

Avaluació i desenvolupament professional docent

Cap a l'excel·lència

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Professora titular d'universitat

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Universitat de València

ÍNDEX

Capítol 1. Avaluar el professorat. Una qüestió controvertida

Capítol 2. L'avaluació de la docència com a garantia de qualitat en educació: reptes i dificultats

Capítol 3. Complicitat entre autoavaluació i aprenentatge. Factors per a implantar-la a la universitat

Capítol 4. Avaluació i desenvolupament professional: les cartes nàutiques per a implantar-la

Capítol 5. Complicitat entre autoavaluació i desenvolupament professional. Com es fa possible?

Capítol 6. Avaluar per a aprendre. Cap a una mirada pràctica

Avaluació i desenvolupament professional docent

Cap a l'excel·lència

Introducció

L'avaluació i el desenvolupament professional del professorat emergeixen com pilars fonamentals per a elevar els estàndards educatius i garantir una educació de qualitat.

La qualitat de l'educació rau en gran manera en l'acompliment dels docents. Per això, l'avaluació i el desenvolupament professional del professorat tenen un paper crucial en la millora contínua del sistema educatiu.

L'avaluació del professorat no s'ha de percebre com un judici, sinó com un espill reflexiu que proporciona retroalimentació constructiva. És un procés bidireccional que permet als professionals de l'educació reflexionar sobre les seues pràctiques i identificar punts forts i àrees de millora. Per tant, la retroalimentació té un paper crucial en el procés d'avaluació i desenvolupament professional. Ha de ser específica, orientada al creixement i acompanyada d'estratègies de millora.

Aquest material docent presenta un conjunt d'articles publicats en revistes nacionals i internacionals d'impacte que tracten d'anar construint un camí cap a l'avaluació com a instrument de desenvolupament professional per a l'alumnat universitari en procés de formació com a futurs professionals de l'educació.

Dra. Maria Amparo Calatayud

Professora titular d'universitat

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Universitat de València

CAPÍTOL 1. AVALUAR EL PROFESSORAT. UNA QÜESTIÓ CONTROVERTIDA

A tall d'introducció

Ara per ara, parlar d'avaluació de la pràctica docent significa fer referència a un dels àmbits més problemàtic, controvertit i temut per gran part del professorat. Si afegim a tot això, com assenyala Jiménez (2000), que hi ha molts inconvenients i dificultats, com ara manca de formació, de temps, de motivació o interès, excés d'individualisme, manca d'ajuda i mecanització de les pràctiques educatives, etc., encara és més complexa l'avaluació de la docència.

L'avaluació ha esdevingut els darrers anys un dels temes estrella de l'educació. Segons Rodríguez (2003), des de l'última dècada de segle assistim a un *frenesí* d'activitat avaluadora. Avui vivim una nova utopia, en paraules de Castells, que ningú havia gosat imaginar: la comunicació multilateral, ubiqua, lliure i universal, la transformació de les tecnologies de la informació, el costat fosc de la globalització, la manera com es va transformant el poder, les amenaces a l'estat del benestar, el multiculturalisme, el poder local, la crisi de les relacions familiars tradicionals i de les personalitats, etc. i la manera com les noves tecnologies, la nanociència, la revolució de la biotecnologia, l'imperi de la cultura virtual van modificant-nos el dia a dia i també, és clar, el món de l'escola (Calatayud, 2008). En aquest sentit, la societat on vivim, multicultural, diversa, mediàtica, tècnica i globalitzada, marca nous desafiaments als quals no és aliena l'educació ni tampoc l'avaluació. I més en l'actualitat, amb tot el que comporta el marc educatiu de les competències docents i les noves competències que es reclamen al professor en l'àmbit de l'avaluació. El professional de l'educació, a més de ser dissenyador d'escenaris, de processos i d'experiències d'aprenentatges significatius, expert en la seua disciplina acadèmica, facilitador i guia d'un procés d'aprenentatge centrat en el desenvolupament integral de l'alumne, avaluador del procés d'aprenentatge de l'estudiant i responsable de la millora del procés educatiu, també ha d'avaluar la seua docència, les seues necessitats d'aprenentatge a través de processos autoavaluadors que són la base per al creixement professional i per a fer factible la innovació i el canvi (Cano, 2005).

L'avaluació de la pràctica docent: "la punta de l'iceberg"

"L'avaluació és com la punta de l'iceberg, en què la part manifesta és més petita que l'oculta i la part per descobrir és més extensa que la part coneguda. Cal bussejar en la praxi avaluadora i facilitar processos d'indagació i reflexió que afavorisquen un canvi de cultura avaluadora encaminada a l'aprenentatge i la millora" (Calatayud, 1998, p. 10).

Tot i que l'avaluació del professorat és una realitat d'escassa pràctica en el nostre context educatiu, en països de l'entorn hi ha des de fa unes quantes dècades una tradició

d'avaluació externa del professorat, de rendició de comptes (*accountability*), d'eficiència i eficàcia del sistema educatiu, etc.

A Espanya, tot i que experts i teòrics defensen la necessitat de l'avaluació del docent i figura en la normativa vigent, la realitat mostra que l'avaluació del professorat és gairebé inexistent, ocasional o poc sistemàtica. És obvi que la normativa legislativa des de la Llei general d'educació de 1970 ja incloïa la qüestió de l'avaluació educativa i, dins seu, l'avaluació del professorat, però no es va dur a la pràctica cap pla en aquest sentit.

La necessitat de l'avaluació de la pràctica docent també ha quedat plasmada en la LOGSE en l'article 62, en què es percep com un element de qualitat del sistema educatiu. La LOE manifesta, també, la necessitat d'avaluar tant els agents que participen en el procés educatiu com el procés i els elements que el formen. En aquest procés hi ha, doncs, la necessitat d'avaluar la tasca del professor. Amb la LOE, la relació del professorat amb l'avaluació és doble: com a avaluador dels alumnes i com a avaluat per si mateix o per altres instàncies. En especial, l'article 91 subratlla aquest aspecte quan estableix, entre les funcions del professorat, aquestes dues: *a)* l'avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumnat i també l'avaluació dels processos d'ensenyament i *b)* la participació en els plans d'avaluació que determinen les administracions educatives o els mateixos centres. En concret, l'article 106 sobre l'avaluació de la funció pública docent estableix textualment que:

- “1. Per tal de millorar la qualitat de l'ensenyament i la tasca dels professors, les administracions educatives han d'elaborar plans per a avaluar la funció docent, amb la participació del professorat.
2. Els plans per a avaluar 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 es tinguin en compte de manera preferent en els concursos de trasllats i en la carrera docent, juntament amb les activitats de formació, recerca i innovació”.

No sols la LOE (art. 106) especifica que l'Administració educativa ha d'avaluar la funció docent amb la participació del professorat; també s'especifica en l'esborrany de l'Estatut del funcionari docent no universitari. Concretament, l'article 30, relatiu a la carrera professional dels funcionaris de carrera dels cossos docents, estableix que el Govern, després de consultar-ho a les comunitats autònomes, ha de regular els principis, els criteris generals i el barem jerarquitzat de mèrits que permeten adquirir els graus de la carrera professional. Dins dels

criteris generals hi ha l'avaluació positiva voluntària de la pràctica docent, com també el reconeixement de la funció tutorial, la participació d'equips docents en projectes conjunts de millora de l'activitat didàctica a l'aula o en la vida del centre, la participació en projectes de recerca, experimentació o innovació, l'acreditació de la formació contínua, tasques i responsabilitats complementàries, implicació en la millora de l'ensenyament i del rendiment dels alumnes, l'augment de dedicació, l'exercici de càrrecs directius i, en els casos que es determinen, la valoració del quefer desplegat fora de l'aula. Avaluació que s'ha de fer segons que determinen les administracions educatives respectant els principis de professionalitat, imparcialitat, objectivitat, transparència i no discriminació i sense menyscapte dels drets dels treballadors.

A hora d'ara, només Andalusia i Astúries han elaborat i aprovat un programa d'avaluació del professorat (a Andalusia no l'anomenen així, però l'avaluació del professorat forma part del seu programa de millora). Castella-la Manxa treballa en l'esborrany d'un programa d'avaluació del professorat i les Balears possiblement n'aprovarà un d'ací a pocs mesos. L'Administració presentarà una primera proposta d'aquest tipus de programa per a discutir-la. A més, les lleis autonòmiques també preveuen aquesta qüestió.

Queda clar, doncs, que l'avaluació del professor pròximament serà una realitat. Es podrà discutir sobre el model més adequat, però no hi ha dubte que el professor ha de saber quins són els seus punts forts i febles a través d'un sistema independent, transparent i objectiu en el qual es valore allò que avui és més necessari per a exercir com a professor amb la màxima competència i garantia.

Malgrat que totes les direccions apunten cap a l'elaboració i la posada en marxa de plans d'avaluació, la realitat és una altra. Cal tenir en compte que una cosa són els documents que es van elaborant i una altra, de ben diferent, la predisposició del professorat i la visió que, en general, hi ha sobre aquesta qüestió.

Unes quantes reflexions sobre l'atmosfera que suscita l'avaluació entre el professorat

Actualment, l'avaluació del professorat és necessària, com assenyala Nieto (1996), no sols per a millorar l'ensenyament, no sols per a reduir el fracàs escolar i abandonar els mètodes didàctics que exigeixen esforç inútil tant als alumnes com als professors, sinó també a fi de retre comptes a la societat sobre el quefer del professorat i justificar despeses públiques i inversions en matèria d'educació. Entesa d'aquesta manera, l'avaluació es considera útil, viable, ajuda a prendre decisions vàlides i justificades i, a més, permet establir procediments tant per a la millora educativa i la tasca docent com per al control de la qualitat d'aquests processos (Teixidor, 1996).

Tot i que l'avaluació del professorat sorgeix amb gran èmfasi i interès a fi de millorar la qualitat de les institucions educatives i el desenvolupament professional del docent, a més de satisfer les exigències legislatives, també és veritat que al voltant d'aquesta qüestió hi ha una *atmosfera boirosa* d'amenaça, de negació, aversió i rebuig del professorat de tot allò que tinga relació amb l'avaluació. Predomina un enfocament sancionador, controlador i de fiscalització. Sovint és més un problema d'actitud, de voluntat, de formació, etc.

Per molta legislació que des del 2002 prolifera sobre l'avaluació del docent, si no va acompanyada de recursos, de formació del professorat, temps, motivació i interès, esdevé una il·lusió dels legisladors, però no una realitat quotidiana als centres educatius. Tal com m'ha demostrat l'experiència i diversos estudis, no es pot innovar, i menys en avaluació, a *colp de legislació*. Cal preparar i crear un clima favorable envers l'avaluació, i això només s'aconsegueix, entre altres condicionants, amb formació i canvi d'actituds. (Calatayud, 2004; 2005; 2007; 2009).

Començar el camí cap a l'avaluació del professorat. Unes quantes propostes

Com es veurà els pròxims anys, l'avaluació del professor es convertirà en un aspecte transcendental. Tot i que també és veritat que per a posar-la en marxa es necessitaran una sèrie de condicionants favorables perquè els plans d'avaluació tinguin èxit i conduïsquen a millorar la qualitat del sistema educatiu. Entre les consideracions que cal tenir en compte a l'hora de dissenyar un model avaluador proposaria com a més rellevants les següents:

1. Aclarir quins són els propòsits veritables de l'avaluació: la finalitat.
2. Especificar els referents o criteris que s'han d'avaluar en el docent respecte als quals s'emetrà un judici de valor. Criteris que s'han de consensuar entre tots els implicats en el procés avaluador.
3. Contextualitzar l'avaluació tenint en compte una sèrie d'aspectes com ara la condició professional, les diverses etapes de la carrera professional del docent, etc.
4. Varietat metodològica perquè la informació siga abundant, contrastada i diversa.
5. Insistir en l'autoavaluació com a dimensió fonamental de millora de la pràctica docent.
6. Potenciar la complementarietat entre l'autoavaluació i les avaluacions externes.
7. Facilitar la realització de propostes i accions per a millorar l'activitat professional del professorat amb l'objectiu que el docent descobreixca com pot millorar el seu quefer.

Segons la meua experiència professional estimo primordial que abans de posar en marxa cap pla cal difondre una cultura educativa de l'avaluació, entesa com a procés de

desenvolupament, millora professional i personal del professor. Avaluar la tasca del docent s'hauria de concebre com una necessitat intrínseca de millora i desenvolupament professional i no com una mera exigència burocràtica. El docent com a professional autònom és el principal interessat a conèixer l'eficiència de la seua actuació, el paper dels recursos, del mètode emprat, del grau de satisfacció de la programació prevista, etc. Desenvolupament professional del docent que implica inevitablement un procés d'avaluació de la seua pròpia pràctica que no s'hauria de veure com una estratègia de vigilància jeràrquica que controla les activitats dels professors, sinó com una forma d'afavorir i fomentar la millora i el perfeccionament del professorat. Com assenyala Haertel (1991), es tracta de potenciar un canvi de cultura, des d'un enfocament burocràtic de l'avaluació fins a un enfocament més professional.

Si es parteix de la idea que per a millorar la docència cal avaluar-la, també considere que un pla d'avaluació només tindrà èxit si compleix, des del meu punt de vista, aquests requisits:

- * És una avaluació horitzontal en què tothom participa i en què es té en compte la veu del professorat.
- * Els docents gaudeixen d'una certa autonomia i recursos.
- * Els formen en avaluació perquè reconeguen que és necessària i perquè l'entenguen com un instrument de millora, de recerca sobre la pròpia pràctica que potencia el desenvolupament professional i personal del professor. Per això és necessari que el professorat accepti que una avaluació no orientada al seu desenvolupament professional es converteix en un procés *sense sentit*.
- * Hi ha transparència en el procés i els resultats obtinguts ajuden a millorar la docència.
- * Es dona temps als docents perquè reflexionen i maduren les seues idees. Tots els canvis, i més en avaluació, necessiten temps perquè les idees es projecten en la direcció adequada.

És veritat que l'actitud i les creences del professorat han de canviar, però també, i encara més, cal que l'Administració no els defraude i que dirigeixca els plans d'avaluació a finalitats bàsicament formatives que potencien un desenvolupament professional compromès amb la millora de la qualitat en educació. Per això cal un pla coherent, sistemàtic, transparent i consensuat amb els participants.

Però, per on comencem?

Tot i que més amunt ja s'han traçat un parell de pinzellades sobre aquest aspecte, necessàriament, abans d'emprendre un pla d'avaluació s'hauria de començar per autoavaluar la mateixa pràctica docent. Cal mantenir una reflexivitat que implica la revisió permanent del sentit del que es fa i per què es fa. És veritat que els professors cada vegada revisen més la seua faena. Es preocupen per millorar-la. Intenten, com assenyala Yáñez (1998), satisfer les

exigències socials que recauen damunt seu. Es pregunten quins aspectes han de prioritzar dins de les seues funcions i tasques, etc. Però potser, a més d'això, cal articular unes propostes d'autoavaluació que siguen coherents i sistemàtiques, entre altres raons perquè:

1. Crec que les pràctiques autoavaluadores i autocrítiques constructives representen un context facilitador i un bon començament en l'avaluació de la pràctica docent.
2. L'autoavaluació com a procés de reflexió i autocrítica constant esdevé la millor via de formació permanent i desenvolupament professional per al professor, atès que ajuda a detectar els punts forts i les àrees de millora de la seua pràctica, com també a prendre decisions sobre aquesta pràctica amb la intenció de millorar-la. En aquest sentit, cal matisar que l'autoavaluació no és autoqualificació, sinó que és un procés de reflexió i recerca sobre la pràctica amb la intenció de detectar què funciona i què no funciona, a fi de poder planificar estratègies d'acció en els camps o aspectes als quals cal destinar esforços per tal de millorar.
3. I perquè l'autoavaluació s'ha de practicar amb un enfocament participatiu, ètic, intencional, sistemàtic i integrat en la mateixa pràctica docent.

Indiscutiblement, involucrar el professorat de forma activa i positiva en aquest procés significa que el centre educatiu fomenti una cultura i educació per a l'avaluació, amb l'establiment d'objectius i fites clarament definits, utilitzant instruments altament vàlids i fiables per a recollir informació, i que propugne una valoració crítica positiva dels resultats, influint en la presa de decisions amb l'única finalitat de millorar la qualitat docent (García i Congosto, 2000).

En aquest sentit, des d'aquestes pàgines anime el professorat a dirigir la mirada a pràctiques autoavaluadores que comporten la idea de l'avaluació com a ajuda, creixement i desenvolupament professional i personal. La finalitat d'aquestes pràctiques és que el docent descobreixca com pot millorar el seu quefer professional.

Només optant per una avaluació com a recurs de recerca i de formació, perquè és en si mateixa una forma d'aprenentatge, es farà realitat el somni de l'avaluació del docent com a garantia de qualitat. Esperem que la direcció que prenga l'Administració educativa facilite una revisió crítica de la pràctica docent. Només en aquesta direcció tindrà sentit l'avaluació.

Referències bibliogràfiques

CALATAYUD SALOM, A (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Màlaga. Aljibe. (Pendent de publicació).

- CALATAYUD SALOM, A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid. CCS.
- CALATAYUD SALOM, A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En A. CALATAYUD (coord.). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y técnicas*. Madrid. MEC.
- CALATAYUD SALOM, A. (2005). Evaluación de equipos de profesores. En diversos autores, *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid. MEC.
- CALATAYUD SALOM, A. (2004). La evaluación interna de los departamentos didácticos. Entre la pura cosmética, la exigencia y la necesidad. En diversos autores, *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundaria: los departamentos didácticos*. Madrid. MEC.
- CALATAYUD SALOM, A. (1998). *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la etapa de Educación Primaria*. Universitat de València. València.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona. Graó.
- GARCÍA RAMOS, J. M. i CONGOSTO LUNA, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Màlaga. Aljibe, p. 127-157.
- HAERTEL, E. H. (1991). Nuevas formas de evaluación del profesorado. *Review de Investigación en Educación*, 17, p. 3-30.
- JIMÉNEZ, B. i altres autors (2000). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid. Síntesis.
- NIETO GIL, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid. Escuela Española.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Evaluación comprensiva del profesorado universitario. *Revista de Educación Médica*, vol. 6, núm. 3.
- TEJEDOR, F. J. i GARCÍA VALCÁRCEL, A. (1996). Evaluación institucional en la universidad. *Revista Galega de Psicopedagogía* 6, p. 101-146.
- YÁÑIZ, C. (1998). *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de Educación Primaria*. Bilbao. Mensajero.

CAPÍTOL 2. L'AVALUACIÓ DE LA DOCÈNCIA COM A GARANTIA DE QUALITAT EN EDUCACIÓ: REPTES I DIFICULTATS

RESUM

Durant els darrers mesos, l'avaluació de la docència ha sigut un tema d'actualitat, tant a Espanya com a Llatinoamèrica, que ha despertat un gran interès entre el professorat. Aquest article vol ser una crida d'atenció sobre l'estreta relació que hi ha entre l'avaluació de la docència, la millora professional i la qualitat en educació. És per això que aquest text presenta les reflexions preliminars que el docent s'hauria de fer abans d'emprendre processos d'avaluació de la docència i, alhora, convida a posar en pràctica l'autoavaluació com un camí cap a l'aprenentatge i la millora de la docència.

Així mateix, aquest article presenta els resultats d'un estudi que es va fer amb 350 professors d'educació primària d'Espanya amb el propòsit de descobrir les dificultats més arrelades i percebudes pels docents a l'hora d'emprendre processos d'autoavaluació. Entre els resultats es presenten els requisits i les fases per a emprendre amb èxit l'avaluació de la docència com a garantia de qualitat en educació. Sense oblidar que les aportacions plantejades poden ajudar a visibilitzar els escenaris presents i futurs de l'avaluació docent en centres espanyols i llatinoamericans.

Paraules clau: avaluació docent, millora professional, autoavaluació, qualitat en educació.

1. A TALL D'INTRODUCCIÓ

Aquest article es refereix, en especial, a l'avaluació autèntica de la docència encaminada a la millora professional per dues raons:

- Durant els darrers mesos, l'avaluació de la docència ha sigut un tema d'actualitat, tant a Espanya com a Llatinoamèrica, que ha despertat un gran interès entre el professorat. En general, els professionals de l'educació consultats asseguren que l'avaluació docent és necessària i ningú dubta que cal implantar una cultura de l'avaluació, però no hi ha acord sobre el model.
- I, en especial, perquè encara hi ha un llarg camí per recórrer en el procés d'entendre i practicar l'avaluació com a procés d'aprenentatge i per a la millora de la docència.

Parlar d'avaluació de la pràctica docent significa fer referència a un dels àmbits més problemàtic, controvertit i temut per una gran part del professorat. Si unim a tot això, com assenyala Jiménez (2000), que hi ha molts inconvenients i dificultats com, per exemple, manca de formació, de temps, de motivació o d'interès, excés d'individualisme, manca d'ajudes i mecanització de les pràctiques educatives, etc. encara esdevé més complexa l'avaluació de la docència.

Són aspectes que s'han tractat en el llibre titulat *La escuela del futuro: hacia nuevos escenarios* (Calatayud, 2008), en el qual s'exposa la necessitat que el docent prenga com a referent una sèrie de pautes educatives nascudes en el paradigma emergent de l'educació per a tractar de fer front als desafiaments actuals de l'educació. De totes les pautes educatives, potser la que més cal destacar en aquest article és la d'avaluar per a aprendre. Pauta educativa que recalca que aprendre amb l'avaluació i de l'avaluació comporta necessàriament entendre-la com un instrument perquè l'estudiant es forme com a futur ciutadà integrat en una societat democràtica (Calatayud, 2009; 2008).

Ara bé, tot i que l'avaluació del docent és una realitat d'escassa pràctica a Espanya, en països del nostre entorn ja existeix fa dècades una tradició d'avaluació externa del professorat, de rendició de comptes (*accountability*), d'eficiència i eficàcia del sistema educatiu.

A Espanya, tot i que experts i teòrics defensen la necessitat de l'avaluació del docent i figura en la legislació vigent, la realitat mostra que l'avaluació del professorat és gairebé inexistent, ocasional o poc sistemàtica.

Ara bé, una cosa són els documents que es van elaborant i una altra, de ben diferent, és la predisposició del professorat i la visió que, en general, predomina entre els docents espanyols sobre l'avaluació. N'hi ha molts que la consideren una amenaça, un instrument de control i fiscalització. Sovint és un problema d'actitud, de voluntat, de formació, etc.

Per això tenim la necessitat de difondre una cultura educativa de l'avaluació entesa com un procés de desenvolupament, de millora professional i personal del docent. Ja deia Gairín (2009: 6) que calia situar l'avaluació al lloc que li correspon: "com a referent per al canvi personal, professional, institucional i social".

I per aquesta raó aquest article vol ser una crida d'atenció sobre l'estreta relació que hi ha entre avaluació, desenvolupament professional i qualitat en educació. Avaluar la tasca del docent s'hauria de concebre com una necessitat intrínseca de millora i desenvolupament professional per al mateix mestre i no com una mera exigència burocràtica. El professor, com a professional autònom que és, és el principal interessat a saber quina és l'eficiència de la seua actuació, el paper dels recursos i dels mètodes emprats, el grau de satisfacció de la programació prevista,

la motivació i l'interès dels seus alumnes respecte al procés educatiu, etc. Desenvolupament professional del docent que implica inevitablement un procés d'avaluació de la seua pròpia pràctica, procés que no s'hauria de veure com una estratègia de vigilància jeràrquica que controla les activitats dels professors, sinó com una forma d'afavorir i fomentar la millora i el perfeccionament del professorat.

2. REFLEXIONS PRELIMINARS

El professorat, abans d'emprendre processos d'avaluació de la seua pràctica docent, hauria de reflexionar sobre quatre qüestions que es consideren especialment rellevants:

* La primera reflexió se centra en aspectes que tenen a veure amb l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes. Preguntes referides a: com apliquem el procés d'avaluació als nostres estudiants?, quin sentit té, l'avaluació?, quines funcions presenta?, a qui serveix?, etc. Les possibles respostes determinaran el sentit i la funcionalitat que per a nosaltres té l'avaluació de la pràctica docent. Premisses que es podrien sistematitzar en la frase següent: "Si em dius com avalues els alumnes, et diré quina concepció tens de l'ensenyament i de l'avaluació de la docència".

En referència a això, voldria assenyalar que tradicionalment l'avaluació educativa s'ha considerat un fet aïllat en el procés d'ensenyament, amb la finalitat última de certificar, a través d'una qualificació, el nivell d'aprenentatge assolit pels alumnes. L'avaluació s'ha equiparat a conceptes com mesurament, classificació, qualificació, etc. (Calatayud, 2000c). Funcions que ja no representen les accions primordials a les quals ha de servir l'avaluació. En l'actualitat, l'èmfasi es posa en l'aprenentatge dels alumnes i en l'avaluació com una valuosa eina capaç de donar resposta a les necessitats de les persones implicades en el procés educatiu i d'oferir informació detallada sobre el desenvolupament d'aquest procés (Calatayud, 2007; 1998). En aquest sentit, l'avaluació se situa al servei de l'aprenentatge perquè és la millor manera d'ajudar els alumnes a aprendre i ser capaços, alhora, de valorar el seu progrés acadèmic i el desenvolupament de les capacitats personals. És per això que, com assenyala la professora Prieto (2004), l'avaluació ha de deixar de representar una acció al marge del procés educatiu i esdevenir una situació habitual en l'activitat escolar, un element veritablement integrat en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

* Segona reflexió: per què creieu que cal avaluar la pràctica docent?

Si el docent no està convençut que l'avaluació de la seua pràctica docent l'ajudarà a millorar, a detectar els punts forts o febles de la seua activitat, que el farà créixer professionalment i personalment, val més que no l'avalue. Segons demostren els darrers estudis, si l'avaluació no

naix d'una necessitat intrínseca del mateix docent, difícilment pot ajudar-lo a millorar. La característica més important que fa del docent un bon professional és la capacitat per a reflexionar sobre la seua pròpia pràctica i, així, poder desplegar estratègies per a millorar la seua activitat. En aquest sentit és rellevant destacar les famoses paraules d'Einstein quan va dir que allò que ensenya no és l'experiència, sinó la reflexió sobre l'experiència.

Indiscutiblement, per a millorar la docència cal avaluar-la, atès que avaluar significa ser conscient de la realitat per a transformar-la en una millora comuna. Si s'hagueren de donar arguments de per què cal avaluar-la podríem dir que és:

- * Un factor de qualitat de l'ensenyament.
- * Un requisit per a millorar la tasca del professorat.
- * Un instrument de desenvolupament professional.
- * Una demanda social.

Funcions que, segons els teòrics, s'engloben en tres:

1. Avaluació administrativa: prové del camp empresarial i comprèn les decisions referents a la selecció del professorat.
2. Per a informar la societat: origen en les pressions socials. L'escola ha de retre comptes de la seua acció i els no professionals de l'educació han de tenir l'oportunitat d'intervenir en la política educativa.
3. L'avaluació formativa dels professors: proporcionar dades a fi de millorar la qualitat de l'ensenyament. És a dir, una avaluació eminentment pedagògica.

* Tercera reflexió: els docents estan preparats per a ser avaluats?

En aquest aspecte hi ha diverses reaccions: por, actitud de defensa, rebuig, resistència, acceptació, participació i implicació, etc.

En línies generals, els professionals no volen ser avaluats. És una qüestió que desperta un enorme rebuig entre els docents. Entre altres raons perquè hi ha molts professors que encara consideren l'alumnat com l'objecte de l'avaluació educativa. L'avaluació es percep realment com una activitat d'examinar i qualificar el rendiment dels alumnes més que altres elements o dimensions dels processos educatius. Per tant, predomina un enfocament sancionador, controlador i de fiscalització respecte a tot allò que tinga a veure amb l'avaluació.

* Quarta reflexió: disposar d'un equip de docents amb els quals es puguin intercanviar punts de vista i consensuar una mínima cultura avaluadora. Es considera essencial que abans d'embarcar-se en l'avaluació docent és necessari, almenys, acceptar aquests dos aspectes:

* Delimitar la cultura de treball de l'equip de professors. Cultura que ha de basar-se en la col·legialitat i la col·laboració entre els membres, la qual cosa pressuposa una visió oberta al canvi i en què valors com la franquesa, l'honestedat, el compromís, el respecte, l'obertura, la tolerància, etc. formen part de la cultura de l'equip.

