

**ESTUDI DIAGNÒSTIC SOBRE L'AVAUACIÓ DEL PROFESSORAT
(Memòria de l'estudi realitzat durant la llicència concedida
durant el curs 2004-2005)**

**XAVIER CHAVARRIA NAVARRO
Barcelona, setembre 2005**

*A totes les persones
que mantenen,
amb el seu afany de millora,
la utopia que l'educació
ens fa millors i, també,
ens ajuda a reconèixer-nos
com iguals.*

Nota.- En aquest text, sempre que s'usen els termes professor, inspector, director, etc. es refereix, per igual, a professionals d'ambdós gèneres.

AGRAIMENTS

Vull fer un agraïment exprés a totes les persones, professionals de l'ensenyament que han contribuït a la realització d'aquest estudi. En primer lloc, al Dr. Joan Mateo, de la Universitat de Barcelona, per la seva orientació, confiança i suport incondicional; també a Alison Jhonston de Derbyshire i al *staff* del Professional Association Teachers, per la seva extraordinària ajuda. Al Dr. Alexandre Ventura de la Universitat d'Aveiro per la seva orientació i consell; al Dr. Antoni Sans, de la Universitat de Barcelona, pel seu ensenyament i suport en relació al programa SPSS.

Un especial agraïment per als mestres i professors que han dedicat una part del seu temps i de la seva persistent il·lusió a contestar el llarg qüestionari sobre avaluació del professorat, també per les seves observacions, recomanacions i crítiques; igualment, als directius escolars per la seva col·laboració i facilitats, especialment la gran ajuda i suport de la Cati Riembaud i la Rosa Borràs. Als professionals dels CRP que hi ha contribuït amb la seva logística.

Als membres i representants del FEAE, així com dels corresponents dels diferents països integrats a la xarxa europea del Fòrum d'Administradors de l'Educació. Als representants ministerials, inspectors, professors, assessors, etc. d'Alemanya, Anglaterra, Bulgària, Escòcia, Eslovènia, Finlàndia, França, Itàlia, Suècia, i Xipre, per la informació contrastada. Als meus companys de la inspecció educativa de Catalunya, pel seu suport, comprensió i judici crític. Als inspectors d'educació de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha per compartir tantes inquietuds al voltant de l'avaluació de professors. Als professionals amb els que en tants Congressos, Jornades i activitats de formació, enguany, he pogut debatre sobre avaluació docent. Als estudiants de la Universitat Oberta de Catalunya amb els que he anat compartint, d'alguna manera, el progrés en la realització d'aquest estudi. Als meus companys del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la Universitat de Barcelona per totes les facilitats i el suport donat. A la meua família amb qui he après a estimar la professió docent i que tant m'ha encoratjat en la realització d'aquest treball; per tot el temps que els he robat.

ÍNDEX

1. Presentació	pàg. 5
2. Temes clau	pàg. 9
2.1. La coexistència de diverses finalitats	pàg. 11
2.2 La qüestió dels fonaments	pàg. 15
2.3 Els estàndards d'un bon professor	pàg. 22
2.4. Els processos i els productes	pàg. 32
2.5. Un sistema integrat d'avaluació	pàg. 35
2.6 Avaluació i control	pàg. 37
2.7 La relació entre l'avaluació de professors i l'avaluació de centres i programes	pàg. 39
2.8 La participació dels professors	pàg. 42
2.9 Avaluació de mèrit i de valor	pàg. 49
2.10 La credibilitat dels avaluadors	pàg. 51
2.11 Les conseqüències de l'avaluació	pàg. 56
2.12 Les activitats d'avaluació	pàg. 59
2.13 Els recursos per a dur a terme l'avaluació	pàg. 70
2.14 La meta-avaluació	pàg. 72
2.15 Implementació	pàg. 77
3. Antecedents	pàg. 81
3.1 A l'estat espanyol	pàg. 82
3.2 Als altres estats de la Unió Europea	pàg. 103
4. L'opinió del professorat	pàg. 149
4.1 El qüestionari	pàg. 153
4.2 Els resultats del qüestionari	pàg. 166
5. Proposta de model	pàg. 210
6. Bibliografia	pàg. 223

1. PRESENTACIÓ

L'avaluació del professorat és un tema complex i delicat que, tanmateix forma part de les agendes de les Administracions educatives en els països desenvolupats.

Els sistemes d'avaluació de la qualitat escolar han eixamplat el focus primigeni de l'avaluació projectada, només, sobre els aprenentatges dels alumnes a l'avaluació de programes, centres, professors, directius, administradors i sistemes educatius, a escala local, regional o estatal.

No hi ha dubte que un dels punts fonamentals, quantitativament i qualitativa, en els sistemes educatius és el del professorat, la seva formació, el seu benestar, la seva qualitat, la seva permanent adequació als nous reptes, el seu desenvolupament professional i, també, la seva avaluació.

L'avaluació del professorat presenta una dimensió de millora col·lectiva, directament vinculada al funcionament dels equips docents i a la qualitat dels centres escolars.

Per altra banda, l'avaluació del professorat presenta també un biaix més individual, vinculat a la pròpia carrera professional, la millora professional i l'acreditació de mèrits docents.

L'equilibri entre avaluació de valor (fortament vinculada al context i a la millora de l'escola) i l'avaluació de mèrit (estretament relacionada amb la carrera professional) vindrà donat per l'autonomia del centre, de manera que, en un ampli interval, s'establirà una proporcionalitat directa entre autonomia del centre i avaluació de valor del seu professorat.

En aquestes circumstàncies, es conceptualitza l'avaluació del professorat com una sinèrgia entre les distintes finalitats de millora del sistema (heteroavaluació de mèrit), la millora de l'escola (heteroavaluació de valor) i la millora en la pròpia carrera professional (autoavaluació), de manera interactiva. És a dir, l'avaluació del professorat resulta articulada en l'autonomia, l'organització i l'avaluació de centres.

Tal com expressa Mateo (1997) "la justificació última de qualsevol procés d'avaluació, des de la perspectiva social, és millorar la qualitat de l'ensenyament, però això exigeix necessàriament el desenvolupament professional del docent, tant en la seva dimensió individual com en la seva dimensió col·lectiva. No hi ha desenvolupament professional si no hi ha simultàniament un

creixement de la cultura grupal del col·lectiu institucional al que es pertany”.

Així, tal com destaca Curado (2001), s’han de considerar també les condicions de suport extern al desenvolupament organitzacional, com assistència tècnica o formació relacionada amb l’avaluació del professorat i sobre els seus objectius, criteris i processos, així com sobre les pròpies deficiències organitzacionals. Això no obstant, com fa notar Kyriacou (1995), cal equilibrar els costos addicionals amb els beneficis obtinguts per assegurar-ne la seva factibilitat

Des del punt de vista normatiu, l’article 62.1 de la LOGSE (1990) especifica que l’avaluació educativa també s’aplicarà sobre el professorat; posteriorment, la LOPAGCD (1995) inclou - en el seu article 1.d - com a principi d’actuació per a garantir un ensenyament de qualitat la previsió que els poders públics establiran procediments per a l’avaluació del sistema educatiu, dels centres, de la labor docent, dels càrrecs directius i de l’actuació de la pròpia administració educativa.

Igualment, la mateixa LOPAGCD dedica l’article 30 a detallar la valoració de la funció pública docent i l’article 31 al desenvolupament professional dels docents en els centres públics. Les previsions efectuades es refereixen a l’elaboració de plans per a la valoració de la funció docent, la col·laboració de la inspecció, els càrrecs directius i la comunitat educativa, la participació del professorat, l’especificació de finalitats i criteris, la influència dels resultats en les perspectives professionals, la publicitat prèvia dels plans, la consideració de la valoració dintre del desenvolupament professional, i el reconeixement social del professorat.

Finalment, la LOCE (2002) hi dedica el Capítol II *De la valoració de la funció pública docent* (articles 60, 61, i, 62), en la mateixa línia que la LOPAGCD, referint a més el caràcter voluntari de l’avaluació del professorat i la consideració dels seus resultats envers la mobilitat i la promoció dins de la carrera docent, així com l’establiment d’un repertori de mesures de suport al professorat.

Aquesta normativa legal ha tingut un escàs desenvolupament reglamentari. A Catalunya, i en d’altres comunitats autònomes, s’ha portat a terme en relació a l’avaluació de centres, sense incloure l’avaluació del professorat.

També s’ha considerat en algunes aplicacions concretes d’avaluació del professorat, però sense reglamentar-la amb caràcter general ni establir plans específics de valoració de la funció docent.

Igualment, la Conferència Nacional d'Educació, el Consell Escolar de Catalunya o els Moviments de Renovació Pedagògica s'han ocupat de l'avaluació del professorat com a objecte de reflexió, de debat i de presa de postura, en general, propicia a la seva aplicació com element de millora i per a la qualitat de l'ensenyament, alhora que amb les degudes garanties per a tots els implicats.

La Secció II *Importància i funció social del professorat* de la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 inclou entre les seves propostes: "29. Abordar un sistema periòdic d'avaluació dels centres i del professorat que ajudi a establir processos de millora personals i col·lectius, que reconegui les *bones pràctiques* i l'autoformació. La carrera docent s'ha d'articular sobre aquesta base d'avaluació periòdica".

El Consell Escolar de Catalunya en el seu document sobre *Importància i funció social del professorat*, dins de les *Aportacions a la Conferència Nacional d'Educació 2002*, es refereix al factor humà com a element de qualitat educativa i a les condicions professionals del professorat. Declara que és urgent disposar d'un nou estatut del professorat per determinar-ne d'una manera clara les funcions. Cal cercar sortides a la carrera professional tot estimulants aquells que millor realitzen i compleixen la seva tasca. S'ha de tendir a donar prou unitat i plasticitat al conjunt de professionals. En la seva promoció, s'ha de valorar, a més dels coneixements, la participació i el treball en equip i l'esforç professional que el lloc de treball demana.

Per la seva part, en les Conclusions del Primer Congrés de Renovació Pedagògica (juny 1996) s'inclou: "22. 1 L'administració ha de promoure l'autoavaluació i l'avaluació interna en la comunitat escolar i l'acceptació de la necessitat del control social. L'avaluació dels centres i de l'equip professorat ha de ser formativa i ha d'aplicar mesures compensadores, no sancionadores".

Aquest text que teniu a les mans ha procurat recollir, de manera sintètica, l'estat de la qüestió en relació a l'avaluació del professorat, en els tres primers capítols i, finalment, dedicar el darrer capítol a elaborar una proposta de model per a Catalunya.

En efecte, el primer capítol està dedicat a l'estudi dels 15 temes clau que la literatura especialitzada i la pràctica avaluativa han anat decantant en el decurs de les últimes dècades. Pros i contres, posicions d'equilibri i preguntes que cal respondre tracten d'ajudar a clarificar les diferents qüestions centrals.

El segon es refereix a les pràctiques anteriors d'avaluació del professorat, tant a Espanya com als altres països de la Unió Europea.

Aquesta revisió plena de contrastos, llacunes, inconcrecions, incoherències, aproximacions parcials, etc. configuren els referents contextuals propers, en el temps i en l'espai, als que atenir-nos i a partir dels quals poder progressar.

El tercer capítol és un intent de recollir l'opinió del professorat de Catalunya dels nivells no universitaris sobre l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat i, especialment, sobre la seva pròpia avaluació, en una escala de valoració de 88 qüestions.

El fet de relacionar ambdues conceptual i emocionalment parteix de la presumpció que la internalització del que suposa l'avaluació sobre l'acompliment de la pròpia feina s'estableix en relació a com el professor concep la seva feina com avaluador. La doble posició, com a avaluador i avaluat, ofereix moltes possibilitats per a la reflexió i pot donar moltes orientacions per a l'establiment de sistemes complets d'avaluació.

També, es recull l'opinió del professorat sobre la necessitat i finalitats de l'avaluació del professorat, l'objecte o continguts de l'avaluació del professorat, els procediments d'avaluació, els resultats i conseqüències de l'avaluació i les seves garanties.

En el capítol final, el model proposat tracta de resoldre els temes clau de l'avaluació del professorat per a la seva aplicació a Catalunya i, especialment, de forma realista atenent a la cultura corporativa del professorat en aquest tema reflectida en els resultats de l'opinió expressada.

2. TEMES CLAU

La revisió de la literatura sobre avaluació del professorat posa l'accent en una sèrie de temes clau que cal abordar i resoldre per poder caracteritzar-la de manera adequada dins de cada sistema educatiu.

És a dir, són aspectes que considerats intrínsecament sovint presenten o poden presentar dificultats tècniques o socials i que, a més, des d'un punt de vista sistemàtic s'han d'articular coherentment amb la resta d'elements que conformen allò que anomenem sistema educatiu.

L'abordatge intrínsec de cada una d'elles centra la qüestió, la seva complexitat i orienta les diferents respostes que poden articular-se, per tant perfilen els trets i les possibilitats que té un sistema d'avaluació de professors.

A més, els diferents temes clau estan interconnectats i, en moltes ocasions, la presa de posició i les eleccions estratègiques que es poden prendre impliquen un equilibri dialògic recíproc entre uns i altres.

Per altra banda, com hem referit, l'avaluació de professors és només una peça més dintre del sistema educatiu.

El seu valor rau en l'adequada correlació que es pugui efectuar entre, per exemple, aquestes peces: sistema d'escolarització, centres educatius, recursos destinats, propòsits formatius, planificació estratègica, estructures de suport, participació, coordinació, control, gestió escolar, i, especialment, professorat.

Més encara en tant que l'avaluació sol considerar-se com una baula de tancament.

Així, tenir resolt un sistema d'avaluació del professorat podrà comportar una millora pel sistema educatiu si – a més de ser tècnicament correcte i socialment ben implementat – s'adequa equilibradament a les relacions entre els altres elements.

Quan es planteja l'avaluació del professorat com a una innovació, un repte o una necessitat per a un sistema en el que anteriorment no s'ha desenvolupat, la pregunta inevitable és: *Què és que allí on hi ha avaluació del professorat els va millor ?*. A ningú se li amaga que rera d'aquesta hi ha una saludable dosi d'escepticisme, però també una resistència inconfessa al canvi.

Per exemple, segons sigui la relació entre elements com l'autonomia dels centres, la distribució del alumnat, la professionalització dels directors escolars i la planificació col·laborativa en les escoles es possibilita una determinada caracterització, possibilitats i límits de l'avaluació del professorat. Dit d'una altra manera, l'avaluació del professorat també recull, doncs, les tensions, fortaleeses i inconsistències del sistema educatiu en que s'inclou.

Recíprocament, l'avaluació de professors pot ajudar a resituar i equilibrar els diferents elements del sistema, encara que – per ella mateixa – ni és tot el sistema ni canvi la naturalesa dels altres elements.

Els temes clau que són recurrents en els textos analitzats i que anirem abordant seguidament els hem referit com:

TEMES CLAU

1. La coexistència de diverses finalitats (responsabilitat i millora)
2. La qüestió dels fonaments: respecte de què avaluar
3. Els estàndards d'un bon professor
4. Els processos i els productes
5. Un sistema integrat d'avaluació: des de l'accés fins a la sortida (diferents etapes a la vida d'un professor, temporització de l'avaluació)
6. Avaluació i control: la qüestió dels nivells mínims
7. La relació entre l'avaluació de professors i l'avaluació de centres i programes. Equilibri entre individus i col·lectiu
8. La participació dels professors en la seva avaluació (coneixement i formació, voluntarietat, autoavaluació, etc.)
9. Avaluació de mèrit i avaluació de valor (la referència al context i als recursos)
10. La credibilitat dels avaluadors: qui avalua l'avaluador? (directors i inspectors). Independència i formació. Aspectes ètics (AEA)
11. Les conseqüències de l'avaluació: reconeixement i recompenses
12. Les activitats d'avaluació (metodologia, informes, accessibilitat, agregació, etc.)
13. Els recursos per a dur a terme l'avaluació
14. La meta-avaluació (Joint Committe)
15. Implementació (mapa general, progressivitat, negociació, difusió, experimentació i pilotatge, formació en l'acció: tallers d'avaluació, etc.)

2.1 La coexistència de diverses finalitats (responsabilitat i millora)

Una de les primeres qüestions que ha d'establir un sistema d'avaluació del professorat de manera inequívoca és la seva finalitat. Què es persegueix amb l'avaluació? Quins són els seus propòsits? Per a què serveix?.

No només és una obligació per a clarificar tot el dispositiu que, en conseqüència, se'n derivarà, sinó que esdevé un imperatiu ètic en relació a les persones i grups interessats.

Des de moltes perspectives, s'han assenyalat les diverses finalitats que poden formular-se en relació a l'avaluació del professorat; totes les aportacions que els diferents autors han anat explicitant poden reconduir-se a una classificació en dos grans grups de finalitats.

Aquests són:

- A) Les finalitats relacionades amb la **millora**, el desenvolupament o el perfeccionament professional (també, pot referir-se a facilitació de la presa de decisions, comprensió dels fenòmens implicats, orientació diagnòstica o provisió d'instruments per a la reflexió i innovació).
- B) Les finalitats relacionades amb les exigències socials, la responsabilitat o la **rendició de comptes** (*accountability*), també pot referir-se a l'acreditació o a la informació pública.

Cal deixar ben clar que ambdues presenten diferents biaixos i aspectes diferenciats dintre de la seva conceptualització. Igualment, acompleixen o poden acomplir diferents funcions. També, val a dir que no són incompatibles.

D'aquesta manera, un sistema d'avaluació de professorat ha de fixar respecte de les seves finalitats:

- a quina o quines es refereix,
- quins aspectes d'aquestes finalitats s'hi inclouran,
- quines funcions es consideren.

Farland i Gillickson (1998), es refereixen directament a les finalitats de rendició de comptes i desenvolupament professional per a l'avaluació del professorat.

Segons aquests autors, la rendició de comptes ha d'incloure temes com la titularitat, la competència mínima per als professors titulars, la gestió de les crisis, el deteriorament sobtat o sobrevingut de l'actuació del professorat i el mèrit a partir del qual els judicis avaluatius s'utilitzen com a base per a la remuneració per mèrits.

També, cal destacar que el terme rendició de comptes contempla una triple vessant (East Accountability Project, 1979):

- a) La capacitat de respondre als propis usuaris del servei educatiu (*answerability*), és a dir a l'alumnat i a les seves famílies; és el que es coneix com a rendició de comptes moral.
- b) La responsabilitat (*responsability*) davant d'un mateix i de la resta de professionals; és el que s'anomena rendició de comptes professional.
- c) La responsabilitat de comptes (*accountability*) en sentit estricte, és a dir, davant d'aquells que contracten o dels dirigents polítics; és la rendició de comptes contractual.

En relació a l'altre gran grup de finalitats, això és la millora o el desenvolupament professional; el que persegueix l'avaluació es proveir d'informació de retorn al professorat en ordre al perfeccionament. És clarament una vessant pedagògica, d'ajut i de regulació.

En principi, s'espera que tots els membres del personal en el sistema s'impliquin en activitats de desenvolupament professional.

S'entén que dintre del concepte de desenvolupament professional s'inclouen les activitats d'avaluació de manera directament relacionada amb els altres aspectes del desenvolupament: la innovació, la reflexió, la investigació i la formació. S'accepta que, de forma ideal, les activitats de desenvolupament professional formen un conjunt harmònic que marca una progressió al llarg de la carrera professional del docent.

En qualsevol cas, no s'ha d'esperar que el coneixement i destreses professionals del professorat quedin estàtiques. Sovint inclús les habilitats que no creixen inevitablement declinen. El benefici d'una correcta planificació de les polítiques de desenvolupament professional és una millor educació per a l'alumnat.

La qüestió de l'avaluació amb la finalitat de la millora implica la consideració de tres aspectes relatius al seu contingut:

- a) **L'orientació constructiva** (O.C.) que hauria de proporcionar formes concretes per superar deficiències, llacunes, mancances

de formació o de disposició en alguna temàtica concreta. Els fonaments d'aquesta orientació caldrà buscar-los en uns estàndards de millora externs a la consideració del propi professor.

- b) **El creixement professional** (C.P.) al llarg de la carrera en el qual es compromet el propi professor. Els professors individuals haurien de poder incidir en els seus propòsits o metes de millora. Els fonaments d'aquest creixement podran derivar-se de la pròpia aportació del professor, encara que poden considerar-se determinats paràmetres externs a aquest per la seva valoració.
- c) **La millora col·lectiva** (M.C.) del professorat considerada en el si del grup professional que estigui inserit, tant a nivell de centre com d'equips docents i de responsabilitats compartides. Aquest punt pot estar estretament vinculat a l'avaluació dels centres escolars i de determinats programes institucionals.

Anem ara al tema de les funcions que s'hi consideren. En certa mesura, aquestes signifiquen una particularització aplicativa de les finalitats que es concreten en relació a uns determinats escenaris o objectius del sistema d'avaluació.

Les funcions també estan relacionades amb els diferents horitzons temporals que es puguin considerar, en una carrera docent o en els diferents cicles que la poden conformar. Per això, a vegades hi ha una certa confusió entre el contingut substantiu de cada una de les funcions avaluatives amb els moments relatius en que s'apliquen.

En l'actualitat, està comunament acceptat que les tres funcions clàssiques de l'avaluació educativa són:

- funció diagnòstica que pretén per a un moment determinat establir l'estat de la qüestió identificant el punt de partida per a futures actuacions o intervencions, per això es relaciona directament amb els moments inicials,
- funció formativa que es porta a terme de manera interactiva en l'avaluació dels processos que ha de permetre prendre decisions per millorar-los i reorientar-los, per tant té un caràcter de continuïtat i es refereix als moments intermedis,
- funció sumativa emfasitza sobre els resultats, és pròpia dels productes o processos acabats, s'identifica amb els moments finals del període que es consideri, es refereix a accions temporals discretes i s'orienta a la valoració dels rendiments.

Ara bé, poden integrar-se tots els aspectes dels dos grups de finalitats en un mateix sistema d'avaluació de professors? Hi ha algun límit a la consideració d'aquestes?.

En principi, les finalitats de rendició de comptes o responsabilitat suggereixen una avaluació externa, sumativa, individual, més aviat referida al mèrit i independent del context; mentre que les finalitats vinculades a la millora semblen harmonitzar-se millor amb les avaluacions internes, amb participació dels interessats, formativa, amb implicacions col·lectives, referida al valor i molt més relacionada amb les circumstàncies del context i els recursos.

Tanmateix, aquesta només és una primera aproximació; ja que resulta impossible i anti-natural la separació nítida entre dos tipus d'avaluació: l'una per al progrés i retribució individual de la carrera docent de cada professor, i, l'altra per a la millora del procés dels grups de professors.

Certament, és possible prendre decisions sobre l'establiment d'un sistema d'avaluació de professorat que contempli ambdues i les integri fins a un cert punt, sense que sigui necessari aplicar totes i cada una de les possibles finalitats en cada una de les funcions avaluatives.

Cal que el conjunt resulti harmònic i coherent, per això s'ha de considerar els tipus d'avaluació que hem estat ubicant en relació als propòsits segons encaixin relativament millor, a partir de la consideració del resum que s'inclou a la següent taula:

	MILLORA	RENDICIÓ DE COMPTES
FUNCIÓ DIAGNÒSTICA	Orientació constructiva	<i>Accountability</i> (comp. mínimes)
FUNCIÓ FORMATIVA	Creixement professional Millora col·lectiva	<i>Answerability</i>
FUNCIÓ SUMATIVA	Millora col·lectiva Creixement prof.	<i>Responsability</i> <i>Accountability</i>

En aquesta, queda resumida la relació entre finalitats i funcions, a partir de l'assignació dels aspectes de cada una de les finalitat que millor es corresponen en cada una de les diferents possibilitats.

Així, dintre de les finalitats de millora, en la funció diagnòstica té millor encaix l'orientació constructiva, en la funció formativa el

creixement professional i la millora col·lectiva per aquest ordre, i en la funció sumativa també aquests dos darrers aspectes però en ordre invers.

Pel que fa a les finalitats de rendició de comptes, en la funció diagnòstica hi té millor cabuda una *accountability* referida a les competències mínimes que el professorat ha de tenir i mantenir (sobre aquest punt tornarem al tractar més endavant el tema clau *Avaluació i control: la qüestió dels nivells mínims*), per a la funció formativa pot resultar més adient la *answerability*, mentre que per la funció sumativa tant la *responsability* com la *accountability* referida als resultats en termes d'acompliment del professorat.

En resum, respecte a aquest tema clau de **la coexistència de diverses finalitats (responsabilitat i millora)**, les decisions que cal prendre són per a dissenyar un sistema d'avaluació del professorat són:

Es considera la finalitat de la millora, la finalitat de la rendició de comptes o ambdues?

Quins aspectes vinculats a la millora, donat el cas, s'inclouen: l'orientació constructiva, el creixement professional o la millora col·lectiva?

Quins aspectes vinculats a la rendició de comptes. Donat el cas, s'inclouen: *answerability*, *responsability* o *accountability*?

Quines funcions es contemplen: diagnòstica, formativa o sumativa?

Quines finalitats i aspectes en cada funció? El conjunt d'aquestes resulta harmònic i coherent?

Òbviament, aquestes decisions condicionen les decisions que s'hauran de prendre en d'altres *temes clau*, així de manera recíproca i recurrent a l'abordar-los respectivament poden replantejar-se i ajustar-se uns i altres de manera cíclica.

2.2 La qüestió dels fonaments: respecte de què avaluar

Un cop establertes les finalitats i en directa relació a aquestes, cal centrar l'atenció sobre els fonaments de l'avaluació de professorat. És a dir, respecte de què avaluar o quina és la base que sustenta allò que més endavant podem anomenar com perfil del *bon professor*.

Efectivament, en un sistema educatiu es prenen moltes decisions en relació al professorat com, per exemple, contractació, destins, escales salarials, reduccions de plantilles, assignacions de llocs de treball i responsabilitats, jubilacions, llicències retribuïdes, continuació o acabament dels contractes, credencials, premis i reconeixements, estadis de promoció, promoció, carrera docent, mentoratge, etc.

Per a donar criteri en ordre a qualificar moltes d'aquestes decisions, és necessari considerar – entre d'altres – les dades relatives als professors concernits, sigui la formació, l'experiència, l'expertesa, o el mèrit i el valor derivats de judicis avaluatius.

En un sistema educatiu en el que no existeix una forma expressa d'avaluació del professorat, les valoracions que fan els òrgans que han de prendre les decisions, en el millor dels casos, se suporten sobre el que cadascú entén per un bon professor.

A la inversa, doncs, a l'hora de formular un sistema d'avaluació del professorat, cal elucidar les bases sobre les que es fonamenta, és a dir respecte de què avaluar?, qui o què ho estableix?, pot considerar-se més d'un fonament o una base mixta?.

