

**REFERMAR UNA CULTURA AUTÈNTICA DE  
L'AVAUACIÓ. PROPOSTES D'ACTUACIÓ.**

***Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM***

Professora Titular d'Universitat  
Departament de Didàctica i Organització  
Escolar  
Universitat de València

## **ÍNDIX**

**Capítol 1: L'avaluació com a instrument d'aprenentatge i millora. Una llum al fons**

**Capítol 2: La supremacia de l'examen. L'avaluació com a examen. El seu ús i abús, encara, en l'educació primària**

**Capítol 3: L'avaluació diagnòstica. Una arma de doble tall**

**Capítol 4: Els efectes de l'avaluació externa dels centres. Llums i ombres**

**Capítol 5: Cap a una mirada ètica de l'avaluació. La seua raó de ser**

## **TÍTOL:**

# **REFERMAR UNA CULTURA AUTÈNTICA DE L'AVALUACIÓ. PROPOSTES D'ACTUACIÓ**

## **Introducció**

L'avaluació està en el punt de mira constantment i és un dels desafiaments més grans als quals s'enfronten els professionals de l'educació en la societat actual. Es reconeix com un dels temes privilegiats per a estudiar tot el que esdevé en els centres educatius, per al canvi i la millora d'aquests.

Per a concebre i practicar l'avaluació com a instrument d'aprenentatge és primordial que el futur professorat referme una cultura avaluativa eminentment pedagògica i educativa, la qual cosa suposa, per damunt de tot, assumir l'avaluació com a:

- \* Ajuda per a l'alumnat per a aprendre millor i ser cada vegada més autònom.
- \* Recurs de recerca, de formació i de desenvolupament professional i personal del docent.
- \* Garantia de qualitat per al centre educatiu.

A continuació, es presenta una recopilació d'articles publicats en revistes nacionals i Internacionals amb l'objectiu de refermar una autèntica cultura avaluativa per a l'aprenentatge.

Som conscients que encara queda un llarg camí per recórrer, però esperem que aquesta recopilació d'articles possibiliti progressar en aquesta cultura avaluativa al professorat en formació de les facultats de Magisteri i d'Educació.

*María Amparo Calatayud Salom*  
*Professora titular d'universitat*  
*Universitat de València*

# CAPÍTOL 1: L'AVALUACIÓ COM A INSTRUMENT D'APRENTATGE I MILLORA. UNA LLUM AL FONTS

M. AMPARO CALATAYUD SALOM  
Dep. de Didàctica i Organització Escolar  
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació  
Universitat de València

---

L'avaluació és un tema constant de preocupació dels docents, de les autoritats escolars i dels investigadors de l'educació. Açò indica, per si mateix, que es tracta d'un 'punt sensible', molt carregat afectivament i ideològicament, perquè a través de l'avaluació es concreten les desigualtats i, per tant, les contradiccions, entre la utopia pedagògica d'una 'escola per a tots' i la realitat de les diferències. El discurs sobre l'avaluació va, amb freqüència carregat, de valors, ja siga autocrític o autojustificador, cínic o idealista. Però també és molt ric en informacions indirectes sobre les pràctiques i serveix com a pretext per a plantejar-se preguntes. (Perrenoud, 1990, p. 30)

## 1. Una invitació a la reflexió. L'avaluació en temps d'incertesa

Actualment, el tema de l'avaluació suscita un gran interès entre els teòrics i els investigadors dels temes educatius, així com, entre els docents que cada dia hem d'avaluar els aprenentatges de l'alumnat. Una bona part del professorat el considera com un dels aspectes més problemàtics tant des del punt de vista del disseny com de la pràctica, a causa, entre altres raons, de la complexitat del procés avaluador i la confluència d'interessos, intencions, valors, ideologies i principis molt diferents entre si i, fins i tot, contraposats (Álvarez Méndez, 2003)

És un tema amb una preocupació sentida per tots aquells col·lectius implicats en el sistema escolar i que més repercussions presenta en el món afectiu (autoestima, etc.), social, laboral i educatiu de l'estudiant. Tots hem presenciat com la família de l'escolar viu moments de preocupació davant l'avaluació dels fills i, molt més, quan les notes no són bones.

El professorat, en algunes ocasions, no es troba satisfet quan veu que el progrés dels escolars no és el desitjable. A més, com afirma Arnaus (1992) les professores i els professors viuen l'avaluació amb temor i intranquil·litat, potser, perquè en el fons estan convençuts que no els satisfà "emetre judicis", de vegades difícilment justificables, o fer afirmacions categòriques o irrefutables sobre si és bo o dolent cada alumne i alumna, és a dir, sobre nosaltres mateixos i la realitat que hem contribuït a crear.

Les pràctiques avaluatives constitueixen, també, un dels trets més potencials que caracteritzen els estils educatius que es desenvolupen a l'aula. Condicionen els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, la relació professorat-alumnat, el que cal ensenyar, com cal fer-ho, etc., de manera que determina un estil pedagògic i d'avaluació concret. L'avaluació actua com a eix fonamental del dispositiu pedagògic d'un currículum.

A més, com argumenta Gimeno Sacristán (1996) les pràctiques d'avaluació incideixen en la imatge social que defineix una forma de fer educació per part dels centres i dels docents. És per això que aquestes pràctiques es converteixen en unes "lents" extraordinàries per a estudiar i analitzar tot el fet educatiu i, fins i tot, podríem apuntar que l'avaluació

condiciona de tal manera la vida acadèmica de l'aula (la metodologia...) que es fa imprescindible el seu estudi per a poder aprofundir en tot allò que s'esdevé a l'escola. Tot el que fa referència a l'avaluació es desenvolupa en un àmbit de controvèrsia, discussió, ambigüitat, posicionaments extrems, etc., sobre els quals és summament necessari investigar i reflexionar.

A totes aquestes circumstàncies, unim realitats com, per exemple, que la societat cada vegada es troba menys satisfeta amb el grau de preparació que rep l'alumnat a les escoles, tant per a la vida ciutadana com per a la vida professional; que es fa una crítica, amb freqüència, sobre el baix rendiment amb què els alumnes acaben les etapes educatives (per exemple, l'Informe PISA); que hi ha una reclamació sobre la redefinició del paper de l'escola en la societat del coneixement com a conseqüència del nou escenari social en què vivim i les implicacions de l'era postmoderna, etc. Una postmodernitat que es deixa sentir en l'educació i en tots els àmbits de l'activitat humana. Hargreaves, concretament (1994), ho resumeix en quatre aspectes, bàsicament:

En primer lloc, a mesura que la pressió de la postmodernitat es deixa sentir, s'amplien les funcions dels professors i han d'enfrontar-se a nous problemes i obligacions. En segon lloc, les innovacions es multipliquen conforme s'acceleren els canvis, creant la sensació de sobrecàrrega entre els professors i directors responsables de dur-les a terme. Cada vegada més, els canvis són imposats i el calendari per a la seua implantació es trunca. En tercer lloc, amb el col·lapse de la certitud moral, les antigues metes i propòsits comencen a enfonsar-se, però hi ha pocs substituïts que reprenguen el seu lloc. En quart lloc, els mètodes i les estratègies que usa els professorat, així com el coneixement que els justifica, es critica constantment –fins i tot entre els professors mateixos– en la mesura en què les certeses científiques perden la credibilitat (pàg. 4).

En ple segle XXI, l'escola es troba en el punt de mira de qualsevol proposta nova. Proposta que ha d'incidir en la idea d'ajudar l'alumnat a aconseguir la plena realització individual i la inserció en la societat. Tot això només es podrà desenvolupar si l'escola:

Assumeix el principi d'igualtat d'oportunitats.
Educa en la vida i per a la vida.
És universal, oberta a tots i totes.
Supera els enfocaments tecnològics, funcionalistes, etc. i s'acosta més al relacional, al cultural contextual i al comunitari.
És un lloc per a aprendre a aprendre.
Es basa en el principi d'equitat.
Es basa en el desenvolupament integral de la persona.
Ensenya en el valor de la ciutadania.
Necessita d'altres instàncies socials per a tractar d'educar les futures generacions.
<b>Assumeix l'avaluació com a instrument d'aprenentatge i millora.</b>

Aquestes i altres consideracions condicionen el fet que l'educació i l'avaluació es troben en una actualitat i un debat regulars. Aquesta és una evidència que s'imposa constantment, i el més greu és que radica en l'existència d'una sensació percebuda per determinats sectors de la comunitat educativa: "les reformes educatives engegades no resolen el problema i no el podem liquidar, per tant es tracta d'una bola de neu que cada vegada és més gran".

Les crítiques no paren de generalitzar-se en tots els sentits i en totes les temàtiques, però potser és la problemàtica de l'avaluació la que més protestes causa entre l'alumnat, les

famílies, el professorat i la societat en general. L'avaluació queda oberta a la crítica per tots els flancs.

I, a més, hi ha el convenciment que la Llei Orgànica d'Educació aprovada el 2006 i la LOMCE, el 2010, pot ser inviable si es passa per alt l'avaluació. Igual que Nunziati (1990), crec que cada vegada és més certa aquesta afirmació: “la reforma del sistema educatiu o es fa a través de l'avaluació, o no es farà”.

## **2. El meu sentir avaluatiu: una avaluació que forme l'alumnat i em forme com a docent**

L'avaluació és com la punta de l'iceberg, en el qual el que se'n manifesta és menys que el que se n'oculta, i és més el que hi ha per descobrir que el que ja és conegut. Cal bussejar en la praxi avaluativa i facilitar processos d'indagació i de reflexió que afavorisquen un canvi de cultura d'avaluació encaminada cap a l'aprenentatge i la millora (Calatayud, 1998, pàg. 10).

Des dels meus inicis com a mestra en l'escola pública, posteriorment com a assessora de formació del professorat no universitari, i ara com a professora universitària, sempre he tingut, entre altres, aquesta preocupació: l'avaluació com a ajuda per a l'aprenentatge i com a estratègia de millora professional i institucional. Una funció pedagògica de l'avaluació molt distant, moltes vegades, de la que, en realitat, té lloc a les nostres aules.

Òbviament, reflexionar sobre com ensenyar millor, com ajudar al fet que l'aprenentatge dels discents tinga més qualitat, com afavorir el canvi i el desenvolupament professional i institucional, etc., són qüestions que necessiten una l'avaluació, entesa com a instrument d'aprenentatge i millora professional. Però, quan hem treballat aquesta qüestió amb professors i professores, la majoria ha incidit en la funció d'acreditació, de segregació, de qualificació, de mesurament dels resultats finals d'aprenentatge, etc., en comptes d'incórrer en la funció de l'avaluació com a mitjà per a ajudar l'alumnat a aprendre i a ser cada vegada més autònom.

La meua pregunta sobre aquest tema és ben senzilla i, alhora, complicada: per què?, quins són, en 2019, els condicionants i les condicions que incideixen en una cultura de l'avaluació equiparable a qualificació, jerarquització, etc.?

Indubtablement, són molts els factors que determinen que encara hui hi haja una cultura avaluativa com a instrument sancionador i qualificador. A continuació, comentaré alguns dels aspectes més rellevants.

a) Una herència avaluativa pròpia del naufragi de l'avaluació en aigües “examinadores”.
b) Un dèficit de formació bàsica en l'avaluació educativa.
c) La necessitat d'una cultura de centre que integre els valors i el significat de l'avaluació com a activitat crítica d'aprenentatge i de desenvolupament professional i institucional.

*a) Una herència avaluativa pròpia del naufragi de l'avaluació en aigües “examinadores”*

Durant molt de temps i, fins i tot, m'atreviria a dir que, en molts dels nostres instituts d'educació secundària, encara persisteix l'avaluació dirigida quasi exclusivament a mesurar resultats finals d'aprenentatge. La funció social de l'avaluació és molt més determinant que la funció educativa, d'anàlisi dels processos, de diagnòstic, de comprensió, de diàleg i de retroalimentació.

Aquesta concepció de l'avaluació, vinculada directament amb la valoració dels resultats de l'aprenentatge de l'alumnat i mediatitzada per una racionalitat pròpia de la perspectiva tecnoburocràtica del currículum, en la qual l'avaluació se situa en un pensament restringit sumatiu i quantificador, ha donat lloc a una Tradició que he denominat com a *Examinadora*.

És una tradició avaluativa que es fonamenta en una sèrie de supòsits epistemològics, entre els quals destaquem: el curricular, el psicològic, el paradigmàtic, el socioantropològic, entre d'altres. A continuació, en comentaré alguns, fet que ens ajudarà a comprendre el sentit que persegueix aquest plantejament avaluatiu.

*Quadre-resum dels supòsits epistemològics que vertebren la Tradició  
Examinadora de l'avaluació*

1. Concepció científica del currículum: la valoració tecnocràtica de l'avaluació.
2. Avaluació basada en la comprovació dels objectius operatius (proposta avaluadora de Tyler), avaluació per objectius.
3. Psicologia conductista. Avaluació conductual: avaluació rigorosa dels resultats immediats i observables en educació.
4. La incidència de les taxonomies com a instruments d'avaluació.
5 Incursions de la psicometria. Model de tests criterials i tests estandarditzats.
6. Sinònims d'avaluació: qualificació, mesurament, examen. L'avaluació es converteix en l'acte d'examinar, qualificar l'alumnat.
7. Monisme metodològic, emmarcats en criteris de validesa i fiabilitat estadístics.
8. Quantificació de les dades d'avaluació.
9. Creença en l'objectivitat i la neutralitat de l'avaluació.
10. Avaluació orientada a la comprovació, des d'un plantejament reduccionista, reproductiu, memorístic, etc.
11. Tradició caracteritzada per l'obsessió d'equiparar l'avaluació de l'alumnat amb el mesurament de les capacitats intel·lectuals.
12. Postulats propis de la tradició clàssica amb clares evidències al normotipus estadístic; se situa l'alumnat en una determinada <i>grading corbe</i> , configurada pel percentatge de discents que formen cada un dels grups: a) grups d'alumnes amb resultats bons; b) amb resultats baixos; i c) amb resultats mitjans.
13. Concepció reproductiva de l'educació.
14. Ideologia de control. Se suporta en una epistemologia clarament racionalista, pragmàtica, eficientista, etc.
15. Tradició que sol destinar la informació sobre l'avaluació de l'alumnat a finalitats clarament certificadores, selectives, jerarquitzadores, etc.
16. Control burocràtic del producte final/rendiment acadèmic de l'alumnat.

Supòsits que, com hem tingut ocasió d'investigar en diversos estudis que hem dut a terme, tenen unes implicacions determinades en la pràctica avaluativa (Calatayud, 1994; 1998; 1999a; 2000; 2000a). A continuació, descriuré algunes de les característiques més importants.

- Preval l'observació dels resultats més que la valoració dels processos.
- Només s'avaluen continguts conceptuals.
- Avaluació comprovativa (si els objectius previstos s'han aconseguit).
- Avaluació contínua amb caràcter sumatiu.
- L'avaluació com a instrument coercitiu, punitiu...
- Avaluació finalista.
- Ús quasi exclusiu de l'examen.
- El culpable del fracàs escolar és l'alumnat.
- L'objecte d'avaluació és exclusivament l'estudiant.
- No es negocien els criteris d'avaluació amb l'alumnat.
- La recuperació és la repetició de l'examen.
- Avaluar és sinònim de qualificar, mesurar...
- Es menysprea l'ús de l'autoavaluació com a element de reflexió, desenvolupament i maduresa.
- La referència al control/examen per a prendre les decisions de promoció.
- En les sessions d'avaluació es "canten" les notes.
- No s'assumeix la importància de l'error com a font d'aprenentatge.
- Avaluació per a detectar allò negatiu.
- Avaluació puntual.
- Avaluació amb caràcter explícit.
- S'atorga més pes a les avaluacions de tipus formal.
- S'ignora el valor de l'avaluació del procés d'ensenyament i d'aprenentatge com a instrument de millora de la institució escolar.

#### *b) Un dèficit de formació bàsica en l'avaluació educativa*

El professorat de secundària presenta una manca de formació en relació amb el tema que ens ocupa, tendeix a perpetuar les pràctiques que, durant la seua etapa d'estudiant, li van aplicar els professors i les professores respectius. Es creu que l'avaluació és un tema "fàcil", ja que qualsevol persona pot elaborar un examen i qualificar-lo.

En aquests moments, la preocupació per la qualitat en l'educació i per l'avaluació són qüestions de màxima actualitat que comparteixen la majoria dels països desenvolupats. Tanmateix, la formació pedagògica del docent en matèria d'avaluació educativa deixa molt a desitjar (Calatayud, 2004; 2004a).

Els estudis realitzats sobre aquest tema avalen el reclam del professorat de la necessitat de rebre una formació i una preparació majors per a desenvolupar millor la pràctica de l'avaluació del seu alumnat. Tal com ho demostra una recerca realitzada pel professor Castillo Arredondo (2004) sobre la pràctica avaluadora, els docents manifesten obertament que "manquen de formació pedagògica per a avaluar".

Al seu torn, el professorat també manifesta en altres recerques que, com a conseqüència del fenomen de la globalització en educació, en la societat del coneixement, etc., li cal una formació determinada, atès que educar en un món plural, en una societat democràtica i per a la ciutadania reclama demandes formatives noves i diverses. Per exemple: formació en interculturalitat, en noves tecnologies, en estratègies per a aprendre a aprendre, en el tractament de la diversitat, noves formes d'organitzar el currículum, nous sistemes de funcionament i d'estructura dels centres educatius, etc.



Es tracta d'unes demandes formatives a què cal donar resposta des de les diferents entitats i administracions educatives competents. Però, potser, primer de res, caldria incidir en formar el docent en matèria d'avaluació educativa. Per què ho afirme? La resposta és ben senzilla, perquè l'avaluació guia l'ensenyament i perquè, a més, es converteix en el requisit previ a qualsevol activitat educativa, ja que usar-la bé ens ajuda a saber com ensenyar millor el nostre alumna a l'aula.

Per tant, és fonamental formar el docent en avaluació perquè deixi de considerar-la com un fet puntual en el procés d'ensenyament, amb la finalitat última de certificar, a través d'una qualificació, el nivell d'aprenentatge aconseguit per l'alumnat, equiparant-la a conceptes com mesurament, classificació, qualificació, etc. Funcions que ja no representen les accions primordials per a les quals ha de servir l'avaluació.

Ara, l'èmfasi es troba en l'aprenentatge dels alumnes i en l'avaluació com a una eina valuosa capaç de donar resposta a les necessitats de les diferents persones implicades en el procés educatiu i d'oferir una informació detallada sobre el desenvolupament d'aquest. En aquest sentit, l'avaluació se situa al servei de l'aprenentatge, atès que aquest és la millor manera d'ajudar els alumnes a aprendre i a ser capaços de valorar el progrés acadèmic propi i el desenvolupament de les capacitats personals. Per això, l'avaluació ha de deixar de representar una acció al marge del procés educatiu per a convertir-se en una situació habitual en l'activitat escolar, en un element realment integrat en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge (Allen, 2000).

Per a comprendre l'avaluació com a instrument d'aprenentatge que està al servei tant de qui aprèn com, també, del professor, per a ajudar-lo a fer que l'alumnat aprengui millor, es necessita una formació pedagògica que no només incidisca en els plantejaments teòrics de l'avaluació, en la normativa, etc., sinó també en el que és més important, facilitar al professorat una sèrie d'estratègies i d'instruments que ajuden de veritat a portar a la pràctica diària de l'aula els supòsits avaluatius.

Sens dubte, aquesta formació ha d'anar acompanyada de premisses que possibiliten al professorat reconèixer la necessitat de formar-se en avaluació. 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 hi té una cultura mínima. És més, crec que no només cal creure-se-la sinó, també, sentir la necessitat d'aplicar-la com a instrument d'aprenentatge, de diagnòstic, de comprensió, de formació i de recerca. Tot un repte que cal solucionar.

*c) La necessitat d'una cultura de centre que integre els valors i el significat de l'avaluació com a activitat crítica d'aprenentatge i de desenvolupament professional i institucional*

A aquesta premissa li concedisc un valor especial, atès que si al centre no hi ha una predisposició i uns significats mínims compartits per les persones que interactuen en la institució escolar, uns valors i unes creences sobre l'avaluació com a instrument per a millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge, difícilment aquesta s'entendrà com a una ajuda a l'aprenentatge i un element útil per a millorar l'ensenyament (currículum, intervenció docent, selecció i ús de materials curriculars, etc.).

Indubtablement, el canvi d'una cultura examinadora a una cultura educativa de l'avaluació necessita d'una cultura organitzacional que la propicie.

En els últims anys se li ha concedit una importància extraordinària a la cultura organitzativa com a element clau per a comprendre el que ocorre en les institucions i per a canviar-les. Per a González i Santana (1999) la cultura és “l’halo que impregna totes i cada una de les diferents facetes de l’organització” (pàg. 325).

Hi ha una infinitat de definicions de cultura, cosa que reflecteix una pluralitat de concepcions existents en el camp educatiu, que remetent, al seu torn, a diverses formes de concebre i investigar el fenomen de la cultura en l’organització.

Malgrat aquesta gran diversitat de definicions, el que es manifesta, en general, és que cal comprendre les cultures per a entendre el funcionament de les escoles, per a saber què hi passa i per què, per a entendre els processos organitzatius i el desenvolupament escolar. La cultura desenvolupada al centre constitueix una dimensió organitzativa que impregna les diverses maneres d’actuar en l’organització, així com, també, soc coneixedora que els canvis que es vulguen realitzar en les pràctiques avaluatives necessàriament requeriran d’un canvi en la cultura organitzativa.

Cultura que entenem com el conjunt de creences, supòsits, normes, formes d’actuar, etc. que a poc a poc es van construint en la realitat del centre, que s’assumeix i es comparteix pels membres que conformen l’organització. És com si férem esment als senyals d’identitat que radiografien i fan diferent una institució escolar d’una altra. Concretament, per a alguns autors com González (1994), Rossman i altres (1988), Patterson i altres (1986), la cultura de l’organització és la manera com fem les coses les persones que convivim en una mateixa institució. En canvi, per a altres autors, la cultura ve a ser les idees i les teories que s’utilitzen col·lectivament per a interpretar i donar sentit a la realitat organitzativa (Sackman, 1991; Smircich, 1983) Per tant, la cultura proveeix, a les persones que integren la institució, un marc de referència per a interpretar els successos, així com també per a actuar de manera apropiada i correcta segons la situació. Des d’aquestes premisses, parlar de cultura suposa esmentar creences, supòsits i conviccions que els docents i la comunitat educativa posseeixen en relació amb l’ensenyament, l’aprenentatge de l’alumnat, el funcionament organitzatiu del centre, l’avaluació, etc. A més, la cultura també inclou les relacions que s’estableixen entre els diferents membres de la comunitat educativa, el sistema de comunicació, el tipus de col·laboracions que es produeixen entre el professorat, etc. (Sarasola, 2004, Marchesi i Martín, 2000).

