. y LÓPEZ, J. (1999): *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis Educación.
- ANECA (2006): *Docentia. Modelo de evaluación*. Madrid: Aneca.
- ANECA (2007): *Docentia. Orientaciones para la elaboración del procedimiento de evaluación*. Madrid: Aneca.
- ANGULO, J.F. (1992) : "El caballo de Troya. Calidad de enseñanza y tecnocracia". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 206, septiembre.
- ANGULO, J.F. (1993): "Evaluación del sistema educativo". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, noviembre.
- ARBÓS, A. (2000): *L'avaluació dels centres dins el sistema educatiu: una proposta de model integrador*. Tesis doctoral inédita. Policopiada.
- ARBÓS, A. (2002): "Avaluació de centres: proposta d'un model integrador". *Escola Catalana*, núm. 390, febrer.
- BACHARACH, S.B.; CONELY, S.C. y SHEDD, J.B. (1997): "Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales". A: MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND L. (1997): *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla. p. 188-207
- BAILEY, G.D. (1981): *Teacher self-assessment: a means for improving classroom instruction*. Washington, DC: National Education Association.
- BARBER, L.W. (1985): *Improving teacher performance: Formative evaluation*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- BARTOLOMÉ, M. (1997): *Metodologia qualitativa oriejntada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- BELTRÁN, F. (1991): "Democracia y control en el sistema educativo". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, enero.
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (1992): "Autoevaluación escolar". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, noviembre.
- BENEDITO, V. (1989): "La evaluación del profesorado universitario". A: *Revista de Educación*, núm. 290. p. 279-291
- BISQUERRA, R. (coord.) (2009): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. 2a ed.
- BLANCO FELIP, L. (1993): *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona: P.P.U.

- BLANCO PRIETO, F. (1990): *Evaluación educativa: marco, concepto, modelo*. Salamanca: Ed. Papel.
- BLANCO GARCÍA, N. (1993): "La cultura institucional de la enseñanza". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 213, abril.
- BOLÍVAR, A. (2005). "El centro escolar en el desarrollo del currículum: Una revisión de las políticas de mejora". A: *Revista Alternativas: Espacio Pedagógico*. Universidad Nacional de San Luis (Argentina). vol. 19 (núm. 39), p. 157-178.
- BOLÍVAR, A. (2008). "Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España". A: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), p. 56-74.
- BRUNER, J. (1969): *Hacia una teoría de la instrucción* México: Uteha.
- CALATAYUD, M^a A. (2009): "Una mirada crítica sobre los efectos de la evaluación externa de centros". A: *Aula de innovación educativa*, núm. 183-184, juliol-agost.
- CANO, E. (2005a): *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó.
- CANO, E. (2005b): *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- CARR, W. (comp.) (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación en la acción*. Sevilla: Díada.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- CASANOVA, M.A. (2007): "Hacia la selección de indicadores críticos en los centros docentes". A: *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Nº 7, noviembre.
- CASCANTE, C. (1990): *Proyecto Curricular para la enseñanza del lenguaje 12-16. Investigación en la acción en torno a la elaboración y desarrollo de un proyecto curricular para la enseñanza del lenguaje en la ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- COHEN, L./MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, col. Aula Abierta.

- CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS, J. (1993): *La investigación en la acción y el problema de la autonomía profesional del docente*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CHAVARRIA, X. (2006): "Avaluació de professors a Catalunya: l'opinió del professorat". A: *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, núm. 10, maig.
- CHAVARRIA, X. (2010): "El projecte ALP d'avaluació de professorat entre iguals". A: *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, núm. 22, maig, p. 20-21.
- DANIELSON, Ch. & MCGREAL Th. (2000): *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DARDER, P. i LÓPEZ, J.A. (1984): *El Q.U.A.F.E. 80: Qüestionari d'Anàlisi del Funcionament de l'Escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- DE LA ORDEN, A. (1988): "Calidad de los centros educativos, asunto para un congreso". A: BORDÓN, vol. 40 (2).
- DE MIGUEL, M., MADRID, V., NORIEGA, J. y RODRÍGUEZ, B. (1994): *Evaluación para la calidad de los institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- DÍAZ ALCARAZ, F. (coord) (2007): *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Praxis.
- ELLIOTT, J. (1986): "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". A: GALTON, M. y MOON, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- ELLIOTT, J. (1989): "Avaluació de la qualitat de l'ensenyament". A: *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Barcelona: EUMO.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1991): "Actuación profesional y formación del profesorado". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 191, abril.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1980): *¿Se pueden evaluar los centros docentes y sus profesores?* Zaragoza: ICE