Els fonaments de l'avaluació de professorat, o respecte de què s'ha d'avaluar, han estat descrits i analitzats per Scriven i Wheeler (1998), segons diferents alternatives:

- a) el què el professorat fa, diu que fa o creu que ha de fer,
- b) el què els directors, els inspectors o altres administradors desitjarien que fessin,
- c) el què diu la investigació respecte dels professors eficaços,
- d) el què diuen les teories de l'ensenyament i l'aprenentatge que haurien de fer,
- e) els resultats de l'ensenyament,
- f) els seus deures i responsabilitats professionals.

Cal notar que hi ha avantatges i inconvenients en totes i cada una d'aquestes bases o fonaments, segons que s'ajusten més a les finalitats, aspectes i funcions que es vulguin considerar. Repassem-los breument un per un.

Pel que fa al primer, o sigui *el què el professorat fa, diu que fa o creu que ha de fer*. En aquest cas, d'acord a la seva pròpia experiència, el professorat podria establir les línies principals del contingut del seu propi treball i quines responsabilitats inclou, així com quina és la millor manera d'acomplir-ho.

No hi ha dubte que aquest fonament facilita la implicació del professorat i la seva participació en processos d'autoavaluació. També, assumeix que el que el professorat fa o considera que ha de fer, així com les formes de fer establertes en els centres escolars, són el millor per als estudiants i els altres actors educatius, la qual cosa no sempre està garantida.

Igualment, aquesta base ofereix altres notables limitacions com, per exemple, les referències de valor tendeixen a ser incompletes o intermitents, cal que el professorat pugui descriure clarament el que fa en termes analítics i operatius, requereix una cautelosa interpretació per assegurar que es dona un èmfasi equilibrat en cada un dels aspectes de la feina docent, o afavoreix que els nous professors tendixin a valorar més el que els programes de formació rebuda consideraven millor pràctica professional que no el que necessita l'alumnat assignat en un determinat context.

El segon dels fonaments citats tracta *del què els directors, els inspectors o altres administradors desitjarien que fessin els professors*, fa referència a criteris externs al propi professor però, igualment, variables en tant que aquests administradors tindran segurament referències distintes, i tal vegada tant incompletes o intermitents com podrien ser les dels professors.

Per altra banda, en la mesura que aquests administradors s'allunyen del context on s'imparteix la docència a avaluar, abasten més realitats diferents.

Pretendre que el que funciona bé en una determinada àrea, nivell, centre, alumnat o població també ho fa en un altre no sempre és raonable, alhora que pot produir una sensació de desresponsabilització del professor en la cerca del que cal fer per atendre millor les necessitats dels seus alumnes.

El biaix d'interpretació personal que comporta implica, també, que pugui tendir-se a valorar més al professor pel seu estil que pel compliment de les seves tasques o funcions, la qual cosa no semblaria massa correcta excepte que aquesta manera de procedir formés part del seu contingut funcional.

Per exemple, el compromís del professor amb la línia metodològica del centre – que el director assumeix com a pròpia - en una avaluació del seu acompliment en base a judicis de valor.

Respecte del tercer fonament: *el què diu la investigació respecte dels professors eficaços*, assumeix tàcitament que les variables que correlacionen amb l'ensenyament eficaç o el rendiment dels alumnes són alhora sòlides bases per avaluar professors.

Aquesta base, també, presenta altres inconvenients com l'alt grau de generalització de variables no sempre apropiades per valorar professors en qualsevol context, la no espiració de variables contingents de les característiques personals del professorat, la no consideració d'algunes variables en els dissenys d'investigació sobre eficàcia escolar, o reforça la tendència a considerar com a relacions de causalitat aquelles que potser només són correlacions entre variables.

En qualsevol cas, si es relacionen amb l'avaluació del centre i la millora col·lectiva dels equips docents poden suposar – almenys, parcialment – un fonament adequat tot i les limitacions dites; no obstant, per tal de ser usada com a base per a prendre decisions per a la carrera professional o per a decisions sobre expectatives individuals pot resultar contraproduent, legalment insostenible i poc sòlida tècnicament.

El quart fonament al·ludit és *el què diuen les teories de l'ensenyament i l'aprenentatge que haurien de fer*. Aquest, al igual que en el cas dels estils, presenta moltes dificultats per ser acceptable, ja que es formula més a partir del que afirmen els corrents pedagògics més influents en cada moment que no des d'allò que funciona millor per un professor amb els seus alumnes concrets en cada cas.

Igualment, està centrat en aquells aspectes que les respectives teories inclouen i només es refereix a un determinat corrent de pensament del que representa ensenyar i aprendre, per tant pot resultar insuficient o limitat com a fonament per avaluar professors.

En cinquè lloc tenim *els resultats de l'ensenyament* com a possible base de l'avaluació del professorat; aquesta assumeix que existeix una forta connexió amb el treball del professor i els resultats, en termes de rendiment, de l'aprenentatge dels seus alumnes.

Això pot induir al professorat a centrar-se més en l'aconseguitment de resultats que en les necessitats educatives dels seus alumnes o en la dedicació a altres tasques de coordinació i organització del servei

escolar. El *resultadisme* pot esdevenir una pràctica molt negativa per a l'educació.

Aquesta perspectiva, limita el sistema d'avaluació del professorat en centrar-se en les variables de producte, alhora que dificulta la provisió de retroalimentació per a la millora ja que no es dirigeix a la revisió del que fa el professor sinó als resultats que obtenen els seus alumnes.

Igualment, resulta molt difícil la atribució dels resultats de l'aprenentatge només a l'acció del professor que els ensenya, esdevenint molt difícil neutralitzar les altres variables escolars i no escolars; per altra part, la mesura dels resultats pot resultar confosa en la seva interpretació a l'haver de considerar taxes d'absentisme o d'abandonament, *ràtios* de conductes inapropiades i disruptives, o, resultats en tests, entre d'altres.

Finalment, en la consideració externa dels resultats per determinat el mèrit del professorat plana una sospita de manca de justícia. En efecte, si és conegut que el nivell socio-cultural de les famílies és la primera responsable de la varianza dels resultats acadèmics, no sembla raonable legalment atribuir al mèrit del professorat les diferències del rendiment.

Això no obstant, tampoc es pot pretendre mantenir l'afirmació contrària de què els resultats acadèmics són absolutament independents del treball docent. Segurament, la connexió existeix encara que feblement i amb dificultats per mesurar-la.

En avaluacions internes, a escala de centre, s'eliminen les variables del context i dels recursos, així com les relatives a l'efecte general de l'organització del centre.

Encara que cada grup pot ser diferent, la seva composició socio-cultural variable i la seva estabilitat canviant; la comparació de resultats entre els diferents professors d'uns mateixos cursos, nivells o àrees, arrossegada i acumulada al mig termini – al llarg d'alguns anys – pot permetre judicis de valor sustentats, també, en el rendiment de l'alumnat que obviïn bona part dels inconvenients suara esmentats.

El darrer dels fonaments citats, *els seus deures i responsabilitats professionals*, és el que Scriven considera més sòlid, apropiat i legalment correcte per fonamentar un sistema d'avaluació del professorat.

Aquesta base tendeix a posar l'accent en les responsabilitats generals de tots els professors i possibilita l'addició d'altres responsabilitats

específiques aplicables a alguns professors, la qual cosa implica la determinació concreta d'aquests deures i responsabilitats. El professor ha de saber quins són aquests deures i com se satisfà el seu acompliment.

Igualment, es precisa una regulació legal i una completa informació, a tots els nivells, sobre el marc general en que s'inscriu el sistema d'avaluació del professorat.

Presenta l'inconvenient que se suporta en excés en la confiança respecte d'uns indicadors i orientacions externes i això pot suposar un acotament massa estret, pot reflectir interessos d'oportunitat política o poden resultar – en alguns casos – irrellevants en front d'altres estàndards i orientacions d'abast més local.

Aquest fonament s'orienta, almenys parcialment, envers les avaluacions de mèrit i que puguin servir com a base a la presa de decisions amb conseqüències sobre la carrera professional individual dels professors.

Altres fonaments podrien haver estat considerats com, per exemple, *el que els usuaris creuen que els professors han de fer o assegurar*, que probablement escandalitzaria a molts professionals, però que al capdavall resulta força compatible amb formulacions de l'avaluació de centres educatius basada en *la satisfacció de les expectatives del client*.

Si podem considerar poc apropiades per a l'educació aquestes orientacions, de matriu mercantilista, encara ho serien menys en relació a l'avaluació del professorat.

Com escollir, doncs, un fonament determinat per a l'avaluació del professorat?. Evidentment, cal haver establert les finalitats i, a l'hora de concretar-les, valorar els avantatges i inconvenients relatius de cada un dels fonaments. Igualment, la interrelació amb d'altres objectes d'avaluació - si existeixen - com l'avaluació de centres, avaluació de competències de l'alumnat, avaluació de programes educatius, etc.

Es pot referir l'avaluació a més d'un fonament o a una base mixta?. Creiem que aquesta pregunta ha de contestar-se afirmativament.

Així, per exemple, l'avaluació fonamentada en la recerca sobre l'eficàcia pot servir per l'avaluació del professorat en tant que es vinculi a l'avaluació de centres i - en aquesta - es consideri un model que la prengui com a referent.

L'avaluació segons criteris contextuals pot admetre's si forma part de les obligacions conegudes del professor. L'avaluació en base als resultats pot considerar-se parcialment en les condicions més amunt vistes.

L'avaluació referent a allò que els propis professors fan, diuen que fan o creuen que fan o han de fer, pot ser una bona base per l'autoavaluació o per al creixement professional, sempre que no entri en contradicció amb els deures professionals.

Sembla clar, amb tot, que l'avaluació basada en els deures i responsabilitats professionals – com expressa Scriven – és la més apropiada i, creiem que, en qualsevol proposta mixta hauria de ser-hi present com a referència dominant.

Així, l'avaluació de professors vinculada a la de centres probablement haurà d'incloure altres indicadors, a més dels d'eficàcia, en els que puguin veure's reflectides les responsabilitats dels professors (relatives a processos, referents a convivència i cohesió social, etc.).

L'avaluació de context ha d'integrar, si és el cas, com a responsabilitats professionals, les línies metodològiques o formes de treballar, de manera equilibrada; així com s'ha d'admetre una certa responsabilitat del professorat en els resultats, com a valor afegit i amb neutralització d'altres variables.

Igualment, pot passar amb les pròpies referències del professorat, en els termes vistos (creixement professional, autoavaluació, etc.), si es troben camins adequats de relació i vinculació, sense entrar en contradicció, amb l'avaluació basada en els deures.

En resum, en relació a aquest segon tema clau de **la qüestió dels fonaments: respecte de què avaluar**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

Quina és el fonament més apropiat per al conjunt de finalitat, aspectes i funcions que s'hi inclouen?

Cal una mescla de fonaments?

Quin fonament és el més rellevant, donat el cas mixt, en el què basar l'avaluació?

Com es relacionen i vinculen els diferents fonaments per tal que el conjunt resulti harmònic i sense contradicció?

Novament, unes decisions comporten la revisió d'altres i condicionen les següents que, alhora, les fan revisables.

2.3 Els estàndards d'un bon professor

És essencial en un sistema d'avaluació de professorat que estiguin definides les funcions, tasques, responsabilitats, deures, habilitats, etc., o sigui el que s'espera que realitzi un professor.

Això haurà de servir per formular els indicadors d'avaluació i contribuirà a establir el que s'entén pel perfil d'un bon professor.

Òbviament, que es tracti de funcions normatives, tasques en un contracte, comportaments eficaços establerts per la investigació, deures i responsabilitats professionals o altra formulació, dependrà dels fonaments que s'hagin adoptat per a construir el sistema d'avaluació.

L'establiment exprés d'aquests factors comporta la garantia de fixar les obligacions formals en el sistema d'avaluació, facilitant-ne un marc de referència clar.

Per altra banda, la seva publicació i difusió entre el professorat i les altres audiències interessades promou la seva viabilitat política. El professorat coneix en què consisteixen les seves responsabilitats i el què s'espera de la seva actuació professional, per tant també procedeix una regulació directa per part dels mateixos professors.

Hi ha un bon nombre de treballs d'estudiosos i investigadors que han formulat diverses relacions de factors o responsabilitats que s'han de considerar en l'avaluació del professorat.

Seria molt imprudent no prendre'ls en consideració; de fet, es pot partir d'aquests treballs per – en funció dels fonaments adoptats – estructurar el contingut de l'avaluació del professorat.

A continuació, reproduïrem algunes d'aquestes aportacions:

En primer lloc, veurem *Els deures del professor* que formulats per Scriven (1994 a), en la línia de l'avaluació del professorat basada en les responsabilitats professionals.

DEURES DELS PROFESSORS

1. Coneixements sobre la matèria:
 - A. En els camps de la seva competència
 - B. En els temes transversals
2. Competències instructives:
 - A. Habilitats de comunicació
 - B. Habilitats de gestió:
 - i. Gestió dels processos
 - ii. Gestió del progrés
 - iii. Gestió de contingències
 - C. Habilitats de construcció i millora de l'ensenyament:
 - i. Planificació del curs
 - ii. Selecció i creació de materials
 - iii. Ús de recursos disponibles
 - iv. Avaluació del curs, ensenyament, materials i currículum
3. Competències d'avaluació:
 - A. Coneixements sobre avaluació d'alumnes
 - B. Habilitats de construcció i administració de proves
 - C. Pràctiques de puntuació, qualificació i graduació
 - i. Processos
 - ii. Productes
 - D. Registre i informe del rendiment dels estudiants:
 - i. Coneixements sobre informes de rendiment
 - ii. Procés d'informació a alumnes, administradors, pares i altres
4. Professionalitat:
 - A. Ètica professional
 - B. Actitud professional
 - C. Desenvolupament professional
 - D. Servei a la professió:
 - i. Coneixements sobre la professió
5. Altres deures amb l'escola i la comunitat:
 - A. Participació en comitès
 - B. Dedicació a la comunitat
 - C. Encàrrecs especials

En segon lloc, citarem *Les responsabilitats del professor* categoritzades per Shinkfield y Sttuflebeam (1995), en una línia de fonaments molt similar a la de Scriven.

LES RESPONSABILITATS DEL PROFESSOR

- A. Coneixements sobre els ensenyaments de la seva responsabilitat:
1. Coneixements del camp especial de competència (*)
 2. Coneixements d'altres matèries del currículum
 3. Coneixement del centre i el seu context
 4. Coneixement de les responsabilitats docents
- B. Planificació i organització de l'ensenyament:
1. Estructuració del treball dels professors substituïts
 2. Desenvolupament i millora del curs
 3. Selecció i creació de materials
 4. Utilització de recursos disponibles
 5. Suport als alumnes amb necessitats especials (*)
 6. Provisió a l'alumnat de tasques per a casa amb sentit
- C. Comunicació:
1. Habilitats generals de comunicació (*)
 2. Foment de la implicació dels pares en l'educació dels fills
 3. Eficàcia de la comunicació del contingut del curs a tots els alumnes
 4. Domini de la tecnologia educativa
- D. Organització de la classe:
1. Relació amb els alumnes
 2. Supervisió eficaç dels ajudants d'aula
 3. Manteniment de la disciplina a l'aula (*)
 4. Assistència individual als alumnes
 5. Gestió de previsió i tractament de contingències (*)
- E. Eficàcia en la instrucció:
1. Motivació als alumnes per aprendre
 2. Supervisar i facilitar l'aprenentatge dels alumnes
 3. Efectes positius en l'aprenentatge dels alumnes
 4. Energia física i emocional per suportar les tensions de l'ensenyament (*)
- F. Avaluació:
1. Diagnòstic i resposta a les necessitats dels alumnes
 2. Avaluació i millora del curs, ensenyament, materials, currículum
 3. Avaluació i millora de les activitats d'aula
 4. Avaluació del progrés dels alumnes
 5. Obtenir i utilitzar el *feedback* dels alumnes a l'ensenyament
 6. Elaboració, administració, puntuació i interpretació de proves
 7. Qualificacions i classificacions
 8. Comunicació del progrés acadèmic als alumnes, directores, pares i d'altres persones autoritzades

G. Professionalitat:

1. Conducta ètica en el comportament personal i professional (*)
2. Promoció i modelat de tractament equitatiu als alumnes, pares i altres professors (*)
3. Actitud i actuació professional
4. Coneixements sobre la professió
5. Activitat de formació permanent
6. Cooperació amb altre personal del centre (*)
7. Servei a la professió

H. Altres serveis a la comunitat:

1. Organització de l'àrea de jocs i disciplina
2. Conformitat amb les normes i reglaments escolars (*)
3. Reforç de les normes escolars

(*) Aquestes responsabilitats es consideren mínims essencials per a l'actuació professional.

Schalock i altres (1993) ofereixen una perspectiva una mica diferent i parteixen de l'anàlisi de la productivitat i l'efectivitat docents.

ÀREES DE PRODUCTIVITAT I EFECTIVITAT DOCENTS

1. Coneixement docent: matèria que s'ensenya, pedagogia, psicologia del desenvolupament, etc.
2. Habilitats docents: mètodes i tècniques didàctiques, estímuls, etc.
3. Competència docent: disseny i planificació docent, motivació dels estudiants, orientació i control del progrés dels estudiants, treballs amb col·legues, administradors i pares.
4. Efectivitat docent o contribució del professor als progressos dels estudiants dins d'una àrea concreta de continguts, en un període de temps concret.
5. Productivitat docent o contribució del professor als progressos dels estudiants en tot l'àmbit formatiu, en un període de temps concret.
6. Professionalisme docent: conducta pròpia d'un professional,

compliment, professional, treball amb col·legues, directius i pares, serveis a la comunitat escolar, integració en activitats de perfeccionament professional, autocrítica professional, etc.

Per la seva part, Danielson (1996) estableix el que anomena un marc per a la pràctica professional dels docents que és susceptible d'aplicar-se a un ampli rang de propòsits, des de la determinació de les necessitats dels professors novells fins a destacar i reconèixer les habilitats dels més veterans.

Danielson reconeix la complexitat de l'ensenyament i considera útil el marc per a la pràctica professional com una mena de mapa de carreteres, estructurat al voltant d'una comprensió compartida de l'ensenyament.

COMPONENTS DE PRÀCTICA PROFESSIONAL

Domini 1: Planificació i preparació

Component 1.a Coneixement dels continguts i de pedagogia:

- Coneixements dels continguts
- Coneixements sobre les relacions prèrequerides
- Coneixements de pedagogia en relació als continguts

Component 1.b Coneixement dels estudiants

- Coneixement de les característiques dels grups d'edats
- Coneixement de les diferents maneres d'aprenentatge dels alumnes
- Coneixements sobre les habilitats i coneixement dels alumnes
- Coneixements sobre els interessos dels alumnes i l'herència cultural

Component 1.c Selecció d'objectius instruccionals

- Valor
- Claredat
- Adaptació a diferents alumnes
- Equilibri

Component 1.d Coneixements sobre recursos

- Recursos per a l'ensenyament
- Recursos per als alumnes

Component 1.e Disseny d'instrucció coherent

- Activitats d'aprenentatge
- Materials i recursos per a la instrucció

Grups d'instrucció
Unitats i lliçons estructurades

Component 1.f Avaluació dels aprenentatges dels alumnes
Congruència amb els objectius instruccionals
Criteris i estàndards
Ús de l'avaluació per la planificació

Domini 2: L'entorn de l'aula

Component 2.a Creació d'un ambient de respecte i acord
Interacció del professor amb els alumnes
Interacció entre alumnes

Component 2.b Establiment d'una cultura d'aprenentatge
Importància dels continguts
Orgull dels alumnes en la feina
Expectatives respecte de l'aprenentatge i millora

Component 2.c Gestió dels processos d'aula
Gestió dels grups d'instrucció
Gestió de l'evolució i els canvis
Gestió de materials
Rendiments en deures no instruccionals
Supervisió de voluntaris i paraprofessionals

Component 2.d Gestió del comportament dels alumnes
Expectatives
Control del comportament dels alumnes
Resposta als comportaments inadequats

Component 2.e Organització física de l'espai
Seguretat i disposició del mobiliari
Accessibilitat per a l'aprenentatge i ús dels recursos materials

Domini 3: Instrucció

Component 3.a Comunicació clara i acurada
Consignes i procediments
Llenguatge oral i escrit

Component 3.b Ús de tècniques de preguntes i discussió
Qualitat de les preguntes
Tècniques de discussió
Participació dels estdians

Component 3.c Atracció dels estudiants cap a l'aprenentatge
Representació de continguts

Activitats i indicacions
Agrupament d'alumnes
Materials i recursos d'instrucció
Estructura i ritme

Component 3.d Provisió de *feedback* als alumnes
Qualitat: precís, substantiu, constructiu i específic
Oportú

Component 3.e Flexibilitat i responsabilitat
Ajustament de les lliçons
Resposta als alumnes
Persistència

Domini 4: Responsabilitats professionals

Component 4.a Reflexió sobre l'ensenyament
Precisió
Ús en futurs ensenyaments

Component 4.b Registres acurats
Compleció d'indicacions als estudiants
Progrés dels estudiants en l'aprenentatge
Registres no instruccionals

Component 4.c Comunicació amb les famílies
Informació sobre el programa instructiu
Informació individualitzada sobre els alumnes
Compromís de les famílies envers el programa

Component 4.d Aportacions a l'escola i al districte escolar
Relacions amb els col·legues
Servei a l'escola
Participació en projectes d'escola i de districte

Component 4.e Creixement i desenvolupament professional
Reforçament de coneixements sobre els continguts i habilitats
pedagògiques
Servei a la professió

Component 4.f Professionalitat
Servei als alumnes
Defensa
Presa de decisions

Per altra banda, a partir de la recerca relativa a la efectivitat docent, McBer (2000) formula un *Model del professor eficaç*. Aquest model pot esdevenir interessant en el cas que es vinculi l'avaluació de professorat i la de centres i aquesta última estigui participada de les característiques de les escoles eficaces, almenys parcialment.

FACTORS PER A LA MESURA DEL PROFESSOR EFICAÇ

1. Habilitats docents:
 - Fluïdesa de les lliçons i temps de treball
 - Altes expectatives
 - Planificació
 - Mètodes i estratègies
 - Gestió d'alumnes/disciplina
 - Gestió del temps i dels recursos
 - Avaluació
 - Treballs per a casa
2. Característiques professionals:
 - Professionalisme
 - Repte i suport
 - Seguretat
 - Creació de confiança
 - Respecte per als altres
 - Pensament
 - Pensament analític
 - Pensament conceptual
 - Expectatives de planificació i ajust
 - Conducció cap a la millora
 - Recerca d'informació
 - Iniciativa
 - Guiatge
 - Flexibilitat
 - Fixació de paràmetres per a la rendició de comptes
 - Gestió de l'alumnat
 - Passió per l'ensenyament
 - Relació amb els altres
 - Impacte i influència
 - Treball en equip
 - Entesa amb els altres
3. Clima d'aula:
 - Claredat de propòsits de les lliçons
 - Ordre a la classe
 - Normes clares de comportament per a l'alumnat

Rectitud
Participació
Suport
Seguretat
Interès
Ambient

També cal referir que existeixen alguns models d'avaluació de centres que tracten d'integrar les aportacions de la recerca sobre escoles i professors eficaços amb altres factors de qualitat vinculats als beneficis col·lectius de l'educació escolar.

En concret, el model ECCEO (Chavarría, 2005) estructura els següents factors de qualitat per a l'avaluació externa de la qualitat dels centres en l'acompliment de l'escolaritat obligatòria:

FACTORS DE QUALITAT DEL MODEL ECCEO

- 1- Liderat
- 2- Projecte educatiu
- 3- Currículum
- 4- Desenvolupament professional
- 5- Treball a l'aula
- 6- Avaluació dels aprenentatges
- 7- Cooperació i col·laboració
- 8- Equitat
- 9- Participació i convivència
- 10- Obertura a l'entorn

Els sis primers són derivats de la recerca en efectivitat escolar i els quatre darrers estan referits als beneficis col·lectius de l'escolarització obligatòria.

Per tant, en un sistema d'avaluació de professors que s'hi vinculés, caldria considerar, a més, dels factors d'eficàcia docent (McBer, 2000) la contribució de l'acció docent a l'assoliment d'estàndards adequats en els factors relatius als beneficis col·lectius (cooperació i col·laboració, equitat, participació i convivència, obertura a l'entorn).

Totes aquestes formulacions - i moltes d'altres - de deures, responsabilitats, àrees, factors o components que estructurarien el contingut del què avaluar en l'actuació professional d'un docent estan disponibles i són fàcilment accessibles a partir de les referències bibliogràfiques citades.

Igualment, per a la majoria dels casos estan totalment desenvolupades, explicades i operativitzades.

En resum, en relació a aquest tercer tema clau **dels estàndards d'un bon professor**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

Quins factors han de compondre el estàndards d'un bon professor?

Quin ha de ser el seu desenvolupament?

Quines explicacions i exemples poden il·lustrar de forma clara el que s'espera del professorat en cada cas?

En quins termes s'han d'operativitzar?

Com adaptar o adoptar els models als fonaments assumits per a l'avaluació del professorat?

Com adaptar o adoptar els models a la realitat del sistema educatiu on s'apliqui el sistema d'avaluació del professorat?

Quin procés de participació en el desenvolupament dels estàndards serà necessari per la implicació de les persones directament concernides en l'avaluació de professorat?

Com acabar formulant els indicadors i els nivells esperats dintre de cada un d'ells?

2.4 Els processos i els productes

En tota avaluació es produeix una tensió entre processos i productes. Tal com diu Mestres (1997), considerar només els processos sense atendre als productes és un *tecnocratism* sense perspectiva, considerar només els resultats sense atendre als processos és un positivisme inoperant.

Sempre, doncs, sembla que cal trobar un balanç equilibrat entre processos i productes, en els diversos nivells que considerem. En un sistema d'avaluació de professorat s'haurà de tenir en compte en:

- allò que s'avalua, és a dir el contingut o objecte d'avaluació, tal com ja ha quedat reflectit en els diversos plantejaments sobre fonaments i estàndards del que és un bon professor,
- en el sistema de recollida d'informació avaluativa que es refereixi a aquests estàndards,
- en el procés d'activitat continuada dels professors i en el producte dels seus avenços acumulat en un moment determinat.

Al primer punt ja ens hi hem referit i al segon ho farem més endavant, en aquest apartat tractarem el tercer; o sigui, la consideració de les funcions formativa i sumativa en tant que la primera es refereix més al procés i la segona al producte acumulat.

De fet, les dues estan connectades i el seu abordatge ha de ser conjunt; un sistema que només tingui en compte l'avaluació acumulada podria tendir perillosament a la burocratització mentre que un sistema basat només en l'avaluació formativa podria encallar-se en la manca d'incentius per a la progressió professional.

Ja hem vist anteriorment que la funció formativa pot incloure aspectes de:

- creixement professional, que es pot relacionar amb l'autoavaluació o l'heteroavaluació de valor,
- la millora col·lectiva, que es pot relacionar amb l'avaluació interna o externa del centre,
- l'*answerability* com a rendiment de comptes davant l'usuari.