La cultura dels centres educatius s’entén com un patró de supòsits bàsics que es manifesten, desenvolupen, mantenen i transformen a través de creences, valors i normes compartides entre els seus membres, fonamentalment en les relacions de col·laboració i col·legialitat, l’exercici de lideratge, l’actitud per al desenvolupament professional, l’eficàcia en la consecució d’aprenentatges i la planificació com a camí per a la realització d’una visió compartida. (Sarasola, 2004, pàg. 4).

En , totes les escoles són iguals però, per descomptat, també són diferents, entre altres raons, perquè la interpretació dels significats depèn dels membres que interactuen en l’organització escolar. Així de clar ho explicita Pérez Gómez (1998), quan afirma que “cada escola configura la seua pròpia forma específica d’establir els intercanvis personals i curriculars, i encara que poden trobar-se elements comuns que es repeteixen en les circumstàncies més diverses, sempre actuaran de manera singular” (pàg. 154). Entre altres raons, perquè la cultura de cada centre es configura en un context, temps i espai concret i, el que és més significatiu, amb unes persones determinades. Per tant, representa, d’alguna

manera, un conjunt de significats que dona sentit i subjau a la manera de funcionar d'una organització (Coronel, 2002; González i Santana, 1999).

La dimensió cultural de l'organització, d'una banda, ens posa sobre la pista de la individualitat i la personalitat que té un centre determinat, però la seua comprensió ens traslladarà, de nou, a un context social més ampli que, sense concessions, incideix significativament en el que passa allà, dins de les escoles (Coronel, 2002, pàg. 189).

Aprofundint una mica més en aquestes idees, el professor Coronel (2002), matisa que cada organització presenta una cultura determinada perquè cada centre i, en concret, els membres que integren la institució, respon de manera diferent a qüestions que tenen a veure, per exemple, amb els objectius de la institució i el seu ús en la presa de decisions, en relació amb la socialització (com se socialitzen els nous membres de la institució), en relació amb el lideratge (què espera l'organització dels líders), en relació a la informació (com es genera i es dissemina), etc. En relació amb l'avaluació, afegiria que cada centre respon de manera diferent a qüestions que tenen a veure, per exemple, amb què significa avaluar, per a quèvaluem el nostre alumnat, etc.

A més, aquestes qüestions podrien completar-se amb les plantejades per l'autor Nevo (1986), que incideixen especialment en aquests aspectes:

Què és objecte d'avaluació? L'alumnat, el personal de la institució, els currículums, els materials, els programes, el centre escolar, els projectes d'innovació.
Quin tipus d'informació exigeix l'avaluació d'un element en particular?
Quins criteris tenim per a decidir el mèrit o la importància del que s'avalua?
A qui ha de servir o a qui han de ser útils els judicis de l'avaluació?
Quin procés cal seguir per a dur-la a terme?
Quins mètodes d'indagació han de seguir-se en avaluar?
Qui ha de realitzar l'avaluació?
Amb quins criteris s'ha de jutjar?

Després del que hem comentat anteriorment, és obvi que li concedim un pes especial a la variable cultura organitzativa, perquè aquesta és alhora la barrera més important per al canvi i, per això, el millor pont per a la seua millora. Un canvi que, com apunta Fullan (1993), s'ha de produir en la cultura pròpia o, dit d'una altra manera, ha de suposar una reculturació, que s'entén com l'intent de modificar i reconstruir la cultura escolar d'un centre amb tota la complexitat que això suposa. Per tant, podem dir que comprendre la vertadera cultura escolar es converteix en el factor transcendent i crític que determina el desenllaç del canvi educatiu. Aquest, com comenten Domínguez i Díaz (2000), comença per una presa de consciència de la cultura que posseeixen els membres d'una organització. A , com apunta Hargreaves (1997) prendre la cultura com a nucli del canvi significa donar prioritat als valors, les maneres de treballar i les expectatives compartides sobre l'acció diària, cosa que suposa, sobretot, apostar per la participació col·legiada de tots els membres que componen la institució escolar, en la qual prevalga una cultura de l'autocrítica, del debat, de la incertesa, de la flexibilitat, de la col·legialitat, etc., tan important i determinant per als processos d'avaluació educatius que tenen lloc en els centres escolars.

### 3. El sentit genuí de l'avaluació: instrument d'aprenentatge i millora. Algunes estratègies

#### 3.1. L'avaluació, mitjà per a ajudar l'alumnat perquè aprengui millor

Apostar per aquest sentit de l'avaluació suposa inserir-la en el procés d'aprenentatge, fent que hi prevalga la funció de diagnòstic, de regulació i d'adaptació de la planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge a les necessitats i les dificultats dels estudiants.

Es tracta d'una concepció avaluativa basada en les directrius de la perspectiva practicocrítica i rotundament vinculada als processos, així com a plantejar el caràcter ideològic de l'avaluació, sota determinants constructivistes i de pensament crític. L'avaluació ha de ser, primer de tot, un mitjà per a formar l'alumnat en el seu progrés i desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge. I si ens situem en un enfocament més complex de l'avaluació: formatiu qualitatiu, un pensament propi de la tradició educativa/autèntica de l'avaluació.

Aquesta tradició es fonamenta en una sèrie de supòsits epistemològics, entre els quals destaquem: el curricular, el psicològic, el paradigmàtic, el socioantropològic, etc. A continuació, en comentaré alguns, ja que ens ajudaran a comprendre el sentit que persegueix aquest plantejament avaluatiu.

#### *Quadre-resum dels supòsits epistemològics que vertebren la tradició educativa/autèntica de l'avaluació.*

1. Filosofia hermenèutica crítica.
2. Incorporació d'enfocaments ambientalistes en psicologia i anàlisis ecològiques d'educació.
3. Les implicacions del model mediacional en el doble vessant alumne i docent.
4. Arrels progressistes i humanistes. La recuperació del valor educatiu de l'avaluació.
5. El llegat dels models alternatius d'avaluació.
6. Psicologia cognitivoconstructivista. Avaluació amb trets clarament diagnòstics, significatius, transferibles, interactius...
7. Avaluació unida a termes, com diàleg, recerca, crítica, anàlisi, reflexió, etc.
8. Avaluació dels efectes secundaris, d'allò singular, de l'imprevisible.
9. Avaluació de capacitats davant avaluació de conductes.
10. Varietat metodològica i ús de mètodes qualitatius.
11. Relativització de l'objectivitat i neutralitat científica de l'avaluació.
12. Caràcter axiològic de l'avaluació.
13. Avaluació assentada en posicionaments d'autoavaluació, informals, idiogràfics, d'èmfasi en el procés, holístics, etc.
14. Ideologia sobre avaluació canalitzada cap a posicionaments més pedagògics: avaluació com a instrument d'aprenentatge i avaluació com a instrument de millora de l'ensenyament.
15. La influència de la teoria de la resistència de l'educació. Endinsar-se en l'estructura profunda de l'avaluació.
16. Tradició que sol destinar la informació de l'avaluació de l'alumnat cap a finalitats de diagnòstic, d'orientació, d'increment de la motivació, de millora, etc.
17. Tractament democràtic de la informació en la interpretació dels processos d'avaluació: integració i participació social com a finalitat educativa general.

Aquests supòsits, com hem tingut ocasió d'investigar en diversos estudis que hem dut a terme, tenen unes determinades implicacions en la pràctica avaluativa dels docents (Calatayud, 1994; 1998; 2000; 2000a). A continuació, descriuré algunes de les característiques més importants.

- Una avaluació en la qual hi ha més predomini de l'avaluació informal davant l'avaluació formal.
- Avaluació significativa, diversificada, diagnòstica, processual, contextualitzada, coherent, qualitativa, ideogràfica i transferible.
- Avaluació integrada en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Avaluació contínua des d'un enfocament constructivista.
- Més potenciació d'informes qualitius en l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat.
- Avaluació que planteja la necessitat d'avaluar també els fets positius i no només els negatius.
- Avaluació que incorpora l'autoavaluació i la coavaluació.
- El treball de l'alumnat com a font principal en els processos d'avaluació de l'aprenentatge.
- S'avaluen tant continguts conceptuals, com procedimentals i actitudinals.
- Avaluació amb caràcter implícit.

Dels comentaris anteriors, es dedueix una concepció de l'avaluació com un procés sistemàtic de recollida d'informació, amb la finalitat de determinar el mèrit i el valor d'un objecte i permetre la presa de decisions per a la millora. Aquesta definició és plenament vàlida per al cas del procés d'aprenentatge, on l'avaluació ha de consistir en un procés rigorós de recollida d'informació que permeta, en última instància, la millora del procés. En aquesta concepció, hi ha quatre components que convé destacar: en primer lloc, l'avaluació és un procés i no una activitat aïllada, per la qual cosa té lloc en diferents moments, de manera contínua; en segon lloc, l'avaluació no és un fi en si mateixa, sinó que té per objectiu la millora del procés d'aprenentatge; en tercer lloc, la finalitat que es persegueix amb l'avaluació condicionarà el tipus d'informació rellevant en cada cas; en quart lloc, la informació arreplegada en el procés d'avaluació ha d'interpretar-se i traduir-se en judicis de valor per a poder usar-la per a prendre decisions i plantejar propostes de millora. Aquestes en són les implicacions avaluatives:

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

D'acord amb això, es tracta d'una avaluació integrada dins del procés d'ensenyament i aprenentatge i que se'n separa o desconnecta, un plantejament que s'oposa a aquell que concep l'avaluació com una pràctica que s'efectua al final d'un període més o menys perllongat d'ensenyament, o al final de la realització d'alguna unitat temàtica mitjançant un acte formal explícit de comprovació, com és posar una prova o realitzar un examen. S'intenta que l'avaluació no siga només un acte que conduïska a posar una nota, sinó que, sobretot, s'entenga com un procés de comprensió, de diàleg, de motivació cap a l'aprenentatge tant del professorat com de l'alumnat. Al cap i a la fi, com diu Fernández Pérez (1986), que eduque, que ens ensenye "què és a causa de què", una avaluació formativa i no únicament sumativa. Una avaluació que forma l'alumnat i forma, també, el docent.

Cal matisar que tradicionalment, com hem comentat anteriorment, 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 valoració tot un seguit d'esforços que es produeixen 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 com a criteris d'avaluació. En aquest sentit, assumim la recomanació, que també pot ser vàlida per a l'ensenyament no universitari, núm. 58 de l'informe *Universitat 2000* en el qual textualment afirma:

...l'avaluació dels estudiants ha de prescindir, progressivament, del mètode dels exàmens repetitius de diferents matèries que concedeix una excessiva importància a la memòria i que no ofereix cap garantia ni cap indicació de la capacitat dels estudiants per a fer front a una futura activitat professional. Per contra, els exàmens haurien de consistir en proves en què els estudiants, amb el seu material propi, foren capaços de mostrar la seua comprensió de la matèria i sobre la manera de reflexionar i abordar les qüestions a què se sotmeten" (pàg. 194).

L'avaluació per la qual optem és un procés que s'incardina amb el procés propi d'aprenentatge i que ha de tenir un caràcter continu. Per tant, és l'instrument per a la millora del procés d'aprenentatge, i ha d'afectar no només a l'estudiant, sinó també als plantejaments docents. En aquest sentit, perquè siga realment educativa, emancipadora i il·luminativa, s'ha de concebre com:

\* Una reflexió sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge, les finalitats que els orienten i els condicionants que confinen i en restringeixen el desenvolupament.

\* Un procés continuat de recerca que no es pot entendre únicament a l'aprenentatge aconseguit 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 tant dels coneixements, les actituds i les habilitats adquirits pels estudiants i que no es redueix al moment final del procés, sinó que es realitza en diferents moments i amb diverses estratègies.

Des dels pressupostos anteriors es tracta de superar:

a) La idea que hi ha entre el professorat d'entendre avaluació = qualificació. Aquesta situació ve agreujada pel fet que al final del procés el professorat està administrativament obligat a emetre una qualificació únicament sobre l'alumnat i no sobre la resta dels agents (Calatayud, 1999). Com argumenta Álvarez Méndez (2000) avaluar no és el mateix que qualificar, encara que la qualificació forma part de l'avaluació. Ja que avaluar consisteix en una cosa més que qualificar o assignar notes, el procés d'avaluació és complex i s'hi pot establir l'ordre de tasques següent (Tenbrink, 1988):

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Especificar els judicis a emetre i les decisions a prendre.</li><li>- Descriure la informació necessària.</li><li>- Localitzar la informació ja disponible.</li><li>- Decidir quan i com obtenir la informació necessària.</li><li>- Construir o seleccionar els instruments d'arreglada d'informació.</li><li>- Obtenir la informació necessària.</li><li>- Analitzar i registrar la informació.</li><li>- Formular judicis.</li><li>- Prendre decisions.</li><li>- Comunicar els resultats de l'avaluació.</li></ul> |
|--|

b) Les “patologies de l’avaluació educativa” a les quals fa referència Santos Guerra (1994), i que expressem en aquests epígrafs:

1. Només s’avalua l’alumnat.
2. S’avaluen solament els resultats.
3. S’avaluen només els coneixements.
4. Tan sols s’avaluen els resultats directes, els pretesos.
5. Només s’avaluen els efectes observables.
6. S’avalua principalment el vessant negatiu.
7. Només s’avalua les persones.
8. S’avalua descontextualitzadament.
9. S’avalua quantitativament.
10. S’utilitzen instruments inadequats.
11. S’avalua de forma incoherent amb el procés d’ensenyament i aprenentatge.
12. S’avalua competitivament.
13. S’avalua estereotipadament.
14. No s’avalua èticament.
- 15- S’avalua per a controlar.
- 16- S’avalua per a 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 paraavaluació.
22. No es fa metaavaluació.

Desenvolupar l’avaluació des de les conviccions que vinc manifestant demana uns **requisits**, alguns d’aquests són:

- \* Que estiga integrada en el procés d’ensenyament i aprenentatge.
- \* Que incidisca en el procés, formativa, processual, contínua, etc.
- \* Que es faça amb la finalitat bàsica d’obtenir informació de l’alumnat, del procés i del context d’aprenentatge, amb la finalitat de millorar-los. Que siga, en definitiva, útil.
- \* Que siga holística. Avaluació de conceptes, procediments, actituds.
- \* Que reconega els esforços realitzats per alumnat.
- \* Que siga respectuosa amb la persona.
- \* Que utilitze instruments diversos per a avaluar l’aprenentatge de l’alumnat.
- \* Que, segons les possibilitats, siga ètica, basada en compromisos explícits que assegurin la cooperació i l’acceptació de les persones implicades. En aquest sentit, els criteris d’avaluació seran públics, explicitats i negociats amb els estudiants.
- \* Que siga coherent amb els continguts, l’ensenyament i les activitats realitzades en classe (“Dis-me com ensenyas i et diré com avalues).
- \* Que presente diferents nivells de dificultat, etc.

### **3.2. L’avaluació dels aprenentatges. Relat d’algunes estratègies i tècniques amb alumnat d’Educació Secundària i Batxillerat**

Després d’explicar les matisacions anteriors, convé comentar que l’avaluació de l’activitat acadèmica de l’alumnat persegueix, en general, una triple finalitat.

A continuació, esbosse algunes consideracions específiques del procés avaluatiu dels discents que poden ajudar el professorat a fer “realitat” una avaluació educativa.

**\* Avaluació diagnòstica** (al començament d'un procés d'ensenyament i aprenentatge)

Aquesta avaluació s'inicia al principi de curs i sempre que comença un tema, una unitat didàctica, etc. L'objectiu és conèixer les idees prèvies que presenten els nostres alumnes, la predisposició cap a l'aprenentatge, les expectatives, el nivell de motivació, etc. Es duu a terme a través de diferents dinàmiques de grup (grups de discussió, pluja d'idees, etc.). A vegades, també s'hi usen qüestionaris oberts, tancats o mitjançant discussió a partir d'informacions prèvies, primer per grups i, tot seguit, pel grup-classe, al voltant de preguntes o activitats plantejades pel professorat.

Concedisc molta rellevància a l'avaluació de les idees prèvies perquè considere que cal saber de la forma més completa possible els coneixements de partida que presenta l'alumnat quan iniciem 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. Aquesta assumpció o idea d'establir la situació de partida va més enllà del diagnòstic de les idees inicials de l'alumnat. A més, es tracta de comptar amb les preocupacions, els interessos i les necessitats dels discents, comptar amb els seus punts de vista i construir propòsits o principis d'aprenentatge des de la col·laboració conjunta entre ensenyants i alumnes, i dels estudiants entre ells. Per a això, s'utilitzen diferents dinàmiques de grup. Bàsicament, els objectius que persegueix aquest diagnòstic d'idees prèvies són, els següents:

- Identificar les concepcions errònies que puguem tenir.
- Establir la frontera entre el que ja sap un alumne i el que podria aprendre ara amb la nostra ajuda.
- Motivar l'alumnat, refrescar-li la memòria i activar els coneixements necessaris per als aprenentatges que es treballaran.
- Prendre decisions per a ajustar la planificació en funció de l'avaluació inicial.

**\* Avaluació formativa** (al llarg del desenvolupament interactiu de l'ensenyament).  
(Fernández Sierra, 1994; Scriven, 1991; Rosales, 1988)

Es tracta d'una avaluació de manera continuada que acompanye tot el procés d'ensenyament de l'assignatura, tant a l'aula com en les sessions de tutoria.

L'avaluació formativa exigeix, òbviament, que es desenvolupi en el decurs de l'acció i s'establisca un procés d'interacció permanent entre l'avaluació i l'acció, procés que s'ha d'analitzar convenientment, ja que des del moment que l'avaluació comença es produeix el seu efecte sobre el desenvolupament de la programació (Fernández Sierra, 1994, pàg. 309).

Mitjançant l'avaluació formativa, el professor coneix, pas a pas, de manera continuada, l'evolució dels seus alumnes en l'aprenentatge (Rosales, 1988, pàg. 22).

Necessàriament, perquè siga formativa ha de ser contínua. Per a atendre al procés s'utilitzen una varietat d'instruments d'avaluació que proporcionen informació dels diferents aspectes avaluable. Generalment, les dades s'obtenen de les fonts següents:

\* Activitats pràctiques o comentari de textos, etc. que pretenen fomentar en els l'alumnat la capacitat de judici autònom, de dissentir i discrepar, de buscar solucions



personals als problemes. No es pot caure en el parany de la resposta convergent i correcta. Des d'aquesta visió, propose als estudiants un sistema de treball que els permeta desplegar la seua capacitat de comprensió i reflexió sobre les idees exposades a classe i les lectures realitzades. A més, aquestes activitats també tracten de proporcionar-me *feed back* sobre si l'alumnat va aprenent i va aconseguint els objectius plantejats de l'assignatura, etc. sobre el funcionament i el desenvolupament de la classe, la metodologia utilitzada, els recursos, etc.

\* Proves d'avaluació, amb l'objectiu de conèixer si els alumnes comprenen i transfereixen els continguts fonamentals de cada un dels temes. Aquests instruments arregen, d'una banda, la sistematització dels coneixements de l'alumnat i, de l'altra, l'organització interna. Per a això, els recomane que treballen a partir de mapes conceptuals (que solc arregar i corregir durant el curs). Aquesta tècnica es justifica d'acord amb la teoria cognitivista de l'aprenentatge d'Ausubel, la qual assenjala que el coneixement s'organitza de forma jeràrquica i es desenvolupa mitjançant la diferenciació progressiva de conceptes, o bé mitjançant la integració o el reconeixement de relacions noves entre conjunts de conceptes. L'ús de mapes conceptuals en l'avaluació de l'aprenentatge parteix de la definició d'un concepte clau, a partir del qual caldrà desenvolupar un mapa conceptual hi que relacione tots els conceptes significatius del tema.

Normalment, les activitats o proves consten quasi sempre de dues parts independents: d'una banda l'enunciat d'un tema (que no sol, a voltes, coincidir amb els de el temari) i, de l'altra, preguntes conceptuals curtes. En el tema s'aconsella que seguisquen l'estructura següent: esquema, desenvolupament i valoració crítica o aportacions personals.

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

\* *Els treballs de recerca*. Es pretén que complisquen la missió d'indagació, de recerca, etc. Són treballs que versen sobre algun aspecte concret del temari i que solen fer-se en grup d'entre 4 o 5 alumnes màxim. Generalment, es desenvolupen en diverses fases:

a) L'elecció del treball: se'ls suggereix un llistat de treballs que tracten els continguts fonamentals de l'assignatura, però se'ls permet que en plantegen d'altres, segons els seus interessos, expectatives, motivacions, etc.

b) Fase de recollida d'informació: abans de rebre cap ajuda per part del professorat, han de buscar informació (recerques bibliogràfiques) per a elaborar un primer esbós o guió del treball.

c) Plantejament de "l'índex preliminar". Amb les dades obtingudes per mitjà de la recerca, elaboren un full on citen els punts que creuen que han de desenvolupar i la bibliografia de suport. El docent revisa el guió proposat pel grup, el recondueix, li facilita documentació, les referències bibliogràfiques, etc. D'aquesta sessió, en general, ix ja perfilat el treball i es corregeix el guió que es desenvoluparà.

d) Elaboració real del treball de cada grup.

e) Presentació del treball al docent.

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

En relació amb el treball escrit que presenta l'alumnat, es valora el rigor en les argumentacions, la coherència, la capacitat de reflexió crítica, la utilització d'una bibliografia adequada, l'ús del llenguatge correcte, la presentació, etc. He de matisar que els criteris de valoració dels treballs, tant en la vessant oral com en l'escrita, són coneguts i negociats amb els estudiants.

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

L'autoavaluació és, en si mateixa, un procés d'autocrítica del procés d'ensenyament i aprenentatge realitzat que ajuda al desenvolupament de l'autonomia, al sentit crític de l'alumnat, així com també, en facilita la participació democràtica en el procés d'avaluació" (Calatayud, 1999b, pàg. 85).