* Definir una mínima cultura avaluadora en la qual tots els membres tinguen clar per què es farà, per on començarem, quins requisits són necessaris, quines dificultats trobarem i com les podrem anar superant, etc.

* Cinquena reflexió

A més, cal optar, en primer lloc, per l'avaluació de la docència seguint un model d'avaluació interna a través de processos autoavaluadors. S'opta per aquest model per les raons següents:

a) Les pràctiques autoavaluadores i autocrítiques constructives representen un context facilitador i un bon començament en l'avaluació de la pràctica docent.

b) L'autoavaluació com a procés de reflexió i autocrítica constant esdevé la millor via de formació permanent i desenvolupament professional per al docent perquè ajuda a detectar els punts forts i les àrees de millora de la nostra pràctica, i també a prendre decisions amb la intenció de millorar-la (Calatayud, 2007; 2004; Castillo Arredondo, 2003).

c) I perquè l'autoavaluació s'ha de practicar amb un enfocament participatiu, ètic, intencional, sistemàtic i integrat en la mateixa pràctica docent.

A més, tot i que l'avaluació docent té presència en la política educativa de gairebé tots els països, ara més que mai cal instaurar pràctiques autoavaluadores que doten de sentit i coherència la docència i que, per descomptat, ajuden a detectar els punts forts i febles d'aquesta activitat. A més, si l'autoavaluació fora una pràctica estesa no caldrien avaluacions externes, que és la tendència internacional.

3. L'AUTOAVALUACIÓ COM A CAMÍ CAP A L'APRENENTATGE I LA MILLORA DE LA DOCÈNCIA

L'experiència en recerca docent posa en evidència la necessitat d'un canvi en la cultura d'avaluació del professorat pel que fa a la seua pròpia pràctica professional. S'hauria d'entendre com un instrument de millora i desenvolupament professional perquè, com que proporciona coneixements al professor, l'ajuda a entendre més i millor l'activitat educativa realitzada i es

converteix en instrument de comprensió, canvi i recerca. Avaluació que ha d'ajudar que el docent descobreixca com pot millorar la seua pràctica; en definitiva, com pot millorar la qualitat de l'ensenyament.

Si volem caminar cap a aquesta nova cultura de l'avaluació cal desplegar accions i estratègies encaminades a convertir-la en factor decisiu per al canvi, la innovació i el suport a la millora docent. Per això és essencial, com assenyala Nevo (1994), que el professorat canvie la imatge que té de l'avaluació: de la creença de l'avaluació com una cosa en contra del professorat a una imatge de l'avaluació més constructiva i de millora. Però, necessàriament, no sols cal formació, sinó també compromís, acceptació i, sobretot, la participació dels docents. Es tracta, per tant, com afirma Haertel (1991), de potenciar un canvi de cultura: d'un enfocament burocràtic de l'avaluació a un enfocament més professional que se centra en l'avaluació de la docència com a procés sistemàtic per a la millora educativa.

Però realment com hem d'entendre l'autoavaluació de la pràctica docent?

L'autoavaluació s'ha d'entendre com el model que ofereix més possibilitats, compromís, informació, etc. per a ajudar el docent a detectar els punts forts i febles de la seua pràctica i, alhora, a prendre decisions amb la intenció de millorar-la. Com assenyalen els autors Airasian i Gullickson (1998: 68), "l'autoavaluació del professorat és un procés en el qual els docents formulen opinions valoratives sobre l'adequació i l'efectivitat del seu propi coneixement, actuació, principis o conseqüències per tal de millorar-se a si mateixos". A més, l'autoavaluació pot estimular la motivació per al canvi més que cap altre sistema d'avaluació, perquè són els mateixos professors els que analitzen i valoren els aspectes febles del seu quefer i descobreixen orientacions per a millorar-lo.

Recuperar el valor genuí per a l'autoavaluació implica reconèixer-la com a: a) reflexió del professor sobre els seus èxits i fracassos i, basant-se en aquesta reflexió, modificar la seua manera d'ensenyar, d'avaluar, etc.; b) avaluació del professor feta per ell i per a ell; c) eina apropiada per a tenir una percepció més fidel de la seua actuació a l'aula; i d) instrument per a poder identificar quines són les seues necessitats de formació, crear estratègies per a satisfer-les i, així, millorar el seu exercici professional (Calatayud, 2008a; 2004a; 2002; 2000b).

Entendre l'autoavaluació d'aquesta manera comporta necessàriament assumir una sèrie de requisits perquè siga considerada una estratègia de canvi i millora. Entre els més importants destaquen els següents (Calatayud, 2004):

1. *Ment oberta*. Per a entendre l'autoavaluació, tal com s'ha definit més amunt, és requisit fonamental que desapareguen de la mentalitat dels docents les percepcions següents: l'ús de

l'avaluació del professorat com a amenaça contra la seua autonomia personal, com a forma d'inspecció interna i amb la finalitat d'identificar professors competents i incompetents, "com a expressió de masoquisme", entre moltes altres creences (Calatayud, 1994). L'èxit de l'autoavaluació depèn de persones que tinguen una ment oberta enfront de les possibles crítiques constructives que ens puguen fer els companys, etc. Això comporta, com és obvi, tenir disponibilitat al canvi i reconèixer que ens podem equivocar, que ens equivoquem i no passa res.

2. Reconeixement de la necessitat. Per a reformar l'autoavaluació del docent, en primer lloc cal creure-se-la i, com és lògic, això no es pot aconseguir si el professorat no té una certa cultura formativa. Es parteix de la idea que no sols cal creure-se-la, sinó també sentir la necessitat d'aplicar-la. Només quan l'avaluació de la pràctica docent és començada pel professorat com a resposta a les seues necessitats i interessos és quan ofereix veritables garanties de promoure el desenvolupament professional i la innovació de la seua pràctica (Calatayud, 2000b; 2001).

3. Formació bàsica en avaluació educativa i, en especial, en autoavaluació. Cal entendre el significat de l'autoavaluació com a estratègia de canvi i de millora de la pràctica docent, els condicionants, els referents, les fases, els elements, la metodologia d'un procés d'autoavaluació en equip, etc. A més, s'ha de ser conscient que l'autoavaluació comporta posar en tela de judici la forma d'ensenyar, d'avaluar, etc., és a dir, d'investigar sobre la praxi d'un mateix. És evident que la reflexió sobre la pràctica ens farà més conscients de les creences personals, coneixements, etc. La reflexió ens ajuda a entendre allò que un realment creu, coneix i fa a l'aula i permet identificar els punts forts i febles de l'acció didàctica. I com és obvi, per a tot això és necessària una mínima formació.

4. Tenir la implicació de la participació dels alumnes en els processos d'autoavaluació del docent. Qui millor que els discent, els principals implicats i amb qui treballem dia a dia, perquè ens diguen què funciona o no en el nostre quefer.

5. Temps i espais per a poder reflexionar i emprendre processos autoavaluadors. Cal destinar temps i espais de reflexió perquè el professor puga, sense estrès, investigar sobre la seua pròpia pràctica docent.

6. Participació col·legiada de tots els membres que componen el departament didàctic, el cicle, etc. Aquesta participació ha d'implicar que els docents es qüestionen, per exemple, les preguntes següents de sentit comú: què ocorre ací?, fem allò que ens proposem?, aconseguim allò que busquem?, aconseguim precisament el contrari?, per què?, com podem millorar el que estem fent?, serveix per a alguna cosa o per a algú?, etc. Concretament, Smyth (1989) sistematitza una sèrie de qüestions bàsiques perquè el professor use l'autoavaluació de la

pràctica docent com a via per a la comprensió i innovació de l'ensenyament. Aquestes qüestions són:

- Què és el que faig? Descripció.
- Quin és el sentit de l'ensenyament que impartisc? Inspiració.
- Com he arribat a ser d'aquesta manera? Confrontació.
- Com podria fer les coses d'una altra manera? Reconstrucció.

Preguntes que ajudaran a posar en tela de judici l'ensenyament d'un mateix, a planificar el desenvolupament professional del docent i, per tant, a incrementar la qualitat dels processos educatius que es desenvolupen als departaments didàctics, als cicles, als claustres d'institut, etc. Com deia el cèlebre Tierno Galván: la saviesa està en les preguntes; només qüestionant la nostra pràctica podrem millorar-la.

Entre els avantatges que podem atribuir als processos autoavaluadors, la professora Rodríguez Díez (1996: 889) assenyala els següents com els més importants:

- Involucra els docents en l'anàlisi, la revisió i la millora de la seua pròpia pràctica.
- Posa fi al secular aïllament en què els professors fan les seues activitats perquè promou una cultura col·laborativa.
- Aborda críticament els diversos enfocaments que el conjunt de docents sostenen sobre la pràctica.
- Promou que el professorat accepti els riscos i desafiaments que comporta analitzar la seua pràctica, reflexionar sobre la seua pràctica i criticar-la per tal d'innovar-la.
- Promou que el professorat autoavalue la seua pràctica respecte a criteris elaborats per ell, que investigue els defectes de l'ensenyament que imparteix i que desplegue noves estratègies per a resoldre els problemes que descobreix.

A més dels avantatges, és important destacar que l'autoavaluació serà més factible sempre que:

- a) les persones interessades participen en els processos d'autoavaluació a partir de les seues pròpies motivacions i interessos;
- b) se centre en els problemes educatius concrets, reconeguts pels companys del departament didàctic, del cicle, etc. com a importants i que val la pena ser investigats;
- c) s'incorpore de manera funcional a la mateixa dinàmica de treball en equip del departament, del cicle, etc.;
- d) es realitzi amb ajuda material i relacional tant de l'equip directiu de l'institut com dels companys i companyes del departament i
- e) es puguin controlar els efectes no desitjats del procés i, també, impulsar possibles millores.

4. DISSENY DE L'ESTUDI

El disseny d'aquest estudi es construeix al voltant d'un aspecte problemàtic que va adquirint molt d'interès en el panorama tant espanyol com llatinoamericà actual: l'avaluació de la docència. L'objectiu general d'aquest estudi és analitzar les dificultats del professorat d'educació primària de l'escola pública espanyola sobre la pràctica de l'avaluació docent a través de processos autoavaluadors.

** Població*

Han participat en aquest estudi 350 professors i professores d'educació primària de l'escola pública de les províncies de València, Castelló i Alacant.

** Instrument*

S'ha dissenyat un qüestionari obert per a indagar en qüestions relatives a les dificultats percebudes entre el professorat a l'hora d'emprendre processos autoavaluadors. Aquest article se centra en una de les cinc preguntes qualitatives que s'han proposat sobre aquesta temàtica. El qüestionari ha passat per un procés de validació a càrrec d'un grup d'experts: inspecció educativa, assessors de formació del professorat i professorat universitari de la Universitat de València.

A continuació es descriuen les valoracions més destacades pels participants que han intervingut en aquest estudi i que s'han agrupat en vuit descriptors:

1. Existència d'una atmosfera boirosa de treball en els equips de professors que dificulta els processos d'autoavaluació.
2. Problemes derivats de l'alumnat.
3. Falta de suport social que considere positivament la professió docent.
4. Desmotivació del professorat respecte a l'autoavaluació.
5. Falta de més autonomia en els equips docents per a dur a la pràctica processos d'autoavaluació.
6. Reivindicacions de determinades condicions de treball.
7. Escassa tradició investigadora del professorat (només els teòrics fan recerca).
8. Por de la incertesa i dels canvis que poden provocar les pràctiques autoavaluadores.

5. DIFICULTATS ARRELADES EN ELS PROCESSOS AUTOAVALUADORS

A continuació es descriu el significat atribuït a cadascun dels descriptors assenyalats:

1. Existència d'una atmosfera boirosa de treball en els equips de professors que dificulta els processos d'autoavaluació.

El terme *atmosfera boirosa* es refereix a determinats factors que condicionen una visió negativa respecte a l'autoavaluació. Entre aquests factors, el professorat va destacar els següents:

a) La rutinització del treball docent. Encara que s'haja rebut formació en relació amb els processos d'autoavaluació, sovint el professorat viu instal·lat en la comoditat, en la rutina, etc. i no vol pensar en cap canvi perquè possiblement li produirà una alteració en la seua dinàmica concreta de treball. Segons Santos Guerra (2000:75) "la rutina té dos vessants que es complementen i es condicionen: l'un és personal i pel qual cada professor mecanitza les seues pràctiques i, fins i tot, la seua actitud i pensament. L'altra és institucional i inclou elements personals i estructurals. Totes dues tenen molt de pes a l'escola". Rutinització que segons aquest mateix autor té una explicació, basada essencialment en dos aspectes: la forta balcanització i el caràcter funcional de la professió docent.

a.1. La forta balcanització

Quan els autors Fullan i Hargreaves (1997:81) parlen sobre la cultura balcanitzada que sol haver-hi als centres educatius, fan referència "a l'existència de grups separats, i de vegades competidors, que procuren aconseguir la millor posició i la supremacia sobre els altres, com si es tractara de ciutats-estat independents i feblement relacionades entre si".

Indubtablement, aquesta forma de treballar comporta que en els departaments didàctics, claustres i cicles s'instal·len polítiques de mala comunicació entre els docents, la indiferència i el campe qui puga. I, fins i tot, s'arriba a fer la traveta al professorat que no és del mateix grupet per tal de sortir-ne airosos i mantenir el poder a costa del que siga. Com assenyala Ball (1987), es generen disputes, conflictes amb la idea clara de defensar el seu territori i estatus contra les possibles *amenaces aparents* dels altres companys. En contraposició a la cultura balcanitzada, Fullan i Hargreaves (1997) proposen la denominada *professionalitat interactiva*, que consisteix a potenciar la cultura de col·laboració. Proposta basada en la reflexió, en l'anàlisi sobre el sentit del treball docent i sobre la manera com l'exercim. Com matisen aquests autors, el repte de la professionalitat interactiva és el repte del perfeccionament continu de l'escola.

A més, com assenyala Hargreaves (1991), hi ha una altra sèrie de cultures diferents de les balcanitzades que també poden dificultar els processos d'autoavaluació. Algunes d'aquestes cultures són les següents: a) l'individualisme pròxim al retraïment, que és una forma de ser i de funcionar a l'escola que es pot caracteritzar per la incomunicació entre el professorat; b) l'individualisme obligat que és imposat per l'autoritat administrativa i, sobretot, ocorre en centres on hi ha una direcció que no involucra els professors en la presa de decisions, on hi ha horaris rígids, etc.; c) l'individualisme escollit, en què els docents prefereixen l'aïllament total o

parcial i d) la col·legialitat artificial, en què els professors treballen junts per a fer algunes activitats concretes i després cadascú torna al seu quefer independent a les classes respectives.

a.2. El caràcter funcional de la professió docent

Molts docents coincidiren a afirmar que als centres educatius sovint se sent la frase següent: “per a què vull fer això o allò si a final de mes, faça el que faça, cobraré el mateix que el meu company o companya que no es forma, no innova, etc.”. El caràcter funcional de la professió docent a Espanya comporta que sovint els docents s’instal·len en mentalitats de rutina, d’estabilitat en la faena, de comoditat, etc. que potencien posicions d’immobilisme en què tant se val com s’exerceix la professió docent perquè, faça el que es faça, la remuneració serà la mateixa. Així ho descriu Santos Guerra (2000: 87) quan argumenta que “el caràcter funcional de molts dels professionals que treballen a l’escola pública (necessari per a donar estabilitat i persistència als projectes) esdevé un parany. Emparats en la garantia de la continuïtat a la faena es faça com es faça i passe el que passe, és més fàcil entregar-se a la rutina i la peresa”.

En general, la majoria de les vegades aquestes formes d’actuar es manifesten pel clar imperi de determinades *cultures latents* als claustres, cicles, etc. Per *cultures latents* s’entén una sèrie de característiques culturals que formen part de la institució escolar, sense que, pel caràcter ocult i implícit que tenen, es reflectisquen en l’organigrama ni en els documents pedagògics i organitzatius i que dificulten en gran mesura el desenvolupament de les pràctiques autoavaluadores. Es tracta, per exemple, de la cultura de l’individualisme professional, la competitivitat, la simplificació dels processos educatius, l’obsessió per la immediatesa dels resultats, la cultura del mínim esforç, la cultura del funcionariat, la cultura dels regnes de taifa a cada aula, etc. Aquestes assumpcions van desvirtuant i dificultant, encara més, el genuí principi de les pràctiques autoavaluadores. Pràctiques que reclamen que el professorat se sensibilitze per nous valors: contra l’individualisme, la col·laboració; contra la dependència, l’autonomia; contra l’aïllament, la comunicació; contra la direcció externa, l’autoregulació i la crítica col·laborativa. És a dir, per postulats que potencien l’esperança en pràctiques educatives d’autoavaluació que impliquen millora i desenvolupament professional (Calatayud, 2000, 2000a, 1999).

b) L’organització i el funcionament d’alguns equips de docents que no estimulen la innovació i dificulten tota mena d’iniciatives personals

Indubtablement, la descoordinació, la manca d’organització, etc. entre els mateixos departaments didàctics, cicles i entre professors del mateix departament de cicle, etc. engendra comportaments que no potencien la innovació ni, és clar, actituds de cooperació entre els professionals que hi treballen. A més, aquesta manca d’organització dificulta que hi haja espais per a la reflexió, per l’intercanvi d’experiències, etc.

c) Els temaris que cal complir i els sistemes d’avaluació vinculats al temaris

Sovint el professorat se sent lligat de peus i mans perquè ha de complir un currículum prescrit que dificulta proposar innovacions a l'aula. Se sent com un tecnòcrata que ha d'aplicar uns programes, temaris, etc. que sovint generen dinàmiques de treball encotillades pel descontentament i la desil·lusió.

2. Per problemes derivats de l'alumnat

A voltes, el nombre d'alumnes, els problemes d'aprenentatge, la disciplina, el desinterès, etc. dels estudiants dificulten els processos d'innovació relacionats amb l'avaluació.

3. Falta de suport social que considere positivament la professió docent

En la majoria de les situacions docents, el professorat se sent sumit en la més fonda apatia respecte a la innovació i el desenvolupament professional perquè percep i "sent en carn pròpia", un descens en la consideració social de la seua funció com a professor, escassa col·laboració familiar, augment progressiu de les exigències/demandes al professorat, etc. Aspectes que condicionen que el professor es tanque en si mateix, aclaparat en la desesperació, inseguretat, ansietat, desconsideració, desinterès professional i malestar docent. Segons Montero (1996: 74), aspectes com ara "desqualificació, indefinició, intensificació, burocratització, aïllament, sensació de ser observat persistentment pels altres, carrera docent plana, etc. són els causants de situacions de malestar docent".

Un canvi de conducta favorable a innovar exigeix establir incentius que reforcen les noves manifestacions conductuals mitjançant motivacions extrínseques (reconeixement dels altres, més sou, etc.) o intrínseques (augment de la satisfacció personal, sentiments de reconeixement, etc.).

4. Desmotivació del professorat respecte a l'autoavaluació

Com més va més se sent als centres educatius i fora que el professorat està desmotivats. Al docent no el tracten bé i, sovint, està sol i sense capacitat de reaccionar als canvis que venen. Com assenyala Santos Guerra (2000: 79) "El problema de la motivació dels professors és complicat perquè condueix a un cercle viciós: si no estan motivats no es dedicaran en cos i ànima a la professió i no gaudiran de les dimensions més sòlides d'aquest ofici. Al seu torn, si l'exercici de la professió no els reporta gratificacions personals, no se sentiran motivats... Si el professorat està desmotivats, serà difícil que vaja més enllà del compliment formal de les obligacions administratives: puntualitat, assistir a reunions, acudir a classe, impartir docència i posar notes".

Sovint aquesta falta de motivació per innovar és condicionada per molts factors. Factors que en la majoria dels casos són determinats perquè el professorat exerceix una professió que no entrava en les seues aspiracions o expectatives inicials. Està sumit en aquesta faena, bé siga per interessos espuris o bé per altres motius.

Un altre aspecte, també summament important, és aquell que té a veure amb l'estatus del docent. La professió de mestre gaudeix a Espanya d'un reconeixement social relativament pobre. Tot i tenir el mateix títol que el de diplomat, socialment *queda millor* dir que ets empresari que no dir que ets professor, encara que es tracta realment de títols del mateix grau. L'estudi que van fer Zubieta i Susinos (1992: 261) mostra que el deteriorament de la imatge social del docent constitueix un dels principals factors de malestar: "Indiquen que, tot i que les situacions laborals dels diversos grups de professors són diferents, hi ha un acord generalitzat entre els docents sobre el fet que el seu ofici no té el prestigi social que tenia anys arrere i que, a hores d'ara, el reconeixement social i administratiu (formació, remuneració econòmica, etc.) és escàs".

Així mateix, el professorat participant en aquest estudi va afirmar que un altre dels factors que determinen que es potencie la cultura autoavaluadora és la vocació que tinga el docent per la professió. Entre altres raons, perquè una persona amb vocació i motivació per la professió docent sentirà la necessitat d'avaluar la seua pròpia pràctica i, també, de continuar formant-se i perfeccionant-se al llarg de la vida professional.

5. Falta de més autonomia en els equips docents per a dur a la pràctica processos d'autoavaluació

Com assenyala Santos Guerra (2000), cada institució escolar es veu convertida en un engranatge del sistema i no en un element dinamitzador del seu propi currículum. Aquest engranatge dificulta que l'escola tinga autonomia per a decidir i dur a la pràctica processos autoavaluadors. A més, com que els professors actuen dins d'institucions organitzades jeràrquicament, la participació és mínima. El grau d'autonomia de què gaudeix el docent, com també els recursos per a poder exercir la seua professionalitat amb llibertat, són aspectes que influeixen desmesuradament en el desenvolupament professional.

6. Reivindicacions de determinades condicions de treball

Si es parteix de la idea que una formació basada en processos d'autoavaluació ha de possibilitar en el docent el desenvolupament professional, també és veritat que les condicions laborals del professorat han de millorar. Juntament amb les activitats de formació que es planifiquen, cal desplegar un seguit d'iniciatives que conduïsquen a la millora de la consideració social de la funció docent i de la percepció i l'autoconcepte del professorat sobre el seu ofici. Com assenyala Delors (1996: 30) "el mestre té la percepció que està sol, no sols perquè exerceix una activitat individual, sinó a causa de les expectatives que suscita l'ensenyament i de les crítiques, moltes vegades injustes, de què és objecte. Desitja, per damunt de tot, que li respecten la dignitat".

Perquè la formació que es rep sobre processos d'avaluació s'aplique després a l'aula cal disposar de determinats recursos pedagògics, personals, econòmics, didàctics, etc. que puguin fer realitat els canvis que comporta. A més, cal tenir en compte la variable temps per a la reflexió i

cal, també, una certa estabilitat en les plantilles docents perquè es puguin desplegar innovacions educatives de manera col·legiada.

El context del docent també influeix de manera transcendent en els processos d'autoavaluació. Entenem com a context el medi en què el docent desplega el seu quefer, l'entorn, i també les relacions amb els altres professionals que treballen al mateix centre o institut, amb els pares, alumnes, amb l'administració educativa, etc. A més, la direcció del centre educatiu, a causa del poder que té com a líder, gestor i mediador, és un òrgan fonamental en els processos de canvi i millora de l'ensenyament. Molts estudis identifiquen la funció directiva com a agent d'innovació. El seu paper no consisteix sols a impulsar i potenciar el canvi, sinó també a canviar personalment, en la manera de procedir.

7. Escassa tradició investigadora del professorat (només investiguen els teòrics)

Com assenyalava Santos Guerra (2000: 78), "si el motor del canvi se situa fora de l'escola, és fàcil que es produïska una peresa institucional que deixi la iniciativa als agents externs. *Ells sabran, ells diran*. Aquesta tesi és desprofessionalitzadora. Els que pensen queden fora de l'escola, el que passa al centre és fruit de les elucubracions dels experts que no hi treballen. Els veritables responsables de les decisions de canvi són els que dicten les normes des dels despatxos".

Per molta formació que reba el professorat sobre avaluació, si continua pensant que les innovacions han de venir determinades de l'Administració educativa, no serveix de res l'assistència a cursos, seminaris, etc. El docent entra en la dinàmica de la meritocràcia de l'ensenyament sense incidir en la reflexió sistemàtica i en la idea que no és ell qui té a les mans la millora de la pràctica professional (Zeichner, 1995).

L'escassa tradició investigadora del professorat també incideix negativament en el paper dels docents com a agents de canvi i innovació. Així mateix, també és rellevant destacar que a vegades el professorat que innova sol ser mal vist pels altres companys-col·legues. És el que l'autor Santos Guerra (2000) en diu *fagocitosi de l'innovador*. Aquest fenomen se sol observar quan un docent fa una innovació i els altres companys la reben com una amenaça perquè els obliga també a ells a *posar-se les piles*. Els companys solen reaccionar desqualificant qui formula o fa la innovació. Segons aquest autor, hi ha diverses maneres de fagocitar qui fa un intent innovador (p. 84):

- Aplicar-li una etiqueta desqualificadora.
- Acusar-lo de pretendre cridar l'atenció.
- Dir que això ja s'ha intentant fer moltes vegades i no ha funcionat.
- Titllar-lo d'ingenu.
- Dir que té problemes emocionals.
- Negar la viabilitat de la proposta.

- Atribuir la proposta a la ingenuïtat.
- Dir que no està ben elaborada.
- Generar sospites sobre la finalitat.
- Fer veure els greus i nocius efectes secundaris de la proposta...”

A més, a conseqüència d’aquesta escassa tradició investigadora, a vegades el professorat, en vista dels fracassos i les experiències negatives, opta per continuar fent el que feia sense córrer cap risc ni provocar conflictes amb els altres companys. Fracassos que condueixen a l’escepticisme, a l’immobilisme, a la peresa i la por.

8. Por de la incertesa i dels canvis que poden provocar les pràctiques autoavaluadores

Com han assenyalat els docents participants en aquest estudi, sovint passa que professorat format i preparat per a emprendre determinades innovacions educatives en relació amb l’avaluació té por i incertesa. La falta de confiança, la idea que els veritables responsables dels canvis se situen fora de l’escola, etc. determina un sentiment d’inseguretat, por de la novetat, por dels canvis que sol provocar entre el professorat la tendència a continuar les rutines i tradicions. Com assenyala Morrish (1978), hi ha determinats factors que influeixen negativament en el canvi de les escoles. Factors que classifica en tres grans categories:

a) Factors externs (*input factors*), com ara les resistències al canvi procedents de l’entorn, l’absència d’agents externs que servisquen d’estímul, l’actitud defensiva que molts professors professen en relació amb els canvis que no estan disposats a introduir en les seues pràctiques per determinats motius (por, manca de recursos, etc).

b) Factors interns (*output factors*), com ara la manca d’incentivació als docents que innoven (poques expectatives de promoció professional), formació insuficient, inexistència d’un diagnòstic adequat de les necessitats i demandes formatives del professorat, etc.

c) Factors de trànsit (*throughput factors*), que tenen a veure amb aspectes relatius a la falta de suport dels companys i companyes del mateix departament o centre educatiu (resistència a treballar en equip), mala organització i funcionament dels centres educatius que no estimulen la innovació i dificulten tota mena d’iniciatives personals, escassetat de recursos o mitjans per a la implantació, etc.

De Miguel (1991), en el seu estudi titulat “Estudi sobre el desenvolupament professional dels docents no universitaris. Anàlisi de les resistències a la innovació educativa”, indica que les principals resistències a la innovació educativa són les següents: no hi ha les condicions necessàries perquè es pugen implantar processos d’innovació als centres educatius. La necessitat de transformar les condicions de treball a l’aula i als centres com a requisit per a afavorir estratègies de canvi. A més d’aquestes resistències destaquen les següents: la

inseguretat i incertesa que ocasiona el canvi, la falta de domini de les eines necessàries, la resistència al fet que altres persones (companyes, alumnes, pares, etc.) participen en la resolució de problemes que els docents han de solucionar diàriament.

Després d'assenyalar les dificultats percebudes pels docents que impossibiliten les pràctiques autoavaluadores s'assenyalen les condicions, els referents i les fases del procés d'autoavaluació i els instruments que poden fer-la viable.