En aquests casos, sembla més adequats els judicis de valor, la participació i implicació dels interessats, i, el diàleg continuat entre els agents implicats en l'avaluació.

Es tracta de visibilitzar l'aportació significativa del professor a la qualitat de l'equip i del centre, així com el seu treball de manera sostinguda al llarg del temps.

La funció sumativa, com hem relacionat més amunt, pot incloure aspectes de:

- millora col·lectiva més referits a l'avaluació externa del centre,
- creixement professional d'acord a heteroavaluacions de mèrit,
- la *responsability* com a rendició de comptes interprofessional en avaluacions de valor,
- l'*accountability* o rendició de comptes contractual en judicis de mèrit.

En aquests casos, sembla més adequats els judicis de mèrit, una relativa participació i implicació dels interessats, i, el diàleg puntual entre els agents implicats en l'avaluació.

Es tracta de visibilitzar els assoliments que demostra i consolida el professor després d'un període de temps determinat.

La qüestió, doncs, està en poder valorar d'una part el treball continuat del professor, la qual cosa pot fer-se fonamentalment a partir de l'autoavaluació i les avaluacions del valor que aporta en el context de treball determinat, segurament amb millors possibilitats d'establir-se des de la participació preferent d'avaluadors interns al centre (director, coordinadors, caps de departament, etc.).

Igualment, per altra banda, estan les avaluacions finals que situen els estàndards d'acompliment i de rendiment del professorat en un moment determinat com a culminació d'un període en la seva evolució i progressió professional, la qual cosa pot fer-se fonamentalment a partir de l'acumulació d'evidències sobre el desenvolupament professional – incloses les d'avaluació formativa – i les avaluacions de mèrit respecte de la capacitat professional, segurament amb millors possibilitats d'establir-se des de la participació preferent d'avaluadors externs al centre (especialment, els inspectors d'educació).

En resum, en relació a aquest tercer tema clau **dels processos i els productes**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

Quina avaluació de procés cal aplicar al professorat en relació a la millora? De creixement professional, de millora col·lectiva o ambdues?

Com es vincula l'avaluació formativa del professorat amb l'avaluació interna del centre?

Cal fer una rendició de comptes enfront l'usuari com a procés avaluatiu? En tot cas, com es podrien articular les consideracions d'aquests?

Quina hauria de ser la participació i implicació del propi interessat? Fins a on es raonable admetre l'autoavaluació?

Quina avaluació de producte cal aplicar al professorat en relació a la millora? De millora col·lectiva, de creixement professional o

ambdues?

Com es vincula l'avaluació sumativa del professorat amb l'avaluació externa del centre?

Quin tipus de rendició de comptes cal fer en l'avaluació del professorat?

Quina participació en les diferents funcions avaluatives han de tenir els diferents agents implicats (inspectors, directors, coordinadors, altres responsables, interessats,...)?

Han de ser voluntàries les avaluacions del professorat?

2.5 Un sistema integrat d'avaluació: des de l'accés fins a la sortida (diferents etapes a la vida d'un professor, temporització de l'avaluació)

No sembla raonable demanar els mateixos estàndards de qualitat o de rendiment professional a qualsevol professor amb independència de l'etapa del desenvolupament professional o de la carrera que es consideri.

Efectivament, a l'establir els estàndards s'ha de tenir en compte quins cal aplicar per a cada una de les fases i en quins nivells de aprofundiment. Així, per exemple, no pot esperar-se, en principi, el mateix d'un professor novell en els seus primers anys d'exercici que d'un professor que ja ha assolit el nivell d'excel·lència que el reconegui com a formador, assessor o mentor.

No hi ha dubte que un sistema d'avaluació per a l'accés dels professors quan debuten ha existit sempre, sigui en la forma de concurs, oposicions, fase de pràctiques, contracte de prova, entrevista, etc., i que sembla necessari i convenient que existeixi.

Ara bé, l'avaluació per a l'accés no pot estar desvinculada en els seus estàndards i procediments de les posteriors avaluacions en el desenvolupament de la carrera, sembla adequat que formin un tot integrat.

Tal com recull Martín (2003), els estudis de Michael Huberman desenvolupen aquesta perspectiva sobre el cicle vital dels professors. La seva anàlisi el porta a identificar fases o estadis que estan habitualment presents en la carrera professional de la majoria dels docents.

FASES O ESTADIS PROFESSIONALS SEGONS HUBERMAN (1992)		
<u>Ordre</u>	<u>Anys de docència</u>	<u>Temes/Fases</u>
PRIMERA	1-3 ANYS	Entrada: <i>Supervivència i descobriment.</i>
SEGONA	4-6 ANYS	Estabilització
TERCERA	7-18 ANYS	Experimentació/ <i>Activisme vs. Reavaluació/Dubtes</i>
QUARTA	19-30 ANYS	Serenitat relacional/ <i>Distància vs. Conservadurisme</i>
CINQUENA	31-40 ANYS	Descompromís <i>seré o amarg</i>

Així, doncs, un sistema d'avaluació del professorat hauria de tenir present l'evolució de la vida professional i les seves fases per tal de poder-hi vincular la progressió de la carrera docent, sigui d'acord al model de Huberman o d'altres.

En aquest sentit, el nombre d'avaluacions, la modulació dels estàndards, la voluntarietat de la participació i, inclús, els tipus de conseqüències podran establir-se d'una o altra forma d'acord sempre amb la progressió considerada.

Per una altra banda, i amb alguna connexió temàtica, està la qüestió de les diferents dedicacions i perfils.

És a dir, la possibilitat de contemplar diferents funcions i, per tant, diferent avaluació al professorat segons que tingui una dedicació parcial, total o diversa d'acord a contractació diferent, que pot ser canviant al llarg de la seva carrera.

En qualsevol cas, el sistema integrat ha de ser harmònic i coherent. En resum, per tal d'articular-lo, en relació a aquest cinquè tema clau **d'un sistema integrat d'avaluació: des de l'accés fins a la sortida**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

S'identifica la primera fase (tres primers anys) de professor novell com la fase d'accés? En conseqüència, ha de ser obligatòria la superació d'aquesta avaluació per prosseguir la carrera professional?

Els estàndards exigibles a la primera fase inclouen, almenys, les competències mínimes que tot professor ha de tenir i mantenir al llarg de la carrera docent?

Com es diferencien qualitativament i quantitativa els estàndards aplicables a cada fase? També, podrien haver diferències en diferents avaluacions successives dintre d'una mateixa fase?

Hauria d'establir-se almenys una avaluació sumativa obligatòria per a cada fase? En totes les fases?

Podrien incloure's altres avaluacions sumatives voluntàries? Quantes i en quines periodicitats? Aquestes periodicitats podrien ser variables en funció dels resultats anteriors?

Els resultats de les avaluacions sumatives en les diferents fases podrien ser de reconeixement, manteniment o retrocés?

Les avaluacions formatives haurien de ser obligatòries? En totes les fases del desenvolupament professional?

A quin tipus de compensacions i conseqüències (salari, temps de dedicació, altres dedicacions, llicències, etc.) s'haurien d'associar els resultats avaluatius segons la fase que es consideri?

Es poden considerar diferenciacions contractuals en la dedicació i funcions del professorat, que poden variar al llarg de la carrera, que impliquin una aplicació selectiva o diferenciada dels estàndards? Quina connexió podria tenir aquesta diferenciació al llarg de les diferents etapes de la vida d'un professor?

2.6 Avaluació i control: la qüestió dels nivells mínims

En altres ocasions precedents ens hem referit a aquesta qüestió, en tractar de la funció diagnòstica per a la finalitat de rendició de comptes, al tractar dels estàndards i responsabilitats d'un bon professor i respecte de la primera fase de la carrera docent.

Val a dir que aquesta qüestió implica l'existència d'una avaluació zero o els mecanismes d'assegurament que el professorat té i manté al llarg de l'exercici professional, inclús en els moments de crisi (moments de fallida o deteriorament professional per causes concretes).

En definitiva, és el difícil tema de la separació entre avaluació i control, o la consideració d'aquest com el nivell bàsic d'aquella. Aquest nivell bàsic s'ha d'haver assolit, en qualsevol cas, en superar el període avaluatiu d'accés.

En efecte, els mecanismes de control han de permetre – a més de la gestió de les queixes o denúncies contingents per a fets concrets relacionats amb l'actuació professional dels docents – disposar de mecanismes de seguiment que facilitin informació que permeti valorar el manteniment en tot moment (també, en períodes de crisi) de les competències mínimes del professor.

D'aquesta manera, un professor que ordinàriament manté les competències mínimes al llarg de la carrera és considerat com *avaluable* per a cada període o moment que es tracti. La qual cosa tranquil·litza i desdramatitza les connotacions que per algunes persones pot tenir l'avaluació com a possible instrument de domini i poder.

Així, doncs, un professor *avaluable* és susceptible de que s'hi inverteixi en la seva avaluació, perquè s'entén que està més enllà dels mínims exigibles.

Aquesta separació conceptual, a partir de l'establiment del gradient de mínims; també separa l'avaluació del control un cop superat l'accés.

Aleshores, els resultats d'una avaluació poden correspondre més o menys a les expectatives, interessos i autopercepció del professor, però en cap cas poden considerar-se negatius, sancionadors o amb pèrdua de la feina.

En la funció diagnòstica per a la millora ens hem referit a la possibilitat que el sistema d'avaluació de professors inclogui l'orientació constructiva; és a dir que, en aquest cas, per a la superació de l'accés – i, per tant, també dels mínims – el professor novell hauria de poder comptar amb algun suport avaluatiu (per exemple, *mentoring* a càrrec d'un professor expert) per al seu recolzament independent del sistema d'*accountability*.

Per altra banda, caldria que estiguessin establerts els mecanismes de control, a partir de les tasques habituals i intervencions incidentals de supervisió dels directors escolars i dels inspectors d'educació.

Aquests mecanismes haurien d'implicar un repertori de conseqüències i alternatives de suport per superar les situacions de no manteniment, continuat o per crisi, de les competències mínimes. Aquests mecanismes correctors poden orientar-se, finalment, cap a la inhabilitació.

En resum, en relació a aquest sisè tema clau **Avaluació i control: la qüestió dels nivells mínims**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

Quines competències mínimes es defineixen dintre de l'avaluació diagnòstica per a l'accés?

Es dota de recursos de suport l'avaluació diagnòstica per a la millora (orientació constructiva)? Quins recursos?

Quins mecanismes de control s'estableixen per al seu manteniment continuat al llarg del temps?

Quins mecanismes de control s'estableixen en situacions de crisi, fallida o deteriorament professional per qüestions concretes?

Quines intervencions, quines alternatives i quines decisions comporten aquests mecanismes de control?

Com es configura la condició de professor avaluable? Amb quines garanties per al professor?

2.7 La relació entre l'avaluació de professors i l'avaluació de centres i programes. Equilibri entre individus i col·lectiu.

El principal actiu quantitativament i qualitativa d'un centre educatiu és el professorat. Aquest és un factor considerat clau en la qualitat educativa per part de l'OCDE (1991), i per tots els estudis tant del moviment de les escoles eficaces com el de la millora de l'escola.

Com ha posat de manifest Grisay (1999) existeix un *efecte centre* derivat de la direcció, l'organització i la coordinació entre els diferents agents de la comunitat escolar, especialment del professorat, i un *efecte professor*, que no és totalment independent de l'anterior.

Ambdós són responsables, segons Meuret (2000), del 25% de la variança dels resultats acadèmics. La proporció entre ells és 2:1 entre la variança deguda al professorat i la derivada de l'efecte centre.

Evidentment, el desenvolupament organitzacional del centre ha d'incloure – almenys, parcialment – el desenvolupament professional del seu professorat, i per tant la seva avaluació.

Segons Riegle (1987), aquest desenvolupament es pot concretar en cinc grans àrees: desenvolupament instruccional, professional, organitzacional, de la carrera i personal, que cal considerar conjuntament per evitar desequilibris i disfuncions.

Des d'una altra perspectiva, la separació entre avaluació del centre i avaluació del professorat és manifestament analítica. No hi ha cap dubte que, en avaluar la qualitat d'un centre, indirectament s'avalua alguna component de la qualitat del professorat.

A l'inrevés, l'avaluació del professorat no és independent del context en el que desenvolupa la seva funció docent, tant en relació al projecte de centre com en relació a les condicions materials en que es porta a terme o en relació a la tipologia del seu alumnat. Nevo (1997) planteja l'avaluació basada en el centre com una combinació de l'avaluació interna i l'externa, i inclou l'avaluació del professorat entre els objectes d'avaluació.

S'ha d'estar atent a la vertebració de l'avaluació del professorat amb la millora de l'escola, ja que – si aquesta es perd de vista – pot arribar a resultar contraproductiu.

Tal com suggereix Iwanicki (1997): "Quan la millora de l'escola és un propòsit de l'avaluació del professorat, s'ha d'establir un focus d'atenció per al procés de millora per tal que els professors puguin abordar les necessitats de manera coordinada".

Per altra banda, a l'escola també hi concorren una sèrie de programes educatius que afecten directament al professorat i que, principalment són implementats per professors.

Ens estem referint a programes institucionals de suport i desenvolupament professional i organitzacional com són, per exemple, els programes de formació permanent del professorat, d'intercanvis professionals o treball en xarxa entre centres, programes sobre temes transversals (salut, consum, mediambient, coeducació, mediació escolar, etc.) o d'implantació de recursos o innovacions curriculars (informàtica, biblioteques, medis audiovisuals, llengües estrangeres, etc.).

Aquests programes educatius són susceptibles de ser avaluats, en el seu nivell agregat, en la consecució dels seus objectius, així com en el nivell particularitzat a escala centre en el desenvolupament de les seves activitats i l'impacte que ha suposat en termes de qualitat i millora dels processos i resultats de la respectiva escola.

Un sistema d'avaluació de professors, d'una o altra manera, acabarà recollint l'aportació i l'efecte que ha tingut per als diferents professors la participació en programes educatius i en la dinàmica del centre escolar. Les respectives avaluacions s'informaran mútuament.

És a dir, l'avaluació del professorat estarà vinculada a l'avaluació dels programes en que cada professor participa i en els que participa l'escola en què treballa.

Igualment, l'avaluació docent estarà lligada a l'avaluació global del centre educatiu, tant pel que fa a la perspectiva interna com a la perspectiva externa.

Essent això, naturalment, d'aquesta manera, sembla lògic tractar d'establir formalment aquestes vinculacions, aprofitar els nexes funcionals que suposen i les sinèrgies de les actuacions avaluatives respectives, i, en qualsevol cas, prevenir-se per a l'eliminació de possibles contradiccions o pràctiques contraproductives.

En tot cas, s'haurà de ponderar una situació d'equilibri acceptable, segons la cultura professional, entre els vessants individual i col·lectiu que presenten aquestes avaluacions.

Efectivament, allò que – més amunt – hem anomenat *millora col·lectiva* dintre de la finalitat avaluativa de millora en les seves funcions formativa i sumativa, constitueix un component ineludible en l'avaluació de professorat ja que conté l'element substantiu del progrés en el treball col·legiat del professorat.

Certament, una de les responsabilitats professionals de tot docent és l'aportació a l'equip i l'afavoriment dels avenços col·lectius dintre del context que es porta a terme l'actuació professional.

Podria conceptuar-se, a nivell individual, com el mèrit que fa possible l'increment del valor; o, dit d'altra manera, el valor afegit que l'acció individual d'un professor aporta a la tasca escolar conjunta.

En relació a l'avaluació del centre, aquest vessant més col·lectiu de l'avaluació del professorat encaixa amb una certa *responsability* interna o rendició de comptes mútua entre els professionals d'un centre escolar, així com amb la millora i regulació del centre proveïda per avaluacions externes.

Per aquesta causa, els estàndards d'un bon professor han de ser coherents i compatibles amb els estàndards d'un centre de qualitat.

Alhora, s'ha d'entendre que els estàndards d'avaluació dels programes – especialment, pel que es refereix al seu impacte a nivell desagregat – han d'orientar-se envers la millora col·lectiva del professorat i el desenvolupament i regulació dels centres docents que hi participen.

Les avaluacions dels centres escolars podrien recollir evidències o judicis sobre el mèrit i el valor del professorat que, en un altre nivell, podessin canalitzar-se cap a les avaluacions de professors.

Igualment, pel que fa als programes educatius, l'impacte dels quals en la qualitat i millora del centres podria considerar-se a partir de determinats resultats i evidències obtingudes en ocasió de les respectives avaluacions de centre.

En resum, en relació a aquest setè tema clau **la relació entre l'avaluació de professors i l'avaluació de centres i programes, equilibri entre individus i col·lectiu**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

Com es relaciona l'avaluació dels centres amb l'avaluació del professorat?

Quina coherència cal establir, de manera tàcita i expressa, entre els estàndards d'un bon professor i els d'un centre de qualitat?

En concret, quin nivell es pretén de *responsability* o rendició de comptes interprofessional en el si dels equips o del treball col·lectiu escolar en l'avaluació de centres?

Com recollir en les avaluacions externes de centre evidències o judicis que puguin individualitzar les aportacions dels professors a la qualitat i a la millora col·lectiva?

Com establir en les avaluacions de centre el impacte dels programes institucionals de desenvolupament professional per tal que es pugui valorar també els efectes d'aquests programes?

Igualment, com referir els resultats de l'aplicació d'altres programes d'innovació, estratègics, etc. en l'avaluació dels centres, per tal que pugui completar-se la seva avaluació?

2.8 La participació dels professors en la seva avaluació (coneixement i formació, voluntarietat, autoavaluació, etc.)

No hi ha dubte que, en qualsevol avaluació educativa, el protagonista o interessat directe al que es refereix l'objecte d'avaluació ha de tenir-hi participació. Igualment, des de la vessant exclusivament professional, qualsevol avaluació d'acompliment, de rendiment, de satisfactorietat, etc. ha de contemplar – en un plànol rellevant – la participació del propi interessat.

En primer lloc, cal referir-se al aspecte de la voluntarietat. Per avaluacions que només es refereixin a la millora individual, resulta evident que ningú està en bona disposició de millorar si no vol; per tant, en aquest cas, podria acceptar-se aquest principi de la voluntarietat com a requisit o *prius* causal.

No obstant, sembla poc defensable si l'avaluació del professorat per a la millora inclou aspectes de millora col·lectiva dels equips professionals i es vincula, també, amb l'avaluació de centres.

Per altra banda, en la vessant de les finalitats d'*accountability* o rendició de comptes existeixen altres interessos en presència i d'altres responsabilitats. D'aquesta manera, tant l'orientació envers l'usuari com les obligacions contractuals amb l'empleador impossibiliten la disposició unilateral sobre la realització d'avaluacions de professorat.

En tota avaluació que vulgui combinar finalitats de millora amb finalitats de rendició de comptes, caldria que es podessin combinar aquests dos principis aparentment oposats de la voluntarietat i la indisponibilitat.

En moltes ocasions, la renúncia a un dret per part de uns pot comportar la renúncia d'obligacions per part d'altres. Per tant, caldria negociar la configuració de quin tipus, nombre d'avaluacions i en quines circumstàncies són voluntàries, opcionals, obligatòries o renunciabls.

Per exemple, sembla bastant acceptat per tothom que l'avaluació diagnòstica per a l'accés a la funció docent, sigui quina sigui (concurs de mèrits, entrevista de selecció, oposicions, pràctiques aprova, etc.), hauria de ser obligatòria, atès que – normalment – hi ha més optants que places disponibles.

Igualment, pel que fa a la funció pública docent existeix l'obligació constitucional de respectar els principis de publicitat, mèrit i capacitat.

Aquesta qüestió no és controvertida, per tant plantejar una avaluació integral – incloent la funció diagnòstica – del professorat en base a la voluntarietat és de contingut impossible.

El tema és si l'avaluació del professorat s'ha d'estendre, amb alguna dosi d'obligatorietat, més enllà de la funció diagnòstica per a la selecció del personal.

Atenent a la carrera docent, el desenvolupament professional s'ha configurat modernament com un dret i com una obligació del professorat; d'aquesta manera el reconeixement, la promoció o la formació permanent han estat considerades com a necessitat i garantia per a la millora del professorat i del sistema escolar.

Igualment, encara que en menor mesura, s'ha conceptuat la possibilitat d'accés a programes d'innovació, investigació o intercanvi per part de les escoles, els grups de professors o els docents individualment.

L'avaluació, al presentar característiques de baula de tancament, pot no presentar les mateixes adhesions, ja que no és percebuda en el mateix plànol que les altres activitats de desenvolupament professional docent.

En aquest sentit, s'ha d'estar, també, a la consideració de:

- a) l'avaluació com una activitat més de desenvolupament professional que aporta valor i mostra el mèrit dels docents, o bé,
- b) l'avaluació com a l'activitat a la que desemboca tot el desenvolupament professional, així el valor i el mèrit vindrien formulats com el ròssec de totes les altres activitats de desenvolupament professional en el marc de l'acompliment de les funcions docents.

Sigui quina sigui l'opció que es prengui, les implicacions que se'n deriven són immediates, especialment pel que fa a la vinculació dels resultats de l'avaluació amb les seves conseqüències. Per tant, també amb el grau d'obligatorietat que puguin tenir les avaluacions del professorat.

Amb aquestes consideracions, caldrà apreciar en un sistema d'avaluació del professorat:

- a) l'obligatorietat d'algunes avaluacions per a l'accés a certes situacions, reconeixements o compensacions (accés, llicències retribuïdes o *mentoring*, per citar alguns exemples),
- b) la voluntarietat en la participació en avaluacions per al creixement individual dintre de la finalitat de la millora,
- c) els condicionaments a la voluntarietat per a la participació en avaluacions per a la millora col·lectiva, avaluacions de l'aplicació de programes educatius o avaluacions per a la millora i regulació dels centres,
- d) el compromís mínim que s'ha d'exigir en tot professional per a la consideració de la *responsability* o rendició de comptes interprofessional en les avaluacions que afecten als equips docents, alguns programes de desenvolupament o innovació, i a les avaluacions de centre,
- e) l'obligatorietat mínima que l'Administració, com a responsable del servei educatiu finançat públicament en nom de l'usuari, hauria d'establir negociadament, d'acord a les necessitats de qualificació del servei, les expectatives del professorat i les fases evolutives de la carrera docent,
- f) les avaluacions renunciabls, per part d'un professor, en funció del reconeixement de determinades circumstàncies,
- g) les avaluacions optatives a que té dret, tant per a la millora com per a la carrera, dintre de cada període, així com els períodes mínims entre dues avaluacions i, també, la progressió entre aquestes segons els resultats assolits.

En qualsevol cas, un sistema pot moure's entre solament contemplar l'avaluació per a l'accés i l'exigència d'aplicació d'una sèrie continuada d'avaluacions obligatòries.

Aquest últim cas, tampoc hauria d'escandalitzar ningú. De fet, el sistema actual a Catalunya suposa la no-avaluació de l'exercici professional docent més que en casos excepcionals.

No obstant, sovint, els directors escolars realitzen - per pura necessitat en la realització de la seva funció i conveniència de l'organització escolar - una valoració asistemàtica continuada que comporta en ocasions decisions amb conseqüències *inverses* per al professorat concernit.

Per exemple, un director pot conèixer amb una bona aproximació la dedicació, acompliment, interès, motivació, rendiment, satisfacció generada, etc. respecte dels diferents professors, a partir d'evidències indirectes i circumstancials, sense que hi hagi oficialment cap pla d'avaluació del professorat.

Així, a partir de queixes, reconeixements, iniciatives, comportament, implicació professional, valoracions dels usuaris, apreciacions d'altres professors, compromisos, etc. es poden visualitzar per al director escolar la forma com cada professor del centre acompleix les seves funcions; sense cap sistemàtica de recollida ni de tractament d'evidències i, menys encara, relacionar-ho amb uns estàndards o amb la participació dels interessats.

El director pren moltes decisions per a les que utilitza aquesta informació, com és el cas d'assignació de nivells, cursos i graus, o atribució de responsabilitats tutorial, encàrrecs de feina, delegació de funcions, etc.

A falta d'un sistema de diferenciació en les retribucions i compensacions professionals, indisponible – ara com ara – per al director escolar, aquest per assignar eficientment els recursos humans acaba per atribuir més i més complexes responsabilitats i deures a aquells professors als que les evidències atorguen més valor.

Inversament, menys feina i menys complexes als que semblen ser pitjors. El únic reconeixement a la feina presumptament ben feta és la *glòria* de ser recompensat a treballar més a canvi de res. L'únic retret és la *sanció moral* de saber-se minusvalorat. Enmig, les utilitats personals de qui es pot sentir més còmode sense implicar-se suficientment o comprometre's professionalment. En un sistema així, la *mediocritat* pot ser elevada a la categoria de valor a l'alça.

Aquest paradigma de l'anti-sistema continuat de la no-avaluació, sense cap garantia ni participació, amb retribució inversa sembla que no està massa qüestionat *en veu alta*, potser per promoure una concòrdia aparent.

Per altra banda, els diferents règims de voluntariat comportaran diferents nivells de participació i implicació del professorat concernit.

Lògicament, en relació a la millora, la millor disposició del professorat sempre estarà relacionada amb la percepció que existeixi un alt grau de congruència entre els estàndards proposats per assolir i la pròpia representació de en què consisteix per a un mateix ser un bon professor.

Aquesta qüestió ens retorna, recurrentment, a la dels fonaments de l'avaluació o respecte de què avaluar. La màxima implicació podria donar-se en l'avaluació en que cadascú podés veure's involucrat en relació al que, respectivament, cada professor considera que ha de ser un bon professor. Això podria ser l'ideal d'una avaluació professional per a la millora en l'aspecte del creixement personal.

Novament, caldrà considerar que en la finalitat per a la millora pot, també, tenir-se en compte l'aspecte de la millora col·lectiva en les funcions formativa i sumativa, o bé l'aspecte de l'orientació constructiva en la seva funció diagnòstica. En aquests casos, no sembla massa pertinent el referent exclusiu del fonament basat en el que cadascú considera un bon professor. Així, doncs, a desgrat d'obtenir una menor implicació, caldrà tenir altres fonaments si s'hi contempen aquests altres aspectes.

Vist a l'inrevés, l'avaluació del professorat en tant que es refereixi a la rendició de comptes, més estarà fonamentada en bases externes al propi professor (investigació sobre eficàcia docent, rendiment, acompliment de tasques, deures i responsabilitats professionals, etc.), i per tant, potencialment suscitarà *a priori* menys compromís i implicació dels propis interessats.

Normalment, un sistema d'avaluació del professorat combinarà – en alguna proporció – les dues vessants i haurà de preveure la col·laboració dels propis professors, així com fomentar la seva implicació. No serà només millora individual segons cadascú, ni purament *accountability* competitiva per a la retribució.