Si en teoria el protagonista de l'educació és l'alumnat, per lògica, no se li pot negar en la pràctica que participe en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge d'una manera activa, així com també, en el procés d'avaluació a través, per exemple, de l'elaboració d'instruments avaluatius. Concretament, per a Boud (1995) es parla d'autoavaluació quan els alumnes prenen la responsabilitat de controlar i fer judicis sobre aspectes del seu aprenentatge. Aquest procés suggereix animar als estudiants a buscar per si mateixos i en altres fonts la determinació dels criteris hauran d'usar per a jutjar el treball propi, en comptes de deixar-se dur i dependre dels criteris elaborats pel professorat. En aquest sentit, l'autoavaluació és una forma d'implicar l'alumnat en el seu propi procés formatiu, ja que fomenta la reflexió i l'autocrítica sobre el procés mateix.

L'autoavaluació com a tal es recomana com a estratègia d'aprenentatge i com a instrument de responsabilitat de l'alumnat mateix sobre el seu procés d'aprenentatge, des del qual aprèn a valorar, criticar i reflexionar sobre el seu treball (Nunziati, 1990; Harris i Bell, 1986). És una manera d'educar en la responsabilitat, ja que l'autoavaluació és l'autoregulació, l'autoaprenentatge, l'autonomia personal, els passos successius que més afavoreixen el desenvolupament educatiu dels alumnes (Castillo Arredondo, 2003).

D'entre els beneficis que presenta la realització d'una autoavaluació autèntica destaquem, per exemple, els següents:

- a) és un dels mitjans perquè l'alumnat conega i prenga consciència de quin és el seu progrés en el procés d'ensenyament i aprenentatge;
- b) ajuda els estudiants a responsabilitzar-se de les seues activitats, alhora que desenvolupen la capacitat d'autogovern;
- c) és un factor bàsic de motivació i reforç de l'aprenentatge;
- d) és una estratègia que permet al docent conèixer quina és la valoració que aquests fan de l'aprenentatge, dels continguts que es treballen a l'aula, de la metodologia utilitzada, etc.
- e) és una activitat d'aprenentatge que ajuda a reflexionar sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge realitzat;

- f) és una estratègia que pot substituir altres formes d'avaluació;
- g) és una activitat que ajuda a aprofundir en un autoconeixement i una comprensió majors del procés realitzat i
- h) és una estratègia que possibilita l'autonomia i l'autodirecció de l'alumnat. (Anderson i altres, 1994; Hammond i Collins, 1991).

D'entre les implicacions més importants per a posar en marxa l'autoavaluació de l'alumnat destaca, per la seua rellevància, el rol del docent com a mediador principal, que ha de ser capaç de posar en disposició a l'alumne perquè s'autoavalue, així com, l'ha d'ajudar a descobrir i usar els procediments o les eines del seu acte d'orientació. (Blatchford, 1992; Towler i Broadfoot, 1992).

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

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

1. Explicitar i comunicar els objectius que es volen aconseguir. Per a això, l'alumne ha de conèixer el pla de treball que volem i de com l'aconsegurem, etc. Necessàriament, cal:

\* Partir de les idees prèvies que té l'alumnat. 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 que se li proposa (a través de mapes conceptuals, etc.).

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

Pense que treballant només d'aquesta manera l'autoavaluació s'incidirà en el seu valor com a procés de reflexió en què el subjecte en formació participa en l'avaluació pròpia.

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

Cal destacar, per exemple, que les intervencions dels alumnes seran valorades en els aspectes de coherència i profunditat de plantejaments, etc.

\* El dossier d'aprenentatge, l'instrument per a l'avaluació formativa de l'estudiant.

El dossier d'aprenentatge es presenta com un mètode d'avaluació de l'alumnat, alternatiu als mètodes tradicionals. Ve a ser com una col·lecció de treballs, d'activitats, etc. que l'alumnat ha realitzat durant el curs. Potser, el més important d'aquesta selecció d'activitats radica en les premisses següents:

- Han de tractar d'evidenciar els esforços realitzats per l'estudiant, la valoració del treball aconseguit (qué sabia?, què sé ara?, com ho he après?) en relació a continguts tant de l'àmbit conceptual, procedimental i actitudinal, quines han sigut les millors idees, els assoliments aconseguits en els diferents àmbits de coneixement; i, sobretot, el dossier

d'aprenentatge s'ha de compondre d'aquelles activitats que han permès a l'alumnat tant la possibilitat de valorar-se més a si mateixos, com de sentir-se més segurs.

Indubtablement, aquesta forma de practicar l'avaluació comporta necessàriament una perspectiva 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'alumnat progressar en la seua maduresa i aconseguir un equilibri personal i una integració social. En aquest sentit, Murphy (1992) argumenta que el dossier d'aprenentatge és important perquè:

- brinda l'oportunitat de conèixer com pensa cada estudiant i com és el seu procés de raonament;
- arreplega informació no només 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 s'organitzen de manera coherent i constitueixquen peces ordenades en el seu paper de construcció dels continguts de l'assignatura;
- involucra als alumnes en el procés d'avaluació.

La proposta de dossier d'aprenentatge que solc plantejar a l'alumnat presenta evidències obligatòries i voluntàries. Quan parle d'evidències em referisc a cada un dels continguts del dossier d'aprenentatge que reflecteixen un aprenentatge de l'alumnat.

*- En relació amb les evidències obligatòries plantege:*

- \* Mapes conceptuals de tots els temes, unitats didàctiques, etc.
- \* Qüestions o activitats de diferents nivells de complexitat de cada un dels temes, formulats pel professorat.
- \* Resolució de casos pràctics, etc.

Com es pot observar, es tracta d'arreplegar evidències en les quals els estudiants reflectisquen que han adquirit els coneixements bàsics de l'assignatura.

*- En relació amb les evidències voluntàries, convé comentar que, com el seu nom indica, són evidències que cada alumne decideix incloure, bé perquè ha realitzat activitats d'ampliació d'algun dels temes del seu interès, bé perquè ha desenvolupat interrelacions entre diferents aspectes de la pròpia assignatura o amb unes altres. El sentit d'aquest tipus d'evidències és donar a l'alumnat la llibertat de dirigir el seu aprenentatge, en el marc de la matèria, però d'acord als interessos propis.*

Els criteris de valoració que faig explícits a l'alumnat a l'hora d'avaluar el dossier d'aprenentatge són, entre els més rellevants, els següents:

\* Relació entre els preconceptes, idees prèvies (què sabia) i l'elaboració final (què sé ara, com ho he anat aprenent, quines dificultats he tingut, etc.).

\* Presència de la integració de les diferents fonts d'informació en l'elaboració de l'evidència (lectures, anotacions de classe, discussions grupals, informació dels mitjans de comunicació, internet...).

\* Rellevància del contingut de les evidències en relació als continguts bàsics del temari de l'assignatura.

\* Valoracions crítiques i propostes de millora que l'alumne plantege, etc.

Tots els instruments d'avaluació esmentats ajuden a valorar el procés que l'alumnat va aconseguint. L'estudiant és coneixedor, tal com he presentat en cada tècnica, dels criteris d'avaluació que s'hi hauran de discutir, consensuar i explicitar des d'un principi.

Indubtablement, l'avaluació formativa ens proporciona pistes sobre com es va desenvolupant el procés d'ensenyament-aprenentatge, i ens permet realitzar canvis en aspectes com, per exemple: els continguts, les activitats planificades, la metodologia, els recursos, etc., abans que concloga el procés educatiu.

Tant les activitats com els treballs són corregits pel professorat i retornats als seus autors amb comentaris i suggeriments. Procure que reben de manera ràpida la informació sobre la valoració o el judici crític que ens mereix l'activitat, etc. La correcció, a més d'incidir en propostes de millora, en qüestions equivocades, també incideix i reforça el progrés i el positiu de l'activitat. En aquest sentit, l'avaluació que duc a terme intenta ser un mitjà per a motivar l'aprenentatge dels estudiants. Com molt bé argumenta Alonso Tapia (2001): "la manera de plantejar les avaluacions i de donar els resultats, també pot influir en la motivació de l'alumnat, depenent que afavorisca el poder aprendre dels errors o, per contra, que subratlle les limitacions de l'alumnat, cosa que influirà negativament en la seua autoestima" (pàg. 104-105).

Amb caràcter orientatiu sintetitze en el quadre següent la relació entre els aspectes avaluable de l'assignatura i els instruments d'avaluació previstos. S'observa que la relació no és unívoca (un aspecte avaluable/un instrument d'avaluació) sinó que tots els aspectes són avaluable amb diferents instruments i, al seu torn, un instrument d'avaluació mateix permet valorar aprenentatges diversos. Per exemple, l'elaboració d'un treball proporciona informació diversa: el coneixement de determinats continguts del temari de l'assignatura, la incorporació d'aspectes de les lectures realitzades, la transformació del coneixement declaratiu en coneixement didàctic, el domini de les eines de treball i l'actitud davant l'aprenentatge de l'estudiant o del grup de treball. Com a exemple, presentem aquesta taula:

<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 realitzades en relació 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 de l'alumnat: informes d'entrevistes, de visites, resolució de casos, memòries, treballs de síntesis individuals i grupals, resolució de casos pràctics.

Domini de les eines de treball.	Recerques bibliogràfiques per al desenvolupament dels treballs, fonts utilitzades, etc.
Actitud davant l'aprenentatge i reflexió.	Preguntes i respostes orals entre professorat i alumnat, durant la classe i en les tutories. Observació del professorat. Entrevistes individuals o de grup per a l'orientació de les activitats, treballs, etc. L'autoavaluació de l'alumnat.

Com a complement a la taula anterior, presente un quadre elaborat per l'autor Rivas (1997) on tracta d'arreplegar els instruments més idonis per a valorar els aprenentatges dels alumnes segons si es refereixen a conceptes, a procediments o a actituds.

<i><b>Instruments, tècniques, procediments</b></i>	<i><b>Conceptuals</b></i>	<i><b>Procedimental</b></i>	<i><b>Actitudinals</b></i>
1. OBSERVACIÓ SISTEMÀTICA Llistes de control Escala d'observació Registre d'actuacions			• • • • • •
2. INTERCANVI D'INTERACIONS Diàleg Entrevista Posada en comú grupal	• •	• • • •	• • •
3. PRODUCCIONS DE TREBALL Esquemes i resums Exercicis de desenvolupament temàtic Exercicis de solució, demostració, de problemes Exercicis d'elaboració de monografia Exposició oral Produccions de laboratori...	• • •	• • • • • • • • • • • •	•
4. PROVES ESPECÍFIQUES De rendiment estandarditzades De classe o pròpies	• • • •	• • •	•

Font: Rivas (1997, pàg. 246)

### \* Avaluació sumativa/acreditadora

L'avaluació sumativa suposa una valoració global i definitiva de l'objecte, ja siga positiva o negativa; atenent més als resultats que al procés (Scriven, 1991, pàg. 340).

Aquest tipus d'avaluació difereix bastant de la que s'ha explicat anteriorment, ja que se centra, especialment, en els resultats obtinguts. En les diferents etapes educatives ens veiem obligats a emetre una qualificació de cada alumne en acabar el curs. Hem de realitzar una avaluació sumativa amb la dificultat de reduir la complexitat, la riquesa d'un procés a una nota.

També és cert que, en la majoria dels casos, això no ens resulta excessivament difícil, ja que s'utilitzen diversos instruments d'avaluació i, a més, perquè durant el procés hem anat registrant una gran quantitat d'informació sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge realitzat per l'estudiant.

### **3.3. L'avaluació de la pràctica docent: instrument de desenvolupament i millora tant professional com personal. Relat d'algunes estratègies**

Assumisc l'avaluació del professor i de la seua pràctica docent com a instrument fonamental per al desenvolupament i la millora tant professional com personal. El professor, com a professional autònom i responsable que és, necessita conèixer per mitjà de l'avaluació com és el nivell d'aprenentatge amb què comença cada alumne i alumna –fase de diagnòstic inicial– la seua evolució a través del procés didàctic i quines dificultats tenen i les causes que les originen; ja que només d'aquesta manera podrà tractar d'adaptar convenientment la seua actuació sobre ells. A més, el professor o la professora ha de saber, també, quina eficiència té la seua actuació, el paper dels recursos, i de la metodologia que utilitza, el grau de satisfacció de la programació prevista, etc. (Calatayud, 2004b; 2002; 2002a; 2001; 2000c; 2000d ;1999c; 1996)

L'avaluació es pot realitzar a través de col·legues que assessoren i ajuden a programar línies i procediments per a superar les dificultats, per a reforçar els aspectes positius, per a diagnosticar les necessitats de formació del docent, etc. ja siga mitjançant la recollida de qüestionaris emplenats per l'alumnat mateix, en els quals emeten les seues opinions sobre els múltiples aspectes de l'acció docent o a través de processos autoavaluatius, etc.

Una de les característiques que defineixen a un bon professional és la capacitat de reflexionar sobre la seua pròpia pràctica i, per aquesta raó, cal introduir estratègies que permeten el seu desenvolupament, d'entre les quals destaquem els processos d'autoavaluació i el dossier d'aprenentatge docent. Com argumenta Benedito (1998), per a “aprendre a millorar la seua pràctica professional, el docent ha de contrastar les seues teories prèvies amb les evidències d'una reflexió rigorosa sobre el seu quefer. La reflexió sobre la seua pròpia acció és un component essencial del procés d'aprenentatge permanent que constitueix l'eix de la formació professional” (pàg. 54).

A continuació, comente algunes estratègies que utilitze en el meu quefer diari amb els estudiants. L'objectiu que es pretén aconseguir és: tenir una valoració personal del procés d'ensenyament i aprenentatge realitzat.

#### **\* La veu de l'alumnat**

Generalment, durant el curs realitze debats oberts a l'aula sobre la marxa de l'assignatura, en què els estudiants comenten aspectes relacionats amb els continguts impartits fins al moment, els aspectes metodològics de les classes, els materials, els recursos, etc. amb l'objectiu clar que les seues apreciacions servisquen per a reconduir i millorar la docència mateixa, sent el seu caràcter marcadament constructiu. Al final del curs solc passar un qüestionari en què els sol·licite informació de com ha anat funcionant l'assignatura (en relació a continguts, aspectes metodològics, la percepció i el treball que tenen de l'assignatura, etc.), així com també, els convida a plantejar proposades de millora, etc. Els

resultats dels qüestionaris es donen a conèixer i, en acabant, es comenten públicament entre docent i alumnat.

A continuació, presente una mostra representativa d'algunes qüestions orientatives:

Què canviaries de la dinàmica empleada pel professor per al desenvolupament de les classes?
I de la seua proposta d'avaluació?
Quins aspectes consideres positius en la seua pràctica docent?
Quins temes, activitats, etc. t'han resultat més interessants i han contribuït a la teua formació en aquesta assignatura? Enumera'ls.
Què destacaries d'aquest curs? Sobre quins aspectes dels tractats en classe t'haguera agradat que s'haguera incidit més? Enumera'ls.
Què criticaries d'aquest curs? Sobre quins aspectes dels tractats t'haguera agradat que no s'incidira tant?

L'avaluació del professorat mitjançant qüestionari emplenat per l'estudiant es completa amb una autoavaluació del docent mateix. Plantege la necessitat de l'autoavaluació com a mitjà per a poder reflexionar críticament sobre un mateix i sobre la meua pràctica educativa, i també per a obtenir dades sobre la meua actuació, amb la finalitat de perfeccionar-la.

\* L'autoavaluació com a estratègia de formació i desenvolupament professional per al docent

Considere que els docents hem d'entendre l'autoavaluació com el model que ofereix més possibilitats, compromís, informació, etc. per a ajudar-nos a detectar els punts forts i febles de la nostra pràctica i prendre decisions sobre aquesta amb la intenció de millorar-la. Com afirmen els autors Airasian i Gullickson (1998), "l'autoavaluació del professorat és un procés en el qual els docents formulen opinions valoratives sobre l'adequació i l'efectivitat del seu coneixement, actuació, principis o conseqüències amb la finalitat de millorar-se a si mateixos" (pàg. 13).

A més, com comenta McLaughlin (1991), l'autoavaluació pot estimular la motivació per al canvi més que cap altre sistema d'avaluació, ja que són els professors mateixos els que analitzen i valoren els aspectes febles descobrint orientacions per a la millora.

Recuperar el valor genuí de l'autoavaluació passa per reconèixer-la com a:

- a) reflexió del professor o professora sobre els èxits i fracassos propis i, basant-se en aquesta reflexió, modificació de la forma d'ensenyar, d'avaluar, etc.;
- b) avaluació del professor feta per 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 necessitats de formació i crear estratègies per a satisfer-les, millorant d'aquesta manera l'exercici professional.

Per a posar en marxa processos autoavaluatius, ens ajuden qüestions que tenen a veure amb:

- què està succeint?



- fem el que ens proposem?,
- aconseguim el que busquem?,
- aconseguim precisament el contrari?, per què?,
- com podem millorar el que fem?,
- serveix per a alguna cosa o per a algú?, etc.

Concretament, l'autor Smyth (1989), sistematitza una sèrie de qüestions bàsiques perquè el professorat utilitzi 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 forma? Confrontació.
- Com podria fer les coses d'una altra manera? Reconstrucció.

Finalment, convé comentar que, entre els avantatges que atribuïsc als processos autoavaluatius, destaque, sobretot, aquests:

- Responsabilitza el professorat del desenvolupament professional propi.
- Promou que el docent assumisca els riscos i els desafiaments que suposa analitzar la seua pràctica, reflexionar sobre aquesta i criticar-la, amb la finalitat d'innovar-la, etc.

#### \* El dossier d'aprenentatge docent

Després dels comentaris explicats sobre la importància que concedisc als processos autoavaluatius, considere que una de les estratègies que millor defineixen aquesta filosofia reflexiva és el dossier d'aprenentatge. L'entenc com l'eina que permet documentar evidències de les pràctiques educatives, així com dels valors associats a aquesta, acompanyades d'un procés de reflexió per a la millora de la pràctica mateixa i per al desenvolupament professional (Lasa i Biain, 2004). És a dir, el dossier d'aprenentatge és un instrument que permet documentar evidències que realment siguen significatives en el desenvolupament de la labor docent. Hi importa més el per què s'incorpora que el què.

#### \* Benchmarking

Es tracta d'una tècnica per a l'anàlisi de processos de qualitat en la docència. El *benchmarking* va sorgir com a eina de competició eficaç entre persones o serveis, perquè qüestiona com es realitzen els processos d'una organització i perquè busca unes pràctiques organitzatives millors per a establir models nous de funcionament. Per a l'anàlisi dels processos de qualitat s'intenta contestar preguntes que tenen a veure, segons Villar Angulo (2004, pàg. 582), amb:

- Què faig bé (satisfacció, productivitat, premis, etc.) comparat amb els altres?
- Com vull ser millor docent?
- Com ensenyen aquesta matèria altres professors i professores?
- Com puc adaptar el que els altres fan a la meua assignatura?
- Com puc ser tan bo com el millor dels meus col·legues en l'ensenyament de la matèria?
- etc.

Aquestes preguntes ajuden a reflexionar i caldria que es compartiren entre tots aquells professionals que imparteixen la mateixa assignatura.

\* Avaluació per col·legues

Estic convençuda que aquest és un dels instruments que millor pot ajudar el professorat a formar-se. Moltes vegades, els docents tenim una sèrie de costums, d'hàbits tan assumits inconscientment que no ens n'adonem i ens calen agents externs per a la millora de la pràctica educativa. Com argumenta Keig (2000), aquest procés de revisió col·laborativa realitzat per col·legues ha d'incloure oportunitats per a conèixer com ensenyar més eficaçment, suggeriments amistosos i crítica constructiva, rebre ajuda d'assessors i formar-se en aquells aspectes que siguin necessaris per a desenvolupar processos de qualitat en la docència.

\* Diari sobre les classes

Durant el desenvolupament de les classes, intente prendre alguna anotació sobre el que em sembla més rellevant i significatiu. Solc anotar alguna idea, alguna paraula o expressió, etc., que després em facilite recordar el que ha passat a classe. Això em permet, a més, portar un seguiment dels continguts treballats a l'aula, de la metodologia desenvolupada, de les idees prèvies que presenta l'alumnat, etc., així com analitzar de forma rigorosa les meues preocupacions del que té lloc a l'aula i dels sentiments que em produeixen les diferents experiències docents. Normalment, i com ja he comentat anteriorment, se sol completar el diari de classe amb xarrades informals amb els estudiants, etc.

En general, vull comentar que totes les tècniques descrites afavoreixen, en gran manera, el desenvolupament i la millora tant professional com personal del docent.

#### **4. Consideracions finals**

Al llarg d'aquest capítol, he incidit en una mirada nova de l'avaluació lligada a l'aprenentatge i a la millora del procés educatiu. També he incorregut en la rellevància de la transformació de les pràctiques avaluatives per a la millora global de la pràctica educativa. No és possible parlar d'innovar el procés d'aprenentatge-ensenyament sense una innovació paral·lela de l'activitat avaluativa i, en aquest mateix sentit, l'alumnat no modificarà la seua forma d'aprendre si els seus aprenentatges continuen avaluant-se segons pràctiques examinadores.

De la mateixa manera, els professors i les professores no milloraran el seu ensenyament ni assumiran una perspectiva professional de la seua tasca, si no sotmeten les seues pràctiques educatives a processos d'avaluació que orienten la millora i que, fins i tot, reconeguen la qualitat docent. Indubtablement, per a això cal apostar per una nova perspectiva de l'avaluació lligada a la comprensió, a la millora i a l'enriquiment de l'aprenentatge (Salinas, 2006).

Tot això no és gens fàcil, atès que, en aquests moments, ens enfrontem a una sèrie de desafiaments propis d'una societat multicultural, diversa, mediàtica, tècnica i globalitzada marcada per nous reptes, als quals no s'escapa l'avaluació i on la visió avaluativa com a instrument d'aprenentatge xoca amb un enfocament científic i examinador en el qual el sistema educatiu ha de rendir comptes a la societat.