6. CONDICIONS, REFERENTS I FASES DEL PROCÉS D'AUTOAVALUACIÓ I INSTRUMENTS

Les fases per a començar correctament el procés autoavaluador de la pràctica docent s'han agrupat en cinc: (Calatayud, 2005; 2004):

1. Primera fase. Identificació del problema. És en aquesta primera etapa on cal detectar els aspectes de la pràctica docent que produeixen més incomoditat, curiositat, desig de canviar, etc. Potser la pregunta clau és: què s'avalua? Com es pot suposar, l'èxit d'aquesta primera fase depèn de l'autorevisió de la pràctica docent de manera rigorosa i intentant ser tan objectiva com siga possible. Es pot considerar la idea de col·laboració d'un expert o facilitador extern en aquest procés. Indubtablement, la resposta a la pregunta "què s'avalua?" està, necessàriament, en "allò que realment vulguem millorar i que val la pena ser estudiat".

2. La segona fase es refereix a l'obtenció d'informació sobre l'àrea o dimensió de la pràctica objecte d'estudi. La pregunta a la qual s'hauria de donar resposta seria: quina informació es recull?

Es tracta de prendre com a referent el màxim de proves o evidències que ajuden a entendre i analitzar l'objecte d'estudi triat. Les fonts d'informació, com és obvi, poden i han de ser variades amb l'objectiu de tenir diverses perspectives de l'objecte avaluat. En general, *els instruments* que es poden usar per a accedir a l'objecte d'estudi es classifiquen en cinc blocs:

- Eines d'autoreflexió elaborades pel professor

Es tracta d'activitats que el docent pot dissenyar a fi d'avaluar i entendre allò que s'estudia. Es poden crear qüestionaris, llistes de control, escales d'estimació, protocols per a recollir la informació de l'entrevista amb l'equip directiu, protocols per a l'anàlisi documental de les programacions i de les actes de les reunions, etc. Sovint la simple tasca de respondre i de puntuar-se a un mateix pot portar a la reflexió sobre allò que un coneix i fa realment. I també sobre allò en què es necessita més coneixement o habilitat per a poder actuar tan bé com a un li agradaria.

Un altre dels instruments per a analitzar la pràctica docent pot ser, sens dubte, el diari del professor. La reflexió sobre el diari ens permet detectar problemes, fer explícites la concepció dels problemes i possibilitar millores. Com assenyalen Angulo et al. (1999:334), “els diaris són informes de la vida a l’aula on els professors enregistren observacions, analitzen les seues experiències i reflecteixen i interpreten les seues pràctiques en el temps. S’hi barreja la descripció, el registre de dades, el comentari i l’anàlisi... Així mateix, com que són un registre escrit de la pràctica, serveixen per a proporcionar als professors una manera de reviure, analitzar i avaluar les seues experiències en el temps i en relació amb altres estructures de referència més àmplia”.

El diari és un dels instruments més útils per a arribar a conèixer, analitzar, entendre i valorar la realitat escolar. Com que se centra en la descripció de la dinàmica de l’aula a través del relat sistemàtic i detallat dels diversos fets i situacions quotidianes, ofereix, sens dubte, una panoràmica general i significativa del que succeeix a l’aula. El diari, segons Porlan (1991), ha de reunir una sèrie de característiques:

- No ha de caure en la simplicitat de registrar només fets anecdòtics i superficials, sinó que ha d’atènyer un nivell més profund de descripció de la dinàmica de l’aula a través del relat sistemàtic.
- Ha de fer referència a la descripció del fet o de la conducta, a l’anàlisi, a la valoració, a la reflexió (qüestionament de les teories implícites) i a les solucions o alternatives (intervencions).

b) Activitats de retroalimentació amb l’alumnat

Aquesta és una de les eines més importants que els docents tenen per a avaluar el funcionament de la classe, la motivació i l’interès, la comprensió del que s’explica, si el mètode connecta amb els interessos dels estudiants, etc.

c) Les dades obtingudes a través de l’avaluació que es fa als estudiants i la revisió d’evidències documentals

En aquest apartat s’inclouen les produccions dels alumnes, els diaris, els resultats dels exàmens, etc. aspectes que poden ajudar el professorat a avaluar la seua pràctica docent. Pel que fa a la revisió d’evidències documentals, destaquen, entre d’altres, la planificació i la programació didàctica, etc. Aquests instruments poden ajudar en tot moment a valorar la dinàmica de classe i també a investigar i reconduir moltes de les propostes curriculars (projecte curricular de centre, programació general anual, etc.).

d) Informació basada en enregistraments de vídeo

Es parteix de la idea que l’autoavaluació ha de servir per a millorar el coneixement que el docent té de la seua actuació.

e) La participació d'un observador extern que ajude a superar, com proposa Solabarrieta (1996), el desfasament entre la percepció del docent i la realitat de la seua actuació vista per una altra persona.

En general, les tècniques o estratègies més comunes que es poden emprar per a aprofundir en les pràctiques autoavaluadores, seguint les orientacions d'Iwanicki i McEachern (1984), són les següents:

a) Les autoavaluacions individuals, que no solen necessitar la col·laboració d'una altra persona. És a dir, són les que fan els mateixos docents a partir de qüestionaris d'autoavaluació.

b) L'autoavaluació amb retroalimentació, en què altres companys, alumnes, experts o facilitadors externs ofereixen informació al professor.

c) Les autoavaluacions interactives, amb processos molt sistematitzats d'anàlisi compartits amb altres persones.

3. La tercera fase se centra en la reflexió, en la presa de decisions i elaboració del pla de millora. Després de reflexionar sobre la informació que s'ha anat recollint i interpretant s'ha de prendre una decisió: elaborar el pla de millora. En aquesta fase es tracta de contestar a la pregunta següent: quin significat té aquesta informació per a la meua pràctica docent i per a millorar-la?

4. La quarta fase se centra en l'aplicació del pla. En aquesta etapa és quan veritablement s'ha de posar en pràctica el pla de millora. La pregunta per respondre seria: quin procés he de seguir per a executar el pla de millora?

5. La cinquena fase consisteix en la metaavaluació del pla o proposta d'acció desenvolupada. Es tracta de sotmetre a una nova revisió el pla aplicat a fi de reflexionar sobre si realment s'han produït els canvis oportuns i previstos i, si no, fer propostes de millora.

A través d'aquestes fases que componen el procés autoavaluador es promou la reflexió que comporta una millora de la pràctica docent que repercuteix en el desenvolupament professional i personal del docent.

7. ALTRES ESTRATÈGIES QUE PODEN ENRIQUIR L'AVALUACIÓ DE LA PRÀCTICA DOCENT

* La veu de l'alumnat

Ningú millor que els estudiants que dia a dia comparteixen el procés educatiu per a intentar donar orientacions sobre la marxa de l'assignatura en aspectes relacionats amb els continguts impartits, els aspectes metodològics de les classes, els materials, els recursos, etc. amb el clar objecte que les seues apreciacions servisquen per a reconduir i millorar la docència i amb un caràcter fortament constructiu.

* El portafolis docent

És una de les estratègies que millor defineix la filosofia reflexiva de l'avaluació de la pròpia pràctica docent. És una eina que permet documentar evidències de les pràctiques educatives i també dels valors associats, acompanyats d'un procés de reflexió per a millorar la pràctica i l'exercici professional (Lasa i Blain, 2004). Per tant, aquest instrument permet documentar evidències que realment siguin significatives en la realització de la tasca docent. Més important que l'element incorporat és la raó per la qual s'hi incorpora.

* Test

És un instrument per a analitzar processos de qualitat en la docència. Va nèixer com una eina de competició eficaç entre persones i serveis perquè qüestiona com es realitzen els processos d'una organització i perquè, a més, busca millors pràctiques organitzatives per a establir nous models de funcionament.

Per a l'anàlisi dels processos de qualitat s'intenta contestar a preguntes que tenen a veure, segons Villar Angulo (2004, 582), amb els aspectes següents:

- “- Què faig bé (satisfacció, productivitat, premis, etc.) en comparació d'altres?
- Com vull ser millor docent?
- Com ensenyen aquesta matèria altres professors?
- Com puc adaptar el que fan altres professors a la meua assignatura?
- Com puc ser tan bo com el millor dels meus companys en l'ensenyament de la matèria?, etc.”

Preguntes que ajuden a reflexionar i que caldria compartir entre tots els professionals que comparteixen la mateixa assignatura.

* Avaluació d'experts

És un dels instruments que millor pot ajudar el professor a formar-se. Cal destacar que sovint els docents tenim un conjunt de costums i d'hàbits tan assumits, inconscientment, que no ens n'adonem i calen agents externs per a millorar la pràctica educativa. En aquest sentit, com assenyala Keig (2000), en aquest procés de revisió col·laborativa realitzat per experts el docent avaluat ha de tenir l'oportunitat de saber com pot ensenyar més eficaçment, ha de rebre suggeriments amistosos, crítica constructiva, ajuda d'assessors i formar-se en els aspectes que siguin necessaris per a desplegar processos de qualitat en la docència.

* Diari sobre les classes

Aquest diari permet portar un seguiment dels continguts treballats a l'aula, dels mètodes aplicats, de les idees prèvies que tenen els alumnes, etc. Així mateix, permet analitzar de forma rigorosa algunes de les preocupacions docents d'allò que s'esdevé i els sentiments que produeixen les experiències educatives a classe.

8. A TALL DE CONCLUSIÓ

Al llarg d'aquest text hem volgut oferir l'oportunitat als docents de reflexionar sobre el valor positiu que en si mateix inclou l'avaluació com a *procés facilitador* per a millorar la pràctica docent. Dirigir la mirada cap a l'avaluació com a procés sistemàtic per a la millora educativa comporta la idea de l'avaluació com a ajuda, creixement i desenvolupament personal i professional a través de pràctiques autoavaluadores. A més, s'han mostrat en la veu del professorat participant en aquesta investigació les dificultats més arrelades que presenta la posada en pràctica dels processos autoavaluadors i, també, s'han recalcat els condicionants i les fases per a emprendre amb garanties d'èxit aquestes pràctiques d'autoavaluació.

Les aportacions d'aquest article, nascudes de la pràctica professional del professorat participant en aquest estudi, ens indiquen el camí que cal seguir. Ara és qüestió d'anar fent camí. La professionalitat i les exigències de més qualitat de l'ensenyament ens impulsaran a dirigir-nos cap a l'avaluació de la pràctica docent com un procés sistemàtic per a la millora educativa. Són propostes que ajuden a visibilitzar els escenaris presents i futurs de l'avaluació autèntica, tant als centres educatius espanyols com llatinoamericans, i que animen a utilitzar-la per a la millora de la qualitat docent i com a recurs de recerca i de formació perquè és, en en si mateixa, una forma d'aprenentatge que està al servei de qui ensenya i de qui aprèn, per a fer-la més reflexiva i convertir-la en un instrument de millora i de qualitat.

Referències bibliogràfiques

- Airasian, P. i Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Angulo, J. F., Barquin, J. i Pérez, A. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Bola, S. (1989). El personal durante la acción industrial del profesorado: contexto, conflicto y proletarización. *Revista Británica de Sociología de la Educación*, núm. 9 (3), p. 37-45.

- Calatayud Salom, A. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Màlaga: Aljibe.
- Calatayud Salom, A. (2008). *La escuela del futuro: hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- Calatayud Salom, A. (2008a). Establecer la cultura de la autoevaluación. *Padres y maestros*, núm. 314, p. 30-35,
- Calatayud Salom, A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En A. Calatayud (ed.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Instituto Superior de Formación del Profesorado, p. 24-35, Madrid.
- Calatayud Salom, A. (2005). La evaluación de equipos de profesores. En A. Calatayud. (ed.), *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Instituto Superior de Formación del Profesorado, p. 56-70, Madrid.
- Calatayud Salom, A. (2004). La evaluación interna de los departamentos didácticos. En A. Calatayud (ed.), *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de educación secundaria: los departamentos didácticos*. Instituto Superior de Formación del Profesorado, p. 89-97, Madrid.
- Calatayud Salom, A. (2004a). La formación permanente del profesorado. Acercamiento de los condicionantes que determinan el impacto de la formación ¿Utopía y realidad? *Educadores*, núm. 211, p. 67-78.
- Calatayud Salom, A. (2002). El mito de la autoevaluación docente. *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Escolar*, núm. 712, <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/712/tribuna.html>.
- Calatayud Salom, A. (2001). La evaluación docente. Invitación a la reflexión. *Actualidad Docente*, núm. 217, p. 5-6.
- Calatayud Salom, A. (2000). La cultura de lo efímero en la evaluación docente. *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Escolar*, 2000d, núm. 662. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/662/tribuna.html> (20 de setembre del 2000).
- Calatayud Salom, A. (2000a). Reflexión de los alumnos de Educación Primaria sobre preconcepciones evaluativas. En diversos autores, *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó-Laboratorio Educativo.
- Calatayud Salom, A. (2000b). La autoevaluación del docente al servicio de su desarrollo profesional. Una experiencia enriquecedora. *Guix*, núm. 264, p. 67-79.
- Calatayud Salom, A. (2000c). La supremacía del examen: la evaluación como examen. Su uso y abuso, todavía, en la Educación Primaria. *Bordón*, vol. 52, p. 56-70.
- Calatayud Salom, A. (1999). La alergia a la evaluación del profesorado. *Periódico Profesional de la Enseñanza: Magisterio Español*, núm. 11. p. 433 (22 de setembre de 1999).
- Calatayud Salom, A. (1998). *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la etapa de Educación Primaria*. València: Universitat de València.
- Calatayud Salom, A. i Palanca, O. (1994). *La evaluación en Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

- Castillo Arredondo, S. (2003). *Compromisos de l'avaluació educativa*. Madrid: Prentice-Hall.
- De Miguel A. (1991). *Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa*. Madrid: CIDE.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Fullan, M. i Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo para que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- Fullan, M. (1993). *Fuerzas cambiantes. Investigar las profundidades de la reforma educativa*. Londres: The Falmer Press.
- Gairin, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación. La evaluación como autorregulación. En J. Gairin, (ed.), *Nuevas funciones de la evaluación*, p. 124-137. Madrid: MEC.
- Haertel, E. H. (1991). Nuevas formas de evaluación del profesorado. *Rewiev de Investigación en Educación*, núm. 17, p. 3-30,
- Hargreaves, A. (1991). *Culturas de la enseñanza*. Ponència presentada a la reunió anual de l'AERA, Chicago.
- Iwanicki, E. F. i Mceachern, L. (1984). Utilizar la autoevaluación del profesorado para identificar las necesidades de desarrollo del personal. *Revista de Formación del Profesorado*, n. 35 (2), p. 38-42.
- Jiménez, B. (2000). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Keig, L. (2000). Revisión formativa por pares de la enseñanza: actitudes del profesorado de los colegios de artes liberales hacia la evaluación de los compañeros. *Revista de Evaluación de Personal en la Educación*, 14 (1), p. 67-87.
- Lasa, P. i Blain, C. (2004). El dossier docente. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, núm. 6, p. 67-78.
- Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En diversos autors, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- Morrish, I. (1978). *Innovación y cambio en la enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Nevo, D. (1994). ¿Cómo pueden beneficiarse los profesores de la evaluación del profesorado? *Revista de Evaluación de Personal en Educación*, vol. 8, núm. 2, p. 109-117.
- Porlan, R. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Día.
- Prieto Navarro, L (2004). ¿Es calificar el fin último de la educación, o hay otros objetivos? *Periódico Magisterio Español* (24 de març del 2004).
- Revenge, A. (2002). Investigación-acción en la enseñanza secundaria. En Imbernon (ed.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, p. 234-256. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Díez, B. (1996). Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente. En diversos autors, *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*, p. 354-365. Bilbao: Universitat de Deusto.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

- Smyth, J. (1989). Pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Estudios Curriculares*, 21 (6), p. 483-502.
- Solabarrieta, J. (1986). Modelos de autoevaluación del profesor. En diversos autores, *Evaluación educativa. Evaluación institucional*, p. 324-333. Salamanca: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- Villar, L. M. (2004). Autovalorador. En L. M. Villar Angulo (coord.), *Programa para la mejora de la docencia universitaria*, p. 345-357. Madrid: Pearson.
- Zeichner, K. M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En diversos autores, *Volver a pensar la educación*, p. 345-369. Madrid: Morata.
- Zubieta, J. C. i Susinos, T. (1992) *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

CAPÍTOL 3. COMPLICITAT ENTRE AUTOAVALUACIÓ I APRENENTATGE. FACTORS PER A IMPLANTAR-LA A LA UNIVERSITAT

RESUM

Tot i que la posada en pràctica de l'espai europeu d'educació superior ha comportat canvis importants en els processos educatius a la universitat, l'avaluació continua sent una de les assignatures pendents, i en especial una de les modalitats d'avaluació: l'autoavaluació. En aquest article, en què es presenten els arguments per a tractar de despertar la complicitat entre autoavaluació i aprenentatge, es mostra l'opinió de 250 estudiants universitaris del Grau de Magisteri de diverses universitats públiques espanyoles. Els resultats indiquen, des del punt de vista dels estudiants, que l'autoavaluació és un paradigma avaluador revolucionari que necessita formació i estratègies per a dur-la a la pràctica. A fi de canviar aquesta situació es presenten els factors per a possibilitar-la a la universitat. Visibilitzar el camí cap a l'autoavaluació com a estratègia d'aprenentatge i per a l'aprenentatge hauria de ser ja una realitat a les nostres aules universitàries. Per tant, aquest article vol ser una crida a la reflexió perquè el professorat universitari assumisca la participació de l'alumnat en els processos d'avaluació com un dret de l'estudiantat, ja que facilita l'autoregulació i l'aprenentatge estratègic al llarg de la vida, principal aspiració de l'ensenyament universitari.

Paraules clau: autoavaluació, autoregulació, educació superior, avaluació formativa, retroalimentació.

1. Introducció

En el punt que ens trobem del segle XXI no dubta ningú, perquè així ho avalen molts estudis, que la participació dels alumnes en els processos de la seua pròpia avaluació és una de les millors maneres de fomentar-los l'afany d'aprendre. Alguns d'aquests estudis (Andrade i Du, 2007; Fitzpatrick, 2006; López-Pastor, 2009; Rodríguez-Gómez, Ibarra-Saiz i Gómez, 2011) se centren a demostrar que una implicació activa i real de l'estudiant en la seua avaluació li produeix millores en l'adquisició de sabers i valors i pot millorar-li l'autonomia, l'autoregulació, la motivació i les capacitats reflexives. A més d'afavorir la capacitat d'aprendre a aprendre, de transferir competències i, el més important, potenciar estudiants per a tota la vida, més responsables i reflexius en els temps complexos, incerts i canviants en què ens trobem en l'actualitat. No hi ha dubte que vivim en un món que va canviant a un ritme accelerat i necessitem estudiants capaços de crear coherència i d'identificar els punts forts i febles del procés d'aprenentatge per tal de promoure millores en aquest procés, i això només pot aconseguir-se si en l'educació obligatòria es treballa l'autoavaluació com a estratègia

d'aprenentatge i per a l'aprenentatge. Aquest binomi còmplice entre autoavaluació i aprenentatge hauria de ser indissociable.

Malgrat la rellevància de l'autoavaluació en l'àmbit teòric entre el professorat universitari, també és veritat que hi ha una gran reticència a posar-la en marxa. Algunes de les preguntes que ens fem sobre aquest fet són: quines són les raons que alimenten entre el professorat universitari aquesta cultura d'una certa aversió i rebuig de l'autoavaluació?, per què no s'entén el valor formatiu i de millora que té?, de quina cultura avaluadora parteix el professorat universitari?, quina és la veu de l'alumnat universitari pel que fa als processos autoavaluadors?, de quina cultura autoavaluadora parteixen els estudiants?, etc.

Indubtablement, la posada en marxa de processos autoavaluadors necessita arguments convincents i justificadors de la rellevància de l'autoavaluació per a l'aprenentatge dels nostres estudiants universitaris. Per tant, cal començar revisant i entenent la cultura autoavaluadora, viscuda, percebuda i treballada a les aules universitàries. Estem d'acord amb Murillo i Hidalgo (2016) quan diu que és possible una avaluació diferent, una avaluació que contribuïska a fer que professors i professores treballen per construir un altre sistema educatiu que ajude a fer una societat millor i, és clar, com es justificarà després, això significa impulsar l'autoavaluació com a estratègia per excel·lència per a educar en la responsabilitat i per a aprendre a valorar, criticar i reflexionar sobre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge individual realitzat pel discent (Calatayud, 2019).

2. Reflexions prèvies per a despertar la complicitat entre autoavaluació i aprenentatge

Des de la dècada dels noranta del segle passat hi ha molts estudis que trenquen amb una tradició molt instaurada en la qual el professor és el protagonista principal i únic en l'avaluació dels aprenentatges. Estudis com els d'Andrade (2019), Panadero, Jonsson i Botella (2017) demostren i reclamen la importància de la participació activa dels estudiants en els processos d'avaluació. La recerca en aquesta àrea ha trobat que l'autoavaluació influeix positivament en el rendiment acadèmic, en l'autoregulació i en l'autoeficàcia. Es tracta, per tant, d'una de les intervencions més influents en educació (Brown i Harris, 2013; Boud, Lawson i Thompson, 2013).

No obstant això, històricament la recerca en autoavaluació s'ha centrat en la precisió de l'autoqualificació (Andrade, 2019), limitada a sol·licitar a l'estudiant que qualifiqui el seu treball sense més reflexió. Si aquesta ha sigut la creença que ha imperat d'equiparar autoavaluació amb autoqualificació, en els últims 20 anys s'han començat a fer estudis sobre el que realment significa l'autoavaluació i sobre la influència de l'autoavaluació en l'aprenentatge.

Aquests estudis tenen molt a veure amb el fet que l'avaluació, com assenyalen Ibarra i Rodríguez (2020), ha d'evolucionar de l'avaluació de l'aprenentatge a l'avaluació per a l'aprenentatge (Sambell, McDowell i Montgomery, 2013), a l'avaluació orientada a l'aprenentatge (Carloss, 2015), a l'avaluació sostenible (Boud i Soler, 2015) i a l'avaluació com a aprenentatge i empoderament (Rodríguez i Ibarra, 2015). No hi ha dubte que ara és el moment d'abandonar pràctiques avaluadores basades en posicionaments examinadors, reduccionistes i qualificadors. En aquests moments han d'estar més presents que mai els avanços per a impulsar una concepció de l'avaluació que opte per inserir-la en el procés d'aprenentatge, prioritzar la funció de diagnòstic, de regulació i adaptació de la planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge a les necessitats i dificultats dels estudiants. Ja fa massa temps que s'han ensenyat continguts i després s'han avaluat a través d'exàmens tradicionals. Això a hores d'ara ja no ens serveix i no dona resposta a l'escenari actual. Per tant, la situació s'ha de repensar i avançar cap a una altra cultura avaluadora, cap a altres modalitats, sentit i instruments avaluadors i basar-nos molt més a avaluar competències que no avaluar la mera repetició de conceptes memorístics, en què l'estudiant vomita el que diu el manual de torn. En aquest sentit, Bartolomé i Grané (2004) indiquen que l'estudiant necessita deixar d'aprendre conceptes i passar a cultivar una altra sèrie de competències, com ara habilitats per a l'aprenentatge, sentit crític, recerca responsable i fonamentada en diverses fonts d'informació, treball en equip i treball en xarxa.

És per això que, ara per ara, l'avaluació s'hauria d'entendre, com assenyalen Anijovich i Cappelletti (2017), com una oportunitat perquè els estudiants posen en joc els seus sabers, visibilitzen els seus assoliments, aprenen a reconèixer els seus punts forts i febles i siguin ells mateixos participants actius del procés avaluador.

Com assenyala Ahumada (2005), l'avaluació autèntica intenta esbrinar, emprant diverses estratègies i procediments avaluadors, què és capaç de fer l'estudiant. Les bases teòriques que fonamenten aquesta concepció tenen les arrels, com argumenten Condemarín i Medina (2000), en la concepció de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel, en la perspectiva cognoscitiva de Novak i en la pràctica reflexiva de Schön. En aquest sentit, Sanmartí (2021) indica que la funció fonamental de l'avaluació és, per tant, regular tot el procés d'aprenentatge, és a dir, centrar la força en una bona retroalimentació que ajude l'alumnat a prendre bones decisions per a identificar què fa ja prou bé i, també, com pot vèncer els obstacles que li vagen eixint en el dia a dia.

En aquest context complex en què ens trobem, l'avaluació exigeix, com assenyalen Ibarra i Rodríguez (2020), que el focus d'atenció de l'avaluació es trasllade a l'aprenentatge estratègic i al llarg de la vida. I ací cobra una especial rellevància tant la participació dels estudiants, fomentant bé l'autoavaluació (*self-assessment*), l'avaluació entre iguals (*peer-assessment*) i l'avaluació compartida (*co-assessment*).

Així, establides aquestes premisses, a continuació es presenten dues qüestions extremament rellevants:

2.1. Primera reflexió: aspectes que tenen a veure amb la comprensió del significat genuí de l'autoavaluació

Entenem per autoavaluació “una àmplia varietat de mecanismes i tècniques, mitjançant les quals els estudiants descriuen, valoren i avaluen la qualitat del seu propi aprenentatge i els productes aconseguits” (Panadero, Brown i Strijbos, 2016, p. 3). Per tant, l'autoavaluació és una estratègia que ajuda l'estudiant a prendre consciència del seu progrés d'aprenentatge i, a més, facilita al docent entendre quin és el procés d'ensenyament i aprenentatge realitzat pel discent en relació amb les dificultats, els objectius assolits, etc.

Cal destacar, segons Panadero i Alonso (2013), l'existència de dos corrents de recerca molt sòlids que posen èmfasi en la importància de l'autoavaluació. El primer prové de les teories sobre autoregulació. En aquest sentit, l'autoavaluació s'entén com un procés que l'estudiant realitza per a autoregular el seu aprenentatge, enfocat a la detecció d'encerts i errors (Zimmerman, 2000). El segon corrent se centra en l'avaluació formativa i defineix l'autoavaluació com l'estratègia de l'aprenentatge i per a l'aprenentatge (Nicol i McFarlane-Dick, 2006).

En general, voldria assenyalar que, tradicionalment, l'avaluació educativa s'ha considerat un fet aïllat en el procés d'ensenyament, amb la finalitat última de certificar, a través d'una qualificació, el nivell d'aprenentatge assolit pels estudiants. L'avaluació s'ha equiparat a conceptes com mesurament, classificació, qualificació, etc. (Calatayud, 2007; 2000). Funcions que ja no representen les accions primordials a què ha de servir l'avaluació. En l'actualitat, l'èmfasi es posa en l'aprenentatge dels estudiants i en l'avaluació com una eina valuosa capaç de donar resposta a les necessitats de les persones implicades en el procés educatiu i d'oferir informació detallada sobre la marxa del procés. En aquest sentit, l'avaluació se situa al servei de l'aprenentatge perquè és la millor manera d'ajudar els estudiants a aprendre i ser capaços de valorar el seu progrés acadèmic i el desenvolupament de les seues capacitats personals. És per això que l'avaluació ha de deixar de representar una acció al marge del procés educatiu i esdevenir una situació habitual en l'activitat escolar, un element veritablement integrat en el procés d'ensenyament i aprenentatge (Calatayud, 2019) i en què cada vegada més es reclama la importància de la participació activa dels estudiants en els processos d'avaluació, principalment a través de pràctiques autoavaluadores.

2.2. Segona reflexió: el professorat universitari ha d'assumir una determinada cultura avaluadora

Com assenyalen Rodríguez i Ibarra (2015), els últims anys assistim a la incorporació a l'educació superior de noves modalitats d'avaluació dels aprenentatges que fins ara el

professorat ha aplicat molt poc. Ens referim, per exemple, a modalitats avaluadores com “l’autoavaluació, l’avaluació entre iguals i la coavaluació” (p. 199).

Ara per ara, el professorat té el repte de potenciar una avaluació més orientada a la comprensió del món que envolta l’estudiant, a la transferència del coneixement après a la vida real i a la resolució de problemes de la vida social, política, econòmica i del medi ambient. Així mateix, com més va més s’instaura en la pedagogia avaluadora la necessitat d’incorporar la participació dels mateixos estudiants al procés d’avaluació a través de l’autoavaluació, l’avaluació entre iguals i la coavaluació en el procés d’avaluació de l’aprenentatge dels estudiants universitaris. No hi ha dubte que per a fer-ho, el professorat universitari necessita una determinada cultura avaluadora fonamentada en un conjunt de pilars. A continuació es presenten els més rellevants:

* *Canvi en l’estatus de l’error, ara font d’aprenentatge.* L’error sempre s’ha penalitzat i s’ha vist com una cosa negativa que calia eliminar. L’error forma part de la condició humana i com a tal cal identificar-lo, assumir-lo i, cosa més important, ens ha de fer qüestionar sobre el que cal fer per a superar-lo i aprendre per a situacions immediates o futures.