Els mecanismes que estan cridats a tenir un paper preponderant en la promoció de la col·laboració i implicació del professorat en la seva avaluació hauran de ser del tipus:

- a) apropiació del sistema d'estàndards, tant del que se suposa que s'espera del professor en el desenvolupament dels fonaments de l'avaluació com del que es té per un centre escolar de qualitat; la qual cosa suggereix un procés participat d'elaboració, un procés bidireccional de disseminació i un procés negociat d'implementació,
- b) la reflexió sobre els sistemes d'avaluació que, com a docent, el professorat coneix, utilitza i aplica, amb totes les conseqüències, percepcions i qüestions que giren al seu voltant, especialment les referides a les persones concernides i als fluxos d'informació,
- c) la formació, en general, sobre professionalitat i desenvolupament professional, i, en particular sobre avaluació del professorat, en els seus aspectes tècnics, socials i ètics,

d) les pràctiques d'autoregulació i ajustament de les expectatives, a partir de la participació en activitats de debat i confrontació sobre el desenvolupament professional i l'avaluació del professorat, aisi com l'exercici de l'observació, el suport i la col·laboració entre iguals.

Finalment, caldrà referir-se a la participació en les pràctiques avaluatives, mitjançant l'exercitació del treball de suport mutu entre iguals i afavorint que, en alguna mesura siguin quines siguin les finalitats de l'avaluació, estigui present l'autoavaluació, tant pel que fa a la participació en recollida d'evidències com pel que respecte a la formulació de judicis i propostes.

En resum, en relació a aquest vuitè tema clau **la participació dels professors en la seva avaluació (coneixement i formació, voluntarietat, autoavaluació, etc.)**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

Quines avaluacions han de ser voluntàries?

Quines avaluacions han de ser opcionals?

Quines avaluacions han de ser obligatòries?

Quines avaluacions han de ser renunciabls? En quines circumstàncies?

Quantes avaluacions en cada període de la vida professional han de ser voluntàries i quantes optatives?

Quins períodes entre avaluacions? Poden ser variables en funció d'algunes circumstàncies, com els resultats?

Quina continuïtat o discreció han de tenir les avaluacions? Poden combinar-se ambdues?

L'avaluació inclou tot el desenvolupament professional o n'és un aspecte més?

Quins mecanismes es perfilen per a la promoció de la col·laboració i implicació del professorat en la seva pròpia avaluació?

Quin nivell de participació ha de tenir el professorat en la seva avaluació? Quins nivells de pràctiques de coavaluació i autoavaluació s'incorporen?

2.9 Avaluació de mèrit i avaluació de valor (la referència al context i als recursos)

L'avaluació del professorat es pot referir al valor que aporta i suposa cada un dels professors a l'escola en la que treballa, segons el seu encaix als projectes i objectius institucionals del centre, la seva adequació al context, la seva vertebració en l'equip humà i la seva idoneïtat per al desenvolupament de les activitats docents en el lloc concret amb les circumstàncies locals que hi concorrin. És l'avaluació de valor.

Igualment, l'avaluació de l'professorat es pot referir al mèrit que acredita cada un dels professors amb una certa independència de les circumstàncies de context i recursos, per bé que aquestes sempre han de modular la capacitat d'adaptació i la flexibilitat professional.

Hi ha determinades característiques que fan bo a un professor, sigui quin sigui el centre en el que treballi; d'aquesta manera, el domini de la matèria, la seva actualització o la professionalitat, per exemple. És l'avaluació de mèrit.

L'una i l'altra, per bé que es poden presentar analíticament com a independents i – encara – com a contraposades, participen d'algunes connexions i d'una certa relació. És difícil imaginar a un professor molt valuós en una situació concreta sense cap mèrit, o un altre molt meritori sense cap valor per a un context determinat.

Més aviat, el mèrit i el valor evoquen els fonaments de l'avaluació, els estàndards de referència per a un bon professor i la perspectiva – interna o externa al centre escolar – des de la que es formulen els judicis avaluatius.

Els fonaments relatius als deures i responsabilitats professionals tenen un biaix innat orientat envers el mèrit, per bé que pot incloure com a responsabilitat professional la capacitat d'adequació a les circumstàncies locals, l'assumpció dels objectius institucionals escolars i la integració en els equips humans per afavorir la millora col·lectiva. És a dir, una apreciació del mèrit que pot incloure la capacitat de generar valor.

Per altra banda, com ja hem vist, l'avaluació de valor del professorat pot relacionar-se amb l'acompliment dels propòsits del centre en l'avaluació del centre per a la millora, almenys des del vessant de l'avaluació interna.

D'aquesta manera, l'avaluació de valor del professorat prefereix la perspectiva dels que se situen a l'interior del centre escolar, tant si es tracta d'una valoració socio-política en els òrgans de participació del centre, com si es tracta d'una valoració de *responsability* entre professionals i col·legues, o bé d'una avaluació tècnica per part dels directius escolars i els responsables dels equips docents i departaments didàctics.

Tanmateix, l'avaluació de mèrit del professorat sembla trobar millor ubicació en la perspectiva externa dels que se situen a l'exterior del centre educatiu, tractant-se preferentment d'una avaluació de caràcter tècnic que les Administracions – en nom dels usuaris – efectuen directament a través dels seus serveis especialitzats o encarreguen a experts independents.

Indubtablement, l'avaluació de valor del professorat pot aproximar-se més al caràcter d'avaluació continuada i estar vinculada a l'avaluació del centre, reflectint les aportacions que cada professor realitza de manera significativa i sostinguda a la bona marxa del centre, a l'acompliment dels objectius del centre, al desenvolupament adequat dels processos crítics i a l'aconseguint dels resultats del centre.

L'avaluació de mèrit, per contra, pot vincular-se més a un tipus d'avaluació discreta o puntual, reflectint la progressió individual de cada professor en relació a la seva carrera o respecte de l'acreditació de determinades circumstàncies.

Per la seva naturalesa, l'avaluació de mèrit sembla acomplir millor les funcions diagnòstica i sumativa, i encaixar millor en la finalitat avaluativa de rendició de comptes.

Igualment, l'avaluació de valor sembla acomplir millor les funcions formativa i sumativa, i encaixar millor en la finalitat avaluativa de la millora.

No obstant, a més de les possibles connexions en quant al contingut avaluatiu, també es poden procedimentar les transferències entre la recollida d'evidències i els judicis avaluatius entre ambdues tipologies d'avaluació.

D'aquesta forma, es pot dissenyar una avaluació sumativa de valor per la rendició de comptes en cicles plurianuals que, a més, pugui recollir evidències i resultats avaluatius d'avaluacions externes vinculades a avaluacions de centre; o, avaluacions sumatives de mèrit per a *l'accountability* que recullin l'acumulació de successives avaluacions cícliques de valor.

També, pot haver complir-se la funció diagnòstica acreditativa, a partir de l'agregació d'avaluacions de valor en una avaluació global de mèrit que les inclogui.

En les avaluacions per a la millora, especialment quan es refereix al creixement personal o a l'orientació constructiva, resulta més difícil establir procediments d'interconnexió; no obstant, pel que fa a la millora col·lectiva, les avaluacions externes de centre poden aportar mèrit a l'avaluació de programes i a les avaluacions de professorat.

En resum, en relació a aquest novè tema clau de l'**avaluació de mèrit i avaluació de valor (la referència al context i als recursos)**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

S'inclouen, només, avaluacions de mèrit?

S'inclouen, només, avaluacions de valor?

S'inclouen avaluacions de valor i de mèrit?

Quines relacions, connexions i dependències mútues hi ha entre les dues? Com s'articulen els fonaments i estàndards respectius? Quines relacions s'estableixen entre les evidències i judicis respectius?

Tenen la mateixa obligatorietat les avaluacions de mèrit i de valor?

Com s'estableix el règim de conseqüències per a la carrera entre un i altra tipus d'avaluació? Quin tipus de conseqüències es vinculen a cada una de les avaluacions?

2.10 La credibilitat dels avaluadors: qui avalua l'avaluador? (directors i inspectors). Independència i formació. Aspectes ètics (AEA).

Qui avalua a l'avaluador? Aquesta és una pregunta que fa un centenar d'anys, almenys, es formulen els estudiants dels diferents nivells de l'ensenyament.

En el moment de plantejar la possibilitat d'establir sistemes d'avaluació del professorat, sembla que assistim a un redescobriments d'aquesta pregunta.

Certament, el professorat – amb la mateixa legitimitat que l'estudiant – es pot preguntar qui avalua l'avaluador. El fet mateix que pugui avaluar-se professors respon a la pregunta dels estudiants; de la mateixa manera, algun sistema s'hauria de preveure per garantir la qualitat de les avaluacions d'un sistema d'avaluació del professorat.

Certament, una característica del propi concepte actual d'avaluació educativa és la d'incorporar mecanismes per garantir la qualitat dels judicis i propostes que realitza.

El sistema d'avaluació ha d'assegurar que els avaluadors del professorat han de tenir competència tècnica i estar acreditats, és a dir tenir *creditum*.

La garantia de la imparcialitat o neutralitat de l'avaluació (o avaluació exempta de biaixos personals) ha de venir per la transparència en relació a allò què s'avalua i com s'avalua, per la homologabilitat de les actuacions i per la col·legialitat de les decisions.

En qualsevol cas, és transcendental que el professorat pugui percebre aquestes garanties i els avaluadors obtinguin credibilitat per a les audiències a les que s'adrecin.

En efecte, per a House (1994), la credibilitat és un dels tres criteris fonamentals de tota avaluació, juntament amb la veracitat i la correcció.

La credibilitat fa referència a la dimensió de la bellesa. Aquest és un aspecte central que deriva de la veracitat. L'avaluació ha d'aconseguir ser creïble, digna de confiança per als seus destinataris. Això s'aconsegueix mitjançant tres factors fonamentals:

- a) la seva coherència en el fons,
- b) el seu equilibri o elegància en la forma,
- c) la seva persuasió o capacitat de convèncer.

Per la seva posició dins de l'entramat orgànic del sistema educatiu i dels centres escolars, els inspectors d'educació i els directors escolars respectivament sembla que poden estar cridats a tenir un paper rellevant en un sistema d'avaluació del professorat.

La posició externa, tradicionalment vinculada amb la supervisió i l'avaluació, dels inspectors d'educació pot orientar la seva participació en l'avaluació del professorat, especialment en la seva funció sumativa, actuació discreta o puntual, amb finalitat de rendició de comptes, de reconeixement d'acreditacions i en relació al mèrit docent.

Pot tractar-se de tots o alguns inspectors especialitzats, d'equips d'inspectors o mixtes (amb altres experts) o comitès en els que hi participin per prendre decisions col·legiades, com a conseqüències de l'avaluació.

La posició interna, tradicionalment vinculada a la gestió dels recursos humans, dels directors escolars pot orientar la seva participació en l'avaluació del professorat, especialment en la seva funció formativa, actuació continuada, amb finalitat de la millora, de reconeixement de l'acompliment i en relació al valor.

Pot tractar-se d'una actuació més o menys regular i sistemàtica sobre les tasques del professorat, amb el suport d'altres experts interns com els coordinadors dels equips professionals o els caps dels departaments didàctics, o en el si dels equips de direcció per prendre decisions col·lectives.

Igualment, poden establir-se sistemes mixtos d'avaluació, concurrència d'avaluacions o sistemes d'avaluació amb participació mixta de directors escolars i inspectors d'educació, per a l'avaluació del professorat.

En tots els casos, tant inspectors, directors, altres responsables i experts que puguin participar en l'avaluació han de tenir i assegurar la seva plena independència de judici i la formació adient per a la realització d'aquestes funcions d'avaluació.

També, s'han de garantir els mecanismes de participació, recusació, recurs i revisió que afavoreixin la democràcia, la justícia i l'equitat en aquests processos.

Un referent a prendre en consideració són els principis directors per a avaluadors de l'American Evaluation Association (AEA), aprovats per la junta d'aquesta associació professional el gener de 1994:

- a) **investigació sistemàtica:** estàndards tècnics precisos, exploració i clarificació de l'avaluació, i comunicació detallada dels mètodes i enfocaments;
- b) **competència:** capacitat tècnica i experiència apropiada, treball dintre dels límits de la pròpia competència, i manteniment i millora de les competències avaluadores;
- c) **integritat/honestedat:** negociació per iniciativa dels avaluadors, recollir canvis i desviacions respecte del que s'ha projectat, determinar i explicitar els interessos en presència, revelació de les pròpies implicacions, previsió i correcció dels

propis biaixos, previsió sobre possibles resultats enganyosos, i transparència sobre finançament i iniciativa de l'avaluació;

- d) **respecte per la gent:** ètica professional i conseqüències per als implicats, afectació dels interessos del client o dels col·laboradors, respecte per la dignitat de les persones concernides, foment de la igualtat social de l'avaluació, i identificar i respectar les diferències personals dels partícips; i,
- e) **responsabilitats per al benestar general i públic:** consideració de tots els grups, possibles efectes secundaris, llibertat d'informació, equilibri entre les necessitats dels diferents agents, i obligacions que afecten l'interès públic.

A més, un sistema d'avaluació del professorat hauria de poder establir-se a la llum de la declaració de drets de l'avaluació del professorat (Strike i Bull, 1981), que els estructura en:

- **drets de les institucions educatives** (supervisar el treball dels empleats, reunir informació rellevant, actuar en interès dels estudiants, i rebre cooperació del professorat);
- **drets professionals dels professors** (seguretat raonable en el treball, grau raonable de llibertat, i participació en decisions professionals);
- **drets testimonials del professorat** (presa de decisions sobre proves pertinents, avaluació segons criteris rellevants, i no ser avaluats sobre la base de rumors o queixes no verificats);
- **drets del professorat sobre procediments** (estàndards generals, públics i comprensibles, avís sobre quan seran avaluats, coneixement dels resultats, expressió d'opinió sobre els resultats, comunicació de decisions que li afectin, apel·lació a qualsevol decisió adversa i a la pròpia opinió, i avaluació ordenada i puntual);
- **altres drets del professorat** (procediments d'avaluació humans, confidencialitat, no intromissió innecessària en la seva activitat, no consideració de les seves vides privades, no ús coercitiu per a propòsits aliens, criteris i procediments no discriminatoris, no utilització per inhibir opinions poc populars, i avaluació global honesta i oberta del rendiment);
- **principis de resolució de conflictes** (preferència de les accions correctores sobre les disciplinàries o l'acomiadament, preferència

per la mediació sobre qualsevol forma de conflicte, i intents informals de solucionar els conflictes abans dels formals); i,

- **drets del públic** (interès central en el benestar de l'alumnat, competència dels professors, avaluació de la competència regular, justa i funcional, millora de l'educació, consideració dels interessos i queixes, i avaluació de professorat segons estàndards i pràctiques públicament coneguts).

El mateix Strike (1988) estableix una relació de *Principis ètics especialment importants per a l'avaluació del professorat*:

- **procediments legals**, que garanteixin que s'emetin judicis avaluatius raonables,
- **intimitat**, que implica el dret a controlar la informació sobre un mateix,
- **igualtat**, entesa com una prohibició de prendre decisions basades en dades irrellevants,
- **transparència**, o obertura en relació a les persones que tenen relació amb els procediments, els propòsits i els resultats de l'avaluació,
- **humanitat**, que requereix mostrar consideració pels sentiments i pels individus en els contextos d'avaluació,
- **beneficis per a l'usuari**, en tant que les decisions avaluatives considerin els interessos dels alumnes, els pares i el públic per sobre de les institucions educatives i el seu personal,
- **llibertat acadèmica**, que requereix una atmosfera que no ha veure's perjudicada per la realització d'avaluacions,
- **respecte a l'autonomia**, en reconèixer un marge raonable de llibertat professional que no hauria de quedar afectat ni limitat per l'avaluació.

En qualsevol cas, s'ha d'elaborar, difondre i assegurar el compliment d'uns estàndards de garantia sobre l'actuació dels avaluadors que apleguin les vessants tècnica i social i ètica de l'avaluació. És a dir, proporcionar una avaluació tècnicament rigorosa i útil, i, èticament honesta i responsable. Les indicacions aquí referides, així com d'altres referències, en poden constituir una base de partida.

En resum, en relació a aquest desè tema clau de **la credibilitat dels avaluadors: qui avalua l'avaluador? (directors i inspectors), independència i formació, aspectes ètics (AEA)**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

A quines persones s'atribueix la responsabilitat d'efectuar els judicis avaluatius? Com s'assegura la seva credibilitat?

Quina formació, capacitació i competència han de tenir els avaluadors del professorat?

Com s'assegura la independència de judici dels avaluadors? S'ha d'establir algun àmbit d'*answerability* social en relació als usuaris o als òrgans de representació del centre? S'ha d'establir algun àmbit de *responsability* en relació als professionals o als òrgans tècnics del centre escolar?

Quins mecanismes s'estableixen per evitar la tendenciositat?

Com s'assegura la transparència, la participació i la justícia democràtica en l'avaluació del professorat?

Com s'articula l'homologació d'actuacions i la col·legialitat en la presa de decisions que puguï comportar restriccions en les expectatives i interessos del professorat avaluat?

Com s'ha d'elaborar i difondre el codi ètic o principis directors per als avaluadors? Què hi ha de contenir?

Com s'asseguren els drets de totes les parts interessades en l'avaluació del professorat?

Quina agència, organisme o òrgan es fa responsable del conjunt del sistema d'avaluació del professorat per assegurar-ne la seva qualitat i honradesa?

2.11 Les conseqüències de l'avaluació: reconeixement i recompenses.

És una afirmació molt habitual, i tinguda per certa, que una avaluació que no tingui cap mena de conseqüència més val no fer-la.

És a dir, a l'hora d'enfocar un sistema d'avaluació del professorat, tant si es refereix a la millora com a la rendició de comptes o ambdues cal preveure una sèrie de conseqüents lògics, a derivar-se en coherència als judicis que es formulin.

D'aquesta manera, l'avaluació des del centre o externa, en qualsevol de les seves finalitats o funcions, o en les diferents combinacions que hem anat explorant, acaba concretant-se en uns informes que inclouen valoracions i propostes.

Tant per concretar les unes com per afavorir les altres, s'han d'associar les avaluacions al reconeixement professional, a la posició de preferència respecte d'alguna elecció, a la progressió en la carrera docent, a l'atribució de responsabilitats o a certes recompenses, siguin individuals o col·lectives. En moltes ocasions, aquestes estan vinculades a recursos o són quantificables en termes de despesa per a l'Administració educativa.

En efecte, podem posar alguns exemples:

- a) En relació al reconeixement professional, l'adquisició, ratificació o consolidació de determinada qualificació professional, si existeixen diferents graus de consideració com professor associat, professor titular, catedràtic, professor expert, professor excel·lent, etc. que pot comportar al seu torn expectatives, per exemple, d'accés a d'altres funcions, tasques, *status*, prestigi, retribucions, o destinacions.
- b) Respecte la posició de preferència per alguna elecció, per poder accedir a programes de innovació, investigació, intercanvi o formació, per accedir a l'aplicació de determinats recursos tecnològics especials, funcions delegades, representació, assessorament, mentoratge, direcció curricular, funcions avaluatives d'altres professors, programes o centres, per a l'accés a la inspecció educativa, etc.
- c) Sobre la progressió en la carrera docent, es refereix als diferents estadis o sistemes de promoció en els que es reconeix l'expertesa, la vàlua i el mèrit professional, des del professor novell a l'excel·lència, amb les diferents valoracions sobre els estàndards i la superació successiva de nivells, tot això normalment portarà associades altres tipus de recompenses.
- d) L'atribució de responsabilitats de tutoria d'alumnes, de coordinació didàctica, de coordinació de temes transversals, de coordinació de projectes, de coordinació tecnològica, de relacions amb altres institucions, de vicedirecció, de prefectura d'estudis, altres

responsabilitats de gestió, de guiatge d'estudiants universitaris, etc.

- e) Pel que fa a les recompenses o retribucions, poden tractar-se a nivell col·lectiu afavorint nous projectes, materials, dedicacions o recursos de desenvolupament, i també a nivell individual com increment de retribucions, disminució de la dedicació lectiva, accés a llicències per estudis, períodes sabàtics, etc.

És evident que tots aquests reconeixements i recompenses signifiquen recursos econòmics que s'ha d'estar disposat a finançar si no es vol que el sistema d'avaluació del professorat esdevingui un no-res.

També, per altra banda, s'ha de tenir present que algunes d'aquestes recompenses, reconeixements o atribucions de recursos ja existeixen actualment, sense que hi hagi un sistema d'avaluació del professorat, configurant-se un marc desordenat en el que mecanismes fortuïts, d'oportunitat i de valoració asistemàtica o discrecional han dificultat un ús eficient dels recursos i dels incentius.

Tanmateix, un sistema d'avaluació del professorat no només hauria de reordenar i donar prioritats en aquest sistema d'atribució de recursos, reconeixements i recompenses *ja existents*, sinó que hauria d'orientar-se a la creació de nous incentius que enforteixin i escenifiquin les conseqüències de l'avaluació.

Igualment, s'hauria d'establir la proporcionalitat i la progressió entre les possibles recompenses, l'assoliment de requisits, la carrera docent i els resultats d'avaluació.

En termes de compensació global i, especialment, pel que fa a les retribucions econòmiques hauria d'afavorir-se que els professors amb millors índexs d'excel·lència podessin romandre a les aules amb l'assoliment dels màxims nivells de recompensa.

És a dir, caldria evitar que el camí per a la progressió d'un bon professor passés inexorablement per dedicar-se a altres funcions de comandament o de gestió.

En resum, en relació a aquest onzè tema clau de **les conseqüències de l'avaluació: reconeixement i recompenses**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

Quines recompenses i reconeixements s'associen a l'avaluació?

En quins termes es formulen (preferència, requisit, prioritat d'elecció, etc.)?

Quina política retributiva, en termes administratius i econòmics, comporta l'avaluació? Quins pressupostos cal habilitar?

El sistema de progressió en la carrera a la que s'associen recompenses, reconeixements i retribucions és lineal, cíclic, progressiu o piramidal? Quins percentatges de professorat es preveu que puguin assolir els successius estadis?

Quina proporcionalitat s'estableix entre el valor i mèrit evidenciat en les avaluacions de professorat i les successives i respectives compensacions?

Quina incidència ha de tenir l'avaluació del professorat per a la millora col·lectiva en termes de finançament de projectes i provisió de recursos?

Quin tipus de responsabilitat fiscal s'atribueix als avaluadors?

Ha d'existir algun tipus de comparació entre els resultats de l'avaluació de centres i les recompenses que s'hagin pogut obtenir antecedentment per part del professorat respectiu, en funció de l'aplicació del sistema d'avaluació de professors?

2.12 Les activitats d'avaluació (metodologia, informes, accessibilitat, agregació, etc.)

Tal com expressa Mateo (1997), qualsevol model d'avaluació del professorat ha de decidir sobre una sèrie d'elements configuradors de tipus estructural i metodològic. A més d'elegir els continguts que cal avaluar i de seleccionar els propòsits últims que justifiquin i orientin el procés, en el model s'han d'introduir molts altres ingredients metodològics que han d'estar d'acord amb els continguts i els propòsits del model. Es tracta de les fonts, els procediments, els agents i les estratègies d'avaluació (Denham, 1987).

Pel que fa a les estratègies que ens faciliten la informació que s'ha de fer servir en l'avaluació o a les estratègies i els procediments que fem servir per aconseguir-la, hi ha cinc grans grups de fonts d'informació:

- a) el propi professor
- b) les altres persones que treballen amb el professor
- c) els alumnes i les famílies
- d) els escenaris i l'acció educativa que s'hi porta a terme
- e) els documents que reflecteixin l'activitat del professor

Per altra banda, els dispositius metodològics per recollir informació d'aquests tipus de fonts, és a dir tècniques i instruments més usuals són:

1- Test i proves als professors.

Consisteix en examinar als professors de les habilitats bàsiques, els coneixements pedagògics i acadèmics, etc. mitjançant test i proves de rendiment.

Aquests exercicis poden demanar als professors que critiquin un llibre de text, que programin un tema, que corregeixin un treball, que analitzin una classe enregistrada en vídeo, etc. És a dir, habilitats que es consideren importants per a la docència.

També, es poden incloure proves sobre coneixements i actualització sobre la matèria, els eixos transversals i les seves didàctiques.

El sistema d'oposicions docents participa d'aquest principi i, encara que també s'ha utilitzat en avaluació de professors en exercici, cal indicar que és una pràctica poc fonamentada que genera molta desconfiança.

2- Observació a l'aula.

L'observació del treball del professor a l'aula és un procediment d'avaluació de primera magnitud i molt utilitzat per la inspecció educativa.

L'observació pot ser formal (preparada amb antelació) o informal (sense preparació prèvia); i es pot basar en un protocol general referit a tot tipus de competències o només a determinades competències específiques. Es pot dur a terme per autoritats acadèmiques, experts o els mateixos col·legues (observació entre iguals).

Un dels problemes típics d'aquest procediment és el de la reactivitat, encara que hi ha diferents estratègies per minorar la influència de l'observador en la realitat observada (tècniques de conducta de l'observador, vídeos, circuits tancats de televisió, etc.).

Per altra banda, l'observació a l'aula requereix una gran competència i credibilitat dels observadors. Els protocols més oberts i que necessitin un major nivell d'inferència per ser complimentats requeriran major expertesa per part dels observadors.