Des del nostre punt de vista, **els reptes que es presenten en l'avaluació escolar** giren al voltant de quatre aspectes:

1. *Definir quin tipus de cultura avaluativa és la que ha de prevaldre en la societat del coneixement.* Una cultura que ha d'estar d'acord amb el desenvolupament d'un ensenyament educatiu que no té com a missió transmetre el saber pur, sinó una "cultura que permeta comprendre la nostra condició i ajudar-nos a viure" (Morín, 2000, pàg. 120), alhora que ha d'afavorir una manera de pensar oberta i lliure que facilite que l'alumnat pugui resoldre satisfactòriament els problemes que els sorgisquen en el dia a dia. Una avaluació que ajude a formar ments ben ordenades, capaces d'adquirir coneixement amb sentit, rellevant, coherent, interdependent i que permeta interrogar i accedir a la veritat i fer front a les incerteses que ofereix la societat del coneixement.

Una ment ben formada és una ment apta per a organitzar els coneixements i d'aquesta manera evitar la seua acumulació estèril (Morín, 2000, pàg. 29).

Després dels comentaris realitzats anteriorment, no hi ha cap dubte que la nostra aposta se centra en un ús de l'avaluació escolar des de paràmetres educatius i formatius. I on l'èmfasi es troba en l'aprenentatge de l'alumnat i en l'avaluació com a eina valuosa capaç de donar resposta a les necessitats de les diferents persones implicades en el procés educatiu. En aquest sentit, l'avaluació se situa al servei de l'aprenentatge, atès que aquest és la millor manera d'ajudar els discentos a aprendre i a ser capaços de valorar el progrés acadèmic propi i el desenvolupament de les seues capacitats. Per a això, com argumenta Prieto (2004), l'avaluació ha de deixar de representar una acció al marge del procés educatiu per a convertir-se en una situació habitual en l'activitat de l'escolar, en un element realment integrat en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Una avaluació que ha d'anar 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.

2. *No només convida i aprendre amb la diversitat sinó també avaluar-hi.* Una avaluació que estiga relacionada amb la intenció d'ajustar-se a les característiques del procés d'aprenentatge de cada alumne i alumna, i que s'acoste, així, a la garantia del dret a la diversitat i al fet que cada aprenent pugui adquirir els coneixements d'acord amb les seues peculiaritats i possibilitats.

Una escola oberta a la diversitat requereix la modificació en profunditat de les pràctiques d'avaluació fins a convertir-les, com ho expressen Coll i Onrubia (2002), en exercicis que contribuïsquen a ajustar l'ajuda educativa a tots i cada un dels alumnes.

3. *Apostar per unes pràctiques d'avaluació col·laboratives entre el professorat i l'alumnat,* en les quals la comunicació, l'autoavaluació i la col·laboració adquireixen especial rellevància.

4. *L'últim repte és el que hem denominat com a "avaluació ciutadana".* L'escola com a tal, ha de crear les condicions necessàries (gestió democràtica del centre, participació de l'alumnat en l'escola, etc.) perquè l'estudiant es vagi formant en i per a la ciutadania. Com diu Gairín (2003), cal que cresca una escola nova que siga cada vegada més oberta i compromesa, autònoma i autòctona, actualitzada i crítica, participativa i democràtica, així com també, un escenari d'oportunitats per a tots els ciutadans, a través de la millora

permanent, el reforç de la direcció, el desenvolupament professional dels docents i l'ús progressiu i socialitzat de les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

Sens dubte, per a fer front a aquest desafiament hem de plantejar-nos quin tipus d'individu volem formar i quines competències n'hem d'avaluar (Calatayud, 2005).

L'actitud crítica és hui fonamental, ja que ens ha tocat viure en la societat de la informació, però també en la societat de la desinformació. Ser capaços de destriar el bo del dolent, el positiu del negatiu, la veritat de la falsedat, únicament es pot aconseguir amb la reflexió crítica i, en aquest sentit, els processos autoavaluatius poden ajudar a afavorir-la.

A aquests reptes afegiria els criteris que han de guiar els canvis en l'avaluació segons Zabalza (2001), i que s'han de dirigir cap a aspectes que tenen a veure amb:

- \* Ajudar l'alumnat a desenvolupar les seues capacitats: ser formativa.
- \* Referir-se a tots els objectius formatius, això és, ser integradora.
- \* Integrar-se en el desenvolupament habitual del procés d'ensenyament i aprenentatge.
- \* Ser coherent amb l'estil de treball en l'aula.
- \* Ser inicial, processual i final.
- \* Incloure demandes cognitives variades i progressives.
- \* Comparar informació prèvia i posterior.

I ja, per a finalitzar, cal incidir que l'avaluació entesa com a procés de recerca sobre la pràctica ens ajuda a formar-nos com a persones i professionals. Hem de tenir sempre present que qui forma, es forma en formar, i qui és format, reforma al seu torn al formador; que l'ensenyament no és assumpte només del professor ni l'aprenentatge únicament de l'alumne; que qui ensenya, aprèn a ensenyar, i qui aprèn, ensenya a aprendre; i que el procés didàctic no acaba fins que el estudiant haja après. És a dir, aprenem a ensenyar formant i formant-nos amb els estudiants, i entendre l'avaluació com a instrument d'aprenentatge i millora ens ajuda a aconseguir-ho. Aprenem *amb* i *de* l'avaluació.

Si apostem per aquesta convicció, haurem fet un pas avant en el camí cap a una cultura de l'avaluació eminentment pedagògica i educativa. Un repte que depèn de cada un de nosaltres i en el qual hem de tenir sempre present les paraules de Sòcrates: “no podem viure mai millor que quan ens esforcem per millorar”.

I aquesta millora passa, en aquests moments, per entendre i practicar una avaluació que eduque l'alumnat i ens forme com a professionals de l'educació. Un desafiament difícil però no impossible d'aconseguir per a tots aquells professionals compromesos amb la tasca docent.

### Referències bibliogràfiques

- AIRASIAN, P. y GULLICKSON, A. *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Ediciones Mensajero. Bilbao, 1998.
- ALONSO TAPIA, J. “Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios” En A. GARCIA-VALCARCEL. (Coord). *Didáctica universitaria*. La Muralla. Madrid, 2001.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata. Madrid, 2000.

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. *La evaluación a examen*. Miño y Dávila. Madrid, 2003.
- ALLEN, D. *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Paidós. Barcelona, 2000.
- ANDERSON, G; BOUD, D y SAMPSON, J. "Expectations of quality in the use of learning contracts". *The International Journal of Capability in Higher Education*, 1994. Vol. 1. Núm. 1. Págs. 22-31.
- ARNAUS, R. "La evaluación. Un foro de comunicación negociada". En MINGORANCE, P y MARCELO, C. *Pensamiento de profesores y Desarrollo Profesional*. Universidad de Sevilla. Sevilla., 1992.
- BENEDITO, V. Hacia un modelo de Formación Inicial del Profesorado Universitario". En AA. VV. *La formación del profesorado. Evaluación y calidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria, 1998.
- BLATCHFORD, P. "Academic self assessment at 7 and 11 years: its accuracy and association with ethnic group and sex". *British Journal of Educational Psychology*, 1992. Vol. 62. Págs. 35- 44.
- BOUD, D. *Enhancing learning through self assessment*. Kogan. London, 1995.
- CALATAYUD SALOM, A. "La creencia en la objetividad de la evaluación. Una ilusión imposible". Revista: *Aula Abierta*, 1999. Núm 73. Págs.205-222.
- CALATAYUD SALOM, A. *La Evaluación en la Educación Primaria*. Octaedro. Barcelona, 1994.
- CALATAYUD SALOM, A. *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la Etapa de Educación Primaria*. Universidad de Valencia. Valencia, 1998.
- CALATAYUD SALOM, A. "La Evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. Dificultades percibidas y estrategias de superación". Revista: *Ciencias de la Educación*, 2000a. Núm 183.
- CALATAYUD SALOM, A. "Reflexión de los alumnos de Educación Primaria sobre preconcepciones evaluativas". AA.VV *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Editorial Graó-Laboratorio Educativo. Barcelona, 2000b
- CALATAYUD SALOM. A. "La formación ciudadana. Un reto para la profesión docente. Algunas reflexiones". Revista: *Organización y Gestión Educativa (O.G.E)*, 2005. Núm 2. Marzo-Abril, 2005. Págs.14-17.
- CALATAYUD SALOM. A. "Formación en evaluación educativa. Sí, por favor". Periódico Digital de Información Educativa: *Comunidad Escolar*. Nº 755 <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/755/tribuna.html>, 2004.
- CALATAYUD SALOM. A. "El olvido de la Formación Permanente del Profesorado". Periódico Digital de Información Educativa: *Comunidad Escolar*. Nº 742 <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/742/tribuna.html>. 2004a
- CALATAYUD SALOM. A. "La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones". Revista: *Ciencias de la Educación*. 2004b. Núm 198-199. Págs. 151-171.
- CALATAYUD SALOM. A. "El mito de la autoevaluación docente". Periódico Digital de Información Educativa: *Comunidad Escolar*. Nº 712 <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/712/tribuna.html>, 2002a
- CALATAYUD SALOM. A. "L'autoavaluació del docent al servei del seu desenvolupament professional. Una experiència enriquidora", Revista: *GUIX*, 2000c. Núm 264. Págs.37-42.
- CALATAYUD SALOM. A. "La alergia a la evaluación del profesorado". Periódico Profesional de la Enseñanza: *Magisterio Español*, 1999c. Nº 11.433
- CALATAYUD SALOM. A. "La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación". Revista: *Educadores*, 2002. Núm 204. Págs.357-375.
- CALATAYUD SALOM. A. "La cultura de lo efímero en la evaluación docente". Periódico Digital de Información Educativa: *Comunidad Escolar*. Nº 662. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/662/tribuna.html>, 2000d.

- CALATAYUD SALOM, A. "La evaluación docente. Invitación a la reflexión". Revista: *Actualidad Docente*, 2001. Núm 217. Págs.5-6.
- CALATAYUD SALOM, A. "La participación del alumno en el proceso evaluador". Revista *Educadores*, 1999. Núm 190-191.
- CALATAYUD SALOM, A. "La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. Revista: *BORDON*, 2000. Vol 52. Núm 2.
- CALATAYUD SALOM, A. "La Evaluación del profesorado en Educación Primaria: sus protagonistas". Revista: *GUIX*, 1996 .Núm 224. Págs.29-35.
- CALATAYUD SALOM, A.. "El gran abismo entre la evaluación y la calificación". Revista *Educadores*, 1999b. Núm 189. Volumen 41. Enero-Marzo. Págs.79-93.
- CASTILLO ARREDONDO, S. *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Prentice-Hall. Madrid, 2003.
- CASTILLO ARREDONDO, S. *La práctica evaluadora del profesorado. Primaria y Secundaria*. Grupo Editorial Universitario, 2004.
- COLL, C y ONRUBIA, J. "Evaluar en una escuela para todos". Revista: *Cuadernos de Pedagogía*, 2002. Núm 318.
- CORONEL, J.M. "Las culturas organizativas". En M.J. CARRASCO y Otros. *Organización Escolar. Aspectos Básicos para docentes*. Grupo Editorial Universitario, 2002.
- DOMÍNGUEZ, G y DIEZ, E. "El cambio cultural de las organizaciones educativas". En I. CANTÓN. (Coord), *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Fundec. Buenos Aires, 2000.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Morata. Madrid, 1986.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. "La evaluación del curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación". En BLANCO, N. y FELIX ANGULO, J. (Eds). *Teoría y desarrollo del Curriculum*. Aljibe .Málaga, 1994. Págs. 297-313.
- FULLAN, M. *Changing Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press. London, 1993.
- GAIRÍN, J."Los procesos de institucionalización en la Formación Profesional" en: M. LORENZO DELGADO (Coordinador). *Las Nuevas Formas de Escolarización*. Escuela Española. Junio. Barcelona, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La transición a la educación secundaria*. Morata. Madrid, 1996.
- GONZÁLEZ, M.T.. "¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?" En J.M. ESCUDERO y M<sup>a</sup> I. GONZÁLEZ (Eds.) *Escuelas y Profesores ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones Pedagógicas. Madrid, 1994.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. y SANTANA, P. "La cultura de los centros, el desarrollo del currículo y las reformas". En J.M. ESCUDERO, (Ed), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Síntesis. Madrid, 1999. Págs. 321-341.
- HAMMOND, M y COLLINS, R. *Self-Directed Learning: Critical Practice*. Kogan Page. London, 1991.
- HARGREAVES, A. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Publicaciones. M.C.E.P. Sevilla, 1997.
- HARGREAVES, A. *Changing Teachers changing times*. Teachers College Pres. Chicago, 1994.
- HARRIS, D y BELL, CH. *Evaluating and assessing for learning*. Kogan Page. London, 1986.
- KEIG, L. "Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2000. 14 (1). Págs 67-87.
- LASA, P y BLAIN, C. "El portafolio docente". *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 2004. Núm 6.

- MARCHESE, A. y MARTÍN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial. Madrid, 2000.
- McLAUGHLIN, M. W. "Enabling Professional Development: What have we learned?" En A. Lieberman & L. Millar (Eds). *Staff Development for Education in the '90s*. Teachers College Press. London, 1991.
- MORIN, E. *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento*. Seix Barral. Barcelona, 2000.
- MURPHY, S. "Writing portfolios in K-12 schools: Implications for linguistically diverse students". *Writing portfolios. A bridge from teaching to assessment*. Pippin Publishing Limited. Markham. Ontario, 1992.
- NEVO, D. "The conceptualization of educational evaluation", En: E HOUSE, *New directions in Educational Evaluation*. Lewes. Falmer Press, 1986.
- NUNZIATI, G. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice » *Cahiers Pédagogiques*, 1990. Núm 280. Págs, 47-64.
- PATTERSON, J. L., PURKEY, S.C. y PARKER, J.V. *Productive School Systems for a Nonrational World*. ASCD. Alexandria, 1986.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid, 1998.
- PERRENOUD, P.H. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Paideia-Morata. Madrid. 1990.
- PRIETO NAVARRO, L. "¿Es calificar el fin último de la educación, o hay otros objetivos". *Periódico Magisterio Español*. (24 de Marzo de 2004).
- RIVAS, F. *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Ariel Psicología. Barcelona, 1997.
- ROSALES, C. *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea. Madrid, 1988.
- ROSSMAN, G.B.; CORBETT, H.D. y FIRESTONE, W. A. *Change and Effectiveness in Schools*. State Univ. of New York Press. New York, 1988.
- SACKMAN, S.A. *Cultural knowledge in Organizations. Exploring the Collective Mind* Sage. Londres, 1991.
- SALINAS, D. "La evaluación según Holmes". Revista: *Cuadernos de Pedagogía*, 2006. Núm. 358.
- SANTOS GUERRA, M.A. *La evaluación, un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Aljibe, Málaga, 1994.
- SARASOLA, M.R. "Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12 (57), 2004.
- SCRIVEN M. *Evaluation Thesaurus*. Sage. London, 1991.
- SMIRCICH, L. Concepts of Culture and organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 28 (1), 1983. Págs. 339-358.
- SMYTH, J. "A critical Pedagogy of classroom practice". *Journal of Curriculum Studies*, 21 (6), 1989. Págs. 483-502.
- TENBRINK, T.D. *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Narcea. Madrid, 1988.
- TOWLER, L y BROADFOOT, P. "Self- assessment in the primary school". *Educational Review*, 1992. Vol. 44. Núm 2. Págs. 137- 151.
- VILLAR, L. M. "Autovalorese" EN: L.M. VILLAR ANGULO (Coord). *Programa para la mejora de la Docencia Universitaria*. Pearson. Madrid, 2004.
- ZABALZA, M.A. (2001). "Evaluación de los aprendizajes en la Universidad" En A. GARCIA-VALCARCEL (Coord). *Didáctica universitaria*. La Muralla. Madrid, 2001.

## CAPÍTOL 2: LA SUPREMACIA DE L'EXAMEN. L'AVALUACIÓ COM A EXAMEN. EL SEU ÚS I ABÚS, ENCARA, EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

M. AMPARO CALATAYUD SALOM  
Dep. de Didàctica i Organització Escolar  
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació  
Universitat de València

---

Aquest treball s'ha centrat a aprofundir en l'accepció que tenim de l'examen com a instrument "suposadament" objectiu, vàlid, fiable, etc., per a avaluar els aprenentatges de l'alumnat. També, pretén aclarir les repercussions i les implicacions més immediates que l'examen com a tal planteja en el context escolar. Per a concloure, es presenten una sèrie de resultats que hem obtingut a través d'una mostra de 450 docents d'educació primària de la Comunitat Valenciana sobre les creences i les pràctiques avaluatives que tenen pel que fa a l'ús dels exàmens *com a ritus de comprovació del que s'ha après*.

### L'examen com a ritus de comprovació del que s'ha après

L'examen, en l'accepció conductista de control tècnic amb una forta èmfasi en la dimensió de sanció i d'etiquetatge, és i ha sigut considerat des de temps remot com la prova reina de l'avaluació, que malgrat que té una infinitat de crítiques i de ser un instrument avaluatiu molt injuriat per molts autors, es continua usant massivament, com a l'únic mitjà per a avaluar l'aprenentatge de l'alumnat. Molta tinta s'ha vessat sobre el valor dels exàmens, no només com a mitjà de poder, de control per a comprovar el que ha après l'alumnat, sinó també des del vessant de la repercussió en el món afectiu, laboral, social, etc., tant per als estudiants com per a les famílies i els cercles d'amistats. Concretament, autors com Brown i Knight (1994) i Race (1994) han descrit, mitjançant una mena rànquing, les emocions i els sentiments que desencadenen els exàmens en el món escolar, entre els quals destaquen els sentiments de temor, pànic, nervis, estrès, ansietat, pressió, enuig, angoixa, risc, etc. Segons Álvarez Méndez (1995a, p. 189-190): "són molts els autors que analitzen críticament i des de posicions intel·lectuals l'examen com a artefacte d'avaluació destacant les disfuncions que produeix en el sistema educatiu (Jackson, 1968; Foucault, 1976; Bourdieu i Passeron, 1977; McMullen, 1978; Larena, 1980; Stenhouse, 1984; Eggleston, 1984; Stronach, 1989; Perrenoud, 1990; Elliott, 1990; Gimeno, 1992; Broadfoot, 1992). La seua pervivència s'ha de buscar, doncs, en altres nivells, ja que per a exercir les funcions educatives sembla que se'l rebutja. Descartades les raons formatives, descartades les raons d'aprenentatge a través de l'examen, què pot justificar-ne el lloc de privilegi i la seua resistència al canvi i al pas del temps i a les contradiccions que genera?".

Donada la gran complexitat que en si mateix tanca l'examen, no només com a instrument d'avaluació, sinó també, de les seues repercussions educatives, socials, laborals, etc., nosaltres només li dedicarem una atenció especial des d'una de les seues implicacions més immediates com a instrument fonamental per a corroborar el rendiment aconseguït per l'estudiant, la qual cosa hem denominat **els exàmens com a ritus de comprovació del que s'ha après**. Amb aquesta caracterització volem posar damunt la taula la condició "errònia" que s'assumeix per una gran majoria del professorat quan es tracta d'emmarcar el mètode "examen" com a *l'únic* instrument per a comprovar



l'aprenentatge de l'alumnat, com a mer acte sumatiu. Encara que aquest supòsit és el que més predomina en el món educatiu, no significa que siga l'única funció que pot assumir aquest instrument, entre les quals hi ha la de ser un mecanisme amb finalitats comprensives de la realitat d'aprenentatge de l'estudiant etc. Però, generalment, per desgràcia, l'examen es converteix en un acte de control purament formal, així com en un artifici real de selecció (Álvarez Méndez, 1995a).

Després de les argumentacions al·ludides, no hi ha cap dubte de la consideració explícita d'aquesta afirmació: contextualitzar l'examen com a instrument exclusiu per a avaluar l'alumnat suposa, com afirma Foucault (1977), interpretar-ho com a tècnica exclusiva de poder i de control. És a dir, suposa concebre l'examen com un instrument normalitzador que fa aquesta funció mitjançant fórmules de classificació, jerarquització, valoració i sanció dictades per una sèrie de persones, en aquest cas, pels docents que posseeixen el poder. Indiscutiblement, la implicació d'aquesta assumpció suposa caracteritzar l'instrument "examen" com una "tecnologia disciplinària" nova que actua de forma ordinària en el transcurs i el desenvolupament de les activitats que s'executen en l'aula, que com bé diu Foucault (1977), cada vegada més, l'examen se sol acompanyar de cerimònies altament ritualitzades per a disfressar molt millor la seua funció disciplinària.

Aquestes i altres consideracions porten Foucault (1977) a reconsiderar el paper dels exàmens en tres grans postulats: a) l'examen inverteix l'economia de la visibilitat en l'exercici del poder; b) l'examen fa entrar, també, la individualitat en un camp documental; i c) l'examen, envoltat de totes les seues tècniques documentals, fa de cada ésser humà "un cas". Entrar en el "moll" de l'examen com a ritu de comprovació del que s'ha après suposa fer referència a dues manifestacions avaluatives que hem caracteritzat com:

a) Avaluació puntual. És a dir una avaluació que es realitza de forma aïllada, generalment, a través d'un "examen final" que té l'objectiu de comprovar si l'alumnat ha assimilat els coneixements. Pel que es refereix a l'avaluació puntual, Ketele (1988) especifica que es tracta d'una tipologia avaluativa que "pretén crear artificialment una situació de la qual es dedueixen informacions no paràsites per a l'avaluació. Aquesta "manipulació" de la situació consisteix a triar molt bé, d'una banda, el suport de l'activitat i les seues característiques, i per una altra, les consignes, és a dir, allò que han de fer (en termes de comportament) i les condicions (temporals, espacials, materials...) en les quals haurien d'efectuar-se les activitats prescrites" (Ketele, 1988, p. 25). Aquesta avaluació puntual comporta necessàriament la característica de considerar l'examen amb caràcter marcadament explícit.

b) Una segona manifestació avaluativa caracteritzada com a avaluació amb caràcter explícit referent a les condicions pràctiques de "l'examen", és a dir al seu formalisme i ritualisme. Generalment per a l'alumnat, l'avaluació pressuposa un context determinat de situació avaluativa en la qual es fan explícites les circumstàncies determinades per a dur-la a terme. Aquesta situació clarament avaluadora ve determinada per:

*1- Una temporalitat avaluativa puntual*. Plantejament de l'activitat avaluativa en un moment determinat de la jornada escolar, de manera que l'avaluació es realitza en moments puntuals que tenen a veure amb la finalització de temes, unitats d'aprenentatge, etc., que generalment guarden una distància que oscil·la entre dues setmanes, quinzenes,

etc. L'alumnat sap que quan acaba un tema, el següent pas que ha de realitzar és l'avaluació de la unitat didàctica treballada.