* *El rescat de la retroalimentació com a millora constant.* Es tracta, com manifesta Hounsell (2007), de fer un ús de la retroalimentació com a estratègia que millora l’aprenentatge en tres sentits: accelera l’aprenentatge, optimitza la qualitat d’allò que s’aprèn i eleva el nivell d’assoliment tant individual com grupal. En aquest sentit, la retroalimentació ha de ser immediata i constant perquè realment oferisca la màxima funcionalitat i motivació en relació amb el procés d’ensenyament i aprenentatge que realitza l’alumnat. La retroalimentació formativa ha de ser la regla fonamental per a contribuir a l’aprenentatge de l’estudiant i afavorir-lo. Si una característica determina l’estudiant d’avui és la impaciència. Necessita sempre una resposta immediata. Per tant, la retroalimentació també ha de ser immediata perquè realment exercisca tot el seu potencial estratègic per a la millora contínua i per a oferir-li oportunitats d’aprenentatge.

* *Funcionalitat i transferència.* Les tasques d’avaluació han de ser realistes perquè promoguen la transferència dels coneixements apresos a altres situacions. Un aprenentatge realment significatiu, estratègic i, cosa més important, que siga útil i rellevant per a resoldre problemes de la vida i per a la vida. Fa poc, en diversos estudis sobre les deu habilitats més buscades per les empreses l’any 2020 s’ha constatat que, en primer lloc, hi ha la resolució de problemes; després van, per ordre d’importància, el pensament crític, la creativitat, la gestió de persones, la coordinació amb els altres, la intel·ligència emocional, la presa de decisions, l’orientació al servei i la negociació i flexibilitat cognitiva. Indubtablement, moltes d’aquestes habilitats s’han de treballar amb estratègies d’avaluació basades en criteris formatius, de transferència de l’aprenentatge i de processos autoavaluadors.

* *Seqüencial*. Implica organitzar un conjunt d'activitats avaluadores que estiguen connectades entre si per a assolir les competències establides. Això significa establir un fil conductor coherent entre totes les activitats dissenyades per a aquesta finalitat.

* *Activa*. Com més va és més necessari augmentar la participació dels estudiants incloent els estudiants en el disseny i l'avaluació conjunta del seu aprenentatge. L'aplicació de formes d'avaluació participatives en què s'involucra l'estudiant a través de l'autoavaluació, de l'avaluació entre iguals, de l'avaluació compartida, etc. són la clau de l'èxit per a caminar cap a una altra forma d'avaluar.

* *Una avaluació que proposa la necessitat d'avaluar també la part positiva del procés i no sols la negativa*, per a motivar i reconèixer que hi ha aspectes que els estudiants fan bé, però que n'hi ha d'altres que són millorables (Calatayud, 2019). Indubtablement, aquesta forma de practicar l'avaluació incita i desperta un creixement personal basat en aspectes que tenen a veure amb: desitjar aprendre contínuament, afrontar les incerteses del món en què vivim, no tenir por de fallar i esforçar-se per aprendre i continuar millorant.

* *Focalitzada*. És a dir, que es concreten en competències clau i en situacions d'aprenentatge al llarg de la vida. Això comporta un canvi curricular considerable que ja no estiga centrat en el model tradicional, sinó que tracte de focalitzar i determinar quins són els aprenentatges essencials que l'estudiant ha d'aprendre.

* *Explicitada*. Significa fer explícits els criteris i mètodes d'avaluació perquè els estudiants sàpiguen què s'espera d'ells. Les regles del *joc avaluador* s'han de posar damunt de la taula per a ser consensuades, respectades i acceptades.

* *Iniciativa per a la presa de decisions*. Les activitats d'avaluació han d'oferir oportunitats per a ajudar l'estudiant a prendre decisions fonamentades i estratègiques a fi de desenvolupar un judici avaluador que permeti l'aprenentatge al llarg de la vida.

* *Contínua no significa avaluar contínuament*, sinó conèixer el punt de partida de l'estudiant, portar un seguiment de com va progressant en el procés d'aprenentatge i com va adquirint competències. Cal valorar en tot moment el seu ritme d'aprenentatge, l'estil i la capacitat. El valor implícit de l'avaluació formativa consisteix al seu torn en el fet que ha de ser contínua. En aquest entorn digital, més que mai l'avaluació contínua adquireix una importància transcendental. No hi ha formació si no és durant el procés d'aprenentatge. I, sens dubte, l'avaluació formativa és realment una avaluació per a l'aprenentatge, és per a aprendre i no per a jutjar l'aprenentatge. I necessàriament, aquest sentit de l'avaluació se centra en els paràmetres d'una avaluació inclusiva, justa i equitativa. L'avaluació formativa és

el focus que il·lumina el procés d'aprenentatge. Renunciar a aquest focus implica intentar avançar a cegues i, probablement, no avançar a pas ferm en aquest camí.

* *Prioritzar l'esforç i l'afany de superació de l'alumnat.* No hi ha dubte que aquests dos aspectes s'han de tenir en compte si, efectivament, es vol personalitzar l'avaluació de cada estudiant.

* *Circumscriba en l'estudiant.* Si l'estudiant és el centre del procés d'aprenentatge, en l'avaluació també ho ha de ser. En aquests moments, l'estudiant esdevé artífex no sols del seu aprenentatge, sinó també de la seua avaluació. I el procés d'avaluació s'ha de dissenyar i concebre al servei de l'aprenentatge.

* *Integrada en el cicle d'aprenentatge.* Una avaluació que estiga inserida en el procés d'ensenyament i aprenentatge. L'avaluació i l'ensenyament s'han d'entendre i practicar com dos elements inseparables. Són dues cares de la mateixa moneda (Calatayud, 2019).

* *Autònoma.* Si partim de la base que l'estudiant és el responsable del seu propi aprenentatge, també hem de fer-lo autònom de la seua pròpia avaluació. Hem de renunciar al control i confiar més en l'estudiant com a participant actiu de la seua pròpia avaluació.

* *Contextualitzada.* Avaluació que desenvolupa els aprenentatges resolent els problemes en contextos reals.

* *Oberta i col·laborativa.* Cada vegada més, per a resoldre les activitats d'avaluació els estudiants hauran de recórrer a Internet, a les xarxes, etc. perquè el llibre de text ja no és l'única font de coneixement. Els estudiants han de saber filtrar la informació per a resoldre problemes en un mar de fonts virtuals. I aquests problemes no s'han de resoldre únicament de manera individual, sinó que també s'han de prioritzar les capacitats de col·laboració i de treball en equip.

* *Digital.* Indubtablement, el factor tecnològic cobrarà més força que abans no sols en els postulats metodològics, sinó també en els avaluadors. Això requerirà que els docents es convertisquen en generadors de continguts digitals, en gestors d'experiències i dinàmiques a classe i, és clar, en creadors d'escenaris avaluadors en què es prioritzen instruments d'avaluació del món digital per a aprofundir en l'adquisició de les competències i afavorir que el coneixement esdevinga experiència.

És important matisar que partim de la base que els millors docents no seran aquells que disposen de les millors tecnologies, sinó aquells que descobrisquen quins nous mètodes d'avaluació es poden aplicar en aquest nou escenari digital.

* *Diversitat de mètodes avaluadors alternatius a l'examen.* En aquest nou escenari, els exàmens, tal com es conceben ara, ja no ens serveixen per a avaluar l'aprenentatge dels estudiants. Els exàmens no haurien de ser l'única eina d'avaluació perquè no sols cal valorar els coneixements de l'estudiant, sinó també l'actitud, les seues competències i, en especial, els progressos d'aprenentatge. Necessitem nous mètodes avaluadors perquè hi haja una veritable complicitat entre la forma d'ensenyar-aprendre-avaluar.

Per tant, cal optar per modalitats avaluadores com l'autoavaluació perquè són *una estratègia rellevant de formació, responsabilització i reflexió sobre el procés d'aprenentatge*. En aquest sentit, Soto, Servan i Pérez (2013) assenyalen que l'autoavaluació és "la bastida requerida perquè progressivament l'estudiant vaja assumint la responsabilitat d'autoregular els seus processos d'aprenentatge i actuació" (p. 169).

Si en teoria el protagonista de l'educació és l'estudiant, per lògica no li podem negar en la pràctica que participe en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge d'una manera activa, i també en el procés d'avaluació a través, per exemple, de l'elaboració d'instruments avaluadors. Concretament, per a Boud (1995) es parla d'autoavaluació quan els estudiants prenen la responsabilitat de control i de fer judicis sobre aspectes del seu propi aprenentatge. Aquest procés suggereix animar els estudiants a buscar per si mateixos i en altres fonts la determinació de criteris que hauran d'aplicar per a jutjar el seu propi treball, en lloc de deixar-se portar i ser dependents dels criteris elaborats pels professors (Zimmerman i Schunk, 2011). En aquest sentit, l'autoavaluació és una forma d'implicar l'estudiant en el seu propi procés formatiu perquè fomenta la reflexió i l'autocrítica sobre el mateix procés. Ara bé, com assenyalen Anijovich i Cappelletti (2017), l'autoavaluació requereix el desenvolupament de determinades habilitats perquè un estudiant pugui jutjar el seu aprenentatge. Especialment, ha de desenvolupar l'habilitat de reflexionar sobre el que ha assolit, què és correcte i què cal millorar. Cal tenir present que el més important en el procés d'avaluació és que l'estudiant aprenga a autoavaluar-se.

Taula 1

Pilars sobre els quals hauria de basar-se la cultura avaluadora actual del professorat universitari.

Canvi en l'estatus de l'error, ara font d'aprenentatge.

El rescat de la retroalimentació com a millora constant.

Funcionalitat i transferència.

Seqüencial

Activa

Una avaluació que proposa la necessitat d'avaluar també la part positiva del procés i no sols la negativa.

Focalitzada

Explicitada

Iniciativa per a la presa de decisions.

Contínua no vol dir avaluar contínuament.

Prioritzar l'esforç i l'afany de superació de l'alumnat.

Circumscrita en l'estudiant.
Integrada en el cicle d'aprenentatge.
Autònoma
Contextualitzada
Oberta i col·laborativa.
Digital
Diversitat de mètodes avaluadors alternatius a l'examen: l'autoavaluació.

3. Disseny de la recerca: la veu de l'alumnat universitari en relació amb la participació en el procés d'avaluació a través de processos autoavaluadors

L'objectiu general d'aquesta recerca era analitzar la cultura de l'estudiantat del Grau de Magisteri a punt de finalitzar els estudis universitaris.

Els objectius específics que es volien aconseguir eren els següents:

1. Delimitar el significat de l'autoavaluació.
2. Identificar les finalitats de l'autoavaluació.
3. Estimar si autoqualificació és el mateix que autoavaluació.
4. Valorar si s'ha rebut formació sobre autoavaluació.
5. Considerar la freqüència amb què han avaluat cada estudiant a través de l'autoavaluació i si aquesta autoavaluació ha determinat la nota final de l'estudiant.

Participants en l'estudi. Van participar en aquest estudi 250 estudiants del Grau de Magisteri de quart curs de diverses universitats públiques de la Comunitat Valenciana (Espanya) del curs 2020-2021. Concretament, estudiants de la Universitat de València, de la Universitat d'Alacant i de la Universitat Jaume I de Castelló. La majoria tenia una edat compresa entre 21-23 anys i hi havia prevalença del sexe femení (86,1%). La taula 2 especifica el nombre exacte de participants.

Taula 2. Mostra participant.

<i>Universitats</i>	<i>Nombre de participants</i>
Universitat de València	200
Universitat d'Alacant	33
Universitat Jaume I de Castelló de la Plana	17

Disseny de la recerca. S'ha emprat una metodologia qualitativa de tipus hermenèutic per a les tres preguntes qualitatives (obertes) i una metodologia quantitativa per a les preguntes en

què la resposta està tipificada (set preguntes) Per tant, la metodologia que sustenta aquest estudi té una orientació mixta.

L'instrument de recollida de dades estava integrat per 10 qüestions. El qüestionari es va administrar a través del camp virtual. Es va informar l'alumnat de l'objectiu de la recerca i, també, del caràcter voluntari de la participació i es va garantir l'anonimat de les respostes.

Anàlisi de les dades

Per a interpretar les respostes de les preguntes obertes s'ha emprat la metodologia de l'anàlisi de contingut amb l'ajuda d'Aquad 7 (Huber i Gütler, 2015). Posteriorment s'ha fet un procés de codificació i categorització de les dades recollides. A continuació es presenta el disseny de les categories que emergeixen de l'anàlisi de dades de les preguntes següents:

- * Què entens per autoavaluació?
- * Quines penses que són les finalitats de l'autoavaluació? Enumera-les.
- * Indica qualsevol valoració, comentari o pregunta que et faces en relació amb l'autoavaluació.

Les dades extretes de les preguntes tancades del qüestionari s'han tractat amb el paquet estadístic SPSS, Statistics 17.01. Els estadístics descriptius emprats han sigut les freqüències i els percentatges i han donat lloc a una anàlisi de tipus descriptiu de les preguntes següents.

- * Creus que l'estudiant hauria de participar en la seua avaluació? (Sí / No).
- * Autoqualificació és el mateix que autoavaluació? (Sí, és idèntic / És una cosa semblant / No, és totalment diferent).
- * Al llarg de la teua trajectòria acadèmica, has rebut formació sobre com cal fer la teua pròpia autoavaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge? (Molta / Poca / No gens).
- * Creus que l'autoavaluació és una pràctica habitual del professorat universitari a l'hora d'avaluar l'aprenentatge dels estudiants? (Sí, molt habitual / Poc habitual / Gens habitual).
- * Creus que l'autoavaluació pot afavorir un millor aprenentatge de l'estudiant? (Sí / Poc / No gens).
- * Al llarg de la teua trajectòria acadèmica universitària, indica la freqüència amb què t'han avaluat a la universitat usant els instruments avaluadors següents: exàmens o controls escrits, entrevistes, activitats de classe, participació a classe, interès, dossier, quadern de treball individual, rúbriques, autoavaluació (Quasi sempre / Molt poc / Quasi mai). Indica algun instrument que no aparega en aquesta llista.

- * A l'hora d'avaluar el professorat universitari el procés d'aprenentatge de l'estudiant, quin dels instruments avaluadors següents determina la nota final de l'estudiant?: exàmens o

controls escrits, entrevistes, activitats de classe, participació a classe, interès, dossier, quadern de treball individual, rúbriques, autoavaluació (Quasi sempre / Molt poc / Quasi mai).

En el pròxim apartat detallem en profunditat els resultats obtinguts en cadascuna de les qüestions proposades.

4. Resultats

Hem estructurat aquest apartat al voltant de dos eixos, segons el mètode emprat.

El primer eix, l'**eix qualitatiu**, és l'anàlisi de les definicions d'autoavaluació proporcionades. El segon eix està format per les principals funcions que s'atribueixen a l'autoavaluació. I el tercer està relacionat amb qualsevol valoració, comentari o pregunta que es vulga fer en relació amb l'autoavaluació.

** Pel que fa a la definició d'autoavaluació.* La intencionalitat d'aquest apartat és fer un primer acostament al concepte d'autoavaluació.

Han aparegut sis categories importants que són les següents:

1. Sinònims associats a l'autoavaluació: avaluar-se a si mateix, autocrítica, reflexió, capacitat de jutjar, consciència, responsabilitat, autoreflexió, investigació, anàlisi i sinceritat.

2. L'autoavaluació com a estratègia sumativa (categoria sumativa). En aquesta categoria s'han englobat les definicions que tenen a veure principalment amb la idea de l'autoavaluació com a instrument per a mesurar l'assoliment dels aprenentatges.

3. L'autoavaluació com a mitjà per a ajudar i formar l'estudiant (categoria formativa). En aquesta categoria s'engloben les definicions que tenen a veure amb l'autoavaluació com a estratègia per a ajudar els estudiants a entendre el seu progrés d'aprenentatge.

4. L'autoavaluació com a instrument de diagnòstic (categoria diagnòstica). En aquesta categoria s'inclouen les definicions que tenen a veure amb l'autoavaluació com una estratègia que serveix de guia a l'estudiant per a saber els coneixements previs que tenia sobre un cert tema i els coneixements nous que ha après al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge.

5. L'autoavaluació com a complement de l'avaluació del docent (categoria complementària). En aquesta categoria s'inclou la consideració de l'autoavaluació com un instrument d'avaluació que complementa l'avaluació del professorat i que permet tenir

informació sobre els aprenentatges, les actituds, els valors, les capacitats i les destreses de l'estudiantat.

La taula 3 mostra el percentatge de freqüències de les categories assignades al concepte d'autoavaluació:

Taula 3. Categories assignades al concepte d'autoavaluació.

Categoria	Percentatge
Categoria de sinònims	35%
Categoria sumativa	25%
Categoria formativa	20%
Categoria diagnòstica	15%
Categoria complementària	5%

** Pel que fa a les funcions de l'autoavaluació.* Quan hem revisat les diverses funcions hem vist que n'hi havia dos grans grups: les funcions merament sumatives i les formatives. Dins d'aquestes funcions també han aparegut subfuncions que matisen una determinada funció de l'autoavaluació.

- Dins de les funcions sumatives s'han inclòs les que se centren a constatar els aprenentatges, mesurar l'assoliment d'allò que s'ha après, qualificar el que s'ha après, etc. amb un percentatge del 38%.

- Dins de les funcions formatives s'han inclòs les que se centren bàsicament en les subfuncions següents: reflexiva, detecció de punts forts i febles, manera d'aprendre, ajuda, comprensiva, motivadora, enriquidora, reguladora, de millora, de reestructuració, de responsabilitat, amb un percentatge del 62%.

** L'apartat "Indica qualsevol valoració, comentari o pregunta que et faces en relació amb l'autoavaluació", només el va contestar el 31,7% dels enquestats.*

Entre els aspectes que van formular, destaquen els següents com els més rellevants:

Aprofundir en l'autoavaluació com a paradigma revolucionari de l'educació.
Influència de l'autoavaluació en l'avaluació final.
Dissenyar una autoavaluació a partir d'ítems o indicadors.

Revisar la normativa, si n'hi ha, que regule l'autoavaluació com a efectiva i favorable en el procés d'ensenyament i aprenentatge a la universitat.
Aprofundir en la relació entre autoavaluació i aprenentatge significatiu.
Investigar per què els docents universitaris no solen usar aquest recurs (ja que és un instrument que no està present en la vida acadèmica).
L'autoavaluació com un acte de responsabilitat de l'estudiant.
Investigació en el desenvolupament metodològic de l'autoavaluació.
Aprofundir en la diferència entre autoqualificació i autoavaluació.

El segon **eix quantitatiu** té a veure amb les preguntes tancades que s'han fet als 250 participants sobre diversos aspectes i que ens ajudaran a penetrar en la cultura que posseeixen els universitaris estudiats.

A continuació es presenten els resultats obtinguts en cadascuna de les preguntes formulades:

* Creus que l'estudiant hauria de participar en la seua avaluació?

L'estudiantat investigat és taxatiu i el 92% afirma que hauria de participar en la seua pròpia avaluació. Només el 8% assenyala que no ho hauria de fer.

Si responien afirmativament a aquesta pregunta, els demanàvem que explicitaren com ho haurien de fer. L'índex de resposta a aquesta pregunta només va ser del 19% dels enquestats. Les respostes foren molt variades. Cal fer esment de les apreciacions següents: a través del bloc d'autoavaluació, diari de l'estudiant, diàleg real i directe amb el professor/a, activitats en grup, entrevistes, qüestionari obert, rúbriques i llista del que han après.

* Autoqualificació és el mateix que autoavaluació?

En aquesta pregunta, el 50% dels estudiants participants han manifestat que és totalment diferent. En canvi, el 45% ha manifestat que és una cosa semblant i només el 5% afirma que és idèntic.

* Al llarg de la teua trajectòria acadèmica, has rebut formació sobre com cal fer la teua pròpia autoavaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge?

El 79% dels estudiants indica que ha rebut poca formació sobre aquest aspecte. I el 21% afirma que no n'ha rebuda gens. Cal destacar que no hi ha cap estudiant que haja rebut molta formació sobre com cal fer la seua pròpia autoavaluació.

* Creus que l'autoavaluació és una pràctica habitual del professorat universitari a l'hora d'avaluar l'aprenentatge dels estudiants?

Pel que fa a si l'autoavaluació és una pràctica habitual entre el professorat a l'hora d'avaluar l'aprenentatge dels estudiants, els resultats es mostren a la taula 4.

Taula 4. Pràctica habitual de l'autoavaluació per a avaluar l'aprenentatge de l'alumnat.

Sí, molt habitual	Poc habitual	Gens habitual
8,5%	87,5%	4%

* Creus que l'autoavaluació pot afavorir un millor aprenentatge de l'estudiant?

Tot l'alumnat participant ha contestat que sí a la pregunta de si l'autoavaluació pot afavorir un millor aprenentatge dels estudiants.

* Al llarg de la teua trajectòria acadèmica universitària, indica la freqüència amb què t'han avaluat a la universitat usant els instruments avaluadors següents: exàmens o controls escrits, entrevistes, activitats de classe, participació a classe, interès, dossier, quadern de treball individual, rúbriques, autoavaluació (Quasi sempre / Molt poc / Quasi mai). Indica algun altre instrument que no figure en aquesta llista.

Quant als instruments emprats pel professorat universitari a l'hora d'avaluar l'aprenentatge, els resultats es mostren a la taula 5.

Taula 5. Llista d'instruments d'avaluació que empren els docents universitaris per a avaluar l'aprenentatge dels estudiants.

	<i>Quasi sempre</i>	<i>Molt poc</i>	<i>Quasi mai</i>
Exàmens o controls escrits	96%	4%	
Entrevistes	8,5%	41,5%	50%
Activitats de classe	83%	8,5%	8,5%
Participació a classe, interès	71%	29%	

Portafolis	12,5%	66,6%	20,8%
Quadern de treball individual	37%	38%	25%
Rúbriques	25%	41,5%	33,3%
Autoavaluació	8,5%	62,5%	29%

Pel que fa a d'altres que no apareixien a la llista, només hi ha participat el 27% d'estudiants, que han especificat els instruments següents: assistència a classe, mapes conceptuals, fitxes de recollida d'informació, proves de composició, assaig, debats, coavaluació, participació en activitats extracurriculars, exposicions en grup, qüestionaris, resolució de problemes explicitant els passos seguits, treballs monogràfics i projectes de recerca.

* A l'hora d'avaluar el professorat universitari el procés d'aprenentatge de l'estudiant, quin dels instruments avaluadors següents determina la nota final de l'estudiant?: exàmens o controls escrits, entrevistes, a través d'activitats de classe, participació a classe, interès, dossier, quadern de treball individual, rúbriques, autoavaluació (Quasi sempre / Molt poc / Quasi mai).

Pel que fa als instruments que el professorat universitari pren en consideració per a determinar la nota final de l'estudiant, els resultats més rellevants es mostren a la taula 6.

Taula 6. Instruments que determinen la nota final de l'estudiant universitari.

	<i>Molt</i>	<i>Molt poc</i>	<i>No gens</i>
Exàmens o controls escrits	100%		
Entrevistes	8,5%	25%	66,6%
Activitats de classe	58,5%	37,5%	4%
Participació a classe, interès	50%	50%	4%
Portafolis	8,5%	58,5	33,3%
Quadern de treball individual	41,5%	50%	8,5%
Rúbriques	29%	29%	41,5%
Autoavaluació	12,3%	41,5%	46%

5. Discussió i conclusions

Els resultats permeten copsar que els estudiants tenen una concepció de l'autoavaluació unida a sinònims que tenen a veure amb el fet d'avaluar-se a un mateix i també amb autocrítica, reflexió, capacitat de jutjar, consciència, responsabilitat, autoreflexió, investigació, anàlisi i sinceritat. Després segueix un enfocament de l'autoavaluació basat en una concepció més sumativa. Com assenyalen Andrade i Du (2007), l'autoavaluació, per

desgràcia, encara existeix i no la podem ignorar, però cal anar decantant-se per un enfocament de l'autoavaluació més formatiu que genere retroalimentació i promoga millores en el procés d'aprenentatge.

Encara que la concepció de l'autoavaluació no estiga gaire enfocada al vessant formatiu, sí que és veritat que el 62% de les funcions que compleix l'autoavaluació es dirigeixen a posicionaments més formatius i en què es prioritza l'autoavaluació com a estratègia d'aprenentatge. Dins d'aquest vessant trobem corrents relatius a: detecció de punts forts i febles, forma d'aprendre, ajuda, comprensiva, motivadora, enriquidora, reguladora, de millora, de reestructuració, de responsabilitat i reflexiva.

El 92% dels estudiants és taxatiu quan afirma que hauria de participar en la seua pròpia avaluació. Només el 8% assenyala que no hauria de participar-hi. Per tant, s'observa entre l'alumnat universitari la necessitat de participar en el seu procés d'avaluació perquè és el principal interessat en el seu procés d'aprenentatge. Val a dir que tot i que vol participar-hi, només el 50% té clara la diferència entre autoavaluació i autoqualificació. Per tant, es demostra que l'alumnat universitari manca en part de formació en matèria d'autoavaluació. Sovint, els docents universitaris pretenem que els estudiants s'autoavaluen sense pensar abans si estan preparats per a fer-ho o si els han formats per a fer-ho. Aquest és un greu error que hi ha a la Universitat. Com mostren els resultats obtinguts en aquest estudi, el 79% indica que ha rebut poca formació sobre aquest aspecte i el 21% afirma que no n'ha rebuda gens. Cal destacar que no hi ha cap estudiant que haja rebut molta formació sobre com es fa la seua pròpia autoavaluació.

Pel que fa a si l'autoavaluació és una pràctica habitual entre el professorat a l'hora d'avaluar l'aprenentatge, el 87,5% opina que és poc habitual, xifra sorprenent perquè la majoria afirma rotundament que l'autoavaluació pot afavorir un millor aprenentatge de l'estudiant.

Pel que fa a la freqüència amb què han avaluat els estudiants amb l'autoavaluació, només el 8,5% ha contestat quasi sempre, seguit del 62,5% molt poc i del 29% quasi mai. Els resultats indiquen que l'instrument per excel·lència per a avaluar l'estudiantat han sigut els exàmens amb el 96%, a continuació les activitats de classe (83%), la participació a classe (71%), les rúbriques (25%), el dossier (12,5%) i les entrevistes (8,5%).

Aquests resultats són coherents amb la consideració de l'autoavaluació per a determinar la nota final de l'estudiant, ja que el 46% diu que no gens, el 41,5% poc i el 12,3% diu que sí. Després hi ha els exàmens amb el 100%, les activitats de classe (58,5%), la participació a classe (50%), el quadern de treball individual (41,5%), les rúbriques (29%) i, tant les entrevistes com el dossier, el 8,5%.

Les dades indiquen que hi ha una idea de l'autoavaluació un poc deformada, encara que les funcions van en la direcció del vessant formatiu. S'hi observa una clara afirmació que té a veure amb manca de formació en autoavaluació i en directrius clares de com es pot aplicar a classe.

A continuació passem a comentar un seguit *de factors que poden possibilitar la implantació de l'autoavaluació a les aules universitàries*. Perquè l'autoavaluació es faci amb garanties d'èxit cal que es complisquen un conjunt de condicionants:

1. Ment oberta: per a entendre el significat de l'autoavaluació és requisit fonamental que desapareguen de la mentalitat dels estudiants les idees següents: autoavaluar és igual que qualificar, l'autoavaluació no serveix per a res, és una pèrdua de temps, total per a què, si després no es té en compte en la nota final, etc. A més, l'autoavaluació implica una ment oberta respecte a les possibles crítiques constructives i de retroalimentació que puga fer el professorat. Això comporta, com és obvi, tenir disponibilitat al canvi.