Exemple 1: Aspectes d'Observació General de l'Aula de l'escola primària de St. Laurence (Long Eaton, UK)

(cada aspecte es valora entre 1 i 5, a més s'hi fan comentaris qualitatius)

A. Preparació i planificació:

1. Claredat dels objectius
2. Selecció apropiada de continguts
3. Comprensió del professor del desenvolupament dels continguts, conceptes i procediments
4. Rellevància del contingut en relació a les habilitats dels alumnes
5. Suficiència dels continguts per al temps de classe
6. Atenció a les activitats que desenvolupen els alumnes
7. Consideració de factors creatius/motivacionals en la planificació

B. Desenvolupament de la classe: Gestió de l'aula i habilitats docents

1. Exposició del contingut de la lliçó
2. Claredat en les explicacions i directrius
3. Ús de la veu: modulació, to i variació
4. Introducció i ús de materials apropiats (p. e. suports visuals, pissarra, etc.)
5. Organització de materials i recursos
6. Ús apropiat de preguntes a nivell individual i col·lectiu
7. Acompliment dels factors creatius i d'interès previstos
8. Ritme de la lliçó
9. Aprofitament d'altres adults

C. Relacions interpersonals:

1. Habilitat per fomentar relacions positives amb els alumnes (calidesa, humor,...)
2. Ús apropiat d'elogis i crítiques en la provisió de *feed-back*
3. Atenció a les necessitats de cada alumne
4. Foment de la participació dels alumnes
5. Anticipació i prevenció de conductes incorrectes
6. Habilitat del professor per obtenir l'atenció i la participació dels alumnes
7. Implicació i interacció global del professor

D. Avaluació:

1. Correcció i registre del treball dels alumnes
2. Qualitat del treball i el progrés dels alumnes

3. Habilitat del professor per avaluar eficaçment el propi ensenyament pel que fa a la planificació, preparació i desenvolupament de la classe

Exemple 2: Aspectes d'Observació General de l'Aula de l'escola Primària St. Andrew's (Stanley, UK)

1. Ordre per a l'inici de la sessió
2. Clarificació dels objectius per als alumnes
3. Comprensió dels conceptes relatius al tema
4. Ús de les reforços positius
5. Mobilitat ordenada dels alumnes
6. Atmosfera de treball
7. Suport mutu entre estudiants
8. Enllaç amb el treball anterior dels estudiants
9. Ús de les TIC (si procedeix)
10. Gestió del treball de l'auxiliar d'aula
11. Gestió general de l'aula
12. Relacions amb els alumnes
13. Suport als estudiants
14. Ús apropiat de la veu

Exemple 3: Beloit Plan (Wisconsin, USA)

ÀREA I: TÈCNiques D'ENSENYAMENT PRODUCTIVES

A. Planificació:

1. Selecció adequada de metes
2. Objectius d'instrucció relacionats a les metes a mig termini i amb el currículum establert
3. Objectius amb nivell de dificultat adequat per facilitar experiències positives d'aprenentatge
4. Varietat de mètodes i procediments, a més de varietat d'activitats per als alumnes rellevant per a l'assoliment dels objectius
5. Selecciona o elabora materials apropiats

B. Execució del pla de la lliçó:

1. Exercicis preparatoris, com a revisió i previsió
2. Explica els objectius d'instrucció
3. Fa l'*input* en relació als objectius
4. Dissenyta activitats d'acord amb la matèria ensenyada i unes pràctiques guiades per reforçar els conceptes
5. Utilitza tècniques de resum de la lliçó
6. Comprova la comprensió

C. *Retroalimentació* específica positiva per als alumnes i control, avaluació i actuació segons indiquin les diferències individuals:

1. Comentaris i qualificacions per escrit
2. Lliurament dels resultats de les proves tan aviat com és possible
3. Ofereix oportunitats per parlar amb cada alumne individualment
4. Efectua tests d'entrada, *postest* o test estàndard, d'acord amb els criteris generals i segons convingui
5. Explica els resultats dels tests a pares i alumnes
6. Usa mètodes d'avaluació clars i significatius
7. Controla i avalua el progrés dels alumnes mitjançant una sèrie de tècniques d'avaluació formativa i sumativa

D. Establiment d'expectatives elevades sobre el rendiment dels alumnes:

1. Expectatives fixades en base a l'adquisició de destreses adequades al nivell de capacitat
2. Afavoreix l'establiment d'objectius individuals

E. Comunicació amb els alumnes:

1. Parla amb claredat
2. Comunica les idees amb claredat i lògica
3. Usa varietat de tècniques verbals i no verbals

4. Aconsegueix que els alumnes li facin preguntes, les valora positivament i les respon
5. Usa tècniques de sondeig
6. Fa comentaris estructurals que clarifiquen les tasques i contribueixen a que la classe segueixi amb suavitat

ÀREA II: GESTIÓ ORGANITZADA I ESTRUCTURADA DE L'AULA

- A. Planifica i fa un ús eficaç del temps, els materials i els recursos:
 1. Instruccions positives per a passar d'una activitat a la següent
 2. Utilització dels materials amb eficàcia i eficiència
 3. Ús del màxim de temps en el treball dels alumnes
- B. Fixació d'uns nivells elevats respecte de la conducta i la responsabilitat dels alumnes:
 1. Tractament dels problemes de disciplina d'acord amb les normes internes i les disposicions legals i del consell d'escola
 2. Estableix i comunica amb claredat els paràmetres de la conducta a l'aula i afavoreix l'autodisciplina
 3. Aborda les conductes irregulars de forma constructiva
 4. Es mostra just i conseqüent en el maneig dels problemes que plantegen els alumnes
 5. Ajuda als alumnes a desenvolupar habilitats i hàbits de treball eficaços
 6. Crea un clima en el que els alumnes aporten iniciatives i assumeixen responsabilitat personal en els aprenentatges

Normalment, les observacions a l'aula venen precedides d'una entrevista amb el professor; igualment, sol preveure's una altra entrevista de devolució, i, confrontació i confirmació de la informació recollida.

També, sol incloure's una revisió documental, especialment referida a la planificació docent i a l'avaluació dels aprenentatges (registres, proves,...), així com una revisió de treballs elaborats pels alumnes.

3- Escales d'avaluació de professors

Aquestes escales fan servir tant tècniques quantitatives com qualitatives. De vegades es valoren trets, de vegades se n'ordenen i en altres casos es limiten a assenyalar la presència o absència d'algunes característiques o circumstàncies.

Les dimensions que se solen valorar en aquests tipus d'escala són: la direcció de classe, habilitats instructives, personalitat docent, preparació acadèmica i professional, esforç per millorar, interès en la feina i habilitat per col·laborar amb altres.

Aquestes escales són utilitzades per diferents responsables educatius. Igualment, existeix una tendència emergent a fer servir escales o qüestionaris d'avaluació de professors que han de respondre els usuaris del procés educatiu, és a dir, estudiants, exalumnes i, en menor mesura, les seves famílies.

4- Rendiment d'alumnes

Es tracta d'un mecanisme important però molt discutible i, possiblement, poc oportú. Sembla poc raonable atribuir la responsabilitat dels resultats dels alumnes només al professor, alhora que resulta molt difícil operativitzar el rendiment (no tots els resultats són fàcils de considerar en termes de rendiment). A més, cal considerar el context i la progressió dels alumnes.

Per altra banda, alguna relació sembla que hi hauria d'haver entre l'ensenyament del professor i els aprenentatges dels alumnes; almenys en la consideració negativa que un mal ensenyament no aporta avenços generals en els aprenentatges de tots els alumnes concernits.

El nexa d'aquesta relació resulta complicat d'establir; no obstant, com abans hem referit, en la valoració relativa dels diferents resultats – en termes d'aprenentatge – dels diferents grups d'alumnes d'un mateix centre, agregant dades a mig termini, en funció dels diferents professors es pot obtenir una informació útil.

5- Autoavaluació de professors (i, dins d'aquesta, la tècnica de portafolis docent)

L'autoavaluació no és un procediment habitual en la majoria de plans d'avaluació del professorat; no obstant, normalment s'hi inclou algun tipus de participació directa del professor.

Així, per exemple, aportació de documents i autoinformes, entrevista amb l'interessat, anàlisi de la pròpia actuació en la resolució de casos reals elegits pel propi professor, selecció d'evidències, tria dels grups i assignatures per a les observacions de les classes, escales d'autovaloració, estudi de materials propis, observació de la docència de col·legues, anàlisi de la pròpia pràctica docent mitjançant vídeo, etc.

No obstant, l'autoavaluació té un gran potencial en la funció formativa de l'avaluació i, especialment, per a la millora i respecte del creixement personal, encara que per la seva pròpia naturalesa també presenta limitacions evidents.

L'avaluació del professorat ha d'incorporar, d'una o altra forma, alguna pràctica d'autoavaluació que s'integri en el sistema general d'avaluació del professorat.

Cal fer una referència especial a la tècnica del portafolis docent, com una fórmula que permet dur a terme un procés qualificat de recollida d'evidències avaluatives amb implicació del propi professor.

QUÈ ÉS UN PORTAFOLIS DOCENT?

Un mecanisme per avaluar als professors podria ser el *portafolis*. Es tracta d'aplicar una idea manllevada d'altres professions i que - en educació - en diversos països anglosaxons, s'ha desenvolupat en relació a l'avaluació de l'alumnat.

L'atractiu del nom *portafolis* radica en una analogia: els membres d'algunes professions respectades, com - per exemple - els arquitectes porten una maleta de treball que conté evidències sobre el seu treball.

D'aquesta manera, es pot establir la presumpció que es podria avaluar raonablement bé als professors, alhora que es reforçaria la seva valoració i respecte, si aquests disposessin d'un *contenedor* adequat al seu treball.

Un portafolis docent seria, doncs, un recull d'evidències o mostres del contingut de l'activitat professional d'un professor.

Per tal de poder valorar la qualitat del seu respectiu treball, les evidències contingudes en un contenidor o portafolis haurien de presentar un balanç equilibrat entre un magatzem omnicomprensiu de tota la feina que porta a terme el professor, i la relació d'una petita i minuciosament escollida mostra dels resultats d'aquest.

Igualment, hauria de mostrar un balanç equilibrat entre les feines passades, les feines en curs i les feines a venir, abastant un període que pot ser determinat *a priori*, establert un cop iniciat el procés o indeterminat.

Certament, diversos autors com Bird (1997), o bé Wolf, Lichtenstein i Stevenson (1998), han cridat l'atenció sobre les possibilitats d'aquest mecanisme d'autoavaluació aplicat a professors.

CONTINGUTS D'UN PORTAFOLIS DOCENT (DOUGLAS COUNTY
SCHOOL DISTRICT, COLORADO, USA)

Avaluació i instrucció

Educadors excel·lents

Actuen en la creença que tots els estudiants poden aprendre
Reconeixen, valoren i s'adapten a les diferències individuals,
mentre mantenen un profund coneixement del desenvolupament
i aprenentatges dels estudiants
Implementen gran varietat d'estratègies d'instrucció
Motiven i animen als estudiants
Usen múltiples estratègies per mesurar els aprenentatges i
avaluar el desenvolupament dels estudiants, i comuniquen
clarament els resultats als estudiants i a les seves famílies

Continguts i pedagogia

Educadors excel·lents

Coneixen la matèries que ensenyen
Saben com ensenyar les matèries als alumnes
Saben com estan relacionades les matèries a través del
currículum
Poden relacionar les matèries que ensenyen amb assumptes del
món real
Són professionals reflexius que milloren a través de
l'autoavaluació, i que tenen un coneixement basat alhora en
l'experiència pràctica i la literatura professional

Col·laboració i intercanvi

Educadors excel·lents

Col·laboren amb altres professionals escolars
Treballen eficaçment amb les famílies i la comunitat
Utilitzen els recursos de l'escola i de la comunitat en benefici dels
alumnes
Contribueixen, de diverses maneres, a la millora de l'escola, de la
comunitat i de la professió
Respecten les diferències de les persones i dels grups

6- Altres: Entrevistes als professors, Documents, *Shadowing*, etc.

Sens dubte, el repertori de tècniques i instruments no està esgotat; hi ha d'altres opcions que es combinen amb les anteriors – com ja hem tingut ocasió de posar de manifest - i poden ser:

- les entrevistes als professors,
- els grups de discussió,
- l'anàlisi de documents,
- *shadowing* o fer ombra (seguir al professor durant tot un dia, per exemple),
- *el quadern de bitàcola*,
- anàlisis situacionals,
- classificacions prioritzades,
- etc.

Per altra banda, els processos homòlegs de recollida d'informació avaluativa han de resultar a la pràctica suficientment estables i equiparables, més enllà de les persones que hi participen. Per tant, s'ha d'afavorir el seu profund coneixement per part dels professors i s'ha de promoure una formació tècnica de qualitat per als avaluadors corresponents.

Igualment, un cop recollida la informació, la seva agregació i transformació interpretativa per a l'emissió de judicis avaluatius hauria de resultar prou segura per part dels avaluadors, evitant-ne l'arbitrarietat i la tendenciositat, així com per al professorat per tal que pugui ajustar les seves expectatives.

En conseqüència, s'ha d'establir un sistema que permeti passar de les informacions recollides, reduïdes, compactades i integrades als judicis, mitjançant descripcions prou explícites dels diferents nivells d'acompliment en cada un dels estàndards.

També, s'ha de considerar la naturalesa, forma i accessibilitat dels informes avaluatius, així com la seva eventual agregació al llarg del temps o intercomunicabilitat d'una a altra actuació o període avaluatiu que es consideri.

En qualsevol cas, s'ha de produir un equilibri en les activitats d'avaluació que contempli:

- a) la suficient triangulació de fonts, tècniques i instruments,
- b) la possibilitat de participació del propi interessat,
- c) la homologabilitat de les aplicacions metodològiques,
- d) la proporcionalitat entre els propòsits i les activitats,
- e) el balanç entre els costos i l'obtenció de la informació,

- f) la integració i interpretació de la informació recollida i la seva comparació amb les especificacions de cada un dels estàndards,
- g) el balanç entre valoracions i suggeriments per a la millora en els informes,
- h) l'equilibri entre les necessitats de l'avaluació, l'assegurament de la qualitat del servei escolar i els interessos dels professors pel que fa als continguts dels informes, la seva connexió, eventual agregació, i, nivell de publicitat i accessibilitat

En resum, en relació a aquest dotzè tema clau de **les activitats d'avaluació (metodologia, informes, accessibilitat, agregació, etc.)**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

Quines activitats d'avaluació es duen a terme en cada un dels casos contemplats?

Com es relacionen els respectius propòsits avaluatius amb la naturalesa dels diferents dispositius metodològics emprats?

Com es garanteix la participació en el procediment del propi professor?

Quin nivell de coneixement previ té el professor sobre els instruments d'avaluació?

Quin coneixement té el professorat sobre el tractament de la informació, la seva interpretació i la seva comparació amb els nivells dels estàndards per a la formulació dels judicis de valor?

Quins mecanismes (formació dels avaluadors, control dels biaixos, correlació entre avaluacions, etc.) es preveuen per tal d'afavorir la paritat entre actuacions avaluatives homologues?

Quines possibilitats i límits sobre la disposició de personal per a les avaluacions i la despesa associada en relació als beneficis esperats per a la qualitat servei escolar i per als professors?

Com han de ser els informes (forma i contingut)?

Quina connexió haurien de tenir? Quina agregació relativa?

Quin nivell d'accessibilitat i de publicitat han de disposar?

2.13 Els recursos per a dur a terme l'avaluació

Un sistema d'avaluació de professorat necessitarà recursos proporcionalment a la mesura que sigui més complet, atengui a més finalitats, es relacioni amb altres tipus d'avaluació escolar (programes, centres, etc.), s'apliqui amb continuïtat, tingui un major nombre d'avaluacions mínimes o estableixi un ampli repertori de reconeixements, retribucions o recompenses.

En principi, els recursos que es puguin destinar a l'avaluació del professorat no s'haurien de conceptualitzar com a despesa corrent sinó com a inversió per al desenvolupament del capital humà i millora de la qualitat del sistema escolar.

Els principals recursos que es necessiten en un sistema d'avaluació del professorat són, com ja hem avançat:

- a) l'elaboració i actualització dels materials avaluatius (fonaments, estàndards, metodologia, activitats, protocols, etc.) que la facin tècnicament robusta, coordinats per algun òrgan públic o organisme especialitzat,
- b) l'establiment i el funcionament de mecanismes – àgils, segurs i eficaços - de tractament de dades en els diferents nivells que puguin donar-se, a partir d'un disseny global integrador,
- c) els mecanismes de disseminació de la informació i implementació del sistema d'avaluació,
- d) la formació del professorat en relació al desenvolupament professional, la carrera docent i l'avaluació,
- e) la disposició i dedicació d'avaluadors competents (formació, actualització, salaris, etc.),
- f) la quantificació dels reconeixements, incentius i recompenses,
- g) els costos associats als mecanismes de control del sistema d'avaluació i a la meta-avaluació.

Per altra banda, no en tots els casos la implantació d'un sistema d'avaluació del professorat ha de suposar que tota la inversió per aquest capítol representi un increment net dels costos pel seu valor total. Dependrà de les condicions anteriors al moment d'aplicació del sistema, així com de les condicions en les que es configuri aquest.

Així, per exemple, actualment els sistemes de selecció de professorat del tipus oposició s'autofinancien. És a dir, els drets d'inscripció en el concurs pagats pels aspirants sufraguen els costos d'aquesta avaluació.

També, com hem vist anteriorment, el sistema de recompenses o recursos addicionals anterior pot integrar uns costos preexistents a l'implantació del sistema d'avaluació del professorat, en termes de llicències per estudis, condició de catedràtic, programes de participació i intercanvi, assessoraments, etc.

Per altra banda, alguna activitat avaluativa – com, per exemple, el mentoratge de professors novells – pot parcialment finançar-se en càrrec al menor salari del professor en formació, d'acord a les característiques del seu lloc de treball.

En qualsevol cas, és segur que existirà un increment general de costos; lògic i legítim si el sistema d'avaluació del professorat aconsegueix un millor reconeixement docent i una major qualitat educativa en el sistema escolar.

En resum, en relació a aquest tretzè tema clau de **els recursos per a dur a terme l'avaluació**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

Quins costos realistes suposa disposar d'un sistema d'avaluació del professorat?

Com es modifiquen els aspectes pressupostaris connexos?

Quin costos poden assumir-se per als mecanismes de recompensa i retribució del professorat que poden esdevenir progressius?

Quins costos s'associen als recursos humans que cal mobilitzar per a la formació del professorat i dels avaluadors? Quin període d'amortització per a la formació general?

Quin cost d'oportunitat suposa que directors i inspectors (per exemple) es dediquin parcialment a avaluar professors, deixant de fer altres funcions?

Quins costos té la producció i el manteniment de la tecnologia avaluativa?

Quins costos poden assumir-se en concepte de meta-avaluació?

2.14 La meta-avaluació (Joint Committe)

Un sistema d'avaluació coherent precisa d'incloure la seva pròpia avaluació, és a dir l'avaluació de l'avaluació o meta-avaluació; altrament, perdria el seu sentit.

Un dispositiu com l'avaluació que pretén promoure la millora, com podria ser ell mateix aliè a la seva pròpia millora?. Sembla que ningú pot discutir la necessitat de repassar i revisar regularment el sistema d'avaluació de l'actuació del professorat, mantenir-lo al dia, d'acord amb les lleis, les normatives i la millor pràctica professional.

Anteriorment, ja hem citat determinats mecanismes de supervisió de l'actuació dels avaluadors, de control sobre els resultats de les avaluacions i de connexió entre les diferents nivells d'agregació, que podrien orientar-se cap a l'assegurament que el treball no es fa en va i que resulta consistent i equitatiu.

Tampoc, no es tractaria d'avaluar novament totes i cadascuna de les actuacions avaluatives, ja que això ens portaria a una successió progressivament il·limitada d'avaluacions.

Es tracta de conèixer si pot mantenir-se i com es pot millorar el sistema d'avaluació en el seu conjunt. És a dir, que sigui capaç de verificar-se'n la seva fiabilitat i validesa, evitant que s'erosioni o es burocratitzi i perdi valor.

Els sistemes de meta-avaluació hauran de tenir una periodicitat, normalment pluriannual, coneguda i una previsió de realització a l'avançada, tant en els seus agents com en les seves activitats.

Com que ningú pot ser jutge i part (*natural justice*), el més oportú serà que la meta-avaluació s'encarregui a una agència, universitat o organisme independent de l'Administració que implanta el sistema d'avaluació del professorat.

La meta-avaluació podrà consistir en actuacions del tipus:

- revisió de l'acompliment del calendari d'avaluacions establert,
- verificació relativa al professorat avaluat, als avaluadors i a les activitats d'avaluació, en relació a la previsió establerta,
- verificació de la formació dels avaluadors i avaluats,
- verificació de la finalització i arxiu dels informes i dades d'avaluació,
- entrevistes a una mostra representativa de participants en els processos d'avaluació pel que fa a l'aplicació dels procediments,
- auditoria sobre la integritat dels procediments d'emmagatzemament de les dades d'avaluació,

- comprovació de la fiabilitat i validesa dels instruments d'avaluació,
- control dels protocols d'administració dels instruments, revisió o substitució,
- revisió i proposta de canvis en els reglaments,
- revisió sobre l'adequació i la proporcionalitat de les conseqüències de l'avaluació,
- garantia que els procediments es compleixen i es compleixen els estàndards d'avaluació en els judicis,
- revisió de la informació agregada del sistema d'avaluació,
- avaluació del impacte de les revisions i recomanacions prèvies.

Per valorar una avaluació, és obligat referir-nos als treballs de Joint Committee (1998). Ens hi hem de remetre com a referència més consolidada, completa i estesa. Així, segons aquests, un sistema d'avaluació de del professorat ha de complir quatre requisits:

- a) la propietat,
- b) la utilitat,
- c) la viabilitat, i,
- d) la precisió.

Les normes de **propietat**, també anomenades de legitimitat o d'honradesa, tenen una relació directa amb els principis ètics de tota avaluació.

D'aquesta manera, els estàndards associats al requisit de propietat són:

P-1 Orientació al servei: L'avaluació dels professors ha d'estar al servei dels principis educatius, de la realització de les missions institucionals, del rendiment de l'acció educativa i de la consecució de les necessitats educatives dels estudiants, de la comunitat escolar i, en general, de la societat.

És a dir, malgrat ser susceptible d'individualització i, inclús, poder-se conceptualment desvincular-se d'altres processos institucionals del centre escolar, l'avaluació del professorat en el seu procés, resultats i conclusions hauria de comportar una repercussió de millores que afectés al servei i al conjunt de destinataris de l'actuació docent, de manera expressa.

P-2 Seguiment d'obligacions formals: Cal que s'hagin acordat i hagin quedat expressament fixats, de manera clara, quins són els

procediments i les condicions de l'avaluació; és a dir, que hi hagi unes pautes formals que s'apliquin per tal de garantir que l'avaluació sigui coherent, equitativa i compleixi els codis ètics pertinents.

P-3 **Conflicte d'interessos:** Els conflictes d'interessos haurien d'identificar-se i ser tractats obertament i honestament, de forma que no comprometessin el procés de l'avaluació i els seus resultats.

P-4 **Accés als informes d'avaluació:** L'accés dels informes hauria d'estar limitat als individus que tinguin una necessitat legítima de revisar i utilitzar els informes, i així garantir que es fa un ús adequat de la informació que hi contenen.

P-5 **Interacció amb els subjectes avaluats:** L'avaluació s'hauria de configurar en relació als professionals en avaluació com un procediment professional, respectuós i amable, que reforci la seva autoestima, motivació, reputació professional, rendiment i actituds, per tal que millorin, o almenys no en pateixin cap perjudici.

Els estàndards d'**utilitat**, per la seva part, posen l'èmfasi en el guiatge de l'avaluació envers que esdevingui oportuna, informativa i susceptible d'exercir una influència suficient en el context que es desenvolupa la funció professional sobre la que recau.

És a dir, la utilitat es relaciona amb l'ajustament temporal i de contingut de l'avaluació a una realitat donada, així com la seva influència en la millora de l'activitat professional.

Així, en les avaluacions internes i, especialment, en les autoavaluacions aquest requisit d'utilitat emergeix com a fonamental i, en el límit, caldria preferir al de la precisió o rigor, ja que l'essencial és garantir que les avaluacions contribueixen constructivament a l'excel·lència del servei de l'educació.

Els cinc estàndards de utilitat són:

U-1 **Orientació constructiva:** L'avaluació hauria de ser constructiva de manera que ajudi a les institucions a desenvolupar els recursos humans i als subjectes i partícips en les avaluacions a proporcionar un servei excel·lent.

U-2 **Usos definits:** Els usuaris i els usos d'una avaluació de professionals educatius haurien de ser identificats de manera que l'avaluació pugui abordar les qüestions adequades.

U-3 **Credibilitat de l'avaluador:** El procés l'han de dirigir i dur a terme persones professionalment qualificades, perquè siguin creïbles els seus informes i puguin ser respectats.

U-4 Funcionalitat dels informes: Els informes d'avaluació hauran de ser clars, oportuns i precisos de forma que tinguin un valor pràctic per als professors concernits i altres audiències, quan sigui el cas.

U-5 Seguiment i impacte: S'hauria de poder dur a terme un seguiment de l'avaluació per tal que els seus usuaris puguin comprendre els resultats i emprendre les accions pertinents.

Els estàndards de **viabilitat o factibilitat** es refereixen a la realització de les avaluacions en contextos en els que els recursos a mobilitzar són limitats i estan condicionats per una multiplicitat de factors i necessitats.

Aquestes normes s'orienten cap a una avaluació eficient i realista, fàcil d'utilitzar, fonamentada, adequadament i políticament viable.

Es poden resumir en els tres següents estàndards:

V-1 Procediments pràctics: Els procediments avaluatius que es planifiquin i s'apliquin han de produir la informació necessària per a l'avaluació i, simultàniament, hauria de minimitzar-se el seu impacte, les seves molèsties, i el seu cost.

V-2 Viabilitat política: El procés d'avaluació s'ha de desenvolupar, tutelar i dirigir amb la col·laboració constructiva de totes les parts implicades.

V-3 Viabilitat fiscal: Han de proporcionar-se temps i recursos suficients i adequats per a la realització de les activitats d'avaluació de manera que es puguin aplicar eficientment i eficaçment les planificacions avaluatives.

Finalment, cal considerar el requisit de la **precisió o el rigor**. Aquests estàndards són especialment oportuns en relació als arguments sobre els continguts de l'avaluació, ja que implícitament menen cap a les variables que han de considerar-se com a derivades d'una descripció vàlida del treball del professor.

Les normes de precisió requereixen que la informació sigui tècnicament fiable i vàlida i també una descripció correcta de la feina avaluada, i no la mera descripció de variables que hi estiguin correlacionades.

Els set estàndards de tècnics de precisió o rigor són:

A-1 Definició del contingut de l'avaluació: Les responsabilitats, els objectius d'acompliment i les qualificacions necessàries del subjecte de l'avaluació han d'estar clarament definits, de manera que es puguin determinar uns criteris o indicadors d'avaluació vàlids.

A-2 Ambient de treball: Hauria d'identificar-se i descriure's el context en el que s'aplica l'avaluació de tal manera que les influències i limitacions de les circumstàncies locals sobre l'acompliment i el rendiment puguin ser considerades.

A-3 Descripció dels procediments: Els procediments d'avaluació que se segueixin han d'estar expressament documentats amb el propòsit que els subjectes concernits i altres audiències, si és el cas, puguin valorar els procediments realment aplicats respecte dels que s'havien previst.

A-4 Mesures vàlides: S'han d'ajustar les mesures al contingut que s'avalua i al potencial d'ús per tal que les inferències puguin ser vàlides i precises.

A-5 Mesures fiables: Els procediments de mesura haurien d'establir-se per garantir-ne la fiabilitat, de tal manera que la informació obtinguda proporcioni indicacions clares sobre la funció directiva del directiu que s'avalua.

A-6 Control sistemàtic de dades: La informació utilitzada hauria de processar-se i emmagatzemar-se amb compte per garantir que les dades analitzades s'adiguin amb les recollides.

A-7 Control de biaixos: El procés d'avaluació hauria de proporcionar una garantia contra els biaixos i així protegir l'avaluació de tota parcialitat.

Els estàndards de meta-avaluació formulats pel Joint Committee es relacionen directament amb els diferents aspectes del sistema d'avaluació del professorat que hem anat revisant.

D'aquesta manera, l'acompliment i valoració de cada una de les 21 normes que s'hi contenen, implica considerar per a cada una quins d'aquests aspectes cal revisar.

Identificar els aspectes que es relacionen i s'han de tenir en compte per a l'avaluació de totes i cadascuna de les normes és un requisit previ de la meta-avaluació que hauran de dur a terme els responsables de l'agència o organisme al que se li encarregui.