2- *La distribució espacial.* Aquesta característica fa referència als rituals que implica plantejar l'avaluació (l'examen) dels alumnes, com ara les taules separades, el silenci estricte, etc.

3- *El docent com a avaluador vigilant.* El docent presenta la funció de "controlador exhaustiu" vigilant de la realització de la prova, examen, control, així com també de l'absència de familiaritat entre la persona avaluada i l'avaluadora. Aquesta funcionalitat, tal com presenta Perrenoud (1990), és més habitual en aquell professorat que està més obsessionat per les notes. Segons aquest autor "els mestres que no tenen massa fe en la 'veritat' de les notes no despleguen la profusió de precaucions que adopta l'examinador concienzós" (p. 129).

4- *L'ocultació de materials.* Aquesta característica de la situació avaluadora es basa en la premissa de realitzar l'avaluació de l'alumnat deixant de costat qualsevol material curricular (el quadern de l'alumnat, el llibre de text, les carpetes, els llibres de consulta, etc.) que no siguin els fulls i el bolígraf. Des del nostre punt de vista, creiem que s'està davant d'un possible error, ja que cal deixar a una banda aquest plantejament i promoure l'ús de documents durant la realització dels exàmens, perquè, entre altres explicacions, situa l'alumnat en condicions reals de treball.

5- *L'"atmosfera" de l'examen.* Com tots ho hem patit, la realització de l'examen duu implícita una atmosfera generalment d'angoixa, de por, de tensió, etc. que sol modificar la conducta de l'alumnat i que, moltes vegades, ve a obstaculitzar el bon funcionament intel·lectual. Com molt bé afirma Perrenoud (1990), "en la majoria de les classes, l'avaluació encara és un moment que es distingeix dels altres per una certa dramatització, i es pretén que siga una incitació suplementària per a treballar" (p. 130). Potser, entre les actituds davant l'avaluació, la que es pot considerar especialment negativa per al rendiment acadèmic i per a la formació en general de l'alumnat, és la que dona lloc a una ansietat excessiva per l'aprobat, que ve a limitar el vertader interès per aprendre i, fins i tot, com afirma Medina (1991), pot portar a un canvi de les seues activitats escolars i a desenvolupar, en canvi, d'altres que crega que li poden ser d'utilitat per a aquest fi primordial que s'ha fixat: aprovar.

Majoritàriament, com ja hem descrit anteriorment, aquesta concepció de l'avaluació parteix de la necessitat d'elaborar una sèrie d'instruments d'avaluació que evidencien fins a quin grau hi ha hagut un canvi en la conducta de l'alumnat d'acord amb els objectius que s'han planificat. És per això que un dels passos en el procés d'avaluació de l'estudiant, radica en definir concretament els objectius, seguit de l'elaboració dels procediments d'avaluació que ajuden a identificar els canvis de conducta, sent l'examen o control un dels instruments més utilitzats. L'avaluació, en aquest sentit, presenta la funció específica de "permetre" la comprovació objectiva dels resultats del procés en funció dels objectius previstos, per a la qual cosa precisa, concretament, de l'ús de l'examen com a mitjà més fiable per a avaluar els objectius educatius que ha aconseguit l'alumnat.

Dins d'aquesta concepció avaluativa, com és lògic, l'examen s'emmarca en el context de ser un *instrument de mesura* que, seguint el format de diverses preguntes, intenta valorar les adquisicions escolars. Adossat al constructe d'examen n'apareix un

altre no menys important, l'examen com a sinònim de mesurament que aspira a descobrir el grau en què un alumne té un caràcter mitjançant xifres o lletres sense tenir en compte res més. Segons Moreno (1992, p. 29), "els exàmens són, abans que cap altra cosa, i independentment dels seus efectes sobre el sistema educatiu o la societat en general, un instrument de mesura i, com a tal, s'han abordat des de la recerca experimental".

Si ho recordem, la influència del terme *mesurament* en el camp educatiu ve determinada per la incidència que aquest vocable va tenir en el món empresarial influenciat, com no, pel corrent positivista, entre altres (Gronlund i Linn, 1990; Hills, 1981). La paraula *mesurar* en termes matemàtics significa comparar una quantitat amb una unitat, així com assignar una quantitat numèrica a determinar la quantificació d'alguna cosa, etc. Concretament, aquesta similitud mateixa es va voler traslladar al camp de l'educació, però com sabem, en educació no hi ha una unitat universalment vàlida, com poden ser el metre o el litre. Per a Guba i Lincoln (1982), l'avaluació entesa com a mesurament segueix les pautes següents: a) al principi, tant el mesurament com l'avaluació es consideraven termes equivalents, usant-se amb més profusió el primer terme que el segon; b) l'única finalitat del mesurament era obtenir dades sobre els alumnes, donant per descomptat que el currículum era l'únic adequat; i c) tots dos conceptes estaven implantats dins del quefer científic, des d'on es van transferir a l'educació. Aquest interès pel mesurament en el terreny educatiu va radicar fonamentalment en la comprovació de l'"eficàcia" d'allò que s'ensenyava, que al seu torn comportava, com ja és sabut, obtenir dades quantitatives. Mesurar és descriure quantitativament el rendiment aconseguit per l'alumnat. Aquesta implicació va motivar que per a mesurar les adquisicions escolars s'aplicaren proves, controls, exàmens, etc., que pretenien i pretenen aportar un caràcter científic i objectiu aparent a l'hora de quantificar els coneixements i d'oferir uns resultats sintetitzats en forma de notes o de qualificacions, de manera que es dona lloc a la configuració d'una determinada cultura avaluativa denominada cultura científica. Una cultura d'avaluació mediatitzada per supòsits d'objectivitat, científicitat i mesurament dels resultats acadèmics que, en argumentacions de Blenkin i Kelly (1992, p. 4), venen a configurar-la sota el qualificatiu de *mesurament*, entre altres supòsits, perquè "el terme *mesurament* sempre ha portat connotacions de precisió i exactitud". Segons Imbernón (1993), aquesta similitud pot comprovar-se en la bibliografia del moment en la qual els termes d'*avaluació* i *mesurament* anaven units i, fins i tot, eren conceptes intercanviables. En relació amb aquest aspecte, cal destacar, en paraules de Gardner (1977), aquesta afirmació: "avaluar és mesurar resultats utilitzant algun tipus d'instrument formalitzat que produeix informació per a ser comparada amb alguna classe d'escala estandarditzada" (p. 574).

Des d'aquest plantejament, l'avaluació s'equipara amb el mesurament, una premissa totalment falsa, atès que l'avaluació suposa molt més que mesurar els rendiments de l'alumnat. Heus ací aquest quadre comparatiu entre tots dos termes:

---

<i>Mesurar</i>	<i>Avaluar</i>
Es tracta d'una expressió quantitativa. Pretén ser totalment objectiu.	Terme bàsicament qualitatiu. Implica necessàriament subjectivitat per part del docent.
Bàsicament, es tracta d'un procés purament descriptiu. És una fi en si mateix.	És un procés de valoració. La seua finalitat és millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge.

---

Continuant amb els supòsits de mesurament referits a l'avaluació, podem afirmar que la majoria de les seues premisses parteixen de la concepció tecnològica de l'educació que, com hem vist al llarg d'aquestes pàgines, exigeix una transformació profunda en la manera de concebre, comprendre i interpretar l'avaluació de l'alumnat (Félix, 1994; Grundy, 1991; Briggs i Wager, 1981; Goldberg, 1980; Silvern, 1980.) Les paraules de Grundy (1991) venen a emmarcar el que representa aquesta visió: “es valora el producte, i l'avaluació, perquè gaudisca d'autoritat i legitimitat, ha d'adoptar la forma de mesurament” (p. 61).

Concretament, aquesta forma de pensar va portar com a conseqüència l'emfatització de la manifestació següent: “només si poguérem perfeccionar les mesures i, potser, només si els alumnes actuaren d'una forma més semblant a objectes inanimats als quals aplicaríem els nostres instruments de mesurament, es podria operar l'educació com una ciència empíricoanalítica” (Grundy, 1991. p. 62). Podem observar tot això en algunes de les definicions d'avaluació d'aquesta època, en les quals se sol definir l'avaluació com la “interpretació d'una mesura o mesures en relació a una norma ja establerta” (Lafourcade, 1983, p. 21). En general, podem afirmar que per a molts professionals de l'educació avaluar consisteix en la interpretació d'una mesura, de tal manera que si despullem l'avaluació de la interpretació en relació amb una norma establerta, es quedaria senzillament en mesurament. Apreciació que, per desgràcia, encara impera en la mentalitat d'alguns docents que pensen que avaluar és mesurar els coneixements que posseeixen els alumnes sobre una unitat de contingut, i se situen, per tant, en el sentit reduït de l'avaluació que consisteix a comprovar simplement si els resultats esperats s'aconsegueixen o no mitjançant algun tipus de prova, examen, etc. Fernández Sierra (1996) reflexiona sobre aquest aspecte afirmant que “sovint, se sol dir als docents que se'ls ha preparat per a ser ensenyants i no educadors. Una expressió que en el terreny de l'avaluació dels alumnes i les alumnes es pot traduir com: estic capacitada per a mesurar els coneixements (conceptes disciplinaris) que tenen els estudiants sobre la meua assignatura, més no se'm demana” (p. 92).

Aquesta manera de considerar l'avaluació basada en el mesurament, com ja hem matisat, s'orienta cap a proves estandarditzades i interpretades pel que fa a un criteri normatiu (els tests estandarditzats, les proves de rendiment, etc.). Al seu torn, aquestes implicacions fan que instruments com els exàmens possibiliten i siguin els que millor ajuden a considerar aquest constructe d'avaluació.

Si continuem de manera més explícita amb la valoració d'aquestes proves (exàmens, controls) només ens queda assenyalar la connotació que aquests instruments creen sobre si l'alumnat domina o no les unitats de contingut, etc., però sense establir-ne les causes o les solucions de millora (Álvarez Méndez, 1993; Nolan, Haladyna i Haas, 1992; Romberg, 1992; Smith i Rottenberg, 1991; Kubiszyn i Borich, 1990).

Per això podem afirmar que davall d'aquesta denominació d'instruments “suposadament” objectius, vàlids, fiables, científics, etc., s'amaguen funcions bàsicament de constatació, de comprovació del que s'ha après i no de millora, de retroalimentació i de formació educativa per a l'alumnat. L'examen es converteix en instrument que servirà al docent per a comprovar, mesurar, si l'alumnat ha aconseguit el producte, si els objectius operatius s'han adquirit. Tal com afirma Torres (1991), acceptar un mesurament

del rendiment escolar tal com es concep en els models conductistes i tecnocràtics suposa passar a defensar una espècie de darwinisme social molt perillós.

A partir d'aquestes premisses, és lògic que s'argumente que la funció del docent radique a preparar l'alumnat per a superar proves, de manera que es redueix tota la vida escolar a una preparació permanent de superació d'exàmens (Ediger, 1993; Haladyna *et alii*, 1991). S'admet que realment és a través de l'examen que el professorat disposa de la prova principal d'assimilació i d'aprenentatge realitzat per l'estudiant durant un procés d'ensenyament determinat, així com davant de qualsevol constatació de la qualificació registrada en el butlletí de notes de l'alumnat.

Es tracta d'un plantejament que sol anar acompanyat per un sistema d'avaluació reduït quasi exclusivament al que tots coneixem com a exàmens que avalen, davant la la societat, els mèrits i els demèrits aconseguits per l'alumnat (Broadfoot, 1992; Torres, 1991). Des d'aquesta mentalitat, els exàmens solen justificar-se des del posicionament de ser un instrument que afavoreix la competició entre els alumnes. De la mateixa manera, les famílies tenen la concepció determinada que és l'escola qui realment ha de preparar els seus fills amb l'objectiu de superar una sèrie de proves que l'ajudaran a ser el millor en aquesta societat tan competitiva en què ens ha tocat viure (Ball, 1993; Hernández i Ventura, 1992; Rosales, 1990 i 1988).

De la mateixa manera, Rosales (1988) descriu els arguments que en la societat representa l'argumentació anterior: "per a la societat (família i comunitat), els resultats de l'avaluació, plasmats en algun sistema de qualificacions, venen a constituir una expressió de l'èxit o del fracàs de l'alumnat en l'aprenentatge, cosa que, a més, es relaciona estretament amb la capacitat d'aquest per a sortir-se'n amb major o menor fortuna en el futur, dins de la vida laboral. D'ací el gran interès de les famílies en què els seus fills obtinguen bones qualificacions. I d'ací, també, la pressió que se'ls exerceix perquè superen els exàmens (p. 15). Concretament, es poden apuntar algunes altres raons de pes per a justificar l'ús extraordinari de l'examen per part del docent. D'entre aquestes, el professorat pot considerar que és una forma de preparar els seus alumnes per a la vida; atès que el sistema d'exàmens està molt arrelat en tots els nivells del mercat laboral i, fins i tot, es pensa que encara pot estar-ho més, pels moments socials, econòmics, laborals als quals hem assistit en els últims anys. Al seu torn, aquest, encara que resulte una mica paradoxal admetre pels cursos de formació, per les fonts bibliogràfiques, etc., no coneix altres instruments que puguen substituir la "suposada" eficàcia, senzillesa i objectivitat d'aquest mètode d'avaluació. Fins a tal punt arriba aquesta incidència de l'examen en les aules educatives que autors com Casanova (1995); Ball (1993); Jackson (1991) han definit l'escola com "un lloc on s'aproven o se suspelen exàmens".

Més concretament, Foucault (1977) explicita l'avaluació en el món educatiu com una forma d'examen que ve argumentada per tres fonaments: qualificar, classificar i castigar. Per a aquest autor, "l'examen combina les tècniques d'una jerarquia observadora i les del judici normalitzador. Es tracta d'una mirada normalitzadora, una vigilància que fa possible qualificar, classificar i castigar. Facilita la visibilitat respecte els individus amb què se'ls diferencia i jutja" (p. 175). Aquests plantejaments de l'avaluació es manifesten bàsicament per la tradició de dues funcions que en la majoria de les vegades no volem reconèixer o romanen suposadament implícites, i que convé desemmascarar. Es tracta dels mecanismes de selecció i de classificació de l'alumnat a través de procediments que porten adossats el mètode de l'examen, tal com Foucault mateix

esmentava. D'aquesta manera, l'avaluació es converteix en sinònim d'examen, i per tant, en el paràmetre que mediatitza la totalitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge, convertint-se, com afirmen Bourdieu i Passeron (1977), en "l'artifici que domina la vida escolar, no solament perquè es refereix als agents implicats sinó en tant que condiciona l'organització i el funcionament de la institució" (p. 191).

### **Les repercussions més immediates de l'examen en el context escolar**

Aprofundint una mica més en aquests plantejaments, convé destacar que si fem una revisió pràctica de la implicació dels exàmens en el context escolar, entre altres supòsits, destaquem alguns dels "efectes" que, de forma generalitzada, constitueixen el que hem denominat com les fites dels exàmens. Concretament, n'hem delimitat set: la individualització, la submissió, la comparació, la superació d'obstacles, l'aparent rigor científic de l'examen, la consolidació de la lleialtat curricular i la relació entre l'examen i la concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge que es genera en la ment de l'alumnat. Fites que a continuació comentarem.

1. *La individualització* (l'alumne sol davant del perill de l'examen). Amb aquesta fita volem cridar l'atenció sobre el fet pur i dur que suposa la realització de l'examen com a ritu d'individualitat de l'alumne, de "solitud" davant de l'acte d'avaluació que aquest suposa.

2. *La submissió*. Concretament per a Foucault (1977) l'examen és l'instrument més important del poder disciplinari perquè combina l'observació jeràrquica amb el judici que el denomina com a normalitzador en un sentit triple: qualificador, classificador i castigador. S'utilitza l'examen com a arma de poder, amb la peculiaritat de submergir l'alumnat en un abisme de "submissió".

3. *La comparació*. L'examen es converteix en una "eina" de comparació entre alumnes i promou l'avaluació normativa (concretament dels resultats dels exàmens), que condueix a un tipus d'avaluació, com ja hem apuntat anteriorment, sol ser discriminadora fonamentalment amb els alumnes menys dotats.

4. *Superació d'obstacles* (els alumnes veuen els exàmens com a obstacles que cal anar superant per a avançar en l'escolaritat). La pregunta que caldria formular-se és si en l'educació obligatòria (concretament en l'educació primària) l'alumnat hauria de superar obstacles o, pel contrari, hauria d'aprovar una única assignatura que és "la de la seua pròpia infantesa", perquè si no supera amb èxit i no obté una nota positiva en aquesta matèria tot la resta el conduirà al fracàs.

5. *L'aparent "rigor" científic de l'examen*. Generalment hi ha un cert predomini de tranquil·litat entre els docents perquè consideren l'examen com a prova "científica", entre altres supòsits, per la seua forma objectiva de correcció, etc. Tanmateix, no és cert, atès que hi ha una sèrie de factors que desvirtuen aquests aparents objectivitat i rigor científic de l'examen. Aquestes caracteritzacions han portat els exàmens a ser històricament molt criticats (Knight, 1995; Brown i Knight, 1994; Fernández Pérez, 1994; Race, 1994; Zabalza, 1987; Rodríguez, 1985; Lafourcade, 1983). Aquestes crítiques es fonamenten en els inconvenients o els defectes en què s'incorre fàcilment quan es duu a terme i, sobretot, quan es corregeix, entent-ho com a qualificació. En aquest sentit, els inconvenients més notoris fan referència als supòsits següents: les condicions no són

iguals per a tot l'alumnat, els índexs de dificultat no són sempre iguals, apareixen freqüentment els efectes "halo" (bona lletra, bona presència...) que interfereixen o disfressen la qualitat intrínseca de l'exercici, els estats psicobiològics de l'examinador i de l'examinat, etc. Concretament, els autors Landsheere (1978; 1973) i Pieron (1967) resumeixen alguns dels factors que fan reconsiderar la "suposada objectivitat i el rigor científic dels exàmens": a) els desacords entre correctors és tan gran que diferents docents poden donar qualificacions diferents a un mateix examen (efecte: diferència entre correctors); b) el nombre de mestres que hi calen per a tenir una bona fiabilitat és tan elevat que resultaria impensable aspirar a aconseguir aquestes situacions (efecte: nombre de professorat necessari); c) la infidelitat d'un mateix professor quan corregeix el mateix examen després d'un cert interval de temps, cosa que determina com a resultat una falta de consistència (efecte: interval de temps); d) les informacions prèvies sobre l'alumnat, amb tendència a homogeneïtzar en alumnes "bons" o alumnes "dolents" (efecte: estereotip); e) les raons de lectura de l'examen (una mala qualitat en l'escriptura fa baixar la nota), raons afectives, etc. En relació amb l'efecte de "halo" hi ha innumbrables experiències avaluatives, entre les quals, les de l'autor Weis, que certament evidencia la influència que exerceix entre els docents la variable dels coneixements dels estudiants a l'hora de qualificar els exàmens; i f) l'ordre de la lectura dels exàmens també condiciona i es pot variar el valor donat a l'examen. Les recerques de Borriols conclouen amb l'afirmació que realment es tracta d'un problema de percepció (efecte: ordre de correcció).

Aquestes i altres consideracions se centren en l'assumpció que realment estem davant d'un gran problema (la suposada objectivitat de l'examen) que per a poder resoldre hi calen accions de reflexió, de preparació per a disminuir al màxim aquests efectes nocius i, sobretot, de la reconsideració de l'examen com a l'únic mitjà per a l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat.

6. *La consolidació de la "lleialtat curricular"*. Els exàmens es converteixen en els mecanismes de determinació del coneixement que ha de ser considerat com d'alt estatus, valuós, etc. Les exigències dels exàmens són els que, en veritat, atorguen el qualificatiu d'important a les diferents activitats d'ensenyament i aprenentatge que es realitzen a l'aula. Tal com afirma Torres (1991), "la superposició de les relacions de poder i de les relacions de saber, adquireix en l'examen una dimensió visible; aquest es converteix, d'aquesta manera, en un vehicle d'imposició, de definició i de legitimació del saber autèntic; defineix tant el que s'explica com a coneixement digne i acceptable, com també qui té l'última paraula o, el que és el mateix, el poder real" (p. 45). Però, potser, arrel d'aquests supòsits cal que ens preguntem si es pot avaluar exclusivament a través dels exàmens. La nostra contestació a aquesta pregunta és rotundament negativa. Com afirmen Harnish i Mabry (1993 p. 182): "els exàmens han dominat durant molt de temps la moda de l'avaluació de l'alumnat, però ja és moment que se cerquen altres tècniques alternatives per a fer-ho".

7. *La relació entre l'examen i la concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge que es genera en la ment de l'alumnat*. Cada vegada més, la pràctica de l'examen s'interioritza des d'edats més primerenques de l'escolaritat, fet que implica l'apreciació i una concepció del procés d'ensenyament i aprenentatge totalment desvirtualitzada. L'alumnat considera que el procés consisteix en la millor manera de fer front als controls, a les proves, als exàmens. Molt ràpidament, l'alumnat cau en el compte que ha d'esbrinar el "*curriculum examinador*" del docent, és a dir, els gustos i les preferències del

professorat en matèria d'exàmens, per a poder respondre millor a les seues expectatives. Com afirma Torres (1991, p. 47), "l'arma magistral per excel·lència és el temut i odiat examen. Un mitjà acadèmic útil per a demostrar, en ocasions, no el que se sap, sinó el que es pot escriure. Posar el que creiem que agrada els professors és un pensament freqüent en la ment dels alumnes i, per descomptat, de qualsevol opositor o opositora".