2. Reconeixement de la necessitat: els estudiants han de creure en els beneficis que l'autoavaluació pot aportar-los per a millorar el seu procés d'aprenentatge i, com és lògic, això no es pot aconseguir si no es posseeix una determinada cultura avaluadora. No sols cal creure-se-la, sinó que també cal sentir la necessitat d'aplicar-la. Només quan l'autoavaluació naix del mateix alumnat com a resposta a les seues necessitats i interessos és quan ofereix millors garanties de promoure l'autoreflexió i l'autoregulació del procés d'aprenentatge. Com assenyala un participant en l'estudi: "l'autoavaluació és un procés que se sol conèixer, però continua sent molt poc valorat i emprat en qualsevol àmbit educatiu, des de primària fins al nivell universitari. Pot aportar beneficis tant a l'alumnat com al professorat i s'hauria de fomentar més per a crear un vincle especial que faci que l'aprenentatge esdevinga un camí agradable, útil i que vagi més enllà de buscar un aprovat en l'assignatura".

Si no s'està convençut que l'autoavaluació ajudarà a millorar, a detectar punts forts i febles, val més no fer-ne. Per això és necessari conscienciar sobre el valor de l'autoavaluació.

3. Formació en autoavaluació. Cal formar tant l'alumnat com el professorat en el significat genuí de l'autoavaluació, en els beneficis que té, en el procés que cal seguir per a posar-la en pràctica, en els instruments apropiats, etc. Sense formació no hi ha convenciment de la necessitat, i sense aquest convenciment no s'opta per aplicar-la. En aquest sentit, és aclaridora l'opinió d'un estudiant participant en l'estudi que argumenta que, "si bé el concepte d'autoavaluació i els instruments són d'ús comú entre alumnes i docents, sovint es desconeix realment la conceptualització de l'autoavaluació, les característiques i els elements que la componen. Per això és clau entendre'ls per tal de fer-ne un ús correcte durant el procés d'aprenentatge dels estudiants".

4. Temps per a la reflexió. Cal preparar espais perquè l'estudiant pugui reflexionar i valorar el procés d'aprenentatge per a poder fer propostes per a millorar-lo.

5. Criteris clars. Si l'autoavaluació és un element central de l'autoregulació perquè implica ser conscient dels objectius d'una tasca i comprovar el procés d'un mateix respecte als objectius, és summament necessari establir uns criteris clars en els quals s'ha de basar l'autoavaluació.

6. Retroalimentació de l'aprenentatge. L'autoavaluació ha de garantir en tot moment el tipus de retroalimentació que els estudiants necessiten, quan calga, per a aprendre i aconseguir fites.

7. Instruments que poden facilitar la posada en pràctica de l'autoavaluació. Cal optar per estratègies que facen viables els processos d'autoavaluació de l'aprenentatge. Entre els instruments més rellevants destaquem els següents:

** Pluja d'idees avaluadora*

Es tracta de preguntar als estudiants què saben sobre el tema, què els agradaria saber-ne i com voldrien aconseguir aquest coneixement.

** Kit-Kat avaluador*

Es tracta de fer preguntes de retroalimentació per a assegurar-se que els estudiants entenen el missatge durant el procés d'ensenyament i aprenentatge.

** Estratègies de diàlegs reflexius: converses proactives, progressives i de bastida*

És el que els autors Anijovich i Cappelletti (2017) defineixen com interaccions dialogades formatives. Aquestes interaccions són converses entre docents i estudiants amb el propòsit d'articular "les evidències d'aprenentatge amb els objectius i els criteris d'avaluació" (p. 93). A més, s'orienta la reflexió sobre l'aprenentatge realitzat, s'identifiquen els obstacles en l'adquisició i les maneres de superar-los.

Sens dubte, aquesta estratègia representa el sentit de l'avaluació com a font de comunicació entre docent i estudiant, en què s'expliciten errors i es possibiliten estratègies de superació.

** Mapes conceptuals o organitzadors gràfics*

Aquests instruments aporten informació rellevant sobre les connexions relatives als coneixements apresos. Permeten analitzar o sintetitzar (integrar o descompondre) els elements d'un procés per a assimilar-los millor i transferir-los a altres situacions d'aprenentatge. I, a més, es poden convertir en un valuós instrument d'autoavaluació.

** Redacció avaluadora immediata (writing prompt)*

L'estudiant escriu en un full els dubtes, les observacions o les recomanacions sobre allò que s'ha discutit a classe. La informació s'organitza i s'interpreta amb el propòsit d'identificar punts forts i limitacions del procés d'ensenyament i aprenentatge.

** Escala de caragol de metacognició*

Aquesta estratègia, com el nom indica, representa una escala de quatre esglaons en què, un a un, cada estudiant va pujant des de l'inferior fins a arribar a l'últim per a analitzar com s'ha desenvolupat el seu procés d'aprenentatge. En cadascun d'aquests esglaons ha de respondre a una pregunta determinada. A continuació s'especifiquen aquestes preguntes:

1. Què he après?
2. Quins passos he seguit per a aprendre?
- 3 Per a què m'ha servit?
4. En quines altres situacions puc aprofitar la cosa apresada?

A través d'aquestes qüestions es potencia, sens dubte, la reflexió i el cultiu del pensament crític, ja que l'estudiant es qüestiona la utilitat d'allò que estudia, d'allò que treballa a classe i fora de classe. A més, no sols mostra els encerts, sinó també els errors, cosa que en veritat és fonamental per a l'autèntic procés autoavaluador.

I ja per concloure, cal destacar que al llarg d'aquest article s'ha volgut oferir l'oportunitat de reflexionar sobre el valor positiu que enclouen les pràctiques autoavaluadores. S'ha intentat despertar la complicitat entre autoavaluació i aprenentatge. Sens dubte, si el professorat descobrís l'encant que comporta que l'estudiant participe en la seua pròpia avaluació, el portaria a practicar-la perquè l'ajudaria a identificar àrees de fortaleza i debilitat per a fer millores en el procés i promoure l'aprenentatge, que és el que veritablement ens hauria de preocupar com a professionals de l'educació. Ajudar els nostres estudiants a aprendre més i millor, a responsabilitzar-se del seu propi aprenentatge i ser més reflexius. Com argumenten Boud i Soler (2015), la demanda creixent d'estudiants per a tota la vida i practicants reflexius ha estimulat una reconsideració de la relació entre aprenentatge i avaluació i, alhora, ha influït fonament en la creació de noves formes d'avaluació, com és el cas de l'autoavaluació.

Sens dubte, el procés autoavaluador és, ara per ara, el mecanisme més adequat per a aprofundir en la pràctica educativa amb una reflexió crítica i transformadora que potencie un canvi cap a la millora de l'aprenentatge dels estudiants. És un acte de responsabilitat i de reflexió crítica. En vista d'aquesta realitat, no m'agradaria acabar aquest article sense esmentar unes paraules de Murillo i Hidalgo (2018) que afirmen que el camí és contribuir a fer

que els estudiants siguin persones compromeses, crítiques, emancipades i que lluiten per una societat millor. Indubtablement, per a això necessitem una pedagogia avaluadora que siga coherent amb els principis o pilars a què hem fet al·lusió més amunt i que són els que marquen les senyes d'identitat de la cultura autoavaluadora que ha d'imperar a les aules universitàries. El principal repte que tenim és optar per processos d'autoavaluació que són, sens dubte, facilitadors d'un enorme potencial de transformació del procés d'aprenentatge cap a la millora. L'autoavaluació és valuosa, però necessita pràctica i ajuda per a aprofitar-ne tots els beneficis, tal com s'ha explicat en aquest article. En vista d'aquesta premissa només ens queda per qüestionar: què ens impedeix als professionals de l'educació potenciar la posada en pràctica de l'autoavaluació a la universitat? Què esperem? Comencem a fer realitat la veritable complicitat entre autoavaluació i aprenentatge.

REFERÈNCIES

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional*, primer semestre, p. 11-24.
- Andrade, H. L. (2019). Revisión crítica de la investigación sobre la autoevaluación del alumnado. *Fronteras en la Educación*, 4(87). DOI:10.3389/feduc.2019.00087
- Andrade, H. i Du, Y. (2007). Respuestas del alumnado a la autoevaluación referenciada por criterios. *Evaluación y Evaluación en la Educación Superior*, 32, p. 159-181.
- Anijovic, R. i Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bartolomé, A. i Grané, M. (2004). Educación y tecnologías: de lo excepcional a lo cotidiano. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 135, p. 5-13.
- Boud, D. (1995). *Potenciar el aprendizaje a través de la autoevaluación*. Londres: Kogan.
- Boud, D. i Soler, R. (2015). Evaluación sostenible revisada. *Evaluación y Evaluación en la Educación Superior*, 41(3), 1-14.
- Boud, D., Lawson, R. i Thompson, D. G. (2013). ¿La participación de los estudiantes en la autoevaluación calibra su juicio a lo largo del tiempo? *Evaluación y Evaluación en la Educación Superior*, 38 (8), p. 941-956. DOI:10.1080/02602938.2013.769198
- Marrón, G. T. L. i Harris, L. R. (2013). Autoevaluación del alumnado. En J. McMillan (ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment*, p. 367-393.
- Calatayud Salom, A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En Calatayud, A. (dir.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid.
- Calatayud Salom, A. (2000). La supremacía del examen: la evaluación como examen. Su uso y abuso, todavía, en la Educación Primaria. *Revista Bordón*, 52, p. 54-63.
- Calatayud, M. A. (2019). Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), p. 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>

- Carloss, D. (2015). Explorar los procesos de evaluación orientados al aprendizaje. *Educación Superior*, 69(6).
- Condemarín, M. i Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. Ministeri d'Educació de Xile, Divisió d'Educació General, Programa P-900. Santiago de Xile.
- Fitzpatrick, B. (2006). Enseñar a los estudiantes jóvenes a autoevaluarse críticamente. *Article presentat a la Reunió Anual de l'Associació Nord-americana de Recerca Educativa* (Washington, DC).
- Hounsell, D. (2007). Hacia un *feedback* más sostenible para el alumnado. En D. Boud i N. Falchikov (ed.), *Repensar la evaluación en la educación superior* Abingdon. Routledge, p. 101-113.
- Huber, G. L. i Güertler, L. (2015). *AQUAD*, 7. Ingerborg. Huber Verlag.
- Ibarra, M. S. i Rodríguez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (1), p. 5-8.
- López Pastor, V. M. (2009), (coord.). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid. Narcea.
- Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), p. 5-8.
- Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2018). Otra evaluación del desempeño docente es posible. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11 (2), p. 5-7.
- Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), p. 5-9.
- Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2015). La evaluación de estudiantes como práctica política y social en tiempos neoliberales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), p. 5-7.
- Nicol, D. i Macfarlane-Dick, D. (2006). Evaluación formativa y aprendizaje autorregulado: un modelo y siete principios de buenas prácticas de retroalimentación. *Estudios de Educación Superior*, 31, p. 199-218.
- Forner, E. i Alonso-Tapia, J. (2013). Las rúbricas vs. los guiones de autoevaluación afectan a la autorregulación, el desempeño y la autoeficacia en los docentes en formación. *Semental. Educación y Evaluación*. 39, p. 125-132.
- Forner, E., Brown, G. L. i Strijbos, J.-W. (2016). El futuro de la autoevaluación de los estudiantes: una revisión de las incógnitas conocidas y las posibles direcciones. *Educ. Psychol. Rev.* 28, p. 803-830.
- Panadero, E., Jonsson, A. i Botella, J. (2017). Efectos de la autoevaluación en el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia: cuatro metaanálisis. *Revisión de Investigación Educativa*, 22, p. 74-98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.00>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S. i Gómez Ruiz, M. A. (2011). E-autoevaluación en la Universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, p. 35-46.
- Rodríguez-Gómez, G. i Ibarra-Saiz, M. S. (2015). La evaluación como aprendizaje y empoderamiento: hacia un aprendizaje sostenible en la educación superior. En M. Peris-

- Ortiz i J. M. Merigó Lindahl (ed.), *Sustainable Learning in Higher Education. Desarrollo de competencias para el mercado global*, p. 1-20. Springer International Publishing.
- Sambell, K., McDowell, L. i Montgomery, C. (2013). *Evaluación para el aprendizaje en la educación superior*. Londres: Routledge.
- Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro.
- Soto, E., Serván, M. J. i Pérez, A. I. (2013). Lesson Study (LS) como estrategia para reconstruir el conocimiento práctico de los profesores. WALS 2013. Göteborg, Suècia.
- Zimmerman, B. (2000). Procesos y resultados intelectuales autorregulados: una perspectiva cognitiva social. En D. Dai i R. Sternberg (ed.), *Motivación, emoción y cognición: perspectivas integradoras sobre el funcionamiento y el desarrollo intelectual*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associats.
- Zimmerman, B. i Schunk, D. (2011). *Manual de autorregulación del aprendizaje y del rendimiento*. Nova York: Routledge.

CAPÍTOL 4. AVALUACIÓ I DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL: CARTES NÀUTIQUES PER A IMPLANTAR-LA

Resum

Vivim moments convulsos, d'incertesa i complexitat en què l'avaluació té un paper primordial no sols en relació amb el control, la rendició de comptes, etc. sinó en allò que sol ser més important per a diagnosticar, entendre, fer progressar i millorar les organitzacions en formació.

Tal com deia Albert Einstein, cada dia sabem més, però entenem menys. En la qüestió de l'avaluació entenem molt poc i hem comès molts errors que no s'han esmenat, sinó que han crescut amb el pas del temps. Per exemple, l'obsessió per avaluar-ho tot; cosa que no s'avalua es devalua, avaluar contínuament, avaluar la part negativa del procés, l'ús de l'error com un element negatiu, etc. Tots aquests errors perviuen subjacents davall del mateix paraigua: la manca de cultura autèntica de l'avaluació en les organitzacions. Per tant, ara seria el moment de qüestionar-nos què és això de la cultura autèntica de l'avaluació i la relació que s'estableix amb el desenvolupament professional, els postulats que implica aquesta cultura i, és clar, visibilitzar possibles ecologies d'avaluació que poden afavorir el desenvolupament professional. Així mateix, cal articular les genuïnes cartes nàutiques que puguen fer realitat la bidireccionalitat entre avaluació i desenvolupament professional, com també una de les principals estratègies per a possibilitar-la: l'autoavaluació.

Sens dubte, dirigir l'atenció a pràctiques autoavaluadores comporta la idea de l'avaluació com a ajuda, creixement i desenvolupament personal i professional. És amb aquesta premissa que s'ha insistit en la idea d'optar per l'autoavaluació com a recurs de recerca i de formació perquè és en si mateixa una forma d'aprenentatge per a l'organització en formació. En aquest sentit i com deia Sòcrates, "no podem viure millor que quan ens esforcem per millorar". I aquesta millora significa que sense avaluació no hi ha desenvolupament professional i que l'avaluació enriqueix i possibilita el desenvolupament professional i personal de les persones que treballen en una organització. Doncs bé, en vista d'aquesta realitat només queda per qüestionar-nos: què esperem?

1.1. Introducció

A hores d'ara, any 2020, em pregunte què ha canviat en l'avaluació des que vaig defensar la meua tesi doctoral sobre aquesta qüestió allà per l'any 1998. M'adone que hem avançat molt poc. Per desgràcia, som nàufrags de l'avaluació i no hem sabut aprofitar-la com a recurs de recerca, de desenvolupament professional i de formació, perquè és en si mateixa una font

d'aprenentatge. Ens hem deixat submergir i arrossegar per una cultura avaluadora immersa en patrons caracteritzats per un enfocament sancionador, controlador i de fiscalització. Una cultura reduccionista i qualificadora molt arrelada, resistent al canvi i que costa molt de reconstruir i transformar cap a una avaluació per al desenvolupament professional. És per això que en aquest simposi pretenc articular les genuïnes cartes nàutiques que faciliten fer realitat la bidireccionalitat entre avaluació i desenvolupament professional, com també articular una de les principals estratègies per a possibilitar-la: l'autoavaluació.

1.2. Avaluació i desenvolupament professional. Procés de recerca

Es parteix de la necessitat, del sentit i de la potencialitat de l'estreta relació existent entre avaluació i desenvolupament professional. Avaluar la tasca del docent o de qualsevol treballador s'hauria de concebre com una necessitat intrínseca de millora i desenvolupament professional i no com una mera exigència burocràtica. Desenvolupament professional que implica inevitablement un procés d'avaluació de la seua pròpia pràctica.

Tal com deia Albert Einstein, cada dia sabem més, però entenem menys. En la qüestió de l'avaluació hem comès molts errors que no s'han esmenat, sinó que han anat creixent. Per exemple, l'obsessió per avaluar-ho tot; cosa que no s'avalua es devalua, avaluar contínuament, avaluar la part negativa del procés, l'ús de l'error com una cosa negativa, etc. Tots aquests errors perviuen davall del mateix paraigua: la manca de cultura autèntica de l'avaluació en les organitzacions. Per tant, ara seria el moment de qüestionar-nos que és això de la cultura autèntica de l'avaluació i com es relaciona amb el desenvolupament professional.

1.2.1. Qüestió de valentia: la cultura autèntica de l'avaluació

L'avaluació autèntica opta per prioritzar la funció de diagnòstic, de regulació, adaptació i millora de l'organització. A més, defensa que és fonamental emprar diverses tècniques d'avaluació, igualment actives i participatives, que creen en els treballadors una mentalitat de creixement a través de l'avaluació perquè puguin tenir coneixement d'allò que saben i fins on poden arribar. Per tant, es tracta d'una avaluació que està al servei de la millora de l'organització. A més, facilita l'autoregulació de l'aprenentatge a través de la retroalimentació oportuna i constant. Una avaluació que no avalua pel sol fet d'avaluar (avaluació burocràtica i de cara a la galeria) sinó per millorar i optimitzar el funcionament de l'organització.

Sens dubte, aplicar **una avaluació autèntica en les organitzacions** requereix uns certs requisits. Vegem-ne uns quants:

* Una avaluació que estiga inserida en el procés i que se centre en el valor formatiu, processual, continu i formador. Una avaluació perquè l'organització aprenga, orientada a pensar en l'avaluació com un procés que tendeix a ser continu i que destaca, sobretot, l'efecte

retroalimentador a fi de tractar que l'organització avanci a partir de les seues possibilitats i individualitats.

- * Una avaluació que es faça amb la finalitat bàsica d'obtenir informació del procés i del context de l'organització per tal de millorar-los. Que siga útil per a prendre decisions encaminades a la millora del procés.

- * Una avaluació que reconega els esforços realitzats pels treballadors de l'organització. És crucial reconèixer els avanços individuals respecte al punt de partida específic.

- * Una avaluació que siga respectuosa amb la persona i que la situe al centre de l'organització.

- * Una avaluació que, en la mesura del possible, siga ètica, basada en compromisos explícits que asseguren la cooperació i l'acceptació de les persones implicades. En aquest sentit, els criteris d'avaluació han de ser públics, explicitats i negociats amb els membres de l'organització.

- * Una avaluació contextualitzada que valore els punts forts i febles del context en què se situa l'organització.

- * Una avaluació que afavorisca la reflexió, la innovació, la creativitat i el pensament crític i lateral.

- * Una avaluació, com assenyalen Giné i Piqué (2007), que done importància al fet d'aprendre. L'avaluació com a eina per a l'aprenentatge.

- * Una avaluació ben dissenyada. I això significa tractar d'explicitar als treballadors on es vol arribar, què es busca, el com, el per a què i què es requereix per a aconseguir-ho.

- * Una avaluació que defensi la necessitat d'avaluar també les coses positives i no sols les negatives a fi de motivar i reconèixer que hi ha aspectes que els treballadors fan *bé*, però que n'hi ha d'altres que són millorables.

- * Una avaluació que incloga autoavaluació i coavaluació. Ha de promoure la participació activa del treballador, que reflexione sobre el seu propi procés i que fomenti el treball cooperatiu i les relacions socioafectives.

1.2.2. Ecologies d'avaluació per a afavorir el desenvolupament professional

Des de fa relativament molt poc de temps, l'expressió *ecologies d'aprenentatge* s'empra amb una certa freqüència en educació. Com afirmen González-Sanmamed, Estévez, Souto i Muñoz (2020), és una de "les línies de reflexió i indagació més prometedora, sobretot des de

l'assumpció del desenvolupament professional com un procés d'aprenentatge continu en el qual cada docent intenta millorar la seua capacitat, aprofitant els recursos disponibles mitjançant diversos mecanismes i en diversos contextos" (p. 10).

Si m'ho permeteu, transferiré algunes d'aquestes premisses al terme que denomine *ecologies d'avaluació*. Vull centrar-me, doncs, en la idea de l'avaluació com la premissa per excel·lència a fi de possibilitar el desenvolupament professional. Indubtablement, un bon professional no deixa d'aprendre mai, ha de saber explotar les seues virtuts i esmenar, a través de la formació, els seus defectes; i per això l'avaluació esdevé el recurs que possibilita la recerca i el desenvolupament professional i personal. Com a conseqüència, el professorat ha d'assumir el protagonisme i el control del procés per a dirigir el seu propi aprenentatge segons les seues necessitats, interessos i potencialitats, aspectes que, com assenyalen Sangrà, Raffaghelli i Guitert-Catasús (2019), són determinants en el desenvolupament professional. I per això, les propostes relatives a les ecologies avaluadores han d'anar acompanyades de qüestions que ajuden a repensar la pràctica professional. Qüestions com ara: què és el que realment faig?, quin és el sentit del que faig?, com he arribat a ser el professional que soc?, com podria fer les coses d'una altra manera?, fem allò que ens proposem?, com podem millorar el que fem?, el que fem serveix per a alguna cosa o per a algú?

1.3. Cartes nàutiques sobre el desenvolupament professional en les organitzacions en formació

Les cartes nàutiques són cartes de navegació marítima que mostren tota mena de senyals (tipus de fons, roques, sorra, zones de perill, etc.) per a ajudar en la navegació o per navegar de forma segura. A continuació es presenten les cinc cartes més determinants encaminades al desenvolupament professional i relacionades amb l'avaluació. Després ens centrarem en la carta que considerem que marca el rumb perquè una organització pugui avançar: l'autoavaluació organitzativa.

Algunes d'aquestes cartes nàutiques haurien de començar per:

* Qüestionar les creences i pràctiques que es generen en l'organització a fi de reflexionar sobre si el que fem possibilita el desenvolupament professional d'aquesta entitat. Els treballadors d'una organització resignifiquen, interpreten i construeixen el seu saber professional a través de processos de reflexió en l'acció i de reflexió sobre l'acció. La reflexió sobre la pràctica esdevé el motor per a ser conscients del que hem de continuar fent perquè ho fem bé i del que hem d'anar canviant per a convertir-nos en millors professionals. Per tant, com assenyalen Anijovich i Cappelletti (2017), "cal revisar i problematitzar en primera instància les creences que subjauen als enfocaments tradicionals en què es basen les pràctiques habituals d'avaluació" (p. 41).

* Conèixer bé el treballador quan aprèn, què el motiva, quins interessos i necessitats té. Les coses que el treballador aprenga han de tenir sentit en el seu entorn, li han de ser útils i ha de poder aplicar-les a altres situacions o experiències.

* Descobrir i potenciar les peculiaritats i potencialitats que presenta cada treballador. Cal ajudar-lo a descobrir les seues virtuts i, a partir d'ací, potenciar tota la resta.

* Considerar i practicar l'avaluació des del punt de vista del desenvolupament professional. L'avaluació s'ha d'entendre com un recurs per a millorar les oportunitats d'aprenentatge de l'organització.

* Treballar de forma conjunta entre els treballadors potenciant pràctiques interactives, estratègies de treball cooperatiu, d'equips de treball que faciliten la planificació, el desenvolupament i l'avaluació de situacions riques d'aprenentatge i millora de l'organització.

1.4. Estratègia per a possibilitar les ecologies d'avaluació: l'autoavaluació

Els professionals de les organitzacions han d'entendre l'autoavaluació com el model que ofereix més possibilitats, compromís, informació, etc. per a ajudar-los a detectar els punts forts i febles de la pràctica professional i prendre decisions amb la intenció de millorar-la. Per exemple, com assenyalen els autors Airasian i Gullickson (1998, p. 68), per a l'àmbit de l'educació "l'autoavaluació del professorat és un procés en el qual els docents formulen opinions valoratives sobre l'adequació i l'efectivitat del seu propi coneixement, actuació, principis o conseqüències per tal de millorar-se a si mateixos". Doncs bé, aquests mateixos principis s'han de transferir a l'àmbit de l'organització.

Recuperar el valor genuí per a l'autoavaluació comporta, des del nostre punt de vista, el reconeixement d'aquest procés com a: *a)* reflexió del professional sobre els seus èxits i fracassos i, basant-se en aquesta reflexió, modificar la seua forma d'actuar en l'organització; *b)* avaluació del professional feta per ell i per a ell; *c)* eina apropiada per a tenir una percepció més fidel de la seua actuació en l'organització i *d)* instrument per a poder identificar quines necessitats de formació té, crear estratègies per a satisfer-les i, així, millorar el seu exercici professional (Calatayud, 2018).

Per a emprendre amb èxit pràctiques d'autoavaluació innovadores, necessàriament, cal posar en marxa un conjunt de fases:

1. Primera fase. Identificació del problema. És en aquesta primera etapa on cal detectar els aspectes de la pràctica professional que produeixen més incomoditat, curiositat, desig de canviar. La pregunta clau pot ser: què s'avaluarà? Com es pot sospitar, l'èxit d'aquesta primera fase rau en l'autorevisió de la pràctica organitzativa de manera rigorosa i intentant ser tan

objectius com siga possible. Significa indagar en allò que realment es vulga millorar i que valga la pena ser estudiat en l'organització en formació a fi d'optimitzar-ho.

2. La segona fase es refereix a l'obtenció d'informació sobre l'àrea o la dimensió de la pràctica objecte d'estudi. La pregunta a la qual s'hauria de donar resposta seria: quina informació es recollirà? Es tracta de prendre com a referent el màxim nombre de proves que ajuden a entendre i analitzar l'objecte d'estudi triat. Les fonts d'informació, com és obvi, poden i han de ser variades a fi de disposar de diverses perspectives de l'objecte avaluat.

3. La tercera fase se centra en la reflexió, en la presa de decisions i en l'elaboració del pla de millora. Després de reflexionar sobre la informació que s'ha anat recollint i interpretant s'ha de prendre una decisió: elaborar el pla de millora. En aquesta fase es tracta de contestar a la pregunta següent: quin significat té aquesta informació per a la meua pràctica professional i per a millorar-la?

4. La quarta fase és l'aplicació del pla. En aquesta etapa és quan, veritablement, s'ha de posar en pràctica el pla de millora. La pregunta a què cal respondre seria: quin procés hem de seguir per a executar el pla de millora?

5. La cinquena fase consisteix en la metaavaluació del pla o proposta d'acció desenvolupada. Es tracta de sotmetre a una nova revisió el pla desplegat a fi de reflexionar sobre si realment s'han produït els canvis oportuns i previstos per a la millora de l'organització en formació.

1.5. A tall de conclusió

Al llarg del document s'ha recalcat la relació entre avaluació i desenvolupament professional. S'han explicitat els postulats que implica una cultura autèntica de l'avaluació i, és clar, s'han vist les ecologies d'avaluació per a afavorir el desenvolupament professional. A més, s'han articulat les genuïnes cartes nàutiques que poden fer realitat la bidireccionalitat entre avaluació i desenvolupament professional, com també una de les principals estratègies que la possibiliten: l'autoavaluació.

Sens dubte, dirigir l'atenció a pràctiques autoavaluadores comporta la idea de l'avaluació com a ajuda, creixement i desenvolupament personal i professional. Amb aquesta premissa, s'ha recalcat la idea d'optar per l'autoavaluació com a recurs de recerca i de formació perquè és en si mateixa una forma d'aprenentatge per a l'organització en formació. En aquest sentit, i com deia Sòcrates, "mai podem viure millor que quan ens esforcem per millorar". I aquesta millora passa per entendre que sense avaluació no hi ha desenvolupament professional i que l'avaluació enriqueix i possibilita el desenvolupament professional i personal de qui treballa en una organització. Doncs bé, en vista d'aquesta realitat, només queda per qüestionar-nos: què esperem?

REFERÈNCIES

- Airasian, P. i Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Anijovic, R. i Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Calatayud Salom, M. A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*. Monogràfic, vol. 76, núm. 2, p. 135-153.
- González, M., Estévez, I., Souto, A. i Muñoz, P. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, núm. 62.
- Giné, N. i Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 163-164, p. 7-13.
- Sangrá, A., Raffaghelli, J. E. i Guitert-Catasús, M. (2019). Ecologías de aprendizaje a través de una lente: cuestiones ontológicas, metodológicas y aplicativas. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Británica de Tecnología Educativa*, 4 (50), p. 1-20.