- ESCUADERO ESCORZA, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. A: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 9, núm.1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm [Consultat: 17 agost 2009].
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1986): "Innovación e investigación educativa: Introducción". A: *Revista de innovación e investigación educativa*, núm 1. I.C.E., Universidad de Murcia.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990): "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración". *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, 189-221.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1993): "Formación en centros e innovación educativa". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, diciembre.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. y LÓPEZ, J. (coord.) (1992): *Los desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- EURYDICE (2004). *Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*. Madrid: MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009): "La evaluación como base de la profesionalidad, la autonomía y la innovación". A: *Organización y gestión educativa*, núm. 4, julio-agosto, p 20
- FERRER, F. (1998): "L'avaluació del sistema educatiu. Aproximació teòrica des de i per Catalunya". Presentat a la jornada de reflexió Avaluació i educació. Vic: Consell Escolar de Catalunya.
- FERRER, F. (2006): *Estándares en Educación. Tendencias internacionales e implicancias para su aplicación en América Latina*. Chile: Preal.
- FLORES, G. (2006): *Hacia una conceptualización de competencias y habilidades docentes*. Congreso Estatal de Investigación Educativa 4 y 5 de diciembre. Jalisco.
- FOX, D.J. (1981): *El proceso de investigación en educación*, Pamplona: EUNSA.
- GAIRÍN, J. i ARMENGOL, C. (2006): "La utilització de l'avaluació externa per a la millora contínua dels centres educatius". A: *Quaderns d'avaluació*. Núm. 5, p. 33.
- GALTON, M. y MOON, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- GALLEGO, J.C. y BASCONES, R. (1993): "Evaluación y participación". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, noviembre.

- GARCÍA HOZ, V. (1988): *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA LLAMAS, J.L. (1994): "Investigación correlacional y descriptiva". A: VV.AA. (1994): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- GARRIDO, P., JABONERO, M. y RIVERA, D. (1989): *Desenvolupament Analític i Formatiu del Centre Docent*. AUDO/G. Barcelona: Studium.
- GAVARI, E. (2009). "El papel del docente y del alumno en la elaboración de Portafolios". A: *Revista de Educación*, núm. 349, mayo-agosto 2009, p. 451-462
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): "El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control?". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, noviembre, p. 22-27
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, M. (2000): *Els serveis socials i la seva avaluació: models d'avaluació*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- GUBA, E.G. (1985). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". A: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 2a edició, p. 148-165.
- HARGREAVES, A y FULLAN, M.G. (1992): *Understanding teacher development*. Nueva York: Teachers College Press.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1993): ¿"Sueñan los innovadores con realidades galácticas?". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 214, mayo.
- HOUSE, E.R. (1992): "Tendencias en evaluación". A: *Revista de Educación*, núm. 299.
- INGVARSON, L. y KLEINHENZ, E. (2006): "Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza". A: *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, p. 265-295

- IMBERNÓN, F. y otros (1993): *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE/Horsori.
- JARÉS, X.R. (1993): "Los conflictos en la organización escolar". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 218, octubre.
- JIMÉNEZ, B. (editor) (2000): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis Educación.
- JIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ, A.P. y FERRERES, V. (1989): *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: P.P.U.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (2001): *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (2007): *The personnel evaluation standards: How to asses personnel evaluations and personnel evaluation systems*. California: Sage Publications Company. Thousand Oaks. 2nd edition.
- KLENOWSKI, V. (2007): *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. (3ª edición). Madrid: Narcea.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (1994): "Crítica a la evaluación cualitativa". A: *La escuela en acción*, vol. IV, enero.
- LUKAS, J. F. y SANTIAGO, K. M. (2004). "Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco". A: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Document consultat: 18 agost 2009 a <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>
- MARCHESI, A. (1990): "Profesores, centros docentes y calidad de la educación". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 184, septiembre.
- MARÍN, R. y RIVAS, (1984): *Sistematización e innovación educativa*. Madrid: UNED.
- MATEO, J. (1989): *L'avaluació en l'organització de centres. III Curs sobre Avaluació Educativa*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia.
- MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- MATEO, J. (2006): "Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas". A: *Revista de Investigación Educativa*, 2006, vol. 24, núm. 1, p. 165-186
- MATEO, J., ESCUDERO, T., DE MIGUEL, M., MORA, J.G.y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1996): *Evaluación del profesorado de Secundaria*. Barcelona: Cedecs editorial S.L.