A més, tot el procés de qualificacions-notes dels exàmens, ve a reforçar una determinada i esbiaixada concepció en la qual una de les motivacions fonamentals per a l'aprenentatge és traure bones notes, sense importar, en moltes ocasions, el procediment utilitzat (les clàssiques xulles), una qüestió que molts alumnes no valoren com una falta d'honestedat, sinó una cosa necessària en moltes situacions d'avaluació. Com tots sabem i intuïm, l'alumnat molt prompte comença a percebre, tal com descriu Perrenoud (1990) que l'èxit en l'escola es basa en l'avaluació, que per a aconseguir l'èxit n'hi ha prou amb fer un bon paper en l'avaluació en els moments decisius i en les matèries determinants, que el que compta és el resultat, i tots els mitjans que es posen per a aconseguir-ho són bons, mentre no el descobrisquen (*in fraganti*) i que no és indispensable ser excel·lent en tot, sinó que n'hi ha prou amb estar en la mitjana per a progressar en el cicle acadèmic. També és cert que, moltes vegades, "la cultura de resistència" que l'alumnat comença a desenvolupar (la cultura de copiar, de les xulles...) comporta l'assumpció del que hem vingut a contextualitzar com "la simbolització de l'avaluació per tal d'agradar el docent", que consisteix bàsicament en l'ús, per part de l'estudiant, de tots els "ardits coneguts i per conèixer" per a comptar amb l'aprovació del docent, així com també per la preocupació a quedar bé als seus ulls, més que en l'autèntica finalitat de la situació escolar (Torres, 1991).

És indubtable, que arran de les consideracions de les "fites dels exàmens" ja han començat a sentir-se veus que descriuen de forma determinant l'excessiva implicació dels exàmens, no només en el terreny del que explícitament té lloc dins de la classe, (el que hem denominat com a exàmens interns) sinó també de l'ús d'aquests per a modelar el currículum, com a instrument per a dur a terme el rendiment de comptes tant de les institucions educatives com dels professors, etc., els anomenats exàmens externs, que estan determinant una concepció de l'avaluació purament jerarquitzadora (encara que hi ha excepcions, atès que els resultats poden utilitzar-se amb finalitats tant sumatives com formatives, amb una major tradició de les primeres), classificadora, etc. que arriba a convertir cada alumne, com afirma Foucault (1977) en un individu que ha de ser entrenat, corregit, classificat, normalitzat, exclòs, etc. Concretament, per a aquest autor "l'examen se situa en el centre dels procediments que constitueixen l'individu com a efecte i objecte del poder, com a efecte i objecte del saber. L'examen, assegura les grans funcions disciplinàries de distribució i classificació, la màxima extracció de forces i de temps, la contínua acumulació genètica, l'òptica combinació d'aptituds i, per tant, la fabricació de la individualitat cel·lular, orgànica, genètica i combinatòria. Amb això, es ritualitzen aquelles disciplines que poden caracteritzar-se en una paraula dient que constitueixen una modalitat de poder per a la que cal la diferència individual" (p. 68). A més, com afirma Álvarez (1996) l'examen s'usa com un mitjà eficaç per a sancionar i seleccionar l'alumnat: "la presència de l'examen 'tradicional' com a instrument inamovible i exclusiu, per damunt o al marge de concepcions curriculars diferents exercint funcions bàsicament sancionadores o selectives, s'explica perquè es manté aliè al debat intel·lectual sobre aquestes i acaba sent una tècnica més, que es presta molt bé per a exercir funcions de selecció i de control" (p. 30-31).



Concretament, aquestes presumpcions a què hem al·ludit determinen sense cap dubte un constructe de l'examen baix unes connotacions específiques que autors com (Knight, 1995; Brown i Knight, 1994; Race, 1994) han exposat i que solen fer al·lusió generalment a: a) que els exàmens tal com estan plantejats actualment no animen l'alumnat a voler aprendre; b) que no són la forma ideal de "*learning by doing*"; c) la quantitat de *feedback* que rep l'alumnat després de la realització dels exàmens és pràcticament nul·la; d) els exàmens no ajuden els estudiants a aconseguir un major enteniment del que han après; e) no constitueixen un instrument objectiu particularment bo, encara que hi haja la creença d'equiparar examen amb objectivitat; f) els exàmens tendeixen a fomentar candidats que siguen bons "passant els exàmens"; i g) els exàmens animen a l'adquisició d'uns aprenentatges superficials que ràpidament són oblidats. Aquestes i altres consideracions ens ajuden a obrir els ulls cap a certes assumpcions i dogmes referents als exàmens que solen fer al·lusió a la necessitat de modificar gradualment el model d'avaluació assentat en l'aplicació de proves, exàmens que solen valorar el que s'ha memoritzat fins el moment del control i que després s'oblidarà, per altres instruments que es fonamenten en la transferibilitat del que s'ha après i que siguen generadors de nous aprenentatges. Per a Cardinet (1987) "l'examen escolar constitueix un fi en si mateix, perquè domina les preocupacions del mestre en lloc d'afavorir la seua vocació natural d'estimular consciències i intel·ligències, i orienta tot el treball de l'alumnat cap al resultat artificial de l'èxit en les proves formals, en comptes de centrar-se en les seues activitats i en la seua personalitat. No abandoneu les tasques educatives més importants per a córrer darrere de les quals són més fàcilment avaluables" (p. 27. El subratllat és meu).

### **Creences i pràctiques avaluatives dels docents d'educació primària en relació amb l'examen**

En un treball de recerca que hem dut a terme per a avaluar les creences i les pràctiques avaluatives del professorat d'educació primària, hem pogut conèixer què opinen els docents de primària sobre els exàmens. Hem comptat amb una mostra de 450 docents de la Comunitat Valenciana. L'instrument metodològic que hem usat per a poder accedir a les opinions i pràctiques dels docents ha sigut un qüestionari amb què es pretenia conèixer i valorar la cultura avaluativa del mestre o la mestra de primària. Aquest estava compost per un total de 52 preguntes, de les quals les següents s'han dirigit a conèixer l'ús i l'opinió del professorat sobre els exàmens:

- a) "Faig controls perquè en cas contrari no m'atrevisc a assegurar que un alumne haja aconseguit o no els objectius proposats".
- b) "El contacte directe amb els alumnes (parlar amb ells, reflexionar conjuntament...) no és suficient per a avaluar-los sense examinar-los".

Els resultats que hem pogut extraure, en línies generals, de l'explotació de les dades de cada una d'aquestes preguntes és que només un poc més de la meitat del professorat (52,2 %) afirma no fer controls per a comprovar els objectius aconseguits per l'alumnat; en canvi el 47,5 % diu que l'usa com a instrument per a assegurar-se i conèixer els objectius que l'alumnat ha aconseguit realment. Es tracta d'un percentatge bastant alt si pensem que en l'educació primària, l'avaluació hauria de ser contínua, sense la necessitat d'utilitzar el control per a conèixer els objectius adquirits per l'alumnat, ja que

a través del treball diari de l'escolar, així com, pel temps que el docent-tutor passa amb el grup d'alumnes mateix, es podria obtenir la informació sobre el progrés de l'escolar sense la necessitat d'utilitzar els controls. Al seu torn, també observem que el professorat que compta entre 16 i 25 anys d'experiència quasi mai sol fer controls per a assegurar-se si un alumne ha aconseguit o no els objectius proposats. En canvi, el professorat de més de 26 anys sol utilitzar-lo quasi sempre per a aquesta fi. En paraules de Morine-Morine (1987) usar el recurs de l'examen com a comprovació del que s'ha après és un supòsit que pot considerar el docent com a subjecte incompetent, atès que els bons professors no necessiten de tals mètodes per a conèixer el que un alumne ha après al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquest percentatge de 47,5 % ens indica que el professorat continua encara sota la consideració aparent del rigor científic que suposadament representa l'examen, la qual cosa li permet tenir, segons el seu punt de vista, una tranquil·litat que hem denominat com a *tranquil·litat avaluativa*, tant per la consideració del control com a prova objectiva, com per la consideració del rigor científic que generalment sol acompanyar la correcció de l'examen (el que Foucault denomina les *cerimònies d'objectivació*). L'examen, com afirma Álvarez (1993) difícilment serveix al docent per a descobrir i verificar els coneixements, les habilitats, els valors assimilats per l'alumnat durant un període d'aprenentatge. Aquest aprèn molt més del que reflecteix en l'examen, per la qual cosa no es pot considerar com a element bàsic per a comprovar el que s'ha après.

Segons les dades que hem obtingut en aquesta recerca, també hem observat que el professorat que fa controls sol ser, també, un professorat obsessionat per avaluar, i concretament per avaluar continguts més de l'àmbit intel·lectual en detriment de continguts més bé de l'àmbit afectiu, procedimental, etc. A més a més, el treball diari que duu a terme l'alumnat no sol ser una prova suficient per a poder-lo avaluar. De la mateixa manera, es tracta d'un professorat que opina que les funcions de control, de certificació, de l'avaluació han de prevaldre davant d'unes altres, com les d'orientació, etc. És lògic que aquests professors creguen que l'autoavaluació de l'alumnat no ha de potenciar-se en la primària, així com, que els recursos de finançament de l'Estat s'han de dirigir als centres amb millors rendiments.

Després de l'explotació de les dades, també hem pogut concloure que, normalment, el professorat que ha participat en aquesta recerca, opina que amb el contacte directe amb els alumnes, com ara parlar amb ells, reflexionar conjuntament sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge realitzat, etc., no n'hi ha prou per a avaluar-los sense examinar-los (57,5 %). Només el 38,4 % diuen que no necessiten proves formals per a avaluar. Aquests resultats semblen bastant rellevants: el docent (tutor) de primària que passa la major part del temps escolar amb un mateix grup d'alumnes no puga avaluar-los sense examinar-los. És com si necessitara de proves escrites d'avaluació per a així poder avaluar millor la qualificació donada, vaja dirigida als pares, a la inspecció, etc. Perrenoud (1990) comenta sobre aquest tema: "els docents saben que pot ser han de justificar les seues notes davant dels alumnes o dels seus pares, potser davant de l'inspector o els seus col·legues dels cursos superiors. Per tant, solen donar a les notes una aparença d'objectivitat, basant-les en gran manera en proves escrites a les quals remetre's i de les quals puga oferir-se un barem" (p. 127).

## Conclusions

Al llarg d'aquestes exposicions, no ens agradaria que quedara una concepció extremadament pejorativa de l'examen, no ha sigut aquesta la nostra intenció. Hem pretès reflectir l'ús de l'examen tal com el veuen una gran majoria de docents: el mètode exclusiu per a avaluar els alumnes. Però com també hem dit anteriorment, l'examen com a mitjà d'avaluació també té uns aspectes formatius que convé redescobrir, com poden ser per a diagnosticar les idees prèvies, per a comprendre com l'alumnat va assimilant la varietat de continguts, etc. Per desgràcia, hi ha un major imperi de la tradició sumativa dels exàmens a les nostres aules. Amb això, volem manifestar que l'examen pot ser un mètode positiu o negatiu per a avaluar els aprenentatges de l'alumnat segons la finalitat que el docent li atribuïska. Com molt bé planteja Torres (1991) "els exàmens, es converteixen en una espècie d'incentiu per a tot allò que anomenem la vida quotidiana en les aules. Podem constatar com, en la majoria dels casos, és la motivació més important per a aconseguir que els esforços estudiantils s'encaminin adequadament. Les exigències dels exàmens són, així mateix, les que atorguen el qualificatiu d'important a les diferents activitats d'ensenyament i aprenentatge" (p. 46).

Som de l'opinió que cada vegada es fa més necessari el plantejament de l'examen com a instrument d'aprenentatge, que possibiliti l'acostament cap a una cultura desproveïda d'exàmens sumatius. Però, per a arribar a aquesta consideració, és condició *sine qua non* la reflexió i l'assumpció d'una sèrie d'apreciacions que conduïsquen a un ús d'aquest amb finalitats més formatives, entre les quals podem destacar: a) la consideració de l'examen com a una activitat més d'aprenentatge de l'alumnat, cosa que implica un canvi de concepció baix paràmetres més constructivistes; b) els exàmens han d'al·ludir a situacions i problemes reals tractats en classe que intenten relacionar l'examen amb l'ensenyament impartit i que permeten el desenvolupament de capacitats, així com de la transferibilitat, l'aplicació dels continguts apresos, i no la mera repetició de coneixements memoritzats superficialment –recerques recents en avaluació han demostrat que el rendiment i la motivació de l'alumnat augmenta quan els nivells exigits són alts però assequibles, cosa hauríem de tenir en consideració a l'hora d'elaborar les activitats d'avaluació–; c) en els exàmens s'ha d'evitar la temptació de proposar qüestions fàcils de corregir i de qualificar i atendre més a qüestions importants i significatives per als alumnes; d) l'examen com a instrument per a descobrir els errors conceptuals, no amb la finalitat de constatar-los sinó de modificar i millorar la qualitat dels aprenentatges apresos; e) l'examen hauria d'usar-se com a coneixement per a l'alumnat, perquè l'ajude a ser conscient del que realment està aprenent, etc.

En general, un bon examen ha de negar la reproducció de nocions, fórmules apreses servilment de memòria, de qüestions trivials... per a dirigir-se a un concepte d'examen actiu, funcional i al servei de l'aprenentatge de l'alumnat, així com al servei d'una transformació del pensament i de la manera d'encarar els temes per part de l'estudiant des d'un enfocament crític.

També som de l'opinió, que en l'educació primària, i tractant-se del molt detemps que el tutor passa amb els alumnes, no sembla molt comprensible la necessitat "abusiva" de l'ús dels controls i exàmens per a obtenir informació sobre el progrés que l'alumnat està realitzant i ha aconseguit. Tota la informació necessària per a avaluar-lo es pot aconseguir a través de l'observació diària, de l'ús de tècniques pròpiament qualitatives, la participació de l'alumnat en el procés educatiu, així com a través de la revisió del quadern i del treball personal de les activitats que aquest realitza (Conner, 1991; Cardinet, 1988, 1984). També és important destacar que aquestes reflexions sobre l'ús no adequat dels

exàmens en l'educació primària, ja es van recomanar i van venir explicitats tant en preceptes normatius i legislatius des de la Llei d'Educació del 70. És potser, en l'àmbit espanyol, l'autor Álvarez (1995) qui més ha comentat de forma profunda aquests postulats: "des de l'advertiment que l'èxit del procés educatiu evitarà la subordinació a l'èxit dels examens del 70, fins a l'advertiment que l'avaluació 'no és sinònim d'exàmens o de controls' i la recomanació de no realitzar proves o exàmens, descartant les proves de desenvolupament o examens tradicionals, com a única dada per a valorar el rendiment dels alumnes en el 85 o reconeixent en el 87, que els exàmens són l'expressió d'una concepció superada del procés d'ensenyament-aprenentatge, fins al text on es reconeix que l'examen està freqüentment a les antípodes del que pedagògicament pot considerar-se una bona avaluació, hi ha suficients arguments per a entendre que l'instrument del que fan ús freqüent els professors per a "avaluar" no satisfà els requisits que se li puguin exigir a una avaluació que garantisca els drets elementals dels alumnes i que informe adequadament del rendiment dels mateixos i del procés educatiu" (p. 189).

Potser, després de la consideració de les cinc assumpcions anteriors convé concloure juntament amb Leonard i McLuhan (1972) afirmant que la premissa bàsica que hauríem de reclamar cada vegada més en l'àmbit educatiu es el ressorgiment de l'art i la ciència de l'ensenyar més que la d'avaluar. En definitiva, no cal que oblidem, tal com afirma Perrenoud (1990), que "abans d'avaluar, l'escola constitueix un lloc d'ensenyament i aprenentatge" (p. 96).

### Referències bibliogràfiques

- ALVAREZ MENDEZ, J. M (1996): "La evaluación en el área de Lengua y Literatura en tiempos de reforma". *Investigación en el Escuela*. Núm 30. Págs. 27-41.
- ALVAREZ MENDEZ, J. M (1995): "La suerte del éxito, la razón del fracaso escolar". *Cuadernos de Pedagogía*.. Núm 236. Págs. 78-82.
- ALVAREZ MENDEZ, J. M (1995a): "Valor social y académico de la evaluación.". En: AA. VV (Eds), *Volver a pensar la educación*. Madrid. Morata. Vol. II. Págs. 173-194.
- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1993): "El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*.. Núm 219. Págs. 28-32.
- BALL, S. J. (1993): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.
- BLENKIN, G y KELLY, A. V, (1992): *Assessment in Early Childhood Education*. London. Paul Capman Publishing Ltd.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J. C. (1977): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.
- BRIGGS, L. J y WAGER, W. W. (1981): *Handbook of Procedures for the Design of Instruction*. New Jersey. Englewood Cliffs. Educational Technology Publi.

- BROADFOOT, P. (1992): "Toward Profiles of Achievement: Developments in Europe". En: ECKSTEIN, M. A y NOAH, H. J (Eds), *Examinations: Comparative and International Studies*. Oxford. Pergamon Press.
- BROWN, S y KNIGHT, P. (1994): *Assessing Learners in Higher Education*. London. Kogan Page.
- CALATAYUD SALOM, A. (1996): "La evaluación del profesorado en Educación Primaria: sus protagonistas". *Guix*. Junio. Pág, 29-34.
- CALATAYUD, E y PALANCA, O. (1994): *La evaluación en Educación Primaria*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- CARDINET, J. (1988): *Evaluation scolaire et mesure*. Bruselas. De Boeck Université.
- CARDINET, J. (1987): *Evaluation externe, interne, ou négociée*. Neuchatel. IRDP.
- CARDINET, J. (1984): *Pour apécier le travail des élèves*. Neuchatel. IRDP.
- CASANOVA, M. A. (1995): *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid. Muralla.
- EDIGER, M. (1993): "Approaches to measurement and evaluation". *Studies in Educational Evaluation*. Vol, 19. Págs. 41-50 .
- EGGLESTON, J. (1984): *Sociología del curriculum escolar*. Buenos Aires. Troquel.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- FELIX ANGULO, J. (1994): "¿A qué llamamos evaluación?.Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo" En: BLANCO, N y FELIX ANGULO, J. (Eds), *Teoría y desarrollo del Curriculum*. Málaga. Aljibe. Págs. 283-297.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid. Siglo XXI.
- FERNANDEZ SIERRA, J. (1996): ¿Evaluación?. No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*. Num 243. Págs 92-97.
- FOUCAULT, M. (1976/77): *Vigilar y castigar*. Madrid. Siglo XXI.
- GARDNER, D. (1977): "Five evaluation framework. Implications for decision making in Higher Education." *Journal of Higher Education* (XLVIII) (5) Págs. 571-593.
- GIMENO, J y PEREZ, A. I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GOLDBERG, A. L. (1980): "Musings of an Educator-Technologist or I Never Could Get My Mother to Understand what I did do for a living". *Educational Technology* . Núm 20 (1). Págs. 29-36.

- GRONLUND, N y LINN, R. (1985/1990): *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York. Macmillan Publishing Company.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.
- GUBA, E. G y LINCOLN, S. (1982): *Effective Evaluation*. San Francisco. Jossey-Bass.
- HALADYNA, T. M; NOLEN, S. B y HASS, N. S. (1991): "Raising standardized achievement test scores and the origins of test score pollution". *Educational Researcher*. Núm, 20 (5) Págs. 2-7.
- HARNISCH, D y MABRY, L. (1993): "Issues in the development and evaluation of alternative assessments". *Journal Curriculum Studies*. Vol, 25. Págs. 179-187.
- HERNANDEZ, F y VENTURA, M. (1992): *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona. Grao.
- HILLS, J. R. (1981): *Measurement and evaluation in the classroom*. Columbus, OH. Charles E. Merrill.
- IMBERNON, F. (1993): "Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje." *Aula de Innovación Educativa*. Núm 20. Págs. 5-7.
- JACKSON, PH. W. (1968/91): *La vida en las aulas*. Madrid. Morata. Fundación Paideia.
- JAMES, M y CONNER, C. (1991): "Are reliability and validity achievable in National Curriculum assessment. Some observations on moderation at Key Stage one in 1992". *The Curriculum Journal*. Vol. 4. Núm 1.
- KETELE, J. M. (1988): *Observar las situaciones educativas*. Madrid. Narcea.
- KNIGHT, P. (1995): *Assessment for learning in Higher education*. Londres. Kogan.
- KUBISZYN, T y BORICH, G. (1990): *Educational testing and measurement*. Glenview, I.L. Scott Foresman.
- LAFOURCADE, P. D. (1983): *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid. Cincel.
- LANDSHEERE, G. (1978): *Los tests de instrucción*. Barcelona. Oikos-Tau.
- LANDSHEERE, G. (1973): *Evaluación continua y exámenes*. Buenos Aires. El Ateneo.
- LEONARD, G y McLUHAN, A. (1972): *La cuestión hombre y mujer y otras provocaciones*. México. Extemporáneos.
- LERENA, C. (1980): *Escuela, Ideología y Clases sociales en España*. Barcelona. Ariel.
- MEDINA RIVILLA, A. (1991): *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid, Cincel.

- MORENO OLMEDILLA, J. M. (1992): *Los exámenes: Un estudio comparativo: Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*. Madrid. Paideia.
- MORINE, H y MORINE, G. (1987): *El descubrimiento desafío a los profesores*. Madrid. Santillana.
- NOLAN, S. B; HALADYNA, T. M y HAAS, N. S. (1992): Uses and abuses of achievement test scores. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Vol 11. Núm 2. Págs, 9-15.
- PERRENOUD, P. H. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Paideia-Morata.
- PIERON, H. (1967): *Examens et docimologie*. Paris. PUF.
- RACE, P. (1994): *The Open Learning Handbook*. London. Kogan Page.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1985): *Didáctica General*. Madrid. Cincel.
- ROMBERG, T. (1992): "Assessing mathematics competence and achievement". En: BERLAK, H. et al. (Eds), *Towards a new science of educational testing and assessment*. Albany. Press. Págs. 23-52.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid. Narcea.
- ROSALES, C. (1988): *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid. Narcea.
- SILVERN, L. C. (1980): "Anasynthesis Revisited: Systems Engineering in a Time of educational Lethargy". *Educational Technology*. Vol 20. Núm 1. Págs 40 -46.
- SMITH, M. L y ROTTENBERG, C. (1991): "Unintended consequences of external testing in elementary schools". *Educational Measurement: Issues and Practice*. Vol. 10. Núm 4. Págs. 7-11.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- STRONACH, I. (1989): "A critique of the "new assessment" from currency to carnival?". En SIMONS, H y ELLIOTT, J, (Eds), *Rethinking Appraisal and assessment*. Philadelphia. Open University Press.
- TORRES, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.
- ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

### **CAPÍTOL 3: L'AVAUACIÓ DIAGNÒSTICA. UNA ARMA DE DOBLE TALL**

**M. AMPARO CALATAYUD SALOM**  
**Dra. en Filosofia i Ciències de l'Educació**  
**Dep. de Didàctica i Organització Escolar**

Aquest article vol convidar a la reflexió al professorat sobre les possibles conseqüències que pot tenir l'avaluació diagnòstica segons la resposta que es done a la pregunta *Què volem aconseguir?* Més que ajudar a la societat i els professionals de l'Educació a saber què està passant i quins són els nivells de rendiment acadèmic de l'alumnat, cosa necessària, és summament rellevant que s'utilitze aquest coneixement per a prendre decisions de cara a una millora. No ens hem de conformar amb l'avaluació de l'aprenentatge sinó amb l'avaluació per a l'aprenentatge. Cal avaluar per a aprendre i això suposa apostar per una avaluació diagnòstica amb unes característiques determinades.