CAPÍTOL 5. COMPLICITAT ENTRE AUTOAVALUACIÓ I DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL. COM ES POSSIBILITA?

RESUM

Aquest article vol ser una crida d'atenció sobre la relació bidireccional entre autoavaluació i desenvolupament professional. Pensar en termes de creixement i de desenvolupament professional exigeix posar en pràctica estratègies que ajuden a visibilitzar millores i això només és possible a través de metodologies autoavaluadores que faciliten l'aprenentatge i el desenvolupament professional. L'objectiu general d'aquest estudi és analitzar les dificultats que el professorat té a l'hora d'autoavaluar la seua pràctica docent i conèixer el grau de formació rebuda. En aquest estudi de metodologia qualitativa han participat 180 docents de centres públics d'educació infantil i primària d'Espanya del curs 2020-2021. Els principals resultats mostren que el 70% del professorat no ha rebut formació en autoavaluació i que les dificultats principals són: la rutina professional, la cultura individualista, les relacions micropolítiques, la cultura funcionarial, la falta de motivació i la por de perdre la zona de confort, etc. L'article destaca la urgència formativa entre autoavaluació, aprenentatge i desenvolupament professional, i acaba amb una proposta d'actuació que facilite la posada en pràctica d'una autoavaluació autèntica a les institucions escolars.

Paraules clau: autoavaluació, desenvolupament professional, aprenentatge, professorat.

1. Introducció

Indubtablement, una organització no pot avançar sense engegar processos d'avaluació que ajuden i faciliten el desenvolupament professional. Una clau per a entendre la importància que adquireix l'aprenentatge en les organitzacions és el fet que la cultura autoavaluadora ha de formar part de les senyes d'identitat de l'organització. Una cultura que ha de potenciar processos que ajuden la institució a reconsiderar i diagnosticar els èxits i fracassos. Amb capacitat crítica i resolutiva sobre com cal avançar cap al seu benestar. Pensar en termes d'aprenentatge, de creixement i de desenvolupament professional implica posar en pràctica estratègies que ajuden a visibilitzar millores, i això només pot fer-se a través de metodologies autoavaluadores que faciliten el desenvolupament professional. Es parteix de la necessitat, del sentit i de la potencialitat de l'estreta relació existent entre avaluació i desenvolupament professional. Avaluar la tasca del docent s'hauria de concebre com una necessitat intrínseca de millora i desenvolupament professional i no com una mera exigència burocràtica. Desenvolupament professional que implica un procés d'avaluació de la pràctica del mateix docent. Per a argumentar les idees que s'han presentat en aquesta introducció, aquest article té dues parts. En la primera part es visibilitza la relació bidireccional entre avaluació i

desenvolupament professional i, també, s'insisteix en els postulats propis de l'autoavaluació autèntica. En la segona part es presenten els resultats d'un estudi qualitatiu sobre la formació i les dificultats que, segons una mostra de 180 docents d'educació primària d'Espanya, té la posada en pràctica de processos d'autoavaluació als centres educatius. L'article acaba amb una proposta d'actuació que facilite dur a terme aquests processos a les institucions escolars.

2. Avaluació i desenvolupament professional

Com exposa Pascual (1993), les interpretacions del que s'entén per desenvolupament professional són molt diverses. És veritat que el concepte de desenvolupament professional inclou diferents enfocaments i punts de vista segons els diversos corrents teòrics i perspectives disciplinàries. Per exemple, Montero (1998) li atribueix el significat de procés d'aprenentatge d'una cultura professional al llarg del temps que es desenvolupa en les institucions on el professorat treballa (p. 70). En canvi, per a Stenhouse, el desenvolupament curricular és sinònim de desenvolupament professional que es presenta com un procés de recerca en el qual el professorat reflexiona sistemàticament sobre la seua pràctica i, així mateix, empra les conclusions i els acords a què arriba per a millorar i fonamentar les hipòtesis i els resultats del seu ensenyament (Carr, 1993). Segons aquesta premissa, el desenvolupament professional del docent hauria d'anar dirigit especialment a tres àmbits: el mateix subjecte en formació, l'aula de classe on exerceix el seu quefer educatiu i la institució escolar on se socialitza (De Vicente, 1996); aspectes als quals s'afegiria la potenciació d'estratègies d'autoavaluació de la mateixa pràctica docent.

Des d'una altra perspectiva complementària, Motos (2001) afirma que l'expressió *desenvolupament professional docent* significa progrés professional continuat en l'exercici de la professió per a poder, d'una banda, afrontar i resoldre els problemes que cada dia se'ns presenten a l'aula, i de l'altra, donar resposta a les demandes socials i culturals, però amb un plantejament coherent amb els corrents i posicionaments socials, científics i tecnològics que es produeixen en la nostra societat. Enllaçant amb aquesta aportació, Villar (1990) recull una definició de Rudduck (citada per Pascual, 1993, p. 173) en què es presenta la idea següent: "el desenvolupament professional té a veure amb la capacitat del professor de mantenir l'interès a classe, d'identificar interessos significatius en el procés d'ensenyar i aprendre, de valorar i buscar el diàleg amb col·legues experts com a suport en l'anàlisi de dades i d'ajustar els patrons d'acció a classe en vista d'una nova comprensió docent". Premissa que comporta entendre el desenvolupament professional com una actitud permanent d'indagació, de plantejament de qüestions i de recerca de solucions i en què tenen un pes transcendental algunes estratègies avaluadores, entre les quals l'autoavaluació (Velaz de Medrano i Vaillant, 2021).

Si reflexionem sobre les definicions anteriors, ens adonem que parlar de desenvolupament professional implica necessàriament fer referència a una sèrie d'activitats

professionals i personals que d'una manera o altra potencien una visió de la funció docent com a professional que es va fent a si mateix cada dia (De Miguel, 1992). A més, no hem d'oblidar que la possibilitat de canvi en el sector educatiu no es pot proposar seriosament sense un nou concepte, un nou procés i una nova mentalitat de professionalització del professorat. Mentalitat que s'ha completat amb estratègies d'avaluació.

A més, per a Imbernón (1998, p. 21-22) hi ha una relació bastant estreta entre el desenvolupament personal i el desenvolupament professional. Desenvolupament professional que passa per processos d'avaluació de la mateixa pràctica que faciliten l'aprenentatge mitjançant la reflexió i la resolució de situacions problemàtiques sorgides a la pràctica.

Com hem comentat més amunt en parlar de desenvolupament professional docent, es vol afirmar que el professor com a professional de l'educació es va *fent*, bé per l'actualització del coneixement pedagògic i didàctic, bé per la interacció amb altres membres de la comunitat escolar, pel canvi d'actituds i postures en vista de la realitat social, educativa i cultural, per processos de *recerca* i reflexió deliberativa i, també, pels plantejaments d'avaluació i innovació que realitza per a millorar la pràctica educativa. Per tant, desenvolupament professional, canvi i avaluació són variables que formen part de la mateixa dimensió. A més, està prou constatat que la capacitat docent dels professors que aprenen i apliquen a classe el coneixement pedagògic i didàctic provinent de la recerca-avaluació millora i, per tant, els estudiants assoleixen millors resultats (Kortthagen i Kessels, 1999). Per això és important incloure processos d'autoavaluació de la pròpia pràctica docent que faciliten, com assenyala Pascual (1993), una actitud permanent d'indagació, de plantejament de preguntes i problemes i de recerca de solucions tendents a millorar la pràctica docent.

Com més va més es percep que tant l'aprenentatge com el desenvolupament professional es potencien a través de processos d'autoavaluació de la mateixa pràctica docent. Potser ara és el moment d'aprofundir en quin és el sentit autèntic de l'autoavaluació.

3. Cap a l'autoavaluació autèntica

Els professionals de l'educació haurien d'entendre l'autoavaluació com el model que ofereix més possibilitats, compromís, informació, etc. per a ajudar-los a detectar els punts forts i febles de la pràctica professional i prendre decisions sobre aquesta pràctica amb la intenció de millorar-la. Per exemple, com assenyalen els autors Airasian i Gullickson (1998, p. 68) per a l'àmbit de l'educació, "l'autoavaluació del professorat és un procés en què els docents formulen opinions valoratives sobre l'adequació i l'efectivitat del seu coneixement, actuació, principis o conseqüències per tal de millorar-se a si mateixos.

Recuperar el valor genuí per a l'autoavaluació implica, des del nostre punt de vista, reconèixer aquest procés com a: a) reflexió del professional sobre els seus èxits i fracassos i,

basant-se en aquesta reflexió, modificar la seua forma d'actuar en l'organització; b) avaluació del professional feta per ell i per a ell; c) eina apropiada per a tenir una percepció més fidel de la seua actuació en l'organització i d) instrument per a poder identificar quines són les seues necessitats de formació, crear estratègies per a satisfer-les i, així, millorar el seu exercici professional (Calatayud, 2018).

Indubtablement, aprenentatge, desenvolupament professional i autoavaluació són una de les tríades més encertades per a fer avançar la institució cap a la millora, el canvi i el creixement professional dels docents i de l'organització. Amb aquesta premissa s'advoca per la idea que l'autoavaluació és un instrument excel·lent per a possibilitar el desenvolupament professional. Sens dubte, un bon professional no deixa mai d'aprendre, ha de saber explotar les seues virtuts i perfeccionar-se a través de l'esmena dels seus defectes; i per això l'autoavaluació és el recurs que possibilita la recerca i el desenvolupament professional i personal. Com a conseqüència, el professorat ha d'assumir el protagonisme i el control del procés per a dirigir el seu propi aprenentatge segons les seues necessitats, interessos i potencialitats, aspectes que, com assenyalen Sangrà, Raffaghelli i Guitert-Catasús (2019), són determinants del desenvolupament professional. Un professional de l'educació ha de qüestionar-se la pràctica professional. Qüestions com ara, per exemple: què és el que realment faig?, quin és el sentit del que faig?, com he arribat a ser el professional que soc?, com podria fer les coses d'una altra manera?, fem allò que ens proposem?, com podem millorar el que fem?, serveix per a alguna cosa o per a algú el que fem? etc. són necessàries per a possibilitar estratègies que puguin millorar la pràctica docent. Indubtablement, per a donar resposta a aquestes qüestions cal que el professorat partisca d'una sèrie de premisses. Prenent en consideració les proposades per Calatayud (2020), s'assenyalen les següents:

- * Qüestionar les creences i pràctiques que es generen en l'organització a fi de reflexionar sobre si allò que fem possibilita el desenvolupament professional de l'organització. Els docents resignifiquen, interpreten i construeixen el seu saber professional a través de processos de reflexió en l'acció i de reflexió sobre l'acció. La reflexió sobre la pràctica esdevé el motor per a ser conscients del que hem de continuar fent perquè ho fem bé i del que cal anar canviant per a convertir-nos en millors professionals.

- * Descobrir i fomentar les peculiaritats i potencialitats que presenta cada professional de l'organització. Cal ajudar-lo a descobrir les seues virtuts i a partir d'ací potenciar tota la resta.

- * Considerar i practicar l'autoavaluació amb ulls del desenvolupament professional. L'autoavaluació s'ha d'entendre com un recurs per a millorar les oportunitats d'aprenentatge dels professionals.

- * Treballar de forma conjunta entre els professionals potenciant pràctiques interactives, estratègies de treball cooperatiu, d'equips de treball que faciliten la planificació, el desenvolupament i l'autoavaluació de situacions riques d'aprenentatge.

4. Disseny de l'estudi

L'objectiu general d'aquest estudi és analitzar les dificultats que el professorat de primària té per a fer realitat l'autoavaluació de la pràctica docent. A més, també es vol saber si ha rebut formació sobre processos autoavaluadors.

Els objectius específics que es volen aconseguir són els següents:

1. Valorar el grau de formació en autoavaluació del professorat participant.
2. Identificar les possibles dificultats per a posar-la en pràctica

Participants en l'estudi. Han participat en aquest estudi 180 professors de centres públics d'educació infantil i primària d'Espanya del curs 2020-2021. La participació del professorat ha sigut voluntària.

Disseny de l'estudi. S'ha emprat una metodologia qualitativa de tipus hermenèutic. S'ha dissenyat un qüestionari amb dues preguntes. Una pregunta tancada relativa a si s'ha rebut formació en autoavaluació i una pregunta oberta relativa a les dificultats per a posar-la en pràctica. La taula 1 mostra les preguntes del qüestionari:

Taula 1
Preguntes del qüestionari.

Pregunta tancada

- Indiqueu el grau de formació que heu rebut en matèria d'autoavaluació de la pràctica docent. (Escala d'estimació: no gens, poca, bastant o molta).

Pregunta oberta

- Expliciteu les principals dificultats que teniu per a no autoavaluar la vostra pràctica docent.

Anàlisi de les dades

Per a interpretar les respostes donades a la pregunta oberta s'ha emprat el mètode de l'anàlisi de contingut. Posteriorment s'ha efectuat un procés de codificació i categorització de les dades recollides. S'ha optat per no usar programes informàtics en aquesta anàlisi. La taula 1 mostra el disseny de les categories que emergeixen de l'anàlisi de dades i que s'han emprat com a estructura bàsica per a presentar els resultats del qüestionari. A l'hora de codificar la informació s'ha partit de la idea que les dificultats plantejades pel professorat són codis *in vivo* proposats pels participants en l'estudi i algunes, fins i tot, han emergit de l'anàlisi de les respostes donades.

Taula 2

Categories elaborades per a l'anàlisi de dades.

-
1. Rutina del treball docent.
 2. Forta cultura professional individualista.
 3. Relacions micropolítiques instaurades als centres educatius.
 4. Cultura funcionarial del professorat.
 5. Insuficient organització i funcionament d'alguns equips de docents que no estimulen les pràctiques autoavaluadores i dificulten tota mena d'iniciatives.
 6. Currículum i sistemes d'avaluació.
 7. Gran diversitat de classes d'alumnes als centres educatius.
 8. Manca de motivació i de consideració positiva de la professió docent.
 9. Manca de més iniciativa de l'equip directiu per a incentivar processos d'autoavaluació.
 10. Por que té el professorat de perdre la zona de confort.
-

5. Resultats i discussió

Aquest apartat s'ha organitzat a partir del sistema de categories presentat a la taula 2. Com que l'estudi és de tipus qualitatiu, la presentació de resultats i la discussió s'han unit en el mateix apartat. Val a destacar que després d'analitzar les respostes de la mostra participant, les dificultats més rellevants del professorat s'han agrupat de forma sintètica. Per al tractament de les dades s'ha fet una anàlisi de contingut qualitatiu i la informació obtinguda s'ha organitzat per categories. Cal matisar que la investigadora ha dissenyat les categories segons les dificultats que el professorat anava explicitant. Entre les més representatives destaquen les següents:

1. Rutina del treball docent

Aquesta és una dificultat que addueixen molts professionals perquè consideren que el seu quefer docent està molt programat en el dia a dia, sense tenir moments per a pensar sobre el que fan. La pràctica docent cau en mans de la rutina, es deixen arrossegat per les tasques docents, de gestió, etc. sense dedicar espais a la reflexió ni tampoc per a fer propostes de millora sobre el seu quefer professional.

2. Forta cultura professional individualista

Aquesta dificultat ha sigut una de les més esmentades per la majoria del professorat que ha participat en l'estudi. Quan ja Hargreaves esmentava el terme *cultura professional* l'any 1996 es referia a un conjunt de creences, valors, hàbits i maneres de fer les coses assumits entre comunitats de professors que han hagut de fer front a demandes i limitacions similars al llarg dels anys. Per a aquest autor, la cultura professional dins de l'escola té dos elements fortament interrelacionats: a) el contingut, compost per allò que els membres pensen, diuen i fan, i b) la forma, que consisteix en les pautes de relació entre els membres que comparteixen aquesta cultura, la qual cosa comporta que es parli de diversos tipus de relacions entre el professorat. Així, les cultures professionals de l'ensenyament es defineixen com els pressupòsits, el cos de coneixements i les creences compartides, i també com les formes de relació i d'articulació en el context organitzatiu i laboral dels centres educatius. Indubtablement, la cultura professional individualista forma part de l'ADN del professorat participant. L'actuació aïllada del docent, la

por moltes vegades de compartir amb els companys allò que fa, el fet de no donar valor al que fa a classe i l'acció de protegir-se de les crítiques i dels judicis externs d'altres companys o companyes són algunes de les raons principals de l'individualisme. Per a Lortie (1975), el docent que s'instal·la davall del paraigua de l'individualisme té tres característiques: la immediatesa (el treball a curt termini que fa a classe), el conservadorisme (absència de compromís que qüestione el que fa a classe) i, és clar, l'individualisme. Estem d'acord amb Marchesi i Martín (2000) en el fet que la cultura de l'individualisme impedeix el desenvolupament professional perquè limita compartir experiències i coneixements, empobreix les relacions entre els professionals i entrebanca que els uns aprenguen dels altres.

3. Relacions micropolítiques instaurades als centres educatius

Aquesta ha sigut una de les dificultats de més pes que el professorat planteja per a les pràctiques d'autoavaluació. El professorat és conscient que al centre educatiu hi ha una intensa activitat política nascuda d'interessos, pel control de recursos, per prestigi, per voler controlar informació, etc. El professorat participant en l'estudi pressuposa que les escoles són organitzacions on hi ha una intensa activitat política. Tal com assenyala Bates (1992), les organitzacions escolars són espais de lluita entre interessos en competició a través dels quals es negocia contínuament la realitat, els significats i els valors de la vida escolar. Per tant, l'escola és com un sistema format d'individus i grups que interaccionen constantment, persegueixen interessos diferents, plantegen diverses demandes i defensen ideologies a través de l'ús del poder i d'altres recursos tant explícits com implícits. En aquest sentit cal assenyalar l'aportació de Bolman i Deal (2002), que assenyalen que les escoles són organitzacions purament polítiques atès que hi coexisteixen diversos grups d'interès i perquè els recursos de què disposen són més aviat escassos. Interessos que segons Bates (1992) poden ser de tres classes: *a)* interessos creats, que concerneixen les preocupacions dels docents relacionats amb aspectes relatius a carrera, promoció, remuneració, etc.; *b)* interessos ideològics, que concerneixen qüestions valoratives respecte a la pràctica, respecte a com entenen l'organització, etc. i *c)* interessos personals, relatius a la classe de professor que creu ser o vol ser.

4. Cultura funcional del professorat

Aquesta és una altra de les dificultats esmentada pel professorat participant en aquest estudi. Sovint, el professorat, com assenyalen alguns docents, ha sentit frases com ara "per a què vull fer això o allò si a final de mes, faça el que faça, cobraré el mateix que el meu company/a que no es forma, no innova, no s'autoavalua, etc.". El caràcter funcional de la professió comporta que moltes vegades els docents s'instal·len en mentalitats de rutina, d'estabilitat en la faena, de comoditat, etc. que potencien posicions d'immobilisme en què tant ser val com s'exerceix la professió docent perquè, faça el que es faça, la remuneració serà la mateixa. Senzillament així ho descriu Santos Guerra (2000, p. 87) quan argumenta que "el caràcter funcional de molts professionals que treballen a l'escola pública (necessari per a donar estabilitat i persistència als projectes) esdevé un parany. Emparats en la garantia de la

continuitat en la faena es faça com es faça i passe el que passe, és més fàcil lliurar-se a la rutina i la peresa”.

En general, la majoria de les vegades aquestes formes d’actuar es manifesten pel clar imperi de determinades *cultures latents antiavaluadores* als claustres, als cicles, etc. Aquestes cultures latents són creences, hàbits que formen part de la institució escolar, sense que, pel caràcter ocult i implícit, es reflectisquen en l’organigrama ni en els documents pedagògics i organitzatius i que dificulten en gran mesura el desenvolupament de les pràctiques autoavaluadores. Es tracta, per exemple, de la cultura de la competitivitat, de la simplificació dels processos educatius, de l’obsessió per la immediatesa de resultats, de la cultura del mínim esforç, de la cultura del regne de taifes a cada aula, etc. Aquestes assumpcions desvirtuen i dificulten, encara més, el genuí principi de les pràctiques autoavaluadores, pràctiques que reclamen que el professorat se sensibilitze per nous valors: enfront de l’individualisme, la col·laboració; enfront de la dependència, l’autonomia; enfront de l’aïllament, la comunicació; enfront de la direcció externa, l’autoregulació i la crítica col·laborativa. És a dir, per postulats que potencien l’esperança en pràctiques educatives d’autoavaluació que impliquen millora i desenvolupament professional (Calatayud, 2009).

5. Insuficient organització i funcionament d’alguns equips de docents que no estimulen les pràctiques autoavaluadores i dificulten tota mena d’iniciatives

No cal dir que la descoordinació, la manca d’organització, etc. entre cicles, equips docents, etc. engendra comportaments que no potencien espais per a la reflexió, l’intercanvi d’experiències, etc., tal com han afirmat molts docents participants en l’estudi.

6. Currículum i sistemes d’avaluació

Moltes vegades el professorat se sent lligat de peus i mans perquè ha de complir un currículum prescrit que dificulta proposar una sèrie de pràctiques autoavaluadores. Se senten com tecnòcrates que han de desplegar uns programes, temaris, etc. que sovint creen dinàmiques de treball que, encotillades entre el descontentament i la desil·lusió, no són el millor caldo de cultiu per a potenciar processos autoavaluadors.

7. Gran diversitat de tipus d’alumnes als centres educatius

A vegades, el nombre d’alumnes, els problemes d’aprenentatge, la disciplina, el desinterès, etc. dels estudiants dificulten processos autoavaluadors de la pràctica docent.

8. Manca de motivació i consideració positiva de la professió docent

És veritat, tal com han manifestat molts docents, que en la majoria de les situacions docents el professorat se sent sumit en la més gran apatia respecte a l’autoavaluació i el desenvolupament professional perquè percep i “sent en carn pròpia”, un descens en la consideració social de la seua funció com a professor, escassa col·laboració familiar, augment

progressiu de les exigències/demandes al professorat, etc. Aspectes que condicionen que el professor es tanque en si mateix, aclaparat per la desesperació, inseguretat, ansietat, desconsideració, desinterès professional i malestar docent. Segons Montero (1996, p. 74), aspectes com ara “la desqualificació, la indefinició, la intensificació, la burocratització, l’aïllament, la sensació de ser observat persistentment pels altres, una carrera docent plana, etc. causen situacions de malestar docent”.

9. Manca de més iniciativa de l'equip directiu per a incentivar els processos d'autoavaluació

La gran majoria del professorat participant en aquest estudi ha fet al·lusió a la falta de predisposició de l'equip directiu per a facilitar espais per a la reflexió i per a compartir experiències sobre el que fan o deixen de fer a classe. En aquest sentit, com assenyala Santos Guerra (2000), cada institució escolar es veu convertida en un engranatge del sistema i no en un element dinamitzador del seu propi currículum. Aquest engranatge dificulta que l'escola tinga autonomia per a decidir i dur a la pràctica processos autoavaluadors. A més, com que els professors actuen dins d'institucions organitzades jeràrquicament, la participació és mínima. Tant el grau d'autonomia de què gaudeix el docent com els recursos per a poder desplegar la seua professionalitat amb llibertat són aspectes que influeixen desmesuradament en el desenvolupament professional. És per això que es necessiten espais i temps per a la reflexió sobre la pràctica docent.

10. Por de perdre la zona de confort

En el professorat participant en l'estudi hi ha una dificultat comuna: por de la incertesa i falta de confiança a saber fer correctament els processos d'autoavaluació de les pràctiques docents. Tot això unit a la manca de domini de les eines necessàries per a dur-la a terme, juntament amb la resistència que presenten altres companys, poc convençuts dels beneficis que l'autoavaluació els pot proporcionar per a millorar el seu quefer, fan que no s'empren com a eina de millora i, per tant, molts professors es deixen arrossegar i no la posen en pràctica.

En relació amb la qüestió referida a la formació que ha rebut el professorat, sobre una mostra de 180 professors, el 70% afirma que no ha rebut formació, el 22% afirma que n'ha rebuda poca, el 8% bastant i només el 10% molta.

Com s'ha evidenciat, la formació en autoavaluació de la pràctica docent és una de les assignatures pendents. Cal una formació pedagògica que no sols incloga postulats teòrics, normativa, etc. sinó allò que és més important: facilitar al professorat un conjunt d'estratègies i instruments que l'ajuden veritablement a dur a la pràctica diària de l'aula processos autoavaluadors.

Sens dubte, aquesta formació ha d'anar acompanyada de premisses que possibiliten al professorat reconèixer la necessitat de formar-se en autoavaluació. Per a practicar-la cal, en

primer lloc, creure-se-la i, com és lògic, això no es pot aconseguir si el professorat no té una mínima cultura formativa. Pensem que no sols cal creure-se-la, sinó també sentir la necessitat d'aplicar-la com a instrument d'aprenentatge i desenvolupament professional.

6. Consideracions finals

Al llarg d'aquest article s'ha subratllat la relació entre autoavaluació i desenvolupament professional, s'han explicat els postulats que implica una cultura autèntica de l'autoavaluació i, també, s'han mostrat les principals dificultats que té el professorat per a posar-la en pràctica. A més, s'ha confirmat que la formació del professorat en processos d'autoavaluació és bastant escassa. Tot i que es parteix del convenciment que l'aprenentatge i el desenvolupament professional es potencia a través de processos autoavaluadors, és paradoxal que no siguin una pràctica instaurada completament als centres educatius.

En vista dels resultats d'aquest estudi, una de les qüestions que ha quedat prou evident és que hi ha manca de cultura sobre l'autoavaluació. A més, el professorat participant ha referit dificultats de tota mena per a posar-la en pràctica. Entre les més rellevants destaquen les següents: la rutina professional, la cultura individualista, les relacions micropolítiques, la cultura funcional, la manca de motivació i la por de perdre la zona de confort.

En aquesta situació cal proposar estratègies d'actuació. Per tant, si haguérem de determinar un aspecte prioritari sobre el qual caldria insistir per a possibilitar la integració de l'autoavaluació en la pràctica docent, seria bàsicament tractar de formar el professorat en relació amb les fases per a una veritable posada en pràctica de l'autèntica autoavaluació. Tal com explicita Calatayud (2020), per a emprendre amb èxit pràctiques d'autoavaluació innovadores cal posar en marxa, necessàriament, una sèrie de fases. A continuació s'expliquen breument:

1. Primera fase. La identificació del problema. És en aquesta primera etapa on cal detectar els aspectes de la pràctica professional que produeixen més incomoditat, curiositat, desig en el docent de canviar. La pregunta clau pot ser: què s'avaluarà? Com es pot sospitar, l'èxit d'aquesta primera fase rau en l'autorevisió de la pràctica docent de manera rigorosa i intentant ser tan objectius com siga possible. Significa indagar en allò que realment es vulga millorar i que valga la pena ser estudiat en la pràctica docent a fi d'optimitzar-la.

2. La segona fase es refereix a l'obtenció d'informació sobre l'àrea o la dimensió de la pràctica objecte d'estudi. La pregunta a la qual s'hauria de donar resposta és: quina informació es recull? Es tracta de prendre com a referent el màxim de proves que ajuden a entendre i analitzar l'objecte d'estudi triat. Les fonts d'informació, com és obvi, cal que siguin diverses a fi d'aconseguir diverses perspectives de l'objecte avaluat.

3. *La tercera fase se centra en la reflexió, presa de decisions i elaboració del pla de millora.* Després de reflexionar sobre la informació que s'ha anat recollint i interpretant s'ha de prendre una decisió: elaborar el pla de millora. En aquesta fase es tracta de contestar a la pregunta següent: quin significat té aquesta informació per a la meua pràctica professional i per a millorar-la?

4. *La quarta fase és l'aplicació del pla.* En aquesta etapa és quan, veritablement, s'ha de posar en pràctica el pla de millora. La pregunta seria: quin procés hem de seguir per a executar el pla de millora?

5. *La cinquena fase consisteix en la metaavaluació del pla o proposta d'acció desenvolupada.* Es tracta de sotmetre a una nova revisió el pla desplegat a fi de reflexionar sobre si realment s'han produït els canvis oportuns i previstos per a millorar la pràctica docent.

Sens dubte, dirigir l'atenció a pràctiques autoavaluadores enclou la idea de l'avaluació com a ajuda, creixement i desenvolupament personal i professional. És amb aquesta premissa que s'ha insistit en la idea d'optar per l'autoavaluació com a recurs de recerca i de formació perquè és en si mateixa una forma d'aprenentatge professional.