- MAYER, M. (1991): *Environmental Educational in Italy: proposals for an evaluation strategy*. Estudio preparado para el proyecto OCDE "Environment and School Initiatives".
- MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MEC (1993): *Plan de Evaluación de Centros. Plan EVA*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación. Publicaciones del MEC.
- MEDINA, R. (1994): "Calidad: expresión novedosa, ambigua y de uso frecuente". A: *La Escuela en Acción*, enero, vol IV.
- MENÉNDEZ, J. (1993): "Evaluar los centros". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 217, septiembre.
- MESTRES, J. (1998): *Avaluació de centres educatius*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- MILLMAN, J. i DARLING-HAMMOND, L. (1997): *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- MORENO, J.M. (2007): "Recursos e innovación: ¿dónde y cómo invertir para mejorar la calidad de la educación?" A: OGE, núm. 2, marzo y abril.
- MORTIMORE, P. (1986): "Autoevaluación escolar". A: GALTON, M. Y MOON, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- MUÑOZ, G.A. (2007): "Un nuevo paradigma: la quinta generación de evaluación". A: *Laurus, Revista de Educación*, vol 13, núm. 23. Venezuela.
- MURILLO, F.J. (Coord.) (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panoràmica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- NIETO, J.M (1994): *La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente*. Madrid: Escuela Española.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: Paidós/MEC.
- OCDE (2007): *Education at a glance 2007: OECD Indicators*. París:OECD.
- PALLARÉS, S. Y BUCH, R. (2007): "La evaluación de centros docentes: un enfoque integrado". A: *Avances en Supervisión Educativa*, núm 5. Gener. Monogràfic.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): "Modelos contemporáneos de evaluación". A: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1990): "La formación del profesor y la Reforma educativa". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 181, juny.
- PÉREZ GÓMEZ, R. y GARCÍA, J.M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- PÉREZ JUSTE, R. (1994). Investigación evaluativa. Dins GARCÍA HOZ, V. (dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (p. 404-418). Madrid: Rialp.
- PÉREZ JUSTE, R. (2007): "La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos". A: *Avances en supervisión educativa*, núm. 6, junio.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PERRENOUD, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- POPHAM, W.J. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- POPKEWITZ, Th. (1991): *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*, Servei de Publicacions Universitat de València.
- PRATS, J. i RAVENTÓS, F. (dirs.) (2005): *Els sistemes educatius europeus ¿crisi o transformació?*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- PROPPÉ, O. (1990): "La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores". A: *Revista de Educación*, núm. 293, sept.-dic., p. 325-343.
- RIBA, C.E. (2008): *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: UOC.
- ROSALES, C. (1992): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- RUIZ, José M^a ((1996): *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993a): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1993b): "Los tres vértices del triángulo: evaluación de centros, perfeccionamiento profesional y mejora de la práctica". A: *Aula de Innovación Educativa*, noviembre.
- SCRIVEN, M. (1967): "The Methodology of Evaluation". *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AREA Series on Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally.
- SCRIVEN, M. (1986) : "Estilos de evaluaciones basadas en la escuela". A. GALTON, M. y MOON, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- SHIPMAN, M. (1986): "Estilos de evaluaciones basadas en la escuela". A: GALTON, M. y MOON, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1988): *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Institut d'Estudis Juan Gil-Albert.
- STENHOUSE, L. (1983): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC. 1ª reimpresión
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEJEDOR, F.J. (1993): "Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo", *VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa*, MIDE, Universidad Complutense, septiembre.
- TILLER, T. (1990): "La Evaluación en un sistema educativo descentralizado: ¿Dónde nos encontramos? Hacia dónde nos dirigimos?". A: *Revista de Educación*, núm. 299.
- WEICK, K.E. (1976): "Educational organizations as Loosely Coupled Systems". *Administrative Science Quarterly* , Vol 21.
- WILSON, J.D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.
- ZABALZA, M. (2003): *Competencias docentes del profesor universitario*. Madrid: Narcea.

Portals i webs

ASOCIACIÓN DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA (2009). *Avances en supervisión educativa*. [en línia] [Consultat: 15 maig 2009] Disponible a Internet: <http://www.adide.org/revista/>

ASSOCIATION FOR THE PROFESSIONAL QUALITY OF TEACHERS, SBL (2009). [en línia] [Consultat: 21 abril 2009] Disponible a Internet: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&115>

CONSORCI DE BIBLIOTEQUES UNIVERSITÀRIES DE CATALUNYA (CBUC) I EL CENTRE DE SUPERCOMPUTACIÓ DE CATALUNYA (CESCA) (2009). *Tesis doctorals en xarxa*. [Consultat: 15 juny 2009] Disponible a Internet: <http://www.tesisenxarxa.net/>

EURYDICE (2009). *Eurybase - Descriptions of National Education Systems and Policies*. [en línia] [Consultat: 12 agost 2009] Disponible a Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA. (2009). *Agencia de evaluación y calidad*. [en línia]. [Consultat: 15 maig 2009] Disponible a Internet: <http://www.aeval.es/ca/index.html>

NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (2009). *Standars development*. [en línia] [Consultat: 15 maig 2009] Disponible a Internet: <http://www.nbpts.org/>

RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN SOBRE CAMBIO Y EFICACIA ESCOLAR (RINACE) (2009). *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*. [en línia]. *Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España*. [Consultat: 4 març 2009]. Disponible a Internet: <http://www.rinace.net/espanol.htm>

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (2009) [en línia] [Consultat: 28 juliol 2009] Disponible a Internet: <http://www.uv.es/RELIEVE/>

VI. ANNEXOS

(en un volum a part)

1. Protocol de validació dels instruments proposats pel sistema de jutges/experts. Document original.
2. Fulls dels protocols que han estat emplenats pels jutges/experts.
3. Fulls excel amb el buidat de les valoracions fetes pels jutges/experts i les observacions aportades.
4. Document de power point amb les característiques de la prova pilot i les corresponents orientacions d'aplicació.
5. Protocol de prova pilot. Document original.
6. Protocols de les proves pilot aplicades.