A més, també vull advertir que si l'avaluació diagnòstica no es fa amb cautela i transparència per part de l'administració educativa, amb informació i preparació per al professorat i la comunitat educativa, es pot arribar a un *accountability*, a un rànquing de centres, a la competició entre escoles, a premiar els centres suposadament "bons", etc., un fet molt perillós en educació. Hi ha d'haver un compromís i un pacte entre totes les instàncies implicades en fer que "allò transcendent" de l'avaluació diagnòstica residisca a usar la informació i el coneixement per a la millora del sistema educatiu. Només així tindrà sentit tota la inversió de recursos destinats a posar-ho en marxa.

### **Avaluació diagnòstica per a aprendre. La seua funció genuïna**

Les avaluacions diagnòstiques han de promoure un coneixement millor dels centres educatius amb l'objecte d'impulsar iniciatives que contribuïsquen a un ensenyament de major qualitat. En aquest sentit, l'avaluació s'ha d'entendre com el procés de recollida d'informació necessària sobre els l'alumnat, el professorat, els centres, el disseny i el desenvolupament curricular, entre altres elements que intervenen en el procés educatiu, per a analitzar-los posteriorment de manera quantitativa i qualitativa, i poder, així, diagnosticar la situació i elaborar judicis de valor a fi de facilitar la presa de decisions de cara a l'optimització. S'avalua per a conèixer la realitat, per a valorar-la, i per a tractar de millorar-la. Cosa que comporta que es conceptualitzen cinc dimensions importants en l'avaluació diagnòstica, segons aquesta definició:

<p>L'avaluació és un procés de recollida d'informació que implica una comprensió (basada en dades, informació, etc.) i un judici de valor (basat en criteris, normes, etc.) orientada a la presa de decisions que conduïsquen a la millora de la institució escolar.</p>
--

Aquesta noció de l'avaluació s'allunya prou de la jerarquització, la classificació i la selecció, que són les que més han predominat entre els diferents sectors de la comunitat educativa. Les concepcions tradicionals dirigides a comprovar el grau d'adquisició de les competències bàsiques de l'alumnat han portat a considerar l'avaluació com a control, inspecció i fiscalització, com un fet puntual en el procés d'ensenyament, amb la finalitat última de certificar, a través d'una qualificació, el nivell d'aprenentatge aconseguit pels



estudiants, equiparant-la a conceptes com mesurament, qualificació, etc. Funcions que ja no representen les accions primordials a les quals ha de servir.

Estic convençuda que l'èxit de l'avaluació diagnòstica resideix, principalment, en usar la informació i el coneixement proporcionats per a la millora. Per descomptat que, si es tenen dades es pot reaccionar i adoptar solucions que puguin superar els fracassos. Aquesta és la fi primordial.

### **Altres funcions de l'avaluació diagnòstica: “una arma de doble tall”**

#### *\* Funció informativa i de rendició de comptes (accountability)*

Com argumenten Marchesi i Martín (2000), l'avaluació també té la funció de fer públics els resultats i el funcionament del centre perquè els conega la comunitat educativa i el conjunt de la societat, amb l'objectiu d'orientar les opcions posteriors dels diferents sectors de la comunitat escolar.

Cada vegada més, la responsabilitat social de qui gestiona els diners públics destinats a la institució escolar demana un rendiment de comptes davant dels agents socials. Aquests exigeixen una responsabilitat des de l'esfera del poder i des dels drets dels usuaris en una societat democràtica.

Si repassem una mica la història, dir que el creixent interès per aquest moviment, que va sorgir en un context cultural anglosaxó a la meitat dels anys 70, es pot explicar per raons preferentment sociohistòriques. Assenyalem una sèrie de factors que van condicionar la seua aparició, com poden ser: les severes pressions econòmiques, l'augment de la desconfiança entre els professionals en general i, sobretot, la raó per a portar a l'opinió pública els problemes educatius que, fins al moment, estaven restringits a l'àmbit estrictament professional:

L'*accountability* és una activitat que respon a les pressions dels diferents sectors que configuren la societat (pares) (Webster i Mendro, 1995, pàg. 361).

El rendiment de comptes s'ha entès com un control de qualitat imposat de dalt a baix, definit moltes vegades en termes de competències mínimes i de consecució d'estàndards... No obstant això, aquest concepte té en si mateix més significats que els purament comptables, *accountability* significa, també, proporcionar informació d'un tipus d'actuació ja realitzada pels responsables de la mateixa” (Laffitte, 1994, pàg. 125).

Cal matisar que es tracta d'un moviment –com afirmen McCormick i James (1996); Webster i Mendro (1995); Epstein (1993); Johnson (1991); Ball (1990)–, més propi de polítiques conservadores amb unes preocupacions, entre altres, que radiquen al voltant dels estàndards educatius i, sobretot, en la necessitat de millorar la qualitat, al·ludint al bon rendiment de l'alumnat. És un dels lemes més presents en les polítiques educatives actuals. Es tracta d'un moviment que, si bé en origen feia referència a aspectes econòmics i pressupostaris, més associat al control i a la transparència de la despesa, és en els últims temps quan realment s'ha anat desplaçant cap a un significat més polític, i es pot entendre –com afirma Tiana (1996)– com el dret que la societat i les autoritats tenen de rebre informació sobre l'actuació i el rendiment de determinats agents responsables d'àrees o assumptes sobre els quals hi ha un interès vàlid i legítim per part d'altres agents socials. Concretament, en l'àmbit educatiu, existeixen diversos models de rendició de comptes que

presenten en el seu rerefons el desig d'atendre la clientela de l'educació (Wagner, 1989; Kogan, 1986). Especialment, la rendició de comptes ha de respondre davant de tres àmbits (Tiana, 1996):

1. Davant dels usuaris (la societat, en general, i la comunitat educativa, en particular).
2. Davant del col·lectiu professional.
3. Davant de l'administració, com a gestora de la societat socioeducativa.

A simple vista, el moviment *accountability* es pot considerar com un element bàsic de les democràcies polítiques, en la mesura en què els governs són els responsables davant dels parlaments, etc. Igual que passa en l'empresa, s'ha de respondre davant dels accionistes per a les decisions preses per la direcció. (McCormick i James, 1996).

La necessitat de justificar l'increment de despeses dels anys 60. Tanmateix, aquesta només era la més evident d'una sèrie de complexes pressions socials, econòmiques i polítiques que van contribuir a un canvi del clima que envolta la majoria de les institucions públiques del món occidental. La mateixa importància, encara que difereix en molts aspectes, va tenir la disminució palesa de la confiança pública. Segons Halsey (1979), els anys setanta van ser testimonis de la "decadència de la confiança pública en les institucions públiques". En conseqüència, sembla que hem entrat en una fase molt conservadora amb un interès inconfusible pels drets del consumidor" (McCormick i James, 1996, pàg. 22).

Com afirma Stufflebeam (1996), els contribuents, així com altres instàncies implicades, desitgen i tenen el dret a rebre informació sobre les despeses i la qualitat dels serveis escolars i sobre els resultats de l'alumnat. Però potser, les pressions més influents que determinarien el posicionament a favor de la rendició de comptes són aquestes: a) el declivi econòmic i el fracàs de l'educació per a millorar el rendiment industrial; b) el descens del nivell i la pèrdua de rols; c) el fracàs de l'ensenyament com a instrument de reforma social; d) la desconfiança de l'autoritat i l'escepticisme respecte a la competència; e) l'aplicació dels sistemes de gestió econòmica als serveis públics; i f) el desenvolupament de grups d'interessos concrets; entre altres.

#### \* *Funció psicològica o sociopolítica*

L'avaluació pot complir, deliberadament o no, una funció psicològica o sociopolítica gens menyspreable. S'utilitza, o serveix, com a mecanisme d'aprenentatge social per a augmentar la consciència de la importància de determinades activitats i formes d'obrar (la participació, la responsabilització) i motiva comportaments desitjats o promou relacions acceptables entre les persones involucrades (Nieto, 2003, pàg. 268).

És important considerar que l'avaluació no s'utilitza només amb propòsits de millora o de comprovació de resultats, sinó també com a control, com a motivació o per a exercir l'autoritat. D'aquesta manera, el professorat pot usar-la per a la motivació dels estudiants o els centres, amb una avaluació interna i externa, per a oferir una bona imatge als clients en el cas que els pares tinguin dret a triar el centre on estudiaran els fills.

Des d'una visió crítica, Darling-Hamond (1994) argumenta que una política externa d'avaluació d'alumnes, centres o professors només es pot legitimar des de la postura d'oferir suports per a la millora de l'ensenyament. En aquest cas, l'avaluació s'usa per a oferir al professorat informacions pràctiques sobre l'aprenentatge de l'alumnat i proveir d'informació perquè la comunitat escolar es comprometa amb "un procés d'autoreflexió, autocrítica, autocorreció i autorrenovació" (Darling-Hammond, 1994, pàg. 26). Aquesta autora (2001, pàg. 415) exposa que l'èxit de les polítiques d'avaluació depenen

principalment: “1) que mobilitze efectivament polítiques curriculars i de desenvolupament professional del professorat que fomenten un ensenyament de major qualitat; 2) l’eliminació de frustracions i barreres que retallen la possibilitat d’una bona pràctica docent; i 3) la provocació i estímul d’estratègies d’indagació col·lectiva en les quals s’impliquen els professors i altres educadors en l’avaluació del procés d’ensenyament i aprenentatge”.

*\* Funció per a la presa de decisions i el control administratiu*

Cal obtenir dades per a controlar si els centres compleixen els objectius marcats, així com també per a orientar les decisions de l’administració educativa.

Enllaçant amb aquesta funció, també s’avalua els centres per a contrastar-los i comparar-los mitjançant l’aplicació de proves estàndards de rendiment de l’alumnat. Tot i que, per descomptat, cada context escolar és diferent, se suposa que el professorat ha de perseguir la consecució d’uns rendiments mínims en tots l’alumnat.

**Algunes característiques que haurien de guiar l’avaluació diagnòstica**

*\* S’ha de contextualitzar.* L’avaluació diagnòstica ha de tenir en compte les peculiaritats del mitjà social i acadèmic en què es desenvoluparà. També cal definir les coordenades estructurals i espaciotemporals en les quals es desenvolupen els fets avaluats.

*\* Hi ha d’haver diversitat metodològica.* Els mètodes, les tècniques i els instruments usats han de ser pertinents amb els pressupostos teòrics defensats en les proves diagnòstiques. És convenient la convergència metodològica, doncs s’ha de tenir en compte que els mètodes, les tècniques i els instruments no són ideològicament neutres i que cada un és l’adequat per a arrebregar un determinat tipus d’informació i rebutjar-ne una altra.

*\* Ha de ser eminentment formativa.* El coneixement obtingut en l’avaluació ha d’usar-se per a fer progressar l’acció educativa i millorar la qualitat de l’educació. Ha d’aportar informació raonada i raonable orientada a dirigir eficaçment la gestió de la millora educativa.

*\* Ha de sorgir i difondre’s mitjançant processos de negociació i deliberació.* És a dir, serà discutida, acordada i negociada entre els diferents agents (promotors, avaluadors i avaluats). La claredat, la transparència i l’honestedat han de constituir els components essencials del procés de negociació.

*\* Ha de potenciar la participació.* Per a evitar que es convertisca en un acte d’imposició d’uns grups o individus sobre uns altres, cal que els diversos agents que hi tenen part actuen col·legiadament, proporcionant oportunitats perquè tots hi participen. A més, cal informar a tota la comunitat educativa amb transparència per a evitar la desconfiança.

*\* Ha de ser comprensiva i motivadora.* L’avaluació no pot limitar-se a mesurar el nivell dels coneixements adquirits per l’alumnat ni a centrar-se únicament en conductes observables, sinó que ha d’investigar el que s’esdevé en l’aula, en el centre, en la vida professional i acadèmica dels membres de la comunitat educativa. No ha de limitar-se

exclusivament a evidenciar les deficiències, ni tampoc ocultar-les, sinó aflorar, també, els aspectes positius.

\* *S'ha de regir per l'ètica formalment i substancialment.* Tot acte d'avaluació implica una dimensió ètica. El *per a què avaluar* és tan important com el *per a qui* o el *com*. L'avaluació, si és educativa, no es pot usar com a arma coercitiva o instrument de pressió o control impositiu, sinó com un acte de reflexió compartida sobre les dades arreplegades, amb la intenció de millorar les persones i els serveis.

### **Algunes consideracions finals**

Ara com ara, el paper de l'avaluació diagnòstica es concep amb un doble objectiu: com a instrument de control al servei d'una societat que vol conèixer tant els objectius als quals s'orienta l'educació com els rendiments aconseguits per l'alumnat en determinats nivells educatius (4t de primària i 2n d'ESO) i com a instrument de millora i optimització del sistema educatiu. Indubtablement, aquest últim objectiu és el més rellevant però, moltes vegades, les proves diagnòstiques que es realitzen als estudiants, en veritat el que fan és confirmar els sabers o les ignoràncies, però molt poc se n'aprèn: el professorat, l'alumnat, la institució escolar, l'administració educativa, etc. Per tant, el que es fa és examinar i no avaluar. Com s'ha argumentat anteriorment, no ens hem de conformar amb l'avaluació de l'aprenentatge sinó amb l'avaluació per a l'aprenentatge.

Finalment, cal comentar que l'avaluació diagnòstica ha de ser una avaluació que no es limite a valorar els rendiments dels estudiants, sinó que tinga en compte també els processos que expliquen aquests rendiments, que analitzi i estudei la satisfacció de la comunitat educativa i que tinga molt en compte l'origen sociocultural de la població que és objecte d'estudi, que sabem que és un factor determinant en el rendiment acadèmic. Models com el del "valor afegit", que permeten delimitar l'aportació específica del centre a l'aprenentatge dels estudiants, eviten valoracions poc rigoroses i comparacions injustes que, en molts casos, acaben en exclusió. Tot un compromís, si s'aposta per la funció formativa de l'avaluació diagnòstica.

### **Referències bibliogràfiques**

- Ball, S. (1990) "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas". En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona. Págs. 129-145.
- Calatayud, M. A. (2004) "La evaluación interna de los departamentos didácticos". En: AA.VV. *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundaria: los departamentos didácticos*. Madrid. MEC.
- Calatayud, M. A. (2007) "La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo". En: AA.VV. *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y Técnicas*. Madrid. MEC. (pendiente de publicación).
- Darling-Hammond, L. (1994) "Performance-Based Assessment and Testing Policy". *Harvard Educational Review*, 64, (1), págs. 5-29.
- Epstein, D. (1993) "Defining Accountability in Education". *British Educational Research Journal*. Vol,19. Núm 3. Págs. 243-257.

- Johnson, R. (1991) "My New Right education" En: Birmingham Cultural Studies (Ed). *Education Limited: Schooling, training and the New Right since 1979*. London. Unwin Hyman.
- Kogan, M. (1986) *Education Accountability: An Analytic Overview*. Londres. Hutchinson.
- Laffitte, R. M. (1994) *Rendimiento de cuentas y evaluación*. Barcelona. PPU.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- McCormick, R y James, M. (1996) *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid. Morata.
- Nieto, J. (2003) "La comunicación en las organizaciones escolares". En: González, M.T. (Coord). *Organización y Gestión de centros escolares*. Madrid. Pearson.
- Stufflebeam, D. L (1996) "El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro." En: AA.VV (Eds), *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao. ICE. Universidad de Deusto.
- Tiana, A. (1996) "El papel de la administración en la evaluación externa de los centros" en: Villa Sánchez, A. (Coord.) (1996) *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Wagner, R. B. (1989) *Accountability in Education. A Philosophical Inquiry*. New York & London. Routledge.
- Webster, W y Mendro, R. L. (1995) "Evaluation for improved school level decision-making and productivity". *Studies in Educational Evaluation*. Vol 21

## **CAPÍTOL 4: ELS EFECTES DE L'AVALUACIÓ EXTERNA DELS CENTRES. LLUMS I OMBRES**

**M. AMPARO CALATAYUD SALOM**  
**Dra. en Filosofia i Ciències de l'Educació**  
**Dep. de Didàctica i Organització Escolar**  
**Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació**  
**Universitat de València**

---

Amb aquest article voldria convidar al professorat a la reflexió sobre els possibles efectes de l'avaluació externa de centres escolars, desvelant-ne les llums i les ombres. Endinsar-se en l'entramat de l'avaluació externa suposa, necessàriament, qüestionar si, en realitat, aquesta avaluació lligada al control i a la rendició de comptes facilita la millora de les organitzacions escolars.

L'avaluació externa només té sentit realitzar-la si ajuda a comprendre el funcionament de la institució, si afavoreix el desenvolupament professional, la millora escolar, etc. És legítima i necessària perquè afig un punt de neutralitat i objectivitat major en l'acció avaluadora dins d'una lògica democràtica que descobreix els resultats de les institucions que ofereixen un servei públic. Encara que, també és cert que hi ha certs dubtes raonables sobre si, en veritat, els resultats de l'avaluació externa contribueixen a la millora interna dels centres i a millorar la qualitat i l'equitat de l'educació. A més d'aquests plantejaments al·ludiré, també, a diversos temors que comporta l'avaluació externa per a alguns professionals de l'educació.

### **L'autèntica necessitat de l'avaluació externa**

Les institucions escolars s'alcen cada vegada més com a organitzacions en les quals l'activitat avaluadora en constitueix l'eix vertebral. Una organització no pot avançar ni millorar sense avaluació. És per això que l'avaluació s'institueix, d'aquesta manera, en una de les estratègies més potents per al canvi en els centres. Com argumenten Marchesi i Martín (2000), l'avaluació no hi és l'única estratègia, però sí que hi és un instrument primordial, com també ho són, per exemple, l'enriquiment del currículum, el desenvolupament organitzatiu del centre, el lideratge de l'equip directiu i el desenvolupament professional del docent, etc.

En aquests moments, la necessitat genuïna de l'avaluació externa radica, especialment, perquè aquesta ha de ser un instrument valuós per a:

\* Contribuir a millorar la qualitat i l'equitat de l'educació. Una política externa d'avaluació de centres només es pot legitimar des de la postura d'oferir suports per a la millora de l'ensenyament.

\* Informar a la comunitat educativa i a la societat en general sobre el grau de consecució dels objectius educatius espanyols i europeus. Cada vegada més, la responsabilitat social de qui gestiona els diners públics destinats en la institució escolar, exigeix un rendiment de comptes davant dels agents socials, els quals demanen una

responsabilitat des de l'esfera del poder i des dels drets dels usuaris en una societat democràtica (Calatayud, 2007; 2007a).

\* Orientar les polítiques educatives. Per exemple, polítiques de dotació i recursos, de suport per als estàndards educatius, per a ajudar en la gestió dels centres, per a la formació i la promoció del professorat, etc.

\* Augmentar la transparència i l'eficàcia del sistema educatiu.

És obvi que l'avaluació externa és una necessitat i una exigència. L'exigència deriva de la inserció dels centres en una societat democràtica i la necessitat, perquè la societat ha de conèixer la qualitat del servei que les institucions presten. En aquest sentit, com manifesten Elliot (1993) i Santos (1993) entre altres, els centres escolars, en la mesura que presten un servei, s'han d'avaluar per iniciativa de qui en té la responsabilitat política.

Malgrat totes aquestes consideracions, per a una gran majoria de professionals de l'educació, l'avaluació externa es mira amb recel i temor. A continuació, apuntem algunes observacions que propicien aquesta situació.

### **Recels davant de l'avaluació externa**

L'avaluació externa de centres escolars és una tasca bastant complexa, sobretot, en la pràctica, a causa de raons tècniques, per pressions socials, per falta d'avaluadors qualificats, per les dificultats per a aconseguir la implicació i participació dels membres de la comunitat educativa, etc. A tot això, cal afegir la desconfiança, el recel, el temor que provoca entre els docents quan se'ls comunica que el centre serà avaluat.

Després de la nostra experiència professional durant diversos anys com a assessora de formació del professorat en els centres de formació, innovació i recursos educatius de la Conselleria d'Educació i Ciència a la Comunitat Valenciana, hem evidenciat una sèrie de raons que incideixen especialment en aquests aspectes:

#### *a) No se'n reconeix la necessitat*

Necessàriament, per a optar per l'avaluació externa, en primer lloc cal creure en els beneficis que aquesta pot proporcionar per a la millora del centre. Però, com és lògic, aquest fet no es pot aconseguir si el professorat no té una cultura formativa en avaluació educativa. De tots és sabuda la inexistència de la tradició d'avaluació de centres a Espanya. Fou en els anys 1991-92 i 1992-93 quan començaren els primers projectes d'avaluació externa de centres educatius. Amb anterioritat a 1990, s'havien elaborat i aplicat a Espanya diversos models d'avaluació, encara que no arribaren a aconseguir l'envergadura del pla EVA. Entre els models desenvolupats al començament de la dècada dels vuitanta, un dels més citats freqüentment és el pioner QUAFE-80, que va significar per a molts el primer contacte amb aquesta temàtica. El pla EVA provava de presentar a la societat espanyola una radiografia el més completa possible de l'estat, les expectatives i les necessitats de l'educació a Espanya, a través d'una avaluació detallada dels centres escolars. Aquest pla va ser un avanç per a la conscienciació dels centres en la necessitat d'avaluació. Des d'aleshores, ha plogut ja molt però, encara, continua havent-hi una falta de cultura avaluativa entre el professorat espanyol.