En aquest sentit i com deia Sòcrates, “no podem viure millor que quan ens esforcem per millorar”. I aquesta millora significa que sense autoavaluació no hi ha desenvolupament professional i que l'autoavaluació enriqueix i possibilita l'aprenentatge i el creixement dels professionals de l'educació. Doncs bé, tal vegada aquest és el moment per a començar amb garanties d'èxit, intentant superar les dificultats que ens puguem trobar en aquest fructífer camí cap a l'aprenentatge i desenvolupament professional del docent a través de processos autoavaluadors autèntics.

REFERÈNCIES

- AIRASIAN, P. i GULLICKSON, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BATES, R. (1992). La cultura emergente de la administración educativa y qué podemos hacer al respecto. *Conferencia Nacional del Consejo Australiano de Administración Educativa*, Darwin.
- BOLMAN, L. G. i DEAL, T. E. (2002). *Enfoques modernos para entender y gestionar las organizaciones*. San Francisco/Londres: Jossey Bass.
- CALATAYUD, A. (2020). Evaluación y desarrollo profesional en las organizaciones en formación. En J. Gairín, C. Suarez i A. Díaz. (ed.), *La nueva gestión del conocimiento*. Barcelona: Wolters Kluwer.

- CALATAYUD A. La autoevaluación. (2018). Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*. Monogràfic 52 (1), p. 135-153.
- CALATAYUD A. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Màlaga: Aljibe.
- CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Día Editora.
- DE MIGUEL, A. (1992). *Estudio sobre el desarrollo personal de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa*. Madrid: CIDE.
- DE VICENTE, P. S. (1996). Formación y evaluación basada en el centro. En diversos autores, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- IMBERNON N. F. (1998). La formación del profesorado y la calidad de la enseñanza. En diversos autores, *Àgora del professorat*. València. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- KORTAGEN, F. A. i KESSELS, J. P. (1999). Vincular teoria i pràctica: canviar la pedagogia de la formació del professorat. *Recerca Educativa*, 28 (4), p. 4-17.
- LORTIE, D. C. (1973). *Mestra d'escola. Una anàlisi sociològica*. Chicago: Universitat de Chicago Press.
- MARCHESI, A. i DANIEL, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MONTERO, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En diversos autores, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- MONTERO, L. (1998). Formación inicial o para la profesionalización. En F. Hernández, *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- MOTOS, T. (2002). *Proyecto docente*. Universitat de València: València.
- PASCUAL, M. (1993). *En qué mundo vivimos. Conversaciones con Manuel Castells*. Madrid: Alianza.
- SANGRÀ, A. RAFFAGHELLI, J. i GUITERT-CATASÚS, M. (2019). Ecologías de aprendizaje a través de una lente: cuestiones ontológicas, metodológicas y aplicativas. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Británica de Tecnología Educativa*, 4 (50), p. 1-20.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- VELAZO DE MEDRANO, C. i VAILLANT, D. C. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI. Fundación Santillana.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

CAPÍTOL 6. AVALUAR PER A APRENDRE. CAP A UNA MIRADA PRÀCTICA

En aquest article voldria convidar el professorat a reflexionar sobre el sentit i el significat genuí de l'avaluació com a instrument per a aprendre, per a aconseguir informació i usar-la per a millorar el procés educatiu. A més, no sols tractaré d'esbossar algunes de les assumpcions més transcendents de la cultura avaluadora amb connotacions educatives i formatives, sinó que també presentaré unes quantes estratègies per a fer realitat l'avaluació com un mitjà per a ajudar que l'alumnat d'educació secundària i batxillerat aprenga més i millor i, alhora, que aprenga amb l'avaluació i de l'avaluació. Tot un repte possible d'assolir.

Cal avaluar per a aprendre

Durant molt de temps, i fins i tot gosaria dir que encara passa en molts dels nostres instituts d'educació secundària, l'avaluació s'ha dirigit gairebé exclusivament a mesurar resultats finals d'aprenentatge. L'avaluació és sinònim d'acreditació, segregació, qualificació, etc. en lloc de reforçar la funció de l'avaluació com a mitjà per a ajudar l'alumnat a aprendre i ser cada vegada més autònom.

Aquesta concepció de l'avaluació està vinculada directament amb la valoració dels resultats de l'aprenentatge dels estudiants i mediatitzada per una racionalitat pròpia de la perspectiva tecnoburocràtica del currículum. Una avaluació que se situa en un pensament restringit: sumatiu i quantificador i en què no preval la funció educativa, d'anàlisi dels processos, de diagnòstic, de comprensió, diàleg i retroalimentació. Es refereix, per tant, no a l'avaluació per a l'aprenentatge, sinó a l'avaluació de l'aprenentatge, que és la que ha prevalgut i encara preval en les creences i pràctiques avaluadores d'una gran majoria del professorat de secundària.

Aprendre amb l'avaluació i de l'avaluació implica necessàriament entendre l'avaluació com un instrument perquè l'alumne es forme com a futur ciutadà integrat en una societat democràtica. Una avaluació que ajude a formar ments ben ordenades, capaces d'adquirir coneixement amb sentit, rellevant, coherent i interdependent que permeti fer-se preguntes, accedir a la veritat i, alhora, afrontar les incerteses que presenta la societat del coneixement (Calatayud, 2005; 2004).

Una avaluació que se situe al servei de l'aprenentatge, atès que és la millor manera d'ajudar els discent a aprendre i a ser capaços de valorar el seu progrés acadèmic i el desenvolupament de les seues capacitats. Per això, com argumenta Prieto (2004),

l'avaluació ha de deixar de representar una acció al marge del procés educatiu i convertir-se en una situació habitual en l'activitat de l'escolar, en un element veritablement integrat en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Una avaluació que ha d'estar al servei de la pràctica de qui ensenya i de qui aprèn per a fer-la més reflexiva i convertir-la en un instrument de millora.

Una avaluació que parteix de la concepció de ser considerada un procés sistemàtic de recollida d'informació per tal de determinar el mèrit i el valor d'un objecte i permetre la presa de decisions per a la millora. És a dir, una avaluació com a procés rigorós de recollida d'informació que permeta, en última instància, la millora del procés. En aquesta concepció hi ha quatre components que mereixen destacar-se: en primer lloc, l'avaluació és un procés i no una activitat aïllada, i per això ocorre en diversos moments, de forma continuada; en segon lloc, l'avaluació no és una finalitat en si mateixa, sinó que té per objectiu millorar el procés d'aprenentatge; en tercer lloc, la finalitat que es persegueix amb l'avaluació condiona el tipus d'informació rellevant en cada cas; en quart lloc, la informació recollida en el procés d'avaluació s'ha d'interpretar i traduir en judicis de valor per a poder aprofitar-la, prendre decisions i oferir propostes de millora. Les implicacions avaluadores són les següents:

- Recollir i analitzar informació sobre els processos educatius.
- Entendre i interpretar el procés d'ensenyament i aprenentatge per a arribar a la formulació de judicis de valor.
- Adopció de mesures que possibiliten un debat crític de renovació del procés avaluador (transformar per a millorar).

A continuació aprofundiré en cadascuna d'aquestes implicacions perquè les considere fonamentals en la comprensió de l'avaluació per a l'aprenentatge (Calatayud, 1998).

a) L'avaluació com a mecanisme per a proporcionar informació sobre els processos

En aquesta primera fase del procés avaluador es busca acumular la màxima informació possible a través de tècniques pròpiament qualitatives. Aquest ús majoritari de la metodologia qualitativa, amb la finalitat d'obtenir una informació més globalitzada sobre l'alumne, facilita més comprensió, exploració, etc. en profunditat del progrés educatiu del discent. La seua missió és determinada, com afirma Kemmis (1986), per l'afany d'il·luminar el raïocini a l'hora que el professor faça judicis interpretatius. Metodologia bàsicament

fonamentada en l'observació, en l'anàlisi de documents, en la triangulació, en les entrevistes, etc. (Ramírez i Rodríguez, 1995).

“L'entrevista encaixa bé amb la consideració de l'avaluació com a procés; dona reconeixement i veu i vot als mateixos protagonistes i subjectes de l'ensenyament; permet una avaluació personalitzada; empra l'avaluació com a estratègia formativa; és a dir, serveix per a millorar; manté el fonament que l'avaluació ha de servir per a proporcionar informació per a l'alumne i de l'alumne; afavoreix l'anàlisi, la reflexió sobre el treball mateix” (Hernández i Rodríguez, 1995, p. 40).

Si aprofundim més en aquesta primera condició, que consisteix a entendre l'avaluació com un mecanisme que proporciona informació sobre els processos, hem de fer al·lusió a dos aspectes que considere fonamentals. D'una banda, hi ha el posicionament de les característiques que ha de reunir aquesta informació, com també les exigències que planteja. Comencem per les *característiques* que aquesta informació ha de posseir: *a)* informació referent als coneixements previs, capacitats i actituds dels alumnes, a fi de poder adaptar el procés d'ensenyament i aprenentatge a les seues característiques (Calatayud, 1997; 1996; 1994); *b)* informació útil. Concretament, no ens interessa tant recollir tota la informació, sinó sols aquella que realment ens serveix per al nostre propòsit educatiu; *c)* globalitzada, en què es tinguen en compte totes les dimensions que configuren la personalitat de l'alumne; *d)* individualitzada. Relacionada amb la intenció de recollir informació de cada alumne (cada discent és un món) a fi d'ajustar-se a les característiques del procés d'aprenentatge de cada estudiant, acostant-se així a la garantia del dret a la diversitat i al fet que cada estudiant pugui adquirir coneixements d'acord amb les seues possibilitats i peculiaritats; *e)* contextualitzada (Airasian, 1994) i *f)* contrastada, tant amb el mateix alumne com amb els altres professors especialistes d'altres àrees curriculars.

Quant a les *exigències* d'aquesta primera fase que consisteix en l'obtenció d'informació, tenim: *a)* la necessitat d'una relació de tipus tutorial entre el docent i l'alumne en particular (Bridges, 1990); *b)* un registre de la informació a través d'instruments qualitius com ara escales d'estimació, llistes de control, anecdotari, etc. *c)* una observació continuada del quadern de l'alumne, d'on es pot extraure gran quantitat d'informació sobre el seu procés d'aprenentatge i també un seguiment de les tasques escolars (Cardinet, 1986) i *d)* la reflexió tant sobre el diari personal de l'alumne com del docent.

Una vegada explicitades les característiques i les exigències que ha de presentar la informació és important també destacar que el *coneixement* d'aquesta informació, tot i que és important per a prendre una decisió, no és suficient si no s'argumenta i no va

acompanyat de la formulació d'un judici de valor. En aquest sentit, Félix Angulo (1994) matisa alguns d'aquests pressupòsits:

“Cal conèixer què s’ha de jutjar; però el coneixement és insuficient.
Perquè formular un judici de valor, i no un judici numèric, és un procés cognitiu molt més complex que relacionar puntuacions amb qualificacions” (p. 295) (El subratllat és meu).

“La informació de la qual puguem disposar serveix per a enriquir el nostre judici, no per a substituir-lo o fer-lo superflu. No obstant això, no es tracta d’augmentar la informació disponible, o no sols. És un error creure que la quantitat d’informació sobre l’alumnat constitueix una condició suficient del judici, quan en realitat és únicament una condició necessària” (p. 296) (El subratllat és meu).

Aquests mateixos posicionaments van portar en el seu moment Fernández Pérez (1988) a defensar la premissa següent: “no s’avalua quan es recull informació, sinó quan es valora aquesta informació” (p. 46).

b) Entendre i interpretar el procés d’ensenyament i aprenentatge per a arribar a la formulació de judicis de valor

Aquesta segona fase del procés d’avaluació se centra en l’interès per la comprensió de la informació. Comprensió que ajuda a prendre decisions en relació amb l’acció. Concretament, incloem aquesta fase del cicle avaluador en un procés dirigit a conèixer i entendre la realitat de l’aula per tal de fer-hi els canvis oportuns a fi de millorar el procés d’ensenyament i aprenentatge. En realitat, amb això fem referència a una etapa del procés que hem caracteritzat en *construcció permanent*. Aquest qualificatiu, *en construcció permanent*, comporta, entre altres apreciacions, no sols comentar en què falla l’alumne (l’error comès) sinó per què i de quina manera se supera abans que concloga aquest procés. En aquest sentit, Álvarez Méndez (1993, p. 31) fa l’observació següent en relació amb la consideració de l’error: “l’error ha de ser un factor d’aprenentatge, no un element de penalització”.

Seguint aquesta mateixa línia se situa l’aportació de l’autor Stenhouse (1984), per a qui l’avaluació és, fonamentalment, un exercici de comprensió. Per a avaluar cal comprendre. Però potser uns dels plantejaments que més s’acosta al que realment significa aquest procés d’avaluació sota els pressupòsits de comprensió i interpretació dels processos educatius és el model d’avaluació proposat per Parlett i Hamilton (1985), la denominada *avaluació il·luminativa*. Concretament el vocable *il·luminar* significa entendre

els processos, que al seu torn són determinats pels pressupòsits següents: “a) més preocupació per la descripció i interpretació que pel mesurament i la predicció; b) s’orienten a l’anàlisi dels processos més que a l’anàlisi dels productes i c) els mètodes principals de recollida de dades són l’observació i l’entrevista (Gimeno Sacristán i Pérez Gómez, 1985, p. 441). Seguint aquestes mateixes orientacions tenim també el model que proposa Eisner (1988). Model que considera l’avaluació com una activitat realitzada pel professor amb la finalitat d’*entendre* i valorar la pràctica educativa. Per a aquest autor, l’avaluació ha d’incloure tres aspectes que fàcilment es poden equiparar amb les fases o etapes que formen part del procés avaluador de l’alumne: a) la descripció; b) la interpretació i c) la realització de judicis de valor sobre allò que s’ha descrit i interpretat. L’avaluació és, per damunt de tot, una activitat de valoració, essencialment qualitativa i processual. Entesa així, l’acte d’interpretació en el procés d’avaluació proporciona una base per a prendre decisions en relació amb l’acció, cosa que es denomina interpretació hermenèutica de l’avaluació (Grundy, 1991).

“L’hermenèutica ens recorda la importància de prendre decisions (decisiones no descriptives, sinó basades en la interpretació i reflexió) tant sobre el significat de les regles com sobre la situació en què s’han d’aplicar abans d’emprendre l’acció”. (Grundy, 1991, p. 88). (El parèntesi és meu).

La funció més genuïna de l’avaluació en aquesta segona fase del procés avaluador consisteix en l’elaboració de judicis de valor sobre la *bondat* d’aquests processos. La construcció de judicis de valor esdevé el pilar fonamental i necessari sobre el qual gira tot el procés d’avaluació (Fernández Sierra, 1994; Grundy, 1991; Rosales, 1990; Stufflebeam i Shinkfield, 1987).

“...elaborar judicis sobre la mesura en què el procés i les pràctiques realitzades a través de l’experiència d’aprenentatge afavoreixen el bé dels participants. A més, no són judicis que puguin efectuar per complet els qui resten fora de la situació d’ensenyament perquè requereixen el tipus de coneixement personal al qual només poden accedir els participants en la situació d’aprenentatge. Els punts de vista de tercers són útils per a la reflexió, però en darrer terme, l’interès pràctic exigeix que els participants siguin els jutges de les seues pròpies accions”. (Grundy, 1991, p. 111). (El parèntesi és meu).

“...que l’elaboració de judicis de valor és consubstancial al procés d’avaluació des d’abans de la recollida de dades, durant la recollida i una vegada finalitzada i que, no obstant això, aquesta tasca de jutjar o valorar pot fer-se amb diverses perspectives i a diferents nivells. Podríem suposar que allò que

en un cert nivell pot diferenciar-se entre informació i judicis de valor, en un altre nivell passaria a considerar-se globalment informació, sobre la qual es podrien emetre nous judicis de valor". (Rosales, 1990, p. 37).

"Avaluació és el judici sistemàtic de la vàlua o mèrit d'un objecte". (Stufflebeam i Shinkfield, 1987, p. 19).

Evidentment, l'assumpció de la importància de l'emissió de judicis sobre la qualitat de l'aprenentatge reclama que els judicis que es decidisquen s'establisquen per consens. Plantejament que, entre altres explicacions, considera que els judicis els han de fer exclusivament els agents que participen directament en el procés avaluador, és a dir, els alumnes i els professors.

c) Adopció de mesures que possibiliten un debat crític de renovació del procés avaluador (transformar per a millorar)

"Avaluació és el procés consistent a concebre, obtenir i comunicar informació que marque una orientació per a la presa de decisions educatives respecte a un programa determinat". (MacDonald i Parlett, 1990, p. 75).

El procés d'avaluació no està complet si no va acompanyat d'unes mesures o estratègies que afavorisquen millorar-lo, és a dir, de decisions amb la finalitat de millorar el procés educatiu dels alumnes i dirigides al canvi, a la crítica, a la innovació i al compromís. Elements que repercuteixen en la construcció d'una avaluació entesa com un diàleg crític i formatiu entre professors i alumnes, que en paraules d'Elliott (1990) sol ser una avaluació que "forma part del procés d'aprenentatge i no és únicament una activitat final, centrada en els resultats d'aprenentatge" (p. 224).

Normalment, l'adopció de decisions es fonamenten, en paraules de Grundy (1991, p. 38), en "un interès per l'emancipació i la potenciació per comprometre's en una acció autònoma que sorgeix d'intuïcions autèntiques, crítiques, de la construcció social de la societat humana". Així mateix, Fernández Sierra (1994) argumenta que "l'avaluació del currículum com a procés té com a intenció explícita la comprensió del que s'esdevé, mentre que la del currículum com a praxi opta per l'acció; tanmateix, la vocació per la comprensió que manifesta no s'ha d'interpretar com una comprensió *per se*, sinó per a la millora i, és clar, no es pot fer cap millora educativa sense l'acció directa dels participants, és a dir, sense praxi. Plantejaments que comporten que "l'avaluació no consisteix a considerar només el quefer d'aprenentatge, sinó que enclou una crítica dels coneixements apresos i també de les interaccions que ocorren en la situació d'aprenentatge" (Grundy, 1991, p. 190).

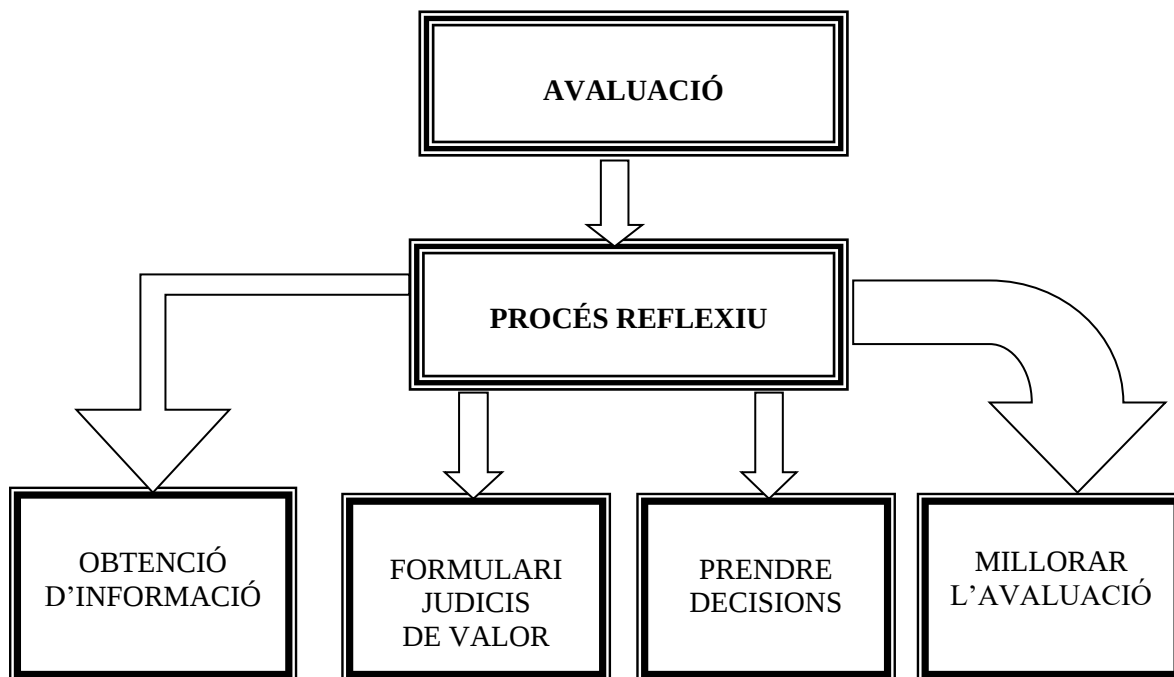
No hi ha dubte que aquest tercer vessant de l'avaluació (l'adopció de mesures que possibiliten un debat crític de renovació del procés avaluador) planteja, bé siga explícitament o implícitament, la dimensió democràtica i negociadora que posseeix l'avaluació des del punt de referència del debat crític i de renovació del procés avaluador. Avaluació democràtica que comporta inevitablement posicionar-se i fer explícita l'orientació política a través de la qual s'avalua els alumnes, com també fer partícip tota la comunitat educativa de la informació obtinguda. Plantejament que no es conforma a descriure la realitat educativa des d'un posicionament neutral i distant, tal com assenyalen Carr i Kemmis (1988), sinó que posseeix i assumeix indiscutiblement la responsabilitat ètica, social i política que l'avaluació inherentment manifesta. Des d'aquest posicionament es fonamenta una presa de decisions fortament condicionada pels àmbits següents: *a) àmbit polític*. Tal com afirma MacDonald (1985), l'avaluació és principalment una activitat política, no objectiva ni lliure de prejudicis; *b) àmbit ètic*. Majoritàriament, l'avaluació suscita problemes de difícil resposta en qüestions relatives a: per a què s'avalua, quina informació es comunica, com s'ha de presentar als destinataris, etc. A més, l'avaluació també sol estar impregnada de valors socials, democràtics, participatius, solidaris, etc. Tal com assenyala Casanova (1995), “no es pot parlar de democràcia, d'igualtat, de possibilitat d'expressió, de participació i aplicar, alhora, un sistema d'avaluació sancionador i classificador que el professorat empra com a element d'autoritat” (p. 91); *c) àmbit participatiu*, en el qual es facilita als alumnes que, juntament amb el docent, puguin intervenir de manera activa en el procés educatiu i en el procés avaluador i *d) àmbit de reflexió crítica*. L'avaluació és el resultat d'una actitud positiva envers la reflexió, l'anàlisi de les actuacions i la flexibilitat sobre els canvis que exigeix qualsevol millora de la realitat.

Per tant, es tracta de posicionaments que tendeixen a una conceptualització de l'avaluació amb un enfocament del currículum entès com a construcció social que, al seu torn, es basa en l'interaccionisme socioconstructiu proposat per autors com Giroux Apple, etc. Plantejaments que des d'un punt de vista crític solen dirigir l'avaluació com una estratègia per a transformar positivament la pràctica educativa i intentar aconseguir escoles millors, com assenyalen Beck (1990) i Elliott (1990). Com a apunt final, cal dir que el concepte d'avaluació pel qual opte inclou la dimensió crítica, ètica i política,

Les tres implicacions avaluadores explicitades més amunt compleixen la premissa de l'avaluació integrada dins del procés d'ensenyament i aprenentatge i no separada ni desconnectada d'aquest procés. Plantejament que s'oposa a qui concep l'avaluació com una pràctica que es fa al final d'un període més o menys llarg d'ensenyament, o al terme de la realització d'alguna unitat temàtica mitjançant un acte formal explícit de comprovació, com ara posar una prova o fer un examen. S'intenta que l'avaluació no siga únicament un acte que condueix a posar una nota, sinó que, sobretot, s'entenga com un procés de comprensió, de diàleg, de motivació per l'aprenentatge tant del professor com

dels alumnes. Una avaluació, a fi de comptes, com diu Fernández Pérez (1988), que eduque, que ens ensenye “què és degut a què”, una avaluació formativa i no únicament sumativa. Una avaluació que forma l’alumne i forma també el docent.

En aquest sentit, la meua definició d’avaluació se centraria en:



Cal matisar que tradicionalment, com ja he dit més amunt, l’avaluació s’ha centrat en el resultat final del procés, és a dir, en l’assimilació de continguts. Aquest sistema que consisteix principalment en exàmens o proves finals és adequat per a valorar la capacitat d’assimilació o memorística, però deixa injustament fora de la valoració tot un seguit d’esforços que es fan al llarg del procés d’aprenentatge (exercicis, actitud participativa, assistència, etc.) que expressen el procés seguit en l’adquisició de coneixements i que han de ser igualment incorporats al procés com a criteris d’avaluació. En aquest sentit, assumim la recomanació, que també pot ser vàlida per a l’ensenyament no universitari, número 58 de l’Informe universitat 2000, en què textualment s’afirma que “...l’avaluació dels estudiants ha de prescindir, progressivament, del mètode dels exàmens repetitius de diverses matèries que concedeix excessiva importància a la memòria o a l’acumulació temporal de coneixements i que no ofereix garantia ni cap indicació de la capacitat dels estudiants per a afrontar una futura activitat professional. Per contra, els exàmens haurien de consistir en proves en què els estudiants, amb el seu propi material, foren capaços de donar compte de la seua comprensió de la matèria i sobre la seua manera de reflexionar i tractar les qüestions que els proposen” (p. 194).

L'avaluació per la qual opte és un procés que s'incardina en el mateix procés d'aprenentatge i que ha de tenir caràcter continu. L'avaluació, per tant, és l'instrument per a millorar el procés d'aprenentatge i ha d'afectar no sols l'estudiant, sinó també els principis docents. En aquest sentit, perquè l'avaluació siga realment educativa, emancipadora i il·luminativa s'ha de concebre amb els pressupòsits següents:

* Ha de ser una reflexió sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge, sobre les finalitats que els orienten i sobre els condicionants que els delimiten i els restringeixen.

* Un procés continuat de recerca que no es pot entendre únicament referit a l'aprenentatge assolit pels alumnes, sinó que ha de ser una valoració de tot el procés i de tots els elements que hi participen (docent, alumnes, assignatura, estratègies metodològiques, etc.). Una avaluació també dels coneixements, les actituds i les habilitats adquirits pels discents i en què l'avaluació no es redueix al moment final del procés, sinó que es realitza en diversos moments i amb diverses estratègies.

Amb els pressupòsits anteriors es tracta de superar:

a) La idea estesa entre el professorat d'entendre avaluació = qualificació. Situació que s'agreuja amb el fet que al final del procés el professor està administrativament obligat a emetre una qualificació únicament sobre l'alumnat i no sobre els altres agents (Calatayud, 2002; 2001; 1999). Com argumenta Álvarez Méndez (2000), avaluar no és igual que qualificar, tot i que la qualificació forma part de l'avaluació. Com que avaluar és més que qualificar o assignar notes, el procés d'avaluació és complex i s'hi pot establir l'ordre de tasques següents (Tenbrink, 1988):

- Especificar els judicis que s'han d'emetre i les decisions que s'han de prendre.
- Descriure la informació necessària.
- Localitzar la informació ja disponible.
- Decidir quan i com s'obté la informació necessària.
- Construir o seleccionar els instruments de recollida d'informació.
- Obtenir la informació necessària.
- Analitzar i registrar la informació.
- Formular judicis.
- Prendre decisions.
- Comunicar els resultats de l'avaluació.

b) Les patologies de l'avaluació educativa a què fa referència Santos Guerra (1994) i que expressa en els epígrafs següents:

1. Només s'avalua l'alumne.
2. Només s'avaluen resultats.
3. Només s'avaluen coneixements.
4. Només s'avaluen resultats directes, els pretesos.
5. Només s'avaluen efectes observables.
6. S'avalua principalment el vessant negatiu del procés.
7. Només s'avaluen persones.
8. S'avalua fora de context.
9. S'avalua quantitativament.
10. S'usen instruments inadequats.
11. S'avalua de forma incoherent amb el procés d'ensenyament i aprenentatge.
12. S'avalua competitivament.
13. S'avalua de manera estereotipada.
14. No s'avalua de manera ètica.
15. S'avalua per controlar.
16. S'avalua per conservar.
17. S'avalua unidireccionalment.
18. No s'avalua des de fora.
19. No es fa autoavaluació.
20. S'avalua distemporalment.
21. No es fa per a això.
22. No hi ha metaavaluació.

Avaluar segons els diversos pressupòsits avaluadors que explicitem requereix uns certs requisits. Vegem-ne uns quants:

- * Que estiga integrada en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- * Que repercutisca en el procés. Que siga formativa, processual, contínua, etc.
- * Que es faci amb la finalitat bàsica d'obtenir informació de l'alumnat, del procés i del context d'aprenentatge. Que siga, en definitiva, informació útil.
- * Que siga holística. Avaluació de conceptes, procediments i actituds.
- * Que reconega l'esforç de l'alumne.
- * Que siga respectuosa amb la persona.
- * Que use diversos instruments per a avaluar l'aprenentatge de l'alumnat.
- * Que siga, dins de les possibilitats, una avaluació ètica, basada en compromisos explícits que assegurin la cooperació i l'acceptació de les persones implicades. En aquest sentit, els criteris d'avaluació han de ser públics, explicitats i negociats amb els alumnes.
- * Que siga coherent amb els continguts, amb l'ensenyament i amb les activitats fetes a classe.

* Que tinga diversos nivells de dificultat, etc.

Cap a una mirada pràctica de l'avaluació per a l'aprenentatge.

Estratègies i tècniques amb alumnes d'educació secundària i batxillerat

Una vegada fetes les matisacions anteriors, cal dir que l'avaluació de l'activitat acadèmica de l'alumnat ha de perseguir, en general, una triple finalitat.

A continuació esbossaré unes quantes consideracions específiques del procés avaluador dels discents que poden ajudar el professorat a fer *realitat* l'avaluació com a instrument d'aprenentatge.

* **Avaluació diagnòstica** (al principi d'un procés d'ensenyament i aprenentatge).

Aquesta avaluació es fa al principi de curs i sempre que comença un tema, una unitat didàctica, etc. Té la finalitat de conèixer les idees prèvies dels alumnes, la predisposició cap a l'aprenentatge, les expectatives, el nivell de motivació, etc. Es realitza a través de diverses dinàmiques de grup (grups de discussió, pluja d'idees, etc.). De vegades també s'empren qüestionaris oberts, tancats o mitjançant discussió a partir d'informació prèvia, de primer per grups i després pel grup-classe, al voltant de preguntes o activitats proposades pel professor.

Concedisc molta rellevància a l'avaluació de les idees prèvies perquè considere que cal conèixer de la manera més completa possible els coneixements de partida que tenen els alumnes quan comencen el procés d'ensenyament i aprenentatge. Això ens permet (re)planificar la proposta didàctica que ha de ser coherent amb els coneixements previs, les necessitats, les expectatives, etc. (Calatayud, 2000a; 2000b; 2000c; 2000d). Aquesta assumpció o idea de començar de la situació de partida va més enllà del diagnòstic de les idees inicials de l'alumnat.

A més, es tracta també de tenir en compte les preocupacions, els interessos i les necessitats dels discents, cal considerar els seus punts de vista i construir propòsits o principis d'aprenentatge amb la col·laboració conjunta entre ensenyants i alumnes i dels estudiants entre si. Per a fer-ho s'empren diverses dinàmiques de grup. Bàsicament, els objectius que persegueix aquest diagnòstic d'idees prèvies són els següents:

- Identificar les concepcions errònies que puguin tenir.
- Establir la frontera entre el que ja sap un alumne i el que podria aprendre ara amb la nostra ajuda.

- Motivar els discents, refrescar-los la memòria i activar els coneixements necessaris per als aprenentatges que s'han de treballar.
- Prendre decisions per a ajustar la planificació del procés segons l'avaluació inicial.

* **Avaluació formativa** (al llarg del desenvolupament interactiu de l'ensenyament). Una avaluació de manera continuada que acompanye el procés d'ensenyament de l'assignatura en tot el procés, tant a l'aula com a les sessions de tutoria.

Necessàriament, perquè siga formativa ha de ser contínua. En aquest procés s'usen diversos instruments d'avaluació que proporcionen informació sobre els aspectes avaluable. Generalment, les dades s'obtenen de les fonts següents:

* Activitats pràctiques o comentari de textos, etc. que busquen fomentar en els alumnes la capacitat de judici autònom, de dissentir i discrepar, de cercar solucions personals als problemes. No es pot caure en el parany de la resposta convergent i correcta. Amb aquesta visió, es proposa als estudiants un sistema de treball que els permet desplegar la seua capacitat de comprensió i reflexió sobre les idees exposades a classe i les lectures fetes. A més, aquestes activitats també tracten de proporcionar informació sobre si els alumnes van aprenent i aconseguint els objectius proposats de l'assignatura, etc. sobre el funcionament i desenvolupament de la classe, sobre la metodologia emprada, els recursos, etc.

* Proves d'avaluació, a fi de saber si els alumnes entenen i transfereixen els continguts fonamentals de cada tema. Instruments que recullen, d'una banda, la sistematització dels coneixements de l'alumne i, de l'altra, l'organització interna. Per a fer-ho es recomana que treballen a partir de mapes conceptuals. Aquesta tècnica es justifica d'acord amb la teoria cognitivista de l'aprenentatge d'Ausubel, la qual assenyala que el coneixement s'organitza de forma jeràrquica i que es desenvolupa mitjançant la diferenciació progressiva de conceptes o bé mitjançant la integració o el reconeixement de noves relacions entre conjunts de conceptes. L'ús de mapes conceptuals en l'avaluació de l'aprenentatge comença definint un concepte clau, a partir del qual es traça un mapa que relaciona tots els conceptes significatius d'un tema al voltant del concepte central.

Normalment, les activitats o proves consten gairebé sempre de dues parts independents: d'una banda l'enunciat d'un tema (que a vegades no coincideix amb els del temari), i d'altra banda preguntes conceptuals curtes. Pel que fa al tema s'aconsella que segueisca l'estructura següent: esquema, desenvolupament i valoració crítica o aportacions personals.

Depenent dels temes també es fan proves amb el material de l'assignatura. El que es busca amb aquestes activitats és que l'alumne elabore personalment les seues respostes a problemes, situacions, qüestions, etc. Normalment això s'empra per a valorar les estratègies i els procediments treballats en les sessions de classe. A partir d'un problema X l'alumne ha d'intentar resoldre'l.

** Els treballs de recerca*

Es busca que complisquen la missió d'indagació, d'investigació, etc. Són treballs que versen sobre algun aspecte concret del temari i que solen fer-se en grup de quatre o cinc alumnes com a màxim. Els treballs de recerca se solen fer en diverses fases:

a) Elecció del treball: els alumnes, tot i que el docent els proposa una llista de treballs que tracten els continguts fonamentals de l'assignatura, també poden triar-ne d'altres depenent dels seus interessos, expectatives, motivacions, etc.

b) Fase de recollida d'informació: abans de rebre cap ajuda del docent han de buscar informació (recerca bibliogràfica) per a fer un primer esbós o guió del treball.

c) Plantejament de l'índex preliminar. Amb les dades obtingudes per mitjà de la recerca, redacten en un full els punts que consideren que han de tractar i la bibliografia d'ajuda. El docent revisa el guió proposat pel grup, el recondueix, facilita documentació, referències bibliogràfiques, etc. D'aquesta sessió en general ix ja perfilat el treball i corregit el guió que cal desenvolupar.

d) Elaboració real del treball. Cada grup fa un treball.

e) Presentació del treball al docent.

f) Exposició oral del treball al grup de classe. En l'exposició es valora la fluïdesa verbal, l'agilitat de comunicació i de resposta, el domini del tema, els fonaments del contingut, el material que empren a l'hora de l'exposició, si enllacen els continguts amb experiències concretes, si transfereixen continguts a altres situacions, si es fan valoracions, etc.

Pel que fa al treball escrit que presenten els alumnes, es valora el rigor en les argumentacions, la coherència, la capacitat de reflexió crítica, l'ús de bibliografia adequada, l'ús de llenguatge correcte, la presentació, etc. Cal fer esment que els criteris de valoració dels treballs, tant en el vessant oral com escrit, són coneguts i negociats amb els estudiants.

** L'autoavaluació de l'alumne com a estratègia formativa, de responsabilització i reflexió del procés d'aprenentatge (Calatayud (2000b; 1999a))*

“L’autoavaluació és en si mateixa un procés d’autocrítica del procés d’ensenyament i aprenentatge realitzat que ajuda a enfortir l’autonomia, el sentit crític de l’alumne i, alhora, facilita la participació democràtica del discent en el procés d’avaluació” (Calatayud, 1999a, p. 85).

Si en teoria el protagonista de l’educació és l’alumne, per lògica no li poden negar en la pràctica que participe en el seu procés d’ensenyament i aprenentatge d’una manera activa, ni tampoc en el procés d’avaluació a través, per exemple, de l’elaboració d’instruments avaluadors. Concretament, per a Boud (1995) es parla d’autoavaluació quan els alumnes prenen la responsabilitat de controlar el seu propi aprenentatge i de fer judicis sobre aspectes d’aquest procés. El procediment suggereix animar els estudiants a buscar per si mateixos i en altres fonts la determinació de criteris que hauran d’emprar per a jutjar el seu propi treball, en lloc de deixar-se portar i ser dependents dels criteris elaborats pels professors. En aquest sentit, l’autoavaluació és una forma d’implicar l’alumne en el seu procés formatiu perquè fomenta la reflexió i l’autocrítica sobre el mateix procés.

L’autoavaluació, com a tal, es recomana com a estratègia d’aprenentatge i com a instrument de responsabilitat del mateix alumne sobre el seu procés d’aprenentatge, mitjançant el qual el discent aprèn a valorar, criticar i reflexionar sobre el seu propi treball (Nunziati, 1990; Harris i Bell, 1986). És una manera d’educar en la responsabilitat. L’autoavaluació, l’autoregulació, l’autoaprenentatge i l’autonomia personal són els passos successius que afavoreixen millor el desenvolupament educatiu dels alumnes (Castell Arredondo, 2003).

Entre els beneficis que té la realització d’una autèntica autoavaluació cal destacar els següents:

- a) És un dels mitjans perquè l’alumne sàpia quin és el seu progrés en el procés d’ensenyament i aprenentatge i en prenga consciència.
- b) Ajuda els discents a responsabilitzar-se de les seues activitats, alhora que cultiven la capacitat d’autogovern.
- c) És un factor bàsic de motivació i reforç de l’aprenentatge.
- d) És una estratègia que permet al docent saber quina és la valoració que els alumnes fan de l’aprenentatge, dels continguts que es treballen a classe, del mètode emprat, etc.
- e) És una activitat d’aprenentatge que ajuda a reflexionar sobre el procés d’ensenyament i aprenentatge.
- f) És una estratègia que pot substituir altres formes d’avaluació.

g) És una activitat que ajuda a aprofundir en l'autoconeixement i la comprensió del procés.

h) És una estratègia que possibilita l'autonomia i l'autodirecció de l'alumne.

Entre les implicacions més importants per a posar en marxa l'autoavaluació de l'alumne destaca, per la rellevància que té, el rol del docent com a principal mediador, que ha de ser capaç de posar l'alumne en disposició d'autoavaluar-se a si mateix i, també, l'ha d'ajudar a descobrir i usar els procediments i les eines d'autoorientació.

Concretament, l'autoavaluació que proposem ha de complir necessàriament un objectiu mínim: que l'alumne siga capaç de valorar el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

Ara bé, a l'hora de treballar l'autoavaluació amb els estudiants procurem, sobretot:

1. Explicar i comunicar els objectius que es volen assolir. És per això que l'alumne ha de ser coneixedor del pla de treball i de com el complirem, etc. Necessàriament, s'ha de:

- * Partir de les idees prèvies que té l'alumne. Conèixer els continguts de partida.

- * Perseguir que cada estudiant pugui fer-se una primera representació del que es vol aconseguir amb el cicle d'aprenentatge proposat (a través de mapes conceptuals, etc.).

2. Explicar els criteris i instruments d'avaluació i prendre en consideració l'autoavaluació a l'hora de qualificar l'estudiant. L'autoavaluació s'ha de tenir en compte a l'hora d'avaluar-lo.

Estic convençuda que treballar d'aquesta manera l'autoavaluació de l'alumne és l'única forma d'enfortir el valor d'aquest instrument com a procés de reflexió en què el subjecte en formació participa en la seua pròpia avaluació.

* Altres instruments: entrevistes, registre d'observacions, intervencions a l'aula, etc.

Cal destacar, per exemple, que les intervencions dels alumnes es valoren respecte a la coherència i profunditat de plantejaments, etc.

* El dossier, instrument per a l'avaluació formativa de l'estudiant

El dossier es presenta com un mètode d'avaluació de l'alumnat alternatiu als mètodes tradicionals. És una col·lecció de treballs, activitats, etc. que l'estudiant ha fet durant el

curs. L'aspecte més important d'aquesta selecció d'activitats potser són les premisses següents:

- Han de tractar d'evidenciar els esforços de l'estudiant, la valoració del treball aconseguit (què sabia?, què sé ara?, com ho he après?, en relació amb continguts tant de l'àmbit conceptual com del procedimental i actitudinal), quines han sigut les millors idees, les fites aconseguides en els diversos àmbits de coneixement. I, sobretot, el dossier ha d'estar compost per les activitats que han permès a l'estudiant tant la possibilitat de valorar-se més com de sentir-se més segur de si mateix.

No hi ha dubte que aquesta forma de practicar l'avaluació comporta necessàriament una perspectiva també diferent de pensar i desenvolupar el procés educatiu. Implica una metodologia basada en l'aprenentatge constructiu, en el foment de la creativitat, la reflexió, la col·laboració, l'activitat, la participació, etc. que possibilita a l'alumne progressar en el seu procés de maduració i aconseguir l'equilibri personal i la integració social. En aquest sentit, Murphy (1992) argumenta que el dossier és important perquè:

- Ofereix l'oportunitat de saber com pensa cada estudiant i com és el seu procés de raonament.
- Recull informació no sols dels productes sinó, sobretot, dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, facilita que totes les activitats que realitza l'alumnat al llarg del curs es vagin organitzant de manera coherent i, alhora, constitueixen peces ordenades en el seu paper de construcció dels continguts de l'assignatura.
- Involucra els alumnes en el procés d'avaluació.

La proposta de dossier que es presenta a l'alumnat té, d'una banda, evidències obligatòries i voluntàries. Les evidències es refereixen a cadascun dels continguts del dossier que reflecteixen un aprenentatge de l'alumne.

- *En relació amb les evidències obligatòries:*

- * Mapes conceptuals de tots els temes, unitats didàctiques, etc.
- * Qüestions o activitats, formulades pel professor, de diferents nivells de complexitat de cada tema.
- * Resolució de casos pràctics, etc.

Com es pot observar, es tracta de recollir evidències en què els estudiants reflecteixen que han adquirit els coneixements bàsics de l'assignatura.

- *Pel que fa a les evidències voluntàries* cal comentar que, com el nom indica, són evidències que cada alumne decideix incloure en el seu dossier, bé perquè ha fet activitats d'ampliació d'algun dels temes que li interessin o ha establert interrelacions entre diversos aspectes de la mateixa assignatura o amb d'altres. El sentit d'aquesta classe d'evidències és donar a l'alumnat la llibertat de dirigir el seu aprenentatge, en el marc de la matèria, però d'acord amb els seus interessos.

Els criteris de valoració que es fan explícits als alumnes a l'hora d'avaluar el dossier són, entre els més rellevants, els següents:

- * Relació entre els preconceptes, idees prèvies (quines coses sabia) i l'elaboració final (quines coses sé ara, com he anat aprenent-les, quines dificultats he tingut, etc.).
- * Presència de la integració de les fonts d'informació en l'elaboració de l'evidència (lectures, apunts de classe, discussions grupals, informació dels mitjans de comunicació, Internet...).
- * Rellevància del contingut de les evidències en relació amb els continguts bàsics del temari de l'assignatura.
- * Valoracions crítiques i propostes de millora que l'alumne planteja, etc.

Tots els instruments d'avaluació esmentats ajuden a valorar el procés d'aprenentatge de l'alumne. El discent és coneixedor, tal com he presentat en cadascuna de les tècniques, dels criteris d'avaluació que s'han d'haver discutit, consensuat i explicat des del principi.

Indubtablement, l'avaluació formativa ens proporciona pistes sobre com va avançant el procés d'ensenyament-aprenentatge i ens permet fer canvis en aspectes com, per exemple, el contingut, les activitats planificades, la metodologia, els recursos, etc. abans que concloua el procés educatiu.

El professor corregeix tant les activitats com els treballs i els torna als autors amb comentaris i suggeriments. Es procura que reben informació ràpidament sobre la valoració o el judici crític que ens mereix l'activitat, etc. La correcció, a més de fer propostes de millora en qüestions equivocades, també reforça el progrés i la part positiva de l'activitat. En aquest sentit, l'avaluació intenta ser un mitjà per a motivar l'aprenentatge dels estudiants. Com assenyala Alonso Tapia (2001) "la manera de plantejar les avaluacions i donar-ne els resultats també pot influir en la motivació de l'alumne, depenent de si afavoreix poder aprendre dels errors o, per contra, subratlla les limitacions dels alumnes, cosa que influirà negativament en la seua autoestima" (p. 104-105).

Amb caràcter orientatiu sintetitze en el quadre següent la relació entre els aspectes avaluable de qualsevol assignatura i els instruments d'avaluació previstos. S'observa en el quadre que la relació no és unívoca (un aspecte avaluable-un instrument d'avaluació), sinó que tots els aspectes són avaluable amb diversos instruments i, alhora, el mateix instrument d'avaluació permet valorar aprenentatges diversos. Per exemple, l'elaboració d'un treball proporciona informació diversa: el coneixement de determinat contingut del temari de l'assignatura, la incorporació d'aspectes de les lectures fetes, la transformació del coneixement declaratiu en coneixement didàctic, el domini de les eines de treball i l'actitud respecte a l'aprenentatge de l'estudiant o del grup de treball. Com a exemple, es presenta la taula següent:

<i>Aspectes que s'avaluen</i>	<i>Instruments d'avaluació</i>
Coneixement i comprensió dels continguts del tema, de la unitat didàctica.	Prova escrita. Intervencions a classe. Projecte de recerca, resolució de problemes, etc.
Interpretació de les lectures bàsiques relacionades amb els continguts del tema, la unitat didàctica.	Prova escrita. Presentació de lectures a l'aula. Treballs de recerca, resolució de problemes, etc.
Integració de coneixements en el disseny de tasques, activitats, treballs, etc.	Produccions dels alumnes: informes d'entrevistes i de visites, resolució de casos, memòries, treballs de síntesi individuals i grupals, resolució de casos pràctics.
Domini de les eines de treball.	Recerques bibliogràfiques per a la realització dels treballs, fonts emprades, etc.
Actitud respecte a l'aprenentatge i la reflexió.	Preguntes i respostes orals entre professor i alumnes a classe i a les tutories. Observacions del professor. Entrevistes individuals o de grup per a l'orientació de les activitats, treballs, etc. Autoavaluació de l'alumne.

Com a complement de la taula anterior presente un quadre elaborat per Rivas (1997), on tracta de recollir els instruments més idonis per a valorar l'aprenentatge dels alumnes segons es referisca a conceptes, procediments o actituds.

<i>Instruments, tècniques i procediments</i>	<i>Conceptual</i>	<i>Processal</i>	<i>Actitudinal</i>
1. OBSERVACIÓ SISTEMÀTICA Llistes de control Escala d'observació Registre d'actuacions			• • • • • •
2. INTERCANVI D'INTERACCIONS Diàleg Entrevista Posades en comú grupals	• •	• • • •	• • •
3. PRODUCCIONS DE TREBALL Esquemes i resums Exercicis de desenvolupament temàtic Exercicis de solució, demostració de problemes Exercicis d'elaboració de monografies Exposició oral Produccions de laboratori....	• • • •	• • • • • • • • • • • •	•
4. PROVES ESPECÍFIQUES De rendiment estandarditzades De classe o pròpies	• • • •	• • •	•

Font: Rivas (1997, p. 246)

*** Avaluació sumativa/acreditadora**

Aquest tipus d'avaluació difereix força de l'explicitada més amunt perquè se centra, especialment, en els resultats obtinguts. En les etapes educatives s'exigeix l'emissió d'una qualificació en acabar el curs. Ens obliguen a fer una avaluació sumativa amb la dificultat que comporta reduir la complexitat i la riquesa d'un procés a una nota.

També és veritat que en la major part dels casos no és gaire difícil perquè s'usen diversos instruments d'avaluació i, a més, perquè durant el procés s'ha anat registrant una gran quantitat d'informació sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge realitzat per l'estudiant.

Unes quantes consideracions finals

Al llarg d'aquest article s'ha recalcat el fet que el professorat no sols ha de voler avaluar l'aprenentatge, sinó que també s'ha d'avaluar per a l'aprenentatge. Avaluar per a aprendre implica necessàriament aprendre amb l'avaluació i de l'avaluació que es realitza als estudiants.

Sens dubte, per a recórrer el camí d'avaluar per a aprendre és fonamental formar el docent en avaluació, perquè deixa de considerar-la un fet aïllat en el procés d'ensenyament, amb la finalitat última de certificar, a través d'una qualificació, el nivell d'aprenentatge assolit pels alumnes, equiparant-la a conceptes com mesurament, classificació, qualificació, etc., funcions que ja no representen les accions primordials a les quals ha de servir l'avaluació. L'important és usar la informació i el coneixement que ens proporciona l'avaluació per a millorar.

Ara per ara, l'èmfasi es posa en l'aprenentatge dels alumnes i en l'avaluació com una valuosa eina capaç de donar resposta a les necessitats de les persones implicades en el procés educatiu i d'oferir informació detallada d'aquest procés. En aquest sentit, l'avaluació se situa al servei de l'aprenentatge, atès que és la millor manera d'ajudar els alumnes a aprendre i ser capaços de valorar el seu progrés acadèmic i el desenvolupament de les seues capacitats personals. Per a aconseguir-ho, l'avaluació ha de deixar de representar una acció al marge del procés educatiu i esdevenir una situació habitual en l'activitat escolar, un element veritablement integrat en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Per a entendre l'avaluació com un instrument per a aprendre i que està al servei tant de qui aprèn com, també, del professor per a ajudar-lo que l'alumne aprenga millor, es necessita formació pedagògica que no se centre únicament en els continguts teòrics de l'avaluació, de la normativa, etc. sinó en el que és més important, que facilite al professorat una sèrie d'estratègies i instruments que l'ajuden veritablement a portar a la pràctica de l'aula els pressupòsits avaluadors. És per això que he oferit en aquest article, a partir de les fases del procés avaluador, una sèrie de tècniques que poden ajudar el professorat a fer *realitat* l'avaluació com a instrument d'aprenentatge amb alumnes d'educació secundària i batxillerat.

Sens dubte, la formació en avaluació ha d'anar acompanyada de premisses que possibiliten al professorat reconèixer la necessitat de formar-se en aquesta matèria. Estic convençuda que per a reformar l'avaluació educativa, en primer lloc cal creure-se-la i, com és lògic, això no es pot aconseguir si el professorat no té una mínima cultura en aquest aspecte. Encara més, pense que no sols cal creure-se-la, sinó també sentir la necessitat d'aplicar-la com a instrument d'aprenentatge, diagnòstic, comprensió, formació i recerca. Tot un repte al qual cal donar solució des de diverses esferes, especialment des de la política de formació del professorat.

BIBLIOGRAFIA

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional*, primer semestre, p. 11-24.
- Andrade, H. L. (2019). Revisión crítica de la investigación sobre la autoevaluación del alumnado. *Fronteras en la Educación*, 4(87). DOI:10.3389/feduc.2019.00087
- Andrade, H. i Du, Y. (2007). Respuestas del alumnado a la autoevaluación referenciada por criterios. *Evaluación y Evaluación en la Educación Superior*, 32, p. 159-181.
- Anijovic, R. i Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bartolomé, A. i Grané, M. (2004). Educación y tecnologías: de lo excepcional a lo cotidiano. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 135, p. 5-13.
- Boud, D. (1995). *Potenciar el aprendizaje a través de la autoevaluación*. Londres: Kogan.
- Boud, D. i Soler, R. (2015). Evaluación sostenible revisada. *Evaluación y Evaluación en Educación Superior*, 41(3), p. 1-14.
- Boud, D., Lawson, R. i Thompson, D. G. (2013). ¿La participación de los estudiantes en la autoevaluación calibra su juicio a lo largo del tiempo? *Evaluación y Evaluación en la Educación Superior*, 38 (8), p. 941-956. DOI:10.1080/02602938.2013.769198
- Marrón, G. T. L. i Harris, L. R. (2013). Autoevaluación del alumnado. En J. McMillan (ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment*, p. 367-393.
- Calatayud Salom, A (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En A. Calatayud (dir.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid.
- Calatayud Salom, A. (2000). La supremacía del examen: la evaluación como examen. Su uso y abuso, todavía, en la Educación Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52, p. 54-63.
- Calatayud, M. A. (2019). Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), p. 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Carloss, D. (2015). Explorar los procesos de evaluación orientados al aprendizaje. *Educación Superior*, 69 (6).
- Condemarín, M. i Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. Ministeri d'Educació de Xile, Divisió d'Educació General, Programa P-900. Santiago de Xile.
- Fitzpatrick, B. (2006). Enseñar a los estudiantes jóvenes a autoevaluarse críticamente. Article presentat a la Reunió Anual de l'Associació Nord-americana de Recerca Educativa (Washington, DC).
- Hounsell, D. (2007). Hacia un *feedback* más sostenible para el alumnado. En D. Boud i N. Falchikov (ed.), *Repensar la evaluación en la educación superior*. Abingdon. Routledge, p. 101-113.
- Huber, G. L. i Güertler, L. (2015). *AQUAD*, 7. Ingerborg. Huber Verlag.
- Ibarra, M. S. i Rodríguez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), p. 5-8.

- López Pastor, V. M. (2009) (coord.). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid. Narcea.
- Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), p. 5-8.
- Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2018). Otra evaluación del desempeño docente es posible. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), p. 5-7.
- Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), p. 5-9.
- Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2015). La evaluación de estudiantes como práctica política y social en tiempos neoliberales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2) p. 5-7.
- Nicol, D. i Macfarlane-Dick, D. (2006). Evaluación formativa y aprendizaje autorregulado: un modelo y siete principios de buenas prácticas de retroalimentación. *Estudios de Educación Superior*, 31, p. 199-218.
- Forner, E. i Alonso-Tapia, J. (2013). Las rúbricas vs. los guiones de autoevaluación afectan a la autorregulación, el desempeño y la autoeficacia en los docentes en formación. *Semental. Educ. Eval.* 39, 125-132.
- Forner, E., Brown, G. L. i Strijbos, J.-W. (2016). El futuro de la autoevaluación de los estudiantes: una revisión de las incógnitas conocidas y las posibles direcciones. *Educ. Psychol. Rev.* 28, p. 803-830.
- Panadero, E., Jonsson, A. i Botella, J. (2017). Efectos de la autoevaluación en el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia: cuatro metaanálisis. *Revisión de Investigación Educativa*, 22, p. 74-98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.00>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S. i Gómez Ruiz, M. A. (2011). E-autoevaluación en la Universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, p. 35-46.
- Rodríguez-Gómez, G. i Ibarra-Saiz, M. S. (2015). La evaluación como aprendizaje y empoderamiento: hacia un aprendizaje sostenible en la educación superior. En M. Peris-Ortiz i J. M. Merigó Lindahl (ed.), *Sustainable Learning in Higher Education. Desarrollo de competencias para el mercado global*, p. 1-20. Springer International Publishing.
- Sambell, K., McDowell, L. i Montgomery, C. (2013). *Evaluación para el aprendizaje en la educación superior*. Londres: Routledge.
- Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro.
- Soto, E., Serván, M. J. i Pérez, A. I. (2013). Lesson Study (LS) como estrategia para reconstruir el conocimiento práctico de los profesores. WALS 2013. Göteborg, Suècia.
- Zimmerman, B. (2000). Procesos y resultados intelectuales autorregulados: una perspectiva cognitiva social. En D. Dai i R. Sternberg (ed.), *Motivación, emoción y cognición: perspectivas integradoras sobre el funcionamiento y el desarrollo intelectual*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associats.
- Zimmerman, B. i Schunk, D. (2011). *Manual de autorregulación del aprendizaje y del rendimiento*. Nova York: Routledge.