Així, per exemple, la norma d'utilitat *U-1 Orientació constructiva* es relaciona directament amb els següents continguts del sistema d'avaluació del professorat:

- fonaments del sistema basat en responsabilitat,
- desenvolupament professional,
- compromís de l'administració amb l'avaluació,
- aplicació d'activitats d'avaluació.

En resum, en relació a aquest catorzè tema clau de **la meta-avaluació (Joint Committe)**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

A qui s'encarrega la meta-avaluació?

Quins cicles pluriannuaus de meta-avaluació? S'inclouen tots els aspectes en tots els cicles?

Quin abast ha de tenir l'activitat meta-avaluadora? Quins tipus d'activitats ha d'incloure? Quins costos associats?

A quins estàndards s'ha de referir la meta-avaluació?

Quin és el compromís de l'organisme meta-avaluador de publicar, amb antelació a la seva intervenció, les relacions explícites entre els aspectes del sistema d'avaluació del professorat i els estàndards adoptats?

Quin compromís de difusió i publicitat dels informes meta-avaluatius s'assumeix?

Quin compromís s'assumeix sobre la revisió, modificacions i millores derivades a partir de la meta-avaluació?

2.15 Implementació (mapa general, progressivitat, negociació, difusió, experimentació i pilotatge, formació en l'acció: tallers d'avaluació, etc.)

Aquest és un aspecte formal que, en la tipologia de l'avaluació a la que ens estem referint, acaba esdevenint un aspecte substantiu.

En efecte, degut a la pròpia naturalesa d'aquest sistema d'avaluació i a les característiques professionals i corporatives dels seus destinataris, resultaria difícil la seva implantació com a innovació *top-down*, és a dir, de dalt a baix.

La seqüència preordenada de disseny previ, experimentació, segon disseny, disseminació, implementació, generalització i institucionalització resultaria problemàtica tant en els seus aspectes tècnics (es tracta d'un sistema molt complex amb gran nombre de variables) com en els seus aspectes socials (negociació) i ètics.

Un sistema d'avaluació del professorat s'ha d'anar construint i fent-se a ell mateix, a partir de certes bases sòlides i acords de principis que afectin a totes les audiències interessades.

Així, en base a un *mapa o marc general* de referència, s'ha d'anar edificant peça a peça, amb coherència tècnica, viabilitat funcional, acord social i garanties ètiques. Tanmateix, sense la referència general inicial resultaria molt complicada la seva elaboració des d'una perspectiva merament respondent.

Per altra banda, no cal esperar a tenir totes les respostes, acordar tots els aspectes i descodificar totes les implicacions per iniciar la seva posada en marxa. És a dir, a partir del mapa general, s'ha d'anar compatibilitzant:

- la negociació amb els agents socials, singularment amb els representants sindicals del professorat, de les condicions i circumstàncies de l'avaluació del professorat i les seves conseqüències,
- la presa de decisió sobre els fonaments de l'avaluació i l'elaboració dels estàndards,
- el desenvolupament dels dispositius metodològics,
- la selecció i formació dels avaluadors (tallers d'avaluació),
- la informació al professorat sobre el propòsit de la implantació d'un sistema d'avaluació del professorat,
- la formació del professorat en avaluació,
- l'experimentació en alguna de les actuacions avaluatives de més fàcil acord (per exemple, una avaluació docent voluntària dels candidats a obtenir una llicència per estudis),
- la formació pràctica dels avaluadors,
- l'elaboració dels mecanismes de coordinació,
- l'elaboració dels mecanismes de suport tècnic a l'avaluació,
- les habilitacions pressupostàries,
- l'establiment dels principis directors per als avaluadors,
- les previsions sobre meta-avaluació,
- les qüestions d'aplicació progressiva,
- les disposicions transitòries per al professorat,

- els processos d'incorporació a la carrera docent,
- les relacions amb els altres mecanismes de desenvolupament professional,
- els vincles amb les avaluacions educatives d'altres objectes com els aprenentatges, els programes o els centres,
- l'avaluació de tots els professionals de l'educació com directius, inspectors, administradors i altres,
- etc.

Tot això, de manera simultània però subordinant la seva temporalitat a la causalitat relativa entre els diferents aspectes i a les necessitats d'harmonització i coherència que portin a dibuixar un sistema complet d'avaluació del professorat a mig termini. És a dir, amb un calendari d'actuacions coordinat per una comissió responsable.

En resum, en relació a aquest quinzè i darrer tema clau de **la implementació (mapa general, progressivitat, negociació, difusió, experimentació i pilotatge, formació en l'acció: tallers d'avaluació, etc.)**, les decisions que cal prendre per a l'establiment d'un sistema d'avaluació del professorat són:

Quins són, si n'hi ha, els punts previs que cal resoldre, abans d'abordar la posada en marxa d'un sistema d'avaluació del professorat?

Qui ha de formar la comissió de pilotatge per a la construcció a mig termini del sistema d'avaluació del professorat? Quin ha de ser el seu calendari bàsic i *modus operandi*?

Quines són les audiències naturals i quines les audiències interessades en l'avaluació del professorat?

Quins són els interlocutors per a les negociacions? Quines qüestions formen l'agenda de la negociació?

Quins principis de política educativa operen com un *prius* causal per als possibles acords?

Quines comissions tècniques cal disposar per a l'elaboració de determinats encàrrecs? Quina ha de ser la seva composició?

Quina publicitat progressiva es va donant a les diferents concrecions del procés?

Quins han de ser els períodes transitoris? Per a qui i en quines

circumstàncies?

S'ha de considerar un període zero d'informació, formació i autoregulació del professorat? De quina durada?

Com s'ha de dur a terme l'experimentació? Com valorar els seus resultats per a la seva generalització?

Com assegurar la credibilitat dels avaluadors i del sistema d'avaluació del professorat?

3. ANTECEDENTS

En aquesta secció, farem una revisió sistemàtica dels plantejaments i de les pràctiques antecedents – fins ara - en relació a l'avaluació del professorat, tant pel que fa a l'estat espanyol com a la resta dels estats de la Unió Europea.

No es tracta d'una revisió exhaustiva ni històrica, sinó il·lustrativa a grans trets, que ha de permetre una situació de la temàtica en el nostre espai contextual i geocultural, i en el temps present, per poder-la relacionar amb els reptes que té el nostre sistema escolar.

Això no obstant, s'han analitzat les diferents experiències, models i sistemes d'avaluació del professorat desenvolupats institucionalment a Espanya, en les diferents comunitats autònomes, i en tots els països de la Unió Europea.

La cerca d'informació s'ha realitzat, principalment, de dues maneres:

- a) Documentalment, a través de les normes publicades per les Administracions educatives, els documents tècnics que eventualment les desenvolupaven i concretaven, a partir d'altres estudis previs, i, especialment, mitjançant la xarxa Eurydice.
- b) Recollint informació directament dels gestors i administradors educatius, així com del professorat, a partir de la xarxa del FEAE a Espanya i dels diferents Fòrums europeus dels respectius països, i, també, en diferents Jornades i Congressos, en els que hi ha participat especialistes i professorat, i en visites a alguns dels països concernits.

El propòsit, en qualsevol cas, ha estat poder oferir una perspectiva espanyola i europea del que s'ha plantejat formalment en relació a l'avaluació del professorat, en la darrera dècada.

Igualment, poder disposar d'alguns elements de contrast entre el que s'ha plantejat i el que ha anat passant a la realitat, amb les seves congruències i també incoherències; sigui l'aplicació d'avaluacions parcials al professorat sense uns plantejaments definits o, en sentit contrari, la *desnaturalització* o canvi de l'orientació que les pràctiques hagin pogut tenir sobre els plantejaments.

3.1 A l'estat espanyol

Com ja hem vist, a l'estat espanyol existeixen normes amb rang de llei orgànica que vinculen a totes les Administracions educatives de

cada una de les Comunitats Autònomes que promulguen l'avaluació del professorat.

En efecte, es pot afirmar que – almenys, des de 1990 amb la LOGSE – el poder legislatiu de l'Estat formula que l'avaluació educativa també recaurà sobre el professorat. Altres lleis posteriors han recollit aquest principi introduint algunes precisions i concrecions (LOPAGCD, LOCE, etc.).

En aquest nivell, la necessitat i l'existència d'un sistema d'avaluació del professorat no semblen controvertides; cap dels partits polítics amb representació parlamentària a les Corts generals sembla estar-hi en contra.

Per altra banda, a nivell general, tampoc semblen oposar-s'hi els actors del sistema educatiu i les seves representacions corporatives, que mai han qüestionat aquestes lleis per aquesta temàtica.

El professorat, les famílies, els estudiants, els municipis i els empresaris, amb les seves diverses associacions no ho han qüestionat com a principi general; almenys no n'hi ha constància, per exemple, en els dictàmens del Consell Escolar de l'Estat.

El fet cert, no obstant, és que en aquests quinze anys no s'hi ha avançat gaire.

En primer lloc, l'avaluació del professorat hauria d'emmarcar-se i recollir-se en alguna norma bàsica, de caràcter reglamentari, que establís l'estatut del professorat, la carrera docent i les seves línies fonamentals.

Aquesta norma bàsica pot establir-se, almenys en els seus continguts mínims, com a desplegament de la llei d'educació per títol competencial de la Constitució per a tot l'estat, des del Govern espanyol.

Això és el que farien suposar – hores d'ara – els continguts estatutaris de les autonomies, les competències transferides i el caràcter estatal dels cossos docents de l'ensenyament públic.

Igualment, podria tractar-se d'una norma bàsica de cada comunitat autònoma, almenys d'aquelles que així estatutàriament hi podessin resultar habilitades.

En aquest cas, caldria partir d'una nova definició de les competències transferides, la revisió dels Estatuts d'autonomia en curs i una eventual creació de cossos docents propis en les comunitats autònomes.

Es tractaria, en el primer supòsit, d'un desenvolupament reglamentari bàsic per al conjunt d'Espanya que hauria de completar-se amb un altre en cada una de les comunitat autònomes. En el segon, caldria la intervenció legislativa dels respectius parlaments autònoms i la regulació governativa posterior dels corresponents executius.

En aquest moment del desenvolupament reglamentari, els òrgans de representació sectorial com els Consells Escolars de nivell autonòmic haurien de promoure un debat organitzat per tal d'emetre un dictamen qualificat, significatiu i realista.

També, les representacions corporatives de cada un dels actors de l'educació escolar, singularment el professorat a través dels sindicats i altres associacions professionals, haurien de poder vehicular plataformes de negociació amb l'Administració educativa que afavorissin la creació d'un marc general per a la funció docent que inclogués la seva avaluació.

A Catalunya, en aquest sentit, ja es compta amb alguns antecedents reeixits com les declaracions dels Moviments de Renovació Pedagògica, els debats de la Conferència Nacional d'Educació o els documents elaborats pel Consell Escolar de Catalunya. Més recentment, els treballs en curs per al Pacte Nacional d'Educació.

No obstant, aquesta és una feina, actualment, pendent; més encara, quan s'està en la fase prèvia a la del debat parlamentari d'un nou projecte de llei orgànica d'educació.

Els marcs generals estatutari i educatiu estan, doncs, ajustant-se i en procés de canvi; però, en relació a la temàtica que ens ocupa, no sembla que es qüestioni la seva existència i necessitat.

És més, existeixen objectivament les bases per poder, a curt termini, establir un marc general per a la qualitat escolar i docent en el que situar l'avaluació del professorat.

En aquestes circumstàncies i condicions, no ha d'estranyar massa que no hi hagi un sistema general d'avaluació a l'Estat espanyol ni a cap de les comunitats autònomes que l'integren.

No existeix, doncs, una clara definició del que s'espera d'un professor, quines són les seves funcions, quin és el fonament respecte del qual apreciar el seu acompliment, quin haurien de ser els estàndards de qualitat en relació al treball docent, etc.

Malgrat aquesta situació, tampoc es pot afirmar que l'avaluació del professorat no existeixi a Espanya. Al contrari, se'n donen algunes

pràctiques aïllades i discontinues que són tributàries de l'absència d'uns plantejaments generals.

De fet, sovint, s'han percebut per part del professorat com a pràctiques avaluatives moltes de les activitats de supervisió i assessorament de la inspecció d'educació, ja que poden comportar la formulació – almenys, tàcita – de judicis sobre l'actuació dels professors, especialment les activitats que inclouen observació a les aules.

També, més recentment, amb el nom d'avaluacions de centres, de la seva qualitat, de l'ensenyament, d'aplicació de programes d'innovació o experimentals, s'han inclòs procediments de recollida d'informació que implicava al professorat i el seu quefer docent, també a càrrec dels inspectors d'educació.

No obstant, aquestes pràctiques *derivades* no han estat homogènies ni d'abast general, no s'han aplicat de forma sistemàtica i no han tingut, generalment, conseqüències per als professors, excepte en casos de control degut a la presumpció d'anomalies.

D'alguna manera, doncs, s'ha assimilat a la cultura corporativa que la presència d'un inspector en una aula equival, com a mínim, a control quan no a problemes pel professor corresponent.

Pel que fa a les pràctiques parcials, aïllades i discontinues d'avaluació del professorat que es poden documentar fàcilment a l'estat espanyol en els darrers anys; hem pogut recollir una sèrie d'actuacions avaluatives inconnexes, promogudes institucionalment o sigui organitzades des de les Administracions educatives.

Al marge que hi pugui haver hagut d'altres iniciatives experimentals o innovadores promogudes per grups de recerca de les universitats, vinculades a altres activitats de desenvolupament organitzacional, o aplicades per la iniciativa privada.

Cada una d'aquestes pràctiques respon a una necessitat concreta i puntual, que s'esgota en ella mateixa. Així, per exemple, trobem:

- a) activitats avaluatives de selecció de professors per a l'accés a la funció pública docent,
- b) activitats avalutives de selecció de professors, un cop accedits a la funció pública docent, per aconseguir determinades destinacions docents,
- c) activitats avalutives de selecció de professors, un cop accedits a la funció pública docent, per al desenvolupament d'altres funcions,

- d) avaluació de la pràctica docent per a l'assoliment de la condició de catedràtic,
- e) avaluació de la funció directiva per a la consolidació de retribucions,
- f) avaluació de la pràctica docent, com a mèrit, per a l'obtenció de llicències d'estudis retribuïdes.

Dintre del primer grup, trobem les pràctiques més nombroses, ja que totes les Administracions educatives convoquen diferents processos selectius per a l'accés a la funció pública docent, de manera periòdica, quasi tots els anys.

Aquests processos inclouen els concursos-oposició que normalment tenen una fase primera en que els aspirants han de superar diverses proves i els són valorats els mèrits, i en una segona fase de *pràctiques* poden ser avaluats per l'exercici de la docència i dedicació professional durant el seu primer any en un centre.

Els encarregats d'avaluar les primeres fases són tribunals formats bàsicament per inspectors i professors de les corresponents especialitats, i en les segones fases hi intervenen el propi aspirant, un professor del centre on exerceix com a tutor de pràctiques, el director del centre i, en ocasions, l'inspector corresponent.

Malgrat existir notables diferències i canvis en els diferents concursos-oposicions, a la pràctica, pel que fa a la seva primera fase, són tinguts com a exàmens extrauniversitaris, en els que els criteris d'avaluació no són sempre explícits, de contingut teòric o – com a màxim – sobre el que teòricament hauria de ser la pràctica.

Existeix, també, un alt grau de diversa discrecionalitat segons siguin les creences respectives dels membres dels tribunals pel que fa a la metodologia d'avaluació i, especialment, en la transformació de les evidències en judicis.

Per altra banda, els diferents tribunals seleccionadors, en una mateixa convocatòria, solen actuar independentment, sense que s'hagin previst mecanismes neutralitzadors d'eventuals aplicacions diferenciades dels criteris d'avaluació, correccions dels biaixos o harmonització de puntuacions.

En relació a la segona fase, està concebuda, viscuda i sovint aplicada com un mer tràmit a complir. És una fase devaluada que, en general,

es dona implícitament per superada per part de tots els actors concernits.

En primer lloc, hi ha un sistema molt ampli per evitar la valoració de la fase de pràctiques segons que l'aspirant ja hagi exercit com a professor interí o contractat durant uns determinats períodes previs.

Això suposa validar una experiència docent anterior no avaluada equiparant-la a pràctica docent actual avaluada positivament; en tot cas, s'entén tàcitament que per defecte d'avaluació anterior negativa se suposa una avaluació actual positiva, la qual cosa – òbviament – no és el mateix. Més encara quan no existeix una avaluació de l'exercici de la docència dels interins o contractats, només un eventual control en ocasió d'incompliments manifestos, queixes o denúncies.

En segon lloc, aquesta segona fase no és de competència concursal, hi arriben tants o menys aspirants que places s'oferien en la corresponent convocatòria. El conjunt de valoracions s'adreça a una comissió que decideix en termes binaris la superació de la fase; cas que no se superi, la fase de pràctiques pot repetir-se.

També, hi ha d'altres dificultats, en relació a l'aplicació dels criteris d'avaluació d'aquesta fase, com són la seva realització fraccionada en diverses escoles, la possible falta d'independència dels directors, la implicació del tutor com a suport més que com a jutge de l'aspirant, l'eventual actuació puntual dels inspectors.

Igualment, la pròpia naturalesa dels criteris considerats, incloent aspectes poc qualitius, com puntualitat o assistència que són realment requisits, o poc definits, com –per exemple - participació en el centre poden suposar dificultats addicionals.

Tanmateix, malgrat existir criteris, la metodologia avaluativa, el tractament de la informació i la transformació d'aquesta en judicis no està explicitada, no és coneguda pels avaluats i es deixa al lliure arbitri de cada un dels avaluadors.

Aquests actuen individualment i sense mecanismes homogeneïtzadors de les seves actuacions o equilibradors dels seus possibles biaixos.

No obstant, per a aquestes dificultats de tipus organitzatiu i tècnic poden trobar-se solucions i fórmules de millora, que – en algunes convocatòries – ja s'apliquen parcialment.

Igualment, per a l'accés a llocs de treball interí, temporal, parcial o de substitució, les Administracions educatives solen establir procediments regulats, normalment en base a la valoració dels

currículums dels aspirants, que no solen incloure entrevistes, períodes de prova o altres sistemes d'avaluació.

Es tracta de procediments de tipus burocràtic, en la major part dels casos només en base a la documentació aportada pels aspirants, que té com a objectiu la seva classificació i ordenació, per al cobriment successiu de vacants i places docents.

Aquests procediments, normalment, són portats a terme per personal de les unitats administratives de les conselleries d'educació i les seves delegacions.

És a dir, per accedir a un lloc de treball docent, mitjançant aquest procediment, no s'apliquen criteris pedagògics de selecció ni els que seleccionen tenen una feina relacionada amb la docència. Tampoc no es preveu, en general, fer-ne un seguiment, control o avaluació.

Són processos automàtics de transformació d'evidències documentals en puntuacions que no impliquen judicis avaluatius pròpiament dits.

Així les coses, no es pot dir que els procediments d'accés a la funció pública docent puguin ser considerats com a una veritable avaluació diagnòstica, ja que no queden clars els seus fonaments i estàndards, i la valoració de l'exercici de la professió queda manifestament menystinguda.

Per altra banda, hi ha una clara desconexió entre els diferents sistemes d'accés i les diferents fases d'un mateix sistema.

A més, la única vinculació expressa d'obviar la fase de pràctiques, en virtut d'experiència anterior, desnaturalitza l'avaluació i és una pràctica excessiva i injustificada.

El segon grup citat d'actuacions avaluatives, és a dir de selecció de professors, un cop accedits a la funció pública docent, per aconseguir determinades destinacions docents, de fet abasta un nombre escàs de professorat però un ampli i variat ventall de possibilitats, molt diferents entre si.

En efecte, determinats llocs de treball docent, en funció de la seva especificitat, complexitat, dedicació, dificultat o temporalitat, precisen que la seva provisió sigui diferenciada.

És a dir, el principi general de polivalència del mèrit ha de quedar matisat per la concurrència d'altres aspectes de mèrit específic i de valor, en relació al context o a la singularitat de la dedicació.

En aquest gran grup, hem trobat els concursos d'accés als centres d'acció especial o d'atenció educativa preferent, als centres experimentals o de règim especial, als centres a l'estranger, intercanvis plaça per plaça, convenis internacionals, a places docents itinerants, a centres escolars en virtut d'un projecte propi específic o un pla estratègic singular, docència en centres penitenciaris i en centres hospitalaris, etc.

S'entén que són procediments de selecció de professors que ja han accedit a la funció pública docent i que, a més, per a l'accés a aquests tipus de destinacions especials cal no només la voluntat de sol·licitar-ho sinó acreditar una capacitació, coneixements o adequació a certes característiques determinades.

En general, aquestes activitats avaluatives consisteixen en concursos que combinen l'acreditació documental de certs requisits (experiència, coneixements específics, etc.) i mèrits concrets, la presentació i defensa d'un projecte d'actuació davant d'una comissió i la valoració posterior de l'exercici professional.

Encara que no sempre es donen totes aquestes circumstàncies en un mateix procediment, l'acreditació documental de mèrits i requisits és la més present, seguida de la presentació i defensa d'un projecte d'actuació.

També, es donen moltes pràctiques d'accés sense cap mena de procediment.

Pel que fa a la valoració posterior de l'exercici professional, en aquestes processos de selecció, és una de les estratègies avaluatives menys emprades i, normalment, es porta a terme per tal de concedir una pròrroga en la situació temporal assolida o per adquirir determinats drets administratius o retributius.

Aquestes valoracions de l'exercici professional solen ser a càrrec dels inspectors d'educació d'acord a uns criteris sovint publicats en les convocatòries, i també – en ocasions – per proposta discrecional dels directors escolars corresponents, en aquests casos sense criteris explícits.

En els diferents supòsits considerats, la metodologia de recollida d'informació així com el tractament d'aquesta per a la seva posterior transformació en judicis avaluatius no està referida expressament, d'aquesta manera no és coneguda a l'avançada pels interessats i queda a l'arbitri de cada un dels avaluadors.

Igualment, en general, els avaluadors han actuat individualment i no s'han previst mecanismes per evitar els biaixos i les diferències d'actuació i apreciació.

El tercer grup d'activitats avalutives al que ens hem referit es relaciona amb la selecció de professors, un cop accedits a la funció pública docent, per al desenvolupament d'altres funcions.

En efecte, per a la provisió de determinats llocs de treball com assessors de formació, equips d'orientació, personal de suport als centres de programes determinats (salut, compensatòria, etc.), directors escolars, inspectors d'educació, etc., o per a l'accés a altres cossos docents o llocs singulars, s'han efectuat concursos de mèrits i d'oposicions com a mecanismes selectius entre el professorat.

En aquestes convocatòries, com en les del grup anteriorment analitzat, ha existit la valoració dels requisits, l'avaluació dels mèrits i, en ocasions, la valoració d'un projecte d'intervenció professional que calia defensar davant d'una comissió o tribunal, amb una caracterització semblant a allò que ja abans s'ha referit.

També, quan s'ha tractat d'una oposició s'han realitzat les corresponents proves o exàmens, d'acord als temaris publicats, de tipus teòric, pràctic o aplicatiu.

En algunes d'aquestes convocatòries, s'ha inclòs la valoració de l'exercici docent o directiu antecedent per tal que computés com a mèrit.

En algun cas, com en les convocatòries d'accés a la inspecció per concurs de mèrits entre 1984 i 1995 per a l'accés a la funció inspectora – havent-se declarat el cos d'inspecció a extingir -, s'ha inclòs la valoració de l'exercici posterior de la nova funció (any de pràctiques, avaluació dels tres primers anys i avaluació als sis anys), amb l'objecte de la continuïtat temporal o indefinida a la inspecció.

En la majoria dels casos es tractava de la selecció per a la plaça, és a dir que la valoració de l'exercici docent anterior meritava exclusivament per a aquella convocatòria sense que podés tenir un efecte latent o posterior, per bé que hi ha hagut supòsits en que una convocatòria podia recollir i donar validesa a valoracions fetes per a una altra anterior.

En el cas del sistema d'acreditació per a l'accés a la direcció promulgat per la LOPAGCD, es tractava de dues convocatòries diferents: en una primera, els professors podien adquirir el requisit d'acreditats per a la direcció, i, posteriorment, presentar-se com a candidats a la direcció del centre del que eren professors.

Les convocatòries per a l'adquisició de l'acreditació no eren competitives ni concursals, les valoracions eren binàries i l'acreditació, un cop assolida, produïa un efecte permanent en el professor; l'exercici professional no era valorat en la convocatòria d'accés per elecció com a director en la que, eventualment, podés participar.

El sistema de selecció de directors posterior promulgat per la LOCE ha suprimit el requisit d'acreditació prèvia, ha possibilitat un sistema més obert de presentació al càrrec de director de qualsevol centre del mateix nivell i ha inclòs, en algunes convocatòries, la valoració de l'exercici professional com a mèrit concursal només per a aquestes.

Malgrat les diferències i matisos al llarg del temps i en les diverses comunitats autònomes, aquestes valoracions han estat – en general – referides a criteris casuísticament explicitats en cada una de les respectives convocatòries.

Es tractava d'intentar reflectir l'acompliment professional en la tasca desenvolupada i d'atorgar mèrit a les bones pràctiques professional, com una forma de complementació mútua i de contrast amb el currículum de coneixements i experiència acumulades.

D'aquesta manera, els corresponents criteris d'avaluació tractaven recollir – segons l'òrgan convocant – quins eren els aspectes principals pels que un professor podia denotar-se com a *bon professor*.

En algunes d'aquestes convocatòries, no obstant, els respectius criteris d'avaluació tractaven de recollir – segons l'òrgan convocant – quins eren els principals aspectes *pronòstics* que permetessin efectuar una translació entre l'exercici docent en curs i el futur exercici no docent.

Així, per exemple, en la valoració docent com a part del procediment per a l'acreditació ex LOPAGCD per a l'exercici de la direcció a Catalunya, s'havien de valorar criteris com – per exemple - la planificació, l'atenció als membres de la comunitat o la resolució de conflictes atenent a la idea que genèricament aquestes activitats, en nivells d'abast i agregació diferents, són comunes a l'exercici docent i directiu.

Val a dir, que – en alguns casos – els criteris de valoració d'unes convocatòries han estat reportats o assimilats per a d'altres, encara que la naturalesa de les funcions dels respectius llocs de treball a cobrir no foren estrictament les mateixes.

En molts casos, s'han proveït aquests tipus de plaça sense el procediment establert o s'han produït convocatòries a precari sense incloure la valoració de l'exercici professional anterior.

Sigui com sigui, quan hi ha hagut la convocatòria formal incloent la valoració docent, aquesta ha anat a càrrec dels inspectors d'educació, que han hagut d'avaluar segons els criteris publicats en aquella.

En els diferents supòsits considerats, no obstant, la metodologia de recollida d'informació així com el tractament d'aquesta per a la seva posterior transformació en judicis avaluatius no ha estat referida expressament, d'aquesta manera no ha sigut coneguda a l'avançada pels interessats i ha quedat a l'arbitri de cada un dels avaluadors.

En general, els avaluadors han actuat individualment i no s'han previst mecanismes per evitar els biaixos i les diferències d'actuació i apreciació.

El quart supòsit considerat no és genèric, es refereix específicament al cas de l'avaluació de la pràctica docent per a l'assoliment de la condició de catedràtic, per la seva singularitat, transcendència i, fins i tot, caràcter emblemàtic en la tradició docent de l'educació secundària

Efectivament, la LOGSE preveia una primera convocatòria diferenciada per a l'accés a la condició de catedràtic, mitjançant un concurs de mèrits docents; les posteriors convocatòries haurien de ser per concurs-oposició.

Com a part d'aquest concurs, a més de l'acreditació documental de requisits i mèrits, es va incloure la valoració de l'exercici professional i, específicament, de la docència. Sobre l'acreditació documental ens remetem al que ja s'ha dit.

En relació a l'avaluació de la docència, les convocatòries van publicar els criteris d'avaluació i aquests tractaven de copsar, segons l'òrgan convocant, l'excel·lència didàctica i l'expertesa científica.

Això, a la pràctica, comporta la dificultat de composició relativa entre ambdues dimensions atenent a la doble condició docent en l'ensenyament obligatori (ESO) i post-obligatori del professorat de secundària optant a la condició de catedràtic.

En concret, en la convocatòria de Catalunya, es contemplava un doble sistema d'avaluació – vessant generalista i vessant especialitzada – a càrrec, en els dos casos, d'inspectors d'educació.

El sistema de valoració no era binari sinó en escala - partint del principi que un aspirant a catedràtic té almenys una actuació docent acceptable - que volia identificar diferents nivells d'acompliment, en una graduació creixent.

Es van efectuar algunes precisions metodològiques com les d'observació a l'aula i entrevista amb l'interessat, així com presentació d'evidències professionals per part dels aspirants.

No obstant, l'escàs abast i concreció d'aquestes previsions metodològiques donaven un marge molt ampli a l'actuació diferenciada dels diferents avaluadors i, en conseqüència, a l'eventual disparitat d'aplicacions, en relació al contingut de les observacions a l'aula i de les entrevistes, a la participació efectiva dels interessats i a la dedicació temporal a la valoració de cada un d'ells.

D'aquesta manera, el tractament de la informació avaluativa i la transformació d'aquesta en judicis quedava a la interpretació de cada avaluador individualment, ja que tampoc es definien les escales de valoració a partir d'uns descriptors o sèries d'evidències típiques per a cada un dels nivells de les escales.

No obstant, en aquest cas, si que es van incloure mecanismes de tipus estadístic per neutralitzar els eventuais biaixos dels avaluadors en les puntuacions.

Es conegut que aquesta convocatòria d'accés a la condició de catedràtica va ser polèmica en diferents aspectes, va aixecar moltes expectatives i es va dilatar excessivament en el temps; això va traslladar ombres sobre la totalitat del seu contingut, incloent la valoració de l'exercici docent.

La cultura corporativa antecedent que considera l'obtenció de menys del 50% de la puntuació màxima com un suspès per translació de la notació acadèmica estàndard, la necessitat de repetició d'actuacions, l'extemporaneïtat relativa d'algunes d'aquestes i, segurament, la insuficient explicació als interessats del procediment avaluatiu, han estat factors que han pesat negativament en la percepció que, d'aquesta avaluació docent, han tingut molts professors de secundària.

Les insuficiències d'aquesta avaluació han estat més aviat relacionades amb la possible manca d'acceptació o consens sobre els fonaments i als criteris per part del professorat, amb alguns aspectes metodològics de recollida i tractament de la informació, i amb la transformació d'aquesta en judicis.

No obstant, en comparació a d'altres actuacions avaluatives, aquesta ha estat més ben plantejada tècnicament, amb majors garanties d'imparcialitat i amb més previsions per tal que l'aplicació resultés més precisa i rigorosa.

El cinquè supòsit que hem citat és el que fa referència a l'avaluació de la funció directiva per a la consolidació de retribucions.

Certament, a partir de les mesures de suport a la direcció escolar contingudes a la LOPAGCD, les Administracions educatives han anat reglamentant la consolidació parcial de retribucions als directors escolars en deixar d'exercir aquesta funció, de manera proporcionada al nombre de mandats o períodes directius completats.

Per accedir a aquest reconeixement econòmic, calia demanar-ho expressament, presentar una memòria sobre el exercici directiu del darrer període i resultar avaluat positivament.

La valoració havia de tractar del darrer període ja que s'entenia que, automàticament, resultaven valorats positivament els períodes anteriors per al sol fet d'haver estat reelegit pel Consell escolar del centre.

És a dir, s'equiparava - a aquests efectes - l'avaluació sociopolítica a l'avaluació tècnica. En el primer cas, sense presentació de cap memòria ja que, tractant-se d'una valoració interna al centre, els membres del Consell escolar tenien suficient informació sobre com s'havia desenvolupat l'actuació del director.

L'avaluació del darrer període era portada a terme per l'inspector d'educació que tingués assignat el centre en el moment de produir-se la convocatòria i la corresponent sol·licitud, normalment durant el curs següent a l'acabament del mandat.

Les convocatòries han anat publicant els criteris d'avaluació que els inspectors havien de considerar *a posteriori*, en general, en relació a l'acompliment de les funcions directives.

El fet que s'hagi plantejat com una avaluació binària en els seus resultats, o sigui sobre si o no consolidava un percentatge no molt generós del complement retribuït de direcció, ha facilitat la seva burocratització i la seva consideració com a general concessió a tots els que ho demanessin.

El percentatge d'avaluacions positives ha estat encara més alt que el d'assoliment del complement, ja que les poques ocasions en que el sol·licitant no l'aconseguia era, generalment, per l'incompliment d'algun dels altres requisits.

És a dir, la valoració no-negativa s'assimilava a la positiva, per defecte de poder acreditar *a posteriori* que s'havia acomplert malament la funció directiva.

Això és, si en els darrers quatre anys havia hagut una raonable pau social al centre i la feina s'havia anat fent, es podia donar per bona l'actuació del director.

Altrament, les crisis haurien hagut de desembocar en dimissions, cessaments o sancions; amb la qual cosa la confusió entre avaluació de la mínima competència, control i avaluació de la qualitat directiva estava garantida.

Aquest reconeixement retributiu ha operat més com un incentiu a la presentació de candidatures que a la promoció de l'actuació directiva de qualitat; ja que el seu automatisme de fet s'ha percebut més com un premi a haver mantingut l'estabilitat directiva en almenys un període que una distinció per als directors que hi havia excel·lit.

Pel que fa a la metodologia d'avaluació, en molts casos es deixava a la lliure iniciativa dels inspectors d'educació que avaluaven individualment a cada un dels exdirectors sol·licitants.

En qualsevol cas, si havia algun acord o instrucció metodològica als inspectors aquesta no era pública ni necessàriament coneguda dels que havien de ser avaluats.

En alguna comunitat autònoma, existien algunes normes, pautes i recomanacions que podien orientar als inspectors sobre les fonts a considerar per a formar-se opinió sobre l'acompliment dels respectius criteris d'avaluació. En cap cas, hem trobat prescripcions sobre tècniques, instruments, escales de valoració, etc.

D'aquesta manera, la lògica portava a cercar informació en els documents i preguntant a les persones; ara bé, el contingut, abast, dedicació temporal i profunditat d'aquesta recollida d'informació, així com el nivell de verificació quedava a la lliure apreciació de l'avaluador.

Per tant, el tractament de la informació i la transformació d'aquesta en judici avaluatiu quedaven – com en tantes altres ocasions hem referit – també a la discrecionalitat del corresponent inspector d'educació que efectuava l'avaluació.

En tractar-se d'un procediment sense concurs competitiu, en el que l'avaluació d'uns no influïa en els resultats dels altres, tampoc no es

preveia generalment cap mecanisme per neutralitzar hipotètics biaixos dels avaluadors.

Normalment, una comissió vetllava per l'acompliment de tots els requisits, decidia sobre la consolidació del complement i resolva possibles reclamacions.

Finalment, la sisena i darrera referència és per a l'avaluació de la pràctica docent, com a mèrit, per a l'obtenció de llicències d'estudis retribuïdes.

Aquestes convocatòries anuals per l'atorgament de llicències retribuïdes es porten a terme, des de fa més d'una dècada, en les diferents comunitats autònomes.

En la majoria dels supòsits, els candidats han de tenir uns requisits per participar en la convocatòria, i es valoren els mèrits del seu currículum professional a través d'un barem *ad hoc* i, també, la qualitat del projecte de l'estudi presentat així com la seva adequació a les prioritats temàtiques manifestades per l'Administració convocant.

En algunes comunitats autònomes, a més, es valora el desenvolupament de la tasca professional dels candidats, sigui docent o directiva.

En concret, hem pogut documentar l'inici d'aquesta pràctica en la proposta desenvolupada a partir de l'any 1996 pel llavors anomenat *territori MEC*, que incloïa la gestió de l'educació de deu comunitats autònomes, i que es va començar a aplicar experimentalment en alguna d'aquestes.

Tanmateix, a la Regió de Múrcia ha seguit emprant-se aquesta pràctica amb l'aplicació reiterada del protocol elaborat pel Ministeri d'Educació i Ciència, també, després del traspàs de competències educatives a aquella comunitat autònoma.

Aquest és, dels procediments d'avaluació de professors i directors que hem recollit com a antecedents a Espanya, el que és més complet en la seva formulació i el que ofereix més garanties en estar publicats els manuals d'aplicació.

En efecte, estan publicats els quatre manuals d'avaluació, diferenciadament per la funció directiva i la funció docent, i, per a professionals d'educació infantil i primària, per una banda, i d'educació secundària i d'ensenyaments de règim especial, per una altra.

A més, en aquests manuals es recull expressament l'obligació d'informar de tot el dispositiu metodològic que s'hi inclou als professors a avaluar, així com a les persones que seran entrevistades.

Això ja suposa una garantia de transparència i un compromís ètic i tècnic amb l'avaluació, així com un tractament i consideració respectuosa envers el professorat.

Aquests documents pretenen assegurar que es coneguin amb certa precisió els diferents passos del procés, els elements de judici, les fonts que seran utilitzades, les persones que es responsabilitzaran de l'avaluació i quins han de ser els moments i les vies que podran utilitzar-se en cas de disconformitat amb la puntuació obtinguda.

En primer lloc, aquest procediment argumenta la valoració del professorat com a factor de qualitat del sistema educatiu, i es fonamenta en les diferents obligacions innates en cada un dels llocs de treball.

D'aquesta manera, dins del professorat dels centres d'educació infantil i primària, es diferencia si es tracta d'un mestre d'educació infantil o d'un de primària, i dintre de cada grup es considera si és o no representant en el Consell escolar, si és o no coordinador de cicle i si exerceix la tutoria.

També, es reconeix l'especificitat del professorat de suport a l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials, de suport a projectes de compensació educativa i els que treballen en centres d'educació especial.

Igualment, pel que fa a la funció docent en centres de secundària, es diferencia segons la pertinència al Consell escolar, el càrrec didàctic que se pugui tenir, l'encàrrec d'activitats, l'exercici de la tutoria i el tipus d'ensenyaments que ofereixi el centre.

Pel que fa a la funció directiva, també es consideren diferenciadament, en centres d'un i altre nivell, cada un dels càrrecs de director, cap d'estudis i secretari, segons les seves competències i el nivell en que imparteixin la docència, així com el tipus d'ensenyaments que s'ofereixin.

És a dir, es reconeix de manera expressa una fonamentació avaluativa basada en l'acompliment dels deures professionals i, aquests queden diferenciats en ser diferents en cada un dels supòsits considerats.

El model implícit no tracta d'orientar envers de cap opció metodològica sinó que intenta respondre a alguns principis bàsics de l'actuació docent, de manera que les preferències o l'estil de cada professor no han d'influir en la valoració, en reconèixer-se l'autonomia del professor com a objectiu desitjable i respectat.

Aquest procediment d'avaluació expressa el respecte pels tres principis d'homogeneïtat, transparència i objectivitat.

El primer queda reflectit en l'aplicació d'uns mateixos instruments i en el treball de preparació que desenvolupin els diferents inspectors als que se'ls encarrega aquesta avaluació.

La transparència es relaciona amb el coneixement, des del primer moment, per part dels interessats de tots els elements i passos del procés a través de la informació dels manuals.

L'objectivitat o neutralitat pretén garantir-se mitjançant la pluralitat de fonts utilitzades, la responsabilitat del conjunt del procés en un únic professional, i la importància donada al context en el que es porta a terme la tasca de cada un dels candidats.

En alguns punts, l'argumentació per a l'assegurament d'aquest darrer principi és feble o corporativista.

El contingut o objecte de l'avaluació s'estructura en dues dimensions. Per a l'avaluació de la funció docent – tant a primària com a secundària – són:

1. Dedicació al centre.
2. Activitat docent a l'aula.

Per a l'avaluació de la funció directiva, igualment per a primària i per a secundària, són:

1. Funció directiva.
2. Activitat docent a l'aula (només per als casos en que la convocatòria contempli l'activitat docent dintre de l'aula com un dels àmbits de valoració).

La dimensió Dedicació al centre dels docents es divideix en tres subdimensions, la dimensió Funció directiva en l'avaluació de l'acompliment dels càrrecs directius es divideix en cinc subdimensions, i la dimensió comuna Activitat docent a l'aula en altres cinc subdimensions, segons la següent distribució:

DIMENSIONS I SUBDIMENSIONS PER A L'AVALUACIÓ DE LA FUNCIÓ DIRECTIVA I LA FUNCIÓ DOCENT COM A MÈRIT PER A L'OBTENCIÓ DE LLICÈNCIES PER ESTUDIS

DEDICACIÓ AL CENTRE:

- Participació en els òrgans col·legiats i de coordinació docent, així com en iniciatives per millorar la pràctica docent i el treball en equip.
- Col·laboració i posada en marxa d'activitats extraescolars i d'altres que dinamitzin la vida del centre i contribueixin a l'aprofitament dels recursos de l'entorn.
- Atenció a pares i alumnes i, en el seu cas, exercici de la tutoria.

ACTIVITAT DOCENT A L'AULA:

- Preparació de la classe i dels materials didàctics en el marc de les decisions adoptades en la programació.
- Utilització d'una metodologia d'ensenyament adequada per promoure l'aprenentatge significatiu dels continguts escolars
- Procediment d'avaluació dels aprenentatges i informació que, sobre aquests, es dona als alumnes o als seus familiars.
- Utilització de mesures organitzatives i extraordinàries per atendre la diversitat de capacitats, interessos i motivacions dels alumnes, especialment en els que presenten majors dificultats d'aprenentatge.
- Organització del treball a l'aula per afavorir l'adequada marxa de la classe i la participació i implicació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.

FUNCIÓ DIRECTIVA:

- Dinamització dels òrgans de govern i de coordinació docent del centre i impuls de la participació en aquests dels diversos col·lectius de la comunitat educativa.
- Organització i gestió dels recursos humans i materials per proporcionar una oferta educativa àmplia i ajustada a les demandes socials.
- Impuls i posada en marxa de programes institucionals i iniciatives d'innovació i formació que millorin el funcionament del centre.
- Atenció a l'alumnat i les seves famílies oferint informació i responent a les demandes.
- Organització d'activitats extraescolars i establiment de vies de col·laboració amb institucions, organitzacions i serveis que afavoreixin l'obertura del centre connectant amb el seu entorn.

Cada una de les subdimensions, al seu torn, es divideix en indicadors; aquests són descripcions qualitatives i en resulten al voltant de 70 amb algunes diferències, segons els casos, d'acord a la

funció avaluada, algunes característiques del lloc de treball i el nivell educatiu a que es refereixi.

El procediment s'organitza en sis fases:

- 1- Fase informativa en que l'avaluat i les altres persones implicades reben la documentació, l'avaluat reflexiona sobre el contingut de l'avaluació, i, realitza i envia un autoinforme valoratiu sobre l'acompliment dels indicadors, segons els instruments facilitats.
- 2- Entrevistes de l'avaluador amb l'avaluat i les altres persones implicades sobre l'acompliment dels indicadors d'avaluació per part del candidat, així com aportació de documents.
- 3- Realització de dues observacions a l'aula, acordades amb el professor, en dos períodes lectius diferents, amb possible aportació o demanda de documents.
- 4- Informe de l'inspector amb les puntuacions que serà remès al professor avaluat.
- 5- Període de reclamació sobre la qualificació obtinguda.
- 6- Resolució de reclamacions i lliurament de la certificació de la puntuació al professor.

La metodologia d'avaluació inclou l'especificació de les fonts i tècniques d'observació a l'aula, entrevista al professor interessat, entrevista al director, entrevista al cap d'estudis, entrevista al cap de departament o coordinador de cicle (segons nivell), entrevistes a representants de pares i alumnes en el Consell escolar (per a la funció directiva del director), i anàlisi de documents.

Igualment, es proporcionen els instruments per a la recollida d'informació:

- Les orientacions per a l'anàlisi dels documents, que són només una relació de documents a considerar en l'avaluació de la funció directiva.
- Els qüestionaris per a la realització de les entrevistes, que inclouen, per a cada cas, els indicadors pertinents com si es tractés d'una pregunta directa sobre el seu compliment.
- L'observació d'aula, no hi ha una pauta concreta sinó una explicació sobre el procés de realització i el paper que hi té.

No hi ha, en canvi, cap especificació sobre el tractament de la informació avaluativa recollida ni tampoc respecte del procediment per transformar la informació interpretada amb judicis avaluatius. Així, les subdimensions i els indicadors no estan escalats, ni hi ha descripcions orientatives per a la transformació de les dades qualitatives en puntuacions.

No obstant, hi ha algunes instruccions i orientacions sobre la puntuació, un model d'informe i un model de certificació, i els efectes de la valoració (confidencialitat, validesa, etc.).

És, amb diferència, el procediment publicat més i millor documentat d'avaluació de professorat que hem pogut referir com antecedent; per això li hem dedicat major espai i cites concretes.

En qualsevol cas, s'han de citar també alguns inconvenients, a més dels que s'han anat analitzant, com:

- la derivació de l'objecte des del fonament dels deures professionals no està prou suportada empíricament, funcionalment o experimentalment;
- els indicadors no resulten uns estàndards massa clars per a la seva valoració;
- hi manquen alguns elements metodològics com alguns instruments de recollida i el tractament de la informació;
- no s'especifiquen clarament els nivells d'acompliment dels estàndards que facilitin la transformació de la informació recollida en puntuacions;
- no hi ha referències als temps de dedicació per a la seva realització (per a una actuació homogènia i, també, per considerar els costos);
- no considera tots els aspectes ètics de l'avaluació; i,
- deixa un marge de discrecionalitat bastant ampli a l'avaluador.

En resum, a Espanya, malgrat no disposar d'un sistema d'avaluació del professorat pròpiament dit, s'han pogut relacionar una sèrie de pràctiques específiques d'avaluació de professors previstes i desenvolupades de manera independent, casuística, no relacionades, amb lògiques internes molt disperses, i, amb notables diferències interterritorials i al llarg del temps; a part d'altres activitats connexes com avaluacions de l'ensenyament, de la qualitat o dels centres educatius, i de les activitats habituals de supervisió, control i assessorament de la inspecció d'educació que, sovint, comporten l'emissió de judicis sobre el treball del professorat, com s'ha dit.

Les pràctiques d'avaluació del professorat que hem relacionat estan caracteritzades així per:

- ser avaluacions voluntàries per als professors,
- referir-se a la participació dels professors en concursos, no sempre competitius, mitjançant els quals es pretén assolir alguna recompensa (lloc de treball, destinació, complement econòmic, càrrec, funció, condició, llicència, etc.),
- les conseqüències d'aquests concursos, en els que l'avaluació és un element més, són habitualment preselectives, selectives o de reconeixement de la funció realitzada,

- concórrer amb altres circumstàncies professionals i aspectes del desenvolupament professional (requisits, experiència, mèrits acadèmics, formació permanent, etc.),
- tractar-se d'avaluacions externes,
- tractar-se d'avaluacions puntuals, poc formatives, que tracten de copsar l'acompliment professional en un moment concret, sense considerar l'acompliment continuat en termes d'aportació substantiva i significativa del professor al progrés dels seus alumnes i a la millora del centre en el que treballa,
- centrar-se més en els processos que en els resultats,
- resultar molt independent de les circumstàncies locals del context i dels recursos, en la majoria dels supòsits,
- orientar-se vers la finalitat acreditativa de l'avaluació,
- emmarcar-se principalment en la funció sumativa, encara que en alguns supòsits també es relaciona amb la funció diagnòstica, de l'avaluació,
- estar a càrrec, generalment, d'inspectors d'educació com a avaluadors que actuen individualment,
- estar feblement articulats i poc justificats els seus fonaments, continguts i estàndards,
- estar poc formalitzat el procediment,
- menystenir, en la majoria dels supòsits, la principal activitat que realitza un professor que és impartir la docència,
- no haver-se facilitat suficient informació i difusió prèvia sobre les característiques, objecte, metodologia, temporització, etc.
- tenir poca participació dels propis professors avaluats,
- no percebre's, per part del professor, com una pràctica substantiva vinculada al seu desenvolupament professional, a la seva millora o a la seva carrera,
- no considerar les diverses fases o etapes de la vida d'un professor,
- estar poc definida la manera de transformar la informació avaluativa recollida en judicis de valor, el que comporta inseguretats i excessiva discrecionalitat per part dels avaluadors,
- oferir tendències clares envers la seva burocratització,
- no incloure prou garanties expressives, des del punt de vista ètic.

En definitiva, el sistema d'avaluació educativa a les diferents comunitats autònomes d'Espanya es caracteritza comunament per avaluar les escoles com a entitats globals.

Els docents no són avaluats a títol individual de manera sistemàtica, ho són només en una sèrie limitada de circumstàncies excepcionals que solen relacionar-se amb alguna mena de promoció, d'acord a les característiques més amunt detallades, amb poca consistència.

3.2 Als altres estats de la Unió Europea

Després d'haver fet una detallada anàlisi de la situació a Espanya, amb especificació de les diferents experiències i antecedents portats a la pràctica en tot el que es pot dir avaluació del professorat en sentit ampli, procedirem a fer una breu repassada pels països de la Unió Europea, incloent altres que hi són propers o que estan en vies d'integració.

Les principals dificultats d'aquestes presentacions paral·leles estan, en primer lloc, en les diferents concepcions que s'atribueixen a la mateixa paraula avaluació, a vegades sinònim d'inspecció, control, supervisió, etc. i altres amb marcada diferenciació atribuïnt-li una significació més científica i separada del compliment normatiu.

Mentre que, en alguns casos, s'han elaborat plantejaments complexos, s'han establert criteris amb precisió, l'avaluació ha requerit formació específica, s'han dissenyat procediments rigorosos, etc.; en altres, el panorama és completament distint quedant a la discrecionalitat de les persones que ho duen a terme.

En moltes ocasions, es dona una situació intermèdia o una combinació d'ambdues.

Per altra banda, els grans canvis dels darrers quinze anys sobre tot a l'est i centre d'Europa, han fet emergir nous països, reprendre velles independències i estructurar nous sistemes educatius.

Igualment, en aquests i altres països les tradicions socials, històriques i polítiques, han donat perspectives, biaixos i posicionaments estructurals que no s'entendrien d'altra manera.

També, la creixent descentralització dels estats, desconcentració organitzativa dels sistemes i increment de l'autonomia a escala local o de centre escolar, influeixen notablement en eixamplar les diferències entre un i altre supòsit o emplaçament dintre d'un mateix estat.

Els sistemes d'avaluació del professorat, quan existeixen, estan vinculats als sistemes d'avaluació de l'ensenyament i aquests als sistemes d'avaluació de centres.

Per això, a continuació, dintre de cada un dels diferents estats independents que referirem, s'inclouen referències a l'avaluació interna o externa dels centres, l'avaluació del professorat (interna, externa, autoavaluació), la possible vinculació i transferència

d'informació entre ambdues, l'eventual relació de l'avaluació del professorat amb la seva promoció i la carrera docent, etc.

Com es veurà, les situacions són molt diverses, hi ha tot tipus de plantejaments i combinacions de les diferents variables i factors que estem considerant.

En tot cas, es dona un creixent interès per la qualitat educativa i l'eficàcia dels sistemes escolars que, a partir de la seva diversitat cultural nacional, local o regional, puguin assegurar una formació homologable per als ciutadans de l'Europa del pròxim futur.

També cal dir que hi ha una diferència variable entre els plantejaments i la realitat pràctica en els diferents països, a causa de la fase d'aplicació en la que s'estigui, la confluència simultània de diferents aplicacions, la percepció de les persones en funció del lloc que ocupen en relació a l'avaluació, les dificultats d'aplicació i les resistències als canvis, els canvis de plantejaments, revisions i reformes, etc.

En tot cas, hi ha alguns sistemes que situen l'escola en el centre del sistema d'avaluació, és a dir consideren el centre educatiu com a unitat de prestació dels serveis diferenciats, com a unitat de canvi, o sigui com a *tall intel·ligent* del sistema.

En aquests casos, les escoles solen estar avaluades externament normalment pels inspectors (o altres professionals similars) i a nivell intern per la comunitat.

Dintre d'aquests sistemes, es donen diferències en l'avaluació del professorat.

En alguns supòsits, els professors individualment són avaluats regularment gairebé sempre pels directors, altres vegades pels inspectors externament o amb doble avaluació. És el cas d'Alemanya, Àustria, Eslovàquia, Estònia, França, Holanda, Hongria, Irlanda, Liechtenstein, Letònia, Lituània, Polònia, Portugal, Regne Unit, Txèquia, o Xipre; encara que amb grans diferències entre aquests.

Altres supòsits, només avaluen l'escola en tant que entitat i els professors no són avaluats de manera sistemàtica, encara que – en certs països – poden ser-ho en casos excepcionals. Es tracta de Bèlgica (comunitat flamenca), Eslovènia, Espanya, Islàndia, Malta o Romania. També amb grans diferències entre ells.

Hi ha altres sistemes educatius en els que l'escola no ocupa el lloc central d'estar al cor del sistema d'avaluació, la major homogeneïtat en la prestació del servei, una major descentralització administrativa, altres maneres de concebre la cohesió social o la consideració d'altres

elements com a impulsors de la millora, la qualitat i el canvi, en podrien ser algunes de les explicacions.

Alguns d'aquests països centren l'avaluació educativa, generalment externa, en el professorat. Es tracta de casos com Bèlgica (comunitats francòfona i germanòfona), Bulgària, França o Luxemburg (escola primària), amb diferències entre ells.

Altres, com, per exemple, Dinamarca, Suècia i altres països nòrdics excepte Islàndia, centren el sistema d'avaluació sobre les autoritats locals, que són al seu torn les responsables de l'oferta educativa.

Es pot establir una clara relació entre la posició que ocupa l'escola, en tant que entitat, dins del sistema d'avaluació d'un determinat país i el grau d'autonomia de les escoles dintre d'aquest país.

En els casos que les escoles no estan al centre del sistema d'avaluació (ho estan els professors o les autoritats locals), s'observa que l'autonomia escolar és més limitada.

Els sistemes d'avaluació educativa, i dintre d'ells els sistemes d'avaluació del professorat, són una peça més dels sistemes educatius.

La seva ubicació relativa depèn de la consideració i situació respectiva d'aspectes com la llibertat d'educació, la cohesió social, la descentralització, l'autonomia dels centres, etc.

Finalment, s'ha de dir que les presentacions dels respectius països són fonamentalment descriptives i que les eventuais apreciacions valoratives són pròpies. Vegem-ho amb més deteniment.

ALEMANYA

L'interès per l'avaluació educativa és molt recent. Encara, amb aquest nom, s'inclouen la supervisió escolar, els reculls de dades estadístiques o la recerca educativa amb propòsits avaluatius.

La forma tradicional d'assegurament de la qualitat escolar ha estat basada en els *inputs*, no obstant la tendència a molts *Länder* és d'orientar-se envers l'avaluació formal d'escoles vinculada a les responsabilitats en cada una d'elles.

L'avaluació externa dels centres correspon als serveis de supervisió escolar (*Schulaufsicht*) amb la possible participació d'altres agents, l'avaluació interna és competència dels equips de gestió escolar i els

professors. Els consells escolars porten a terme una valoració conjunta d'ambdues formes d'avaluació.

Cada un dels setze *Länder* regula una sèrie de prescripcions que són tingudes en compte en les avaluacions externes; això no obstant, s'apliquen diferents mètodes i models per a l'avaluació de la qualitat als centres. De moment, però, només un parell de *Länder* han instituït l'avaluació de centres, normativament, com a obligatòria (per exemple, a Brandenburg des de 2001).

La inspecció educativa, com a institució, només existeix al *Land* de Bremen i ha incorporat, en els últims anys, l'avaluació periòdica de centres (cada cinc anys) dintre de les seves funcions.

Depèn dels plans d'avaluació, poden trobar-se incloses responsabilitats d'actors individualment o de l'escola entesa com un tot global pel que fa a la responsabilitat de les tasques avaluades.

L'avaluació interna s'ha regulat en sis *Länder* sense que encara s'hagin desenvolupat els corresponents procediments, estratègies i instruments, més enllà de les fases inicial i probatòria. A la resta dels *Länder* l'autoavaluació escolar és voluntària.

Els directors, com a caps de personal del centre, avaluen als professors. Abans d'un canvi en la seva situació professional, el rendiment d'un professor ha de ser avaluat.

Els ministeris d'educació dels respectius *Länder* han elaborat les corresponents orientacions per a l'avaluació del professorat del sector públic.

Normalment, s'inclouen els criteris (com, per exemple, coneixement de la matèria, registres d'ensenyament, conducta professional, etc.) i els procediments (com, per exemple, entrevistes, informe avaluatiu del director del centre, observació a l'aula, etc.). Aquestes avaluacions s'orienten en relació a la carrera professional.

ÀUSTRIA

Actualment, existeix una avaluació externa de centres només parcialment sistemàtica, a càrrec de la Inspecció, orientada a jutjar la qualitat dels programes escolars i els procediments amb els que cada escola els implementa.

No hi ha prescripcions que unifiquin la metodologia d'aquestes avaluacions i, a la pràctica, depèn de les diferents interpretacions individuals dels inspectors.

Els procediments i resultats d'aquestes avaluacions no impliquen judicis en relació al treball individual de cada professor, es tracta més aviat de meta-avaluacions de les autoavaluacions escolars i d'oferir *feed-back* en relació als programes així com recomanacions per a la millora.

Per altra banda, com a part de l'avaluació interna, els directors ha de revisar l'ensenyament i el treball educatiu que realitzen tots i cada un dels professors.

El director és el supervisor directe de tots els professors i altre personal que treballa en una escola, forma part del seu treball habitual i sistemàtic d'acord a una programació i s'orienta envers l'assessorament i consell.

No hi ha cap prescripció sobre els procediments d'avaluació que han d'emprar els directors per avaluar al professorat; normalment, previ avís, es fa mitjançant l'observació del treball a les aules i, ocasionalment, també analitzant les programacions de les lliçons i els resultats dels aprenentatges dels alumnes.

Després, el director discuteix els resultats amb cada professor; només si es tracta d'una avaluació necessària per a alguna finalitat concreta o en el cas de constatar serioses deficiències, el director n'ha d'informar a la inspecció.

A més, cada professor ha d'analitzar la seva activitat mitjançant l'autoavaluació que inclou l'organització de la instrucció, l'estil d'ensenyament, progrés individual i *feed-back* sobre el que passa a l'aula.

Les responsabilitats administratives dels directors i dels professors no són tingudes en compte en aquestes avaluacions, per bé que s'està aprofundint en possibilitar aquesta línia.

El projecte QIS (*Quality in schools*) anima i dona suport als professionals per a l'anàlisi i millora, per part d'ells mateixos, de la qualitat del seu propi treball.

Existeix, no obstant, avaluació externa dels professor – a càrrec dels inspectors – per a alguns supòsits com quan un professor sol·licita un càrrec de direcció. Igualment, per al cas d'haver de seleccionar-se professors amb coneixements i habilitats específiques per a determinats projectes.

Les tasques de consell, assessorament i direcció del rendiment dels professors corresponen, doncs, en primer lloc als directors, encara

que – en alguns casos – corresponen també als inspectors escolars si hi ha alguna raó vàlida (com serioses deficiències en l'ensenyament) o es tracta d'alguna mesura regulada (com l'assessorament als professors durant els seus primers anys d'exercici).

Els paràmetres que són tinguts en compte per als informes d'avaluació del professorat són: l'habilitat d'impartir la matèria curricular encarregada, l'impacte educatiu, la cooperació amb altres professors i amb les famílies dels alumnes i l'acompliment d'altres tasques encarregades.

Actualment, els inspectors demanen millors possibilitats per avaluar professors i directors i, també, més opcions d'intervenció de les autoritats responsables per al cas de baix rendiment i poder establir millors conclusions per al desenvolupament professional.

BÈLGICA

En relació a l'avaluació del sistema educatiu, trobem dues maneres diferents d'organitzar-se: per una banda, la que correspon a la comunitat flamenca, i, per l'altra, la que s'aplica a la resta del país (territoris de parla francesa i alemanya).

En la comunitat flamenca hi ha una gran influència del principi de la llibertat d'ensenyament, la qual cosa implica el reconeixement que l'escola és la primera responsable i l'Administració ha de controlar que els centres compleixin unes condicions mínimes per al seu reconeixement i finançament.

La inspecció té l'obligació de controlar els currículums impartits i informar fins a quin punt els centres compleixen les condicions mínimes requerides. El control sobre la qualitat correspon als inspectors, no així l'assessorament, ambdues funcions han estat separades des de 1991.

Les escoles són avaluades externament (model CIPO) per la Inspecció, els procediments i els resultats d'aquestes avaluacions es refereixen al centre en el seu conjunt i no es connecten de cap manera amb l'avaluació del professorat.

En base a inspeccions completes, els equips d'inspectors analitzen tota l'escola en detall, destacant els seus punts forts i febles, proporcionant al centre una perspectiva del seu propi funcionament; fins ara no s'ha inclòs en aquesta anàlisi la qualitat de l'avaluació interna feta per la pròpia escola.

El paper dels inspectors està molt restringit a nivell de les aules. Legalment, la inspecció no pot avaluar als professors individualment ni els mètodes educatius emprats.

Alguns centres estan començant a sistematitzar alguns aspectes de l'avaluació interna o autoavaluació de centre que no té està encara molt arrelada, sovint influïda per tendències del món dels negocis i plantejaments managerials de qualitat total, certificacions ISO, etc. Aquestes avaluacions tampoc estan connectades amb les avaluacions individuals dels professors.

L'avaluació del professorat correspon a les escoles, a les seves entitats promotores o als consells escolars, sovint representades pels directors. Aquests i, alternativament, els serveis de suport assessoren als professors i tracten que el seu rendiment millori.

Pel que fa als territoris de parla francesa i alemanya, la situació és ben distinta. Tots els professors, i altre personal, de les escoles GUV són objecte d'avaluació interna i d'avaluació externa.

L'avaluació interna del professorat corre a càrrec dels directors escolars, mentre que l'avaluació externa és encarregada als serveis d'inspecció educativa, de manera diferenciada segons es tracti de professors designats de manera temporal o definitiva.

Per a cada un dels professors designats temporalment, el director ha d'emetre un informe d'avaluació al finalitzar el període de designació sobre l'acompliment de la seva feina; addicionalment, l'inspector corresponent, a requeriment, pot avaluar la competència pedagògica del professor, la metodologia que aplica i registrar la seva avaluació en un informe d'inspecció.

Si aquests informes consideren insatisfactòria la seva feina, i fins que un nou informe no canviï aquesta situació, aquest professor podrà obtenir altra designació temporal però podrà no ser admès a l'avaluació pràctica prèvia a la designació definitiva.

Cada una d'aquestes avaluacions és compartida amb el propi professor, que signa l'informe i s'inclou en el seu expedient personal. Un professor temporal pot ser cessat raonadament, amb avís previ de 15 dies; en aquests casos pot presentar una apel·lació.

Pel que fa als professors designats definitivament, són avaluats pel director de cada escola.

Si l'informe considera la seva feina insatisfactòria, haurà d'incloure's una detallada justificació; en aquests casos, haurà de fer-se un informe d'avaluació més avançat l'any següent. Si la qualificació

negativa roman per tres anys consecutius, es considera prova d'incompetència professional, suficient per ser acomiadat.

Cada professor disposa d'un dossier a l'escola que recull tots els seus informes d'avaluació que són signats per l'interessat, aquest pot manifestar-hi el seu desacord i el director pot reconsiderar-los. Igualment, el professor pot presentar apel·lacions.

L'avaluació externa dels professors designats definitivament és a càrrec dels inspectors, consisteix en una sèrie de petites avaluacions sobre el seu treball i pot incloure, addicionalment, recomanacions metodològiques i observacions pedagògiques.

Hi ha una escala de quatre nivells per als resultats d'aquestes avaluacions: des d'insatisfactori a excepcional. També, en aquests casos poden apel·lar-se els informes d'avaluació.

En aquests territoris belgues, també està institucionalitzada l'avaluació, tant externa com interna, de centres. La primera a càrrec de la inspecció educativa i d'altres serveis específics, mentre que la segona corre a càrrec dels òrgans interns del centre impulsada per la direcció.

No hi ha una connexió explícita o vinculació de cap mena entre l'avaluació de centres considerats a nivell global com un conjunt i l'avaluació del professorat considerat individualment.

És a dir, mentre a la Bèlgica flamenca només hi ha el control de cada director sobre els empleats de cada centre, en la resta del territori està formalitzada una doble avaluació externa i interna a càrrec d'inspectors i directors. En els dos casos, es tracta d'assegurar que el professorat tingui i mantingui una sèrie de competències per poder seguir en el seu lloc de treball.

BULGÀRIA

La situació social, política i, també, educativa ha canviat molt en molt poc temps. Per altra banda, les dificultats econòmiques del país i les deficiències del seu sistema educatiu són notòries.

Hi ha insuficiència d'edificis escolars, manca d'equipaments en els centres, professorat molt dedicat però mal pagat, insuficient escolarització, dificultats d'integració de les minories ètniques, etc.

Per altra banda, s'han iniciat canvis estructurals com la descentralització, l'autonomia escolar, l'educació per a la ciutadania

democràtica o la formació permanent del professorat en col·laboració amb les universitats.

No hi ha, ara com ara, un marc general per a la qualitat del sistema escolar, per a la qualitat dels centres o per a l'ensenyament i el treball dels professors.

No obstant, s'està plantejant un sistema d'avaluació externa de centres a càrrec de la inspecció regional que inclou bàsicament l'avaluació externa del professorat. No hi ha proves de rendiment dels estudiants a nivell nacional.

Per altra banda, els directors escolars són els encarregats d'avaluar al professorat a nivell intern. No hi ha avaluació interna de centres.

En qualsevol cas, ara com ara, el sistema de promoció del professorat es basa en la formació acumulada i en exàmens pedagògics per procedir d'un a altre dels cinc estadis en que s'estructura el que podríem anomenar carrera docent.

Aquestes promocions poden sol·licitar-se un cop complerts els requisits d'experiència i formació per poder progressar-hi. A la pràctica esdevenen quasi automàtiques, són una manera d'incrementar amb caràcter general els baixos salaris que rep el professorat i no es relacionen massa amb el que el professor fa en el centre i a l'aula.

DINAMARCA

Les avaluacions sistemàtiques externes són relativament recents i com a resultat d'un procés de descentralització. Els organismes responsables són l'Institut Danès d'Avaluació (EVA), els municipis i comissions mixtes universitàries.

S'han estat aplicant diversos models i metodologies en les avaluacions segons els continguts, les parts del sistema educatiu i els tipus de centre, des del model ministerial de *kvalitetsstjeme* al EFQM.

L'avaluació externa inclou l'oferta d'assignatures, les orientacions curriculars, les bases educatives, els resultats i les avaluacions dels alumnes, però no inclouen cap tipus d'avaluació del professorat.

Correspon als directors, en col·laboració amb els consells escolars, la continua i directa supervisió de l'ensenyament i el funcionament de l'escola; per això, les avaluacions internes solen estar limitades a aspectes parcials com, per exemple, el desenvolupament de projectes d'innovació.

Igualment, hi ha avaluacions internes promogudes per les escoles mateixes o bé autoavaluacions com a part de les avaluacions portades a terme per EVA. Val a dir que, en el context educatiu danès, el significat del terme autoavaluació és molt expansiu.

Aquestes avaluacions impliquen la participació de professors i directors, a partir de la formulació clara dels propòsits i considerant els criteris de la institució que promou el corresponent projecte d'innovació, si és el cas.

No hi ha orientacions fixades sobre com els directors han de gestionar la supervisió general dels centre i, malgrat el creixent ús d'eines avaluatives, s'hi poden trobar grans diferències d'un a altre centre.

És a dir, com que l'escola no es troba en el centre o focus del sistema educatiu, el sistema d'avaluació està centrat sobre les autoritats locals i el funcionament escolar de cada municipi, així com els resultats acadèmics obtinguts. En aquestes condicions, no hi ha avaluació de professorat individualment, ni des de la perspectiva externa ni des de la perspectiva interna.

ESLOVÀQUIA

Amb els canvis sociopolítics de la darrera dècada del segle XX, hi ha hagut una transformació del sistema educatiu, una modificació notable de la feina dels inspectors i un interès per aplicar formes d'avaluació i medició de l'educació globalment considerada i en cada un dels seus components.

L'avaluació externa dels centres educatius correspon als inspectors escolars en els aspectes educatius i, també, en alguns aspectes administratius en tant que tinguin relació amb les condicions del procés d'ensenyament.

En altres aspectes administratius, intervenen en l'avaluació externa dels centres els promotors o responsables, l'oficina de seguretat laboral, les autoritats acadèmiques regionals, l'alta oficina de control, i, l'INFOVEK (sobre l'ús de les TIC). Es tracta, normalment, d'actuacions puntuals de control en el camp de les seves respectives competències.

Les inspeccions, segons el seu contingut, naturalesa i abast, poden ser informatives, temàtiques, parcials i complexes.

Hi ha un ampli repertori de criteris per aquestes avaluacions, indicant-se expressament quines situacions impliquen una valoració negativa.

Els procediments habituals són l'observació, la comparació dels documents amb l'activitat escolar, les entrevistes, els qüestionaris, les reunions, i, les proves escrites i orals als alumnes. Els informes s'envien als centres i contenen mesures que han de ser adoptades i altres recomanacions.

L'avaluació externa també proporciona informació diferenciada sobre les diferents activitats escolars que pot ser utilitzada pels directors en el curs de l'avaluació del professorat.

L'avaluació interna dels centre és a càrrec dels directors escolars i dels professors, i, en alguns aspectes administratius, també hi participen els consells escolars. No hi ha regulacions comunes ni criteris establerts, el director té llibertat per decidir els procediments i l'ús dels informes anuals tampoc està especificat.

En ocasió de les avaluacions complexes de la inspecció, es produeix de fet una valoració conjunta, a partir dels qüestionaris administrats als professors, alumnes i pares.

Els directors escolars, en l'exercici de les seves funcions, avaluen comunament als professors dels seus respectius centres.

ESLOVÈNIA

En els últims deu anys, Eslovènia ha implementat reformes en el seu sistema escolar alterant notablement la seva estructura, orientació i enfocament; incrementant l'autonomia professional, emfasitzant la responsabilitat de les pròpies escoles i reformant el rol de l'avaluació externa.

S'han iniciat tres projectes d'avaluació: *Quality Assessment and Assurance in Education (QAA)*, *Ogledalo (Mirror)*, i, *Network of Learning Schools*.

L'avaluació externa dels centres educatius és a càrrec de la inspecció educativa (IRS-ESS) d'acord a uns criteris especificats i uns detallats procediments.

Aquesta avaluació s'ocupa també de l'ensenyament a nivell global de centre però pot proporcionar informació d'utilitat als directors escolars per a l'avaluació de professors.

L'avaluació interna de centres està conduïda pels directors escolars amb l'ajuda dels director adjunts i la participació dels professors. No obstant, no hi ha un sistema uniforme per dur-la a terme ni

indicadors de suport o procediments orientatius establerts a nivell nacional.

Els objectius de l'avaluació interna són establerts casuísticament per a cada escola, excepte en el cas que es participi en algun projecte experimental (com *Mirror*). Els resultats poden ser utilitzats, també, per als directors en l'avaluació de professorat.

D'acord als criteris de determinació de la qualitat del rendiment adoptats pels consells de les escoles, els professors són avaluats regularment pels directors escolars.

Aquells professors que demostren uns resultats per damunt de la mitjana en coneixements i habilitats, qualificacions multidisciplinàries, independència, fiabilitat, creativitat i un rendiment superior a la mitjana durant un determinat període poden arribar a tenir un increment salarial de l'ordre del 20%.

ESTÒNIA

En aquests quinze d'anys de nova independència, s'han desenvolupat les normes i els criteris per a l'avaluació externa i interna de les institucions escolars, així com la creació del NEQC (Centre Nacional d'Exàmens i Qualificacions).

Les avaluacions externes dels centres poden anar a càrrec de l'Agència de supervisió estatal (inspecció), altres serveis específics centrals (seguretat, salut, etc.) i els responsables locals de la seva organització. El NEQC s'encarrega de l'avaluació externa dels resultats dels aprenentatges dels estudiants mitjançant un complet sistema d'exàmens nacionals.

L'avaluació externa està formada per una sèrie de camps de treball dividits en punts clau i, aquests, en aspectes d'avaluació. Inclou un camp específic per a l'ensenyament i l'aprenentatge (planificació, organització, participació dels professors a l'ensenyament, i avaluació dels estudiants). Estan descrits els estàndards en diferents nivells d'acompliment en cada cas.

L'avaluació externa considera l'escola com a una unitat global; això no obstant, els seus resultats poden ser utilitzats per efectuar propostes als governs locals de sancions disciplinàries per als directors.

L'avaluació interna corre a càrrec de la pròpia escola, conduïda pels directors i amb la participació – segons les tasques a avaluar – dels

subdirectors, i comissions de professors, o bé a càrrec d'auditors interns contractats específicament per a aquestes activitats.

La feina de l'auditor intern és assegurar que les mesures organitzatives que el director ha elegit són apropiades i efectives per al compliment dels objectius proposats. L'auditor tria el tema de l'auditoria segons l'anàlisi que realitza de les àrees de risc del centre, es prioritzen les de major risc.

No hi ha criteris ni procediments establerts per a l'avaluació interna, encara que es recomana que s'utilitzi el mateix marc de camps de treball, punts clau i aspectes d'avaluació que a l'avaluació externa. En el seu cas, els auditors interns regulen les eva actuació d'acord als estàndards publicats per INTOSAI.

El director escolar és el responsable de seleccionar professors competents, motivats i adequadament qualificats, en conseqüència és també el responsable d'avaluar-los, assignar-los les tasques, canviar-les-hi o rescindir els contractes. L'avaluació externa del centre pot proporcionar, també, informació als directores escolars per portar a terme l'avaluació individual dels professors.

Existeix un sistema de carrera professional, basat en quatre categories de professor, les dues primeres poden ser apreciades – d'acord als requisits – pel directors escolars, la tercera per una comissió del centre i la quarta per una comissió ministerial.

Els canvis de categoria s'han de sol·licitar i acreditar els requisits d'experiència, anys efectius en l'anterior categoria, formació, etc.

D'acord amb aquest sistema de qualificacions professionals, els professors estan obligats a passar un procés d'avaluació cada cinc anys per tal de provar la seva correspondència del seu treball i dedicació amb els estàndards de la categoria que s'ocupa.

FINLÀNDIA

En les dues darreres dècades, el sistema educatiu finès s'ha transformat profundament amb la implantació de l'ensenyament comprensiu com un dels serveis socials bàsics de l'estat del benestar, la seva descentralització a nivell municipal, i, el viratge del paper del serveis central de l'estat des de les tradicionals funcions d'inspecció a les d'avaluació del sistema, amb la creació del NBE (*National Board of Education*).

S'ha introduït un sistema d'avaluacions basades en l'escola, a partir dels seus diagnòstics externs i interns (SWOT), en les que – a més dels resultats – l'anàlisi s'ha centrat en els recursos.

La responsabilitat global de l'organització de l'educació bàsica recau sobre els municipis que s'encarreguen de proveir-la i avaluar-la com vulguin. NBE produeix informació de suport, publicacions sobre bones pràctiques i ajuda a l'autoavaluació. Així, la funció nuclear de l'avaluació és ajudar al desenvolupament de l'educació.

NBE s'encarrega de l'avaluació externa a escala de sistema mentre que els municipis com a responsables locals de l'educació són els responsables també de l'avaluació, que pot implementar-se externament al centre o com autoavaluació, segons mètodes i procediments molt diferenciats, els uns dels altres, a la pràctica.

L'autoavaluació no està gaire implantada i l'avaluació externa no ho està totalment més que a les grans ciutats.

Tanmateix, les escoles com a entitat no són el focus principal de l'avaluació educativa en el sistema finlandès.

Igualment, per estandarditzar l'avaluació del rendiment de l'alumnat, NBE dissenya els criteris per aplicar a les diferents assignatures ensenyades en l'escolaritat obligatòria.

En qualsevol cas, els resultats de l'avaluació han de ser publicats, però de manera que l'avaluació sigui respectuosa amb els municipis, les escoles, el personal, l'alumnat o altres implicats en l'educació.

Els procediments de recollida d'informació són dades estadístiques, discussions, entrevistes, i qüestionaris; molt rarament s'empra l'avaluació del treball del professor, l'observació de les classes, comparacions locals sobre aprenentatges o proves particularitzades.

En general, ni els professors ni l'ensenyament són avaluats. No obstant, els directors són – en qualsevol cas – els líders pedagògics dels centres i, en conseqüència, responsables de la instrucció i del personal docent. Moltes escoles tenen un sistema de qualitat que inclou la discussió sobre el desenvolupament anual.

Aquestes debats s'organitzen per avaluar l'assoliment dels objectius fixats prèviament per al curs acadèmic, així com els objectius de cada un dels professors en el seu ensenyament o les necessitats per a l'any següent. Des d'aquesta perspectiva, es pot dir que hi ha una certa avaluació interna dels directors sobre els professors.

FRANÇA

El sistema educatiu francès és un dels que genuïnament ha estat més centralitzat, per bé que les regions i les escoles han anat guanyant progressivament algun nivell d'autonomia.

En general, l'avaluació externa dels centres va a càrrec de la inspecció de l'educació nacional i de les autoritats educatives regionals; a l'ensenyament secundari també pels rectors i les cambres regionals de comptes.

L'avaluació interna de centres és a càrrec d'equips i comissions dels propis centres, com a autoavaluació, i a l'ensenyament secundari, també, és una de les funcions dels directors escolars.

L'avaluació dels professors és a càrrec dels inspectors escolars i, a l'ensenyament secundari, també dels directors dels centres docents.

Aquestes valoracions de la feina professional es realitzen en temps específics ja que estan vinculades al manteniment de la feina i a la promoció professional i salarial dels docents.

Els professors de primària són avaluats un cop cada quatre anys mentre que els de secundària ho són cada set anys.

Els professors poden refusar aquestes visites d'inspecció per avaluar-los, excepte la primera d'elles de garantia de continuïtat en la feina.

Sense aquesta primera avaluació, les seves carreres progressaran amb més lentitud. Per exemple, un professor de primària pot arribar a l'onzè rang del segon grau en vint anys a través de l'avaluació o en trenta sense aquesta.

Els cossos docents nacionals estan organitzats per nivells, graus i rangs; en general cada cos té dos graus i cada grau un nombre variable, entre sis i onze, de rangs. La promoció interna d'un nivell a altre o d'un cos a altre és per exàmens.

La promoció d'un a altre grau segueix l'ordre dels seus respectius rangs. La promoció d'un a altre rang és per quota, en alguns d'aquests es pot avançar només per antiguitat, mentre que entre d'altres per antiguitat i avaluació del mèrit professional. Aquests estan vinculats a uns índex en funció de les puntuacions que obté el professorat en l'avaluació.

El sistema de puntuació a primària és sobre 20 punts en cada avaluació, atorgats per l'inspector d'educació; a secundària és sobre

100 punts, quaranta a proposta del director i seixanta segons la valoració del corresponent inspector.

En els darrers anys, s'han estat explorant altres vies per a les inspeccions dels professors de les escoles primàries; d'aquesta manera s'ha experimentat al departament dels *Hautes-Alpes* un sistema de substitució de les avaluacions individuals per un grup d'avaluació de l'equip docent, en quatre fases. Aquesta experiència ha obert noves perspectives per a l'avaluació del professorat francès.

GRÈCIA

La inspecció, desacreditada per un mal ús de l'autoritat i el poder, va ser abolida l'any 1982. Seguidament, es va crear la institució dels Consellers Escolars amb funcions de tipus avaluatiu i assessor.

Així, el sistema d'avaluació escolar s'ha mogut, en els darrers anys, des d'un centralitzat estricte control a un sistema d'intervenció consultiva, promovent una major participació i iniciatives.

A l'avaluació externa dels centres escolars, intervenen els Consellers Escolars, els Caps de les Direccions Educatives (HED) i de les Oficines Educatives (HEOFF), el Ministeri Educatiu (YPEPTh), l'Institut Pedagògic (PI), Grups d'Avaluadors (Gev), i, altre personal dels Centres d'Orientació així com Grups per a la selecció i promoció del personal. A més, en aspectes