Precisament, formar el professorat i inculcar, a poc a poc, en el sistema educatiu la cultura de l'avaluació encara és una de les assignatures pendents en els plans d'estudi del nostre país, malgrat ser un tema controvertit i de gran interès en aquests moments.

b) *No es considera que l'avaluació externa pugui ser un poderós instrument de canvi i millora*

Aquesta consideració va unida a una falta de cultura en avaluació. Hi ha la creença errònia d'atribuir només a l'avaluació externa la funció de rendir comptes, de control, etc. i no de millora. El seu propòsit radica genuïnament a oferir informació rellevant per a instaurar processos de canvi i millora institucional en els centres avaluats. No només es tracta de respondre qüestions crucials com ara: *què volem avaluar?, com ho farem?, per a què avaluarem?*, sinó que, a més d'aquestes preguntes, cal incidir en *quin serà el pla d'intervenció i millora que es posarà en marxa en el centre amb l'objecte de millorar-lo?*. Una avaluació que no subministre coneixement que facilite el disseny de projectes de millora i canvi, no té sentit fer-la.

c) *Recel davant d'un possible rànquing de centres*

L'avaluació ha de reflectir la realitat del centre avaluat, així com oferir informació contextualitzada per a evitar comparacions inadequades. Resulta impensable comparar escoles en base a les puntuacions obtingudes en proves diagnòstiques, tests de rendiment, etc., ja que cada una compta amb una situació sociocultural i econòmica diferent de les famílies, diferent dotació de recursos, etc.

Per a determinats sectors de la comunitat educativa, es dona la idea que la publicitat de les conclusions derivades de l'avaluació externa dels centres pot derivar, com ja ha passat en altres països, bé siga de forma explícita o implícita, directa o indirecta, en un rànquing de centres escolars que depèn dels resultats, i els oblige a competir entre si fomentant una política de "mercat" segons resultats. S'articula, per tant, la "mercantilització" de l'educació amb expressions de "força de mercat" i "elecció del consumidor". Són les polítiques educatives de caire neoliberal les que han estimulat especialment la competència entre centres, usant per a això els indicadors de resultats. En aquest sentit, el sistema educatiu entra a formar part dels mateixos mecanismes de control que la resta de les activitats productives en un sistema de lliure competència. Concretament, els pares trien el servei que més els interessa per la informació prèvia del producte, així exerceixen un tipus de control basat en els criteris d'èxit i del dret a triar el centre i el tipus d'educació que més els interessa.

Aquests supòsits, assenyala Tiana (1997, pàg. 62), possibiliten el fet que cada vegada hi haja més taules de classificació (*league tables*) elaborades i publicades a partir dels resultats assolits pels centres en els tests nacionals, tal com passa en el cas de Gran Bretanya. En un cas semblant, però sense arribar a aqueixos extrems, a Espanya és freqüent, com afirma Tiana, "establir una connexió entre la qualitat d'un centre i els resultats dels seus alumnes en les proves d'accés a la universitat o les qualificacions obtingudes a final de curs, com es pot apreciar en els fullets de propaganda d'algunes institucions". Encara que la competitivitat com tal pot ser, fins a cert punt, bona, soc de l'opinió que introduir el criteri de mercat en l'escola i funcionar a colp d'oferta i demanda no hauria d'aplicar-se en educació, on, com tots sabem, entren en joc una sèrie de variables i valors. Aquests plantejaments



competitius de què parle s'han vertebrat, per exemple, als Estats Units d'Amèrica amb les anomenades escoles "imant" (centres de secundària que aconsegueixen bons resultats cada any i veuen augmentada la demanda de places escolars, així com, el volum de recursos personals i materials).

A més, la política previsible segons la qual els centres que oferisquen millors serveis seran premiats pels usuaris-clients condueix al fet que les escoles es convertisquen, com assenyala Carbonell (1996), en serveis-unitats de producció que han de competir per obtenir una quota de mercat, i els pares, en clients-consumidors que trien un producte, donant així lloc a una "mercantilització dels béns culturals o l'hegemonia de la societat reduïda al mercat" (pàg. 23). Com és lògic, això és veu més clarament en els centres del sector privat i concertat que usen les taules dels resultats de l'alumnat com la millor carta de presentació. El que passa en aquest tipus d'escoles també comença a donar-se entre les escoles públiques (per exemple, en els EUA, Gran Bretanya, França, Alemanya, etc.) que veuen publicada en la premsa especialitzada la classificació de liceus (en el cas de França), segons els resultats aconseguits. Amb la qual cosa i en funció dels resultats, els pares poden triar lliurement el centre de més èxit. Centre que, al seu torn, rep fons i recursos en funció dels resultats obtinguts, fent que es genere el mecanisme de lliure competència; així, mentre uns centres educatius desapareixen uns altres creixen pel prestigi que els proporciona l'èxit.

Davant d'aquestes realitats, convé destacar que la competència que s'estableix entre institucions escolars, prenent com a referent la variable rendiment acadèmic, no és real ni justa, perquè les situacions de partida dels centres, pel que fa a les característiques dels alumnes, els voltants del centre, etc. són diferents d'una escola a una altra. Actualment, el que s'està tenint en compte relativament en el món educatiu és el que es denomina com el "valor afegit", que implica prendre en consideració, a l'hora de comparar als centres, les diferències existents en les posicions de partida de les escoles, per la qual cosa toca a les característiques de l'alumnat.

*d) Els resultats de l'avaluació es queden només en xifres que ocupen les portades de la premsa i altres mitjans de comunicació*

En algunes ocasions, les avaluacions que es duen a terme es queden només en la comunicació de la situació diagnosticada del sistema educatiu d'una comunitat autònoma, d'un país (en els estudis internacionals, etc.), sense incorporar propostes d'acció cap a la millora, bé a curt o a llarg termini que corregisquen els problemes detectats. A més, s'haurien d'articular, també, els suports, els recursos, la temporalització, etc. per part tant de l'administració com del centre educatiu, etc, per a posar en marxa el pla de millora del centre. Però no es fa res de tot això i els resultats només serveixen d'"aparador" i portada per als diferents mitjans de comunicació.

*e) Ús partidista dels resultats de l'avaluació. Arma per a llançar-se entre els partits polítics*

En algunes, els resultats de l'avaluació externa de centres s'usen segons convé o no al partit polític que està en el poder, bé per a desacreditar al partit de l'oposició, o bé per a potenciar polítiques que li interessin. Especialment, l'avaluació a Espanya presenta un cert retard si la comparem amb altres països, a causa de, principalment, una falta de cultura de la transparència en la societat i, particularment, entre la classe política. En alguns moments, la

voluntat política ha anat en la línia d'ocultar els fracassos, en comptes d'implementar mesures que ho reduïsquen.

### **Algunes consideracions finals**

En el món en el qual vivim, tots els sistemes i les organitzacions incorporen l'avaluació externa com a component fonamental del seu funcionament. Es considera com un indicador de qualitat d'un bon sistema educatiu.

L'avaluació adquireix el seu sentit real quan propicia la millora o la innovació educativa i possibilita la promoció de la qualitat en les institucions escolars. Més que obsessionar-se per avaluar totes les dimensions del centre escolar, aquesta ha de proporcionar la informació rellevant suficient que facilite la presa de decisions dirigides a millorar la realitat avaluada. Però, perquè l'avaluació ens aporte un coneixement valuós, cal que aquesta es complemente amb l'avaluació interna. Com assenyala Mateo (2000), l'avaluació externa ha de partir de la documentació generada per la interna, en la qual ha de participar algun agent extern; i en l'externa, algun d'intern, de manera que tots dos participen en condicions d'igualtat en les propostes de millora del centre.

Endinsar-se en la finalitat i el significat de l'avaluació externa implica, necessàriament, fer front amb arguments suficients a alguns dels temors i recels que provoca entre el professorat tan sols esmentar l'avaluació externa. Amb preparació, formació, recursos, informació, temps, etc. podrem albirar les llums que presenta l'avaluació externa dirigida a millorar la qualitat i l'equitat de l'educació. Aspectes que han d'anar acompanyats per una voluntat política en la direcció de no ocultar el que no funciona, sinó en la línia d'oferir tots els recursos i les tècniques per a tractar de millorar el sistema educatiu.

### **Referències bibliogràfiques**

- Calatayud, M. A. (2007). "La evaluación diagnóstica. Un arma de doble filo" *Organización y Gestión Educativa*. Núm 2. Marzo-Abril. Págs. 23-27.
- Calatayud, M. A. (2007a). "La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo". En: CALATAYUD (Coord). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y Técnicas*. Madrid. MEC.
- Carbonell, J. (1996). "Estado, mercado y escuela". *Cuadernos de Pedagogía*. Núm 253. Págs 20-26.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- Marchesi, A y Martin, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona. Horsori.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- Tiana, A. (1997). "Radiografía de los centros". *Cuadernos de Pedagogía*. Núm 256. Págs. 62-64.

## CAPÍTOL 5: CAP A UNA MIRADA ÈTICA DE L'AVALUACIÓ. LA SEUA RAÓ DE SER

M. AMPARO CALATAYUD SALOM  
Dra. en Filosofia i Ciències de l'Educació  
Dep. de Didàctica i Organització Escolar  
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació  
Universitat de València

---

En aquest article es reflexiona sobre la necessitat de recuperar i revitalitzar la dimensió ètica de l'avaluació, una dimensió que impregna *la raó de ser* del que hauria de ser l'educació i el tipus de ciutadà i ciutadana que volem formar.

La recuperació de la consciència ètica de l'avaluació implica un compromís reflexiu amb la millora, amb el sentit i significat del que fem i el per què. Així mateix, també, incideix en explicitar el per a què avaluem, l'ús que farem de la informació i dels resultats i, sobretot, de què serveix realment l'avaluació que realitzem a l'alumnat, al centre educatiu, etc.

No hem d'oblidar que avaluació i ètica han d'anar unides indefectiblement, ja que aquesta es presenta com l'estratègia que possibilita el debat crític i potencia l'emancipació social, la transformació cultural, des d'una instància no de neutralitat sinó de caràcter ètic i ideològic.

### **Temps incerts per a l'ètica. Recuperar la dimensió ètica de l'avaluació**

Si en totes les èpoques ha sigut summament important l'ètica de l'avaluació, en els temps en què vivim, aquesta cobra un sentit especial. Reflexionar, en aquests moments, sobre l'ètica en l'avaluació i l'ètica de l'avaluació té una rellevància crucial per a la millora de les organitzacions escolars.

En un món en què els canvis accelerats, el pluralisme, la manca d'ideologies sòlides, la feblesa de creences, l'individualisme hedonista i narcisista propis d'una cultura postmoderna en la qual s'anteposen lògiques de mercat que demanen eficiència i qualitat en educació, l'avaluació es converteix, en alguns casos, en una arma de doble tall que serveix a interessos que no es corresponen amb les nobles finalitats de l'educació per a tots i cada u.

Davant d'aquest panorama, cal tornar a la persona! L'alumnat és més important que el client, la persona no se satisfà només amb resultats i, el que és més important, l'alumne o alumna necessita reconeixement. D'ací la importància de tornar a la persona i al respecte a la diversitat afavorint que cada individu pugui desenvolupar les seues capacitats sense cap meta marcada anticipadament. I d'ací, també, es dedueix la rellevància que presenta en aquests moments, l'avaluació contextual a l'hora d'avaluar els centres educatius. Cal prendre en consideració tant les peculiaritats del mitjà social, com les coordenades estructurals, espacials i temporals en les quals es desenvolupen els esdeveniments avaluats de les organitzacions

escolars. Prendre en consideració tots aquests aspectes suposa assumir el gran pes que els plantejaments ètics han de tenir en els processos d'avaluació.

La societat en què vivim, multicultural, diversa, mediàtica, tècnica i globalitzada, marca nous desafiaments als quals no són alienes l'educació, l'avaluació ni l'ètica. Una societat ràpida, on preval l'immediat, una societat del consum, de la ubiqüitat, de la interactivitat, de l'eficiència i l'eficàcia, de la productivitat, de la competitivitat, de la rendibilitat, dels controls de qualitat, de la formació permanent i continuada al llarg de tota la vida i al servei de les exigències del món laboral i professional més que les personals, etc.; una societat que predisposa que ens trobem immersos en una voràgine de canvis que difícilment permeten espais per a la reflexió, per al debat, etc. i on es percep el poc pes que els plantejaments ètics presenten en els processos avaluadors. L'avaluació implica poder i, moltes vegades, aquest s'exerceix sense el rigor i l'ètica precisos. En ocasions, es converteix en una arma coercitiva, de pressió, de control imperatiu, d'autoritat, en comptes d'un instrument d'anàlisi, de reflexió i de recerca que pot possibilitar el debat professional i permetre construir l'ensenyament per a acompanyar l'aprenentatge, en una decisió col·lectiva sobre les propostes didàctiques i de resolució de problemes que sorgeixen en la vida de l'aula i del centre.

Vivim temps estranys, temps de canvi i d'innovació, temps convulsos, d'incertesa i caos. Temps d'aprendre i de desaprendre constantment, de provar i d'equivocar-se, on no hi ha veritats immutables i la lògica més aclaparadora és relativa... (Senge, 1995). Són temps de creativitat, d'una altra mirada a la realitat, d'una nova visió diferent i més oberta que es deixa sentir, com no, en l'avaluació cada vegada més necessitada de l'ètica si no volem caure en injustícies amb pèssimes conseqüències educatives, socials, laborals i personals per a l'alumnat i per al sistema educatiu en general.

### **- Ètica “en” i “de” l'avaluació**

Qualsevol pràctica educativa, i més si cap, la pràctica de l'avaluació, no està absent de supòsits ideològics i ètics, per molta objectivitat positivista que es vulga argumentar. La càrrega ètica que afecta l'avaluació com a acció educativa juga, entre altres supòsits, amb l'argumentació explícita de qüestionar les finalitats que es persegueixen, els usos que es faran de la informació, a quins interessos serveix, etc. El *per a què avaluar?* és, en educació, molt més transcendent que *el què* o *el com*. Posicionaments que impliquen també acceptar les següents premisses: a) l'avaluació com una activitat política i carregada de valors (Félix, 1994; Giroux, 1993; Kemmis, 1988), tal com afirma Kemmis (1988), “els avaluadors poden ignorar aquest marc de valors, però no podran escapar-ne” (pàg.10); b) l'avaluació com a activitat de valoració que reflecteix judicis de valor subjectius, ideològics, etc.; c) l'avaluació com una activitat emancipadora; i d) l'avaluació com una activitat socialment moral i generada en un àmbit polític de valoració (House, 1994; Giroux, 1993; 2005).

Avaluació i ètica han d'anar sempre unides. La primera es presenta com l'estratègia que possibilita el debat crític i potencia l'emancipació social, la transformació cultural, des d'una instància no de neutralitat sinó de caràcter ètic i ideològic.

Des que l'avaluació la definim com un procés sistemàtic de recollida d'informació que implica comprensió (basada en dades, informació, etc.) i un judici de valor (basat en criteris, normes, etc.) orientat a la presa de decisions que conduïsquen a la millora de la institució escolar, s'està fent referència al component ètic de l'avaluació.

En aquesta concepció avaluativa, hi ha quatre components que convé destacar: en primer lloc, l'avaluació és un procés i no una activitat aïllada, per la qual cosa es dona en diferents moments, de forma contínua; en segon lloc, l'avaluació no és un fi en si mateixa, sinó que té per objectiu la millora del procés d'aprenentatge, del centre avaluat, etc.; en tercer lloc, la finalitat que es persegueix amb l'avaluació condicionarà el tipus d'informació rellevant en cada cas; i en quart lloc, la informació arreplegada en el procés d'avaluació ha d'interpretar-se i traduir-se en judicis de valor per a poder usar-se per a la presa de decisions i plantejar propostes de millora (Calatayud, 2004; 2006). Aquestes són les implicacions avaluatives:

- Arreplegar i analitzar informació sobre els processos educatius.
- Comprendre 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).

D'acord amb l'anterior, es tracta d'una visió de l'avaluació que tanca en si mateixa una dimensió ètica important i ineludible. El que comporta comprometre's de manera reflexiva amb la millora, l'aprenentatge, el rigor, la justícia, l'equitat, l'honestedat i el "ben obrar" per a procurar beneficis tant a l'individu com a la col·lectivitat.

Des de les premisses anteriors, l'avaluació s'ha de regir per l'ètica de manera formal i substancial (Fernández, 1994), ha de servir de plataforma per a la transformació crítica del centre avaluat fent explícites les contradiccions, els valors, el poder i, sobretot, facilitant *la participació* i *el debat* entre els diferents membres del centre i de la comunitat social.

Entendre l'avaluació des dels supòsits anteriors suposa, també, apostar per una escola que forma a ciutadans autònoms i amb valors democràtics i que ajuda l'alumnat a aconseguir la plena realització individual i la inserció en la societat. Fent-los ciutadans lliures, emancipats i crítics. Idees que tenen com a essència els quatre pilars exposats per Delors (1996), en el seu llibre titulat: "*La educación encierra un tesoro*". Segons aquest autor, l'escola deu ajudar a:

- 1- *Aprende a aprender*: l'alumne va a escola a aprendre. La nostra missió és ajudar-lo a ser crítics, ja que l'educació no és un mitjà de consum sinó un vehicle que li atorgarà l'emancipació, la llibertat, la crítica social, i a orientar la seua vida acadèmica cap al futur professional.
- 2- *Aprende a ser*: aprendre a ser persona i a desenvolupar tots els vessants de la personalitat de l'alumnat.
- 3- *Aprende a fer*: el coneixement teòric après va donant pas a altres sabers més pràctics i manuals.
- 4- *Aprende a conviure*: mitjançant una educació en valors que ajuden a integrar-se en la societat.

A través d'aquestes quatre funcions principals que ha de presentar la institució escolar, aquesta es veu obligada, com deia Delors (1996), a proporcionar les cartes nàutiques i la

brúixola perquè l'alumnat pugui navegar en un món cada vegada més complex. Per a això, es reclama una escola que:

- ha d'educar en la vida i per a la vida;
- ha de superar els enfocaments tecnològics, funcionalistes i ha d'acostar-se més al relacional, més al fet culturocontextual i comunitari;
- ha de ser un lloc exclusiu on s'aprèn el bàsic, per a passar a ser un lloc per a aprendre a aprendre;
- cal que ensenye el valor de la ciutadania: solidaritat, democràtica s, social, intercultural, mediambiental, etc.;
- necessita d'altres instàncies socials per a tractar d'educar les futures generacions; i sobretot
- ***necessita recuperar la dimensió ètica de l'avaluació.***

Albirar el camí cap on s'encamina l'educació exigeix, sobretot, avaluar per a decidir la pràctica i per a actuar en conseqüència amb els resultats de l'avaluació. En aquest sentit, l'autonomia, la igualtat dels individus del centre i la participació en la presa de decisions han d'estar presents i, el és més important, el procés d'avaluació ha de dur-se a terme mitjançant la participació i la col·laboració de tots els implicats en el procés avaluatiu. Per tant, el paper de l'ètica de l'avaluador i de l'ètica avaluativa és summament important des del primer moment en què s'assumeix que l'avaluació mai és una activitat neutral.

Assumir que l'avaluació sempre passarà pel filtre personal de qui avalua suposa necessàriament exigir que aquesta des del seu procés d'elaboració, aplicació, etc. estiga regida per l'ètica. És a dir, que estiga realitzada sobre dades rigoroses, bases fermes i, com especifica Casanova (2004): “amb un contrast màxim de tot tipus de valors existents en la societat de manera que es pugui afirmar que la valoració realitzada, sempre amb la visió pròpia de l'avaluador, està conforme amb un sentit ètic i compromès del mateix” (pàg. 41).

### **Algunes consideracions finals**

Al llarg d'aquest article s'ha incidit en una mirada de l'avaluació educativa com a qüestió eminentment ètica. Resulta impensable assumir una cultura avaluativa des de posicionaments educatius i pedagògics sense fer esment a la seua estructura profunda i política, fet que suposa necessàriament acceptar tres premisses:

\* L'avaluació no és mai una activitat neutral sinó que ve determinada per interessos, valors, poder, etc. En aquest sentit, depèn en bona mesura de la ideologia de l'avaluador, dels interessos, sistema de valors, de les finalitats que es vol perseguir, etc.

\* L'avaluació és un acte de reflexió compartida a partir de les dades arreplegades amb la intenció de millorar el servei públic de l'educació. Una avaluació que no estiga al servei de la pràctica de qui ensenya i de qui aprèn per a fer-la més reflexiva i per a fer d'ella un instrument de millora, manca de sentit educatiu i ètic.

\* La concepció democràtica, pública i participativa de l'avaluació.

Sens dubte, assumir la necessitat que ètica i avaluació vagin unides suposa, també, advertir sobre alguns dels possibles problemes ètics que es poden presentar arrel de diverses arbitrietats com ara l'abús de poder, el suborn, el conflicte d'interessos, la falta de compromís, l'abús de confiança, l'encobriment, l'egoisme, etc. Arbitrietats amb

conseqüències educatives i socials adverses bé per a l'alumnat, bé per al centre educatiu i, fins i tot, per a l'administració educativa mateix, etc.

I, ja per a acabar, convé incidir que l'avaluació ha de respondre a uns principis ètics compartits. Si ha d'anar encaminada a la presa de decisions per a la millora de l'objecte avaluat, és summament necessari que la decisió presa s'emmarque en principis com l'honestedat, la integritat, el compromís, la lleialtat, l'equanimitat, el respecte, la responsabilitat ciutadana, etc. Principis que cal assumir si volem que l'avaluació siga garantia de qualitat per a les organitzacions escolars. Un repte complex però no impossible d'aconseguir.

### Referències bibliogràfiques

- Calatayud, M. A. (2004). "La evaluación interna de los departamentos didácticos". En: AA.VV. *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundaria: los departamentos didácticos*. Madrid. MEC.
- Calatayud, M. A. (2006). "La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo". En: AA.VV. *La evaluación como instrumento de aprendizaje*. Madrid. MEC. (Pendiente de publicación).
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid. La Muralla.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Felix Angulo, J. (1994). "¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo" En: BLANCO, N y FELIX ANGULO, J. (Eds). *Teoría y desarrollo del Curriculum*. Málaga. Aljibe. Págs. 283-297.
- Fernández Sierra, J. (1994). "La evaluación del curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación". En: BLANCO, N. y FELIX ANGULO, J. (Eds). *Teoría y desarrollo del Curriculum*. Málaga. Aljibe. Págs. 297-313.
- Giroux, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid. Editorial Popular.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid. Siglo XXI.
- House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.
- Kemmis, S (1988). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires. Granica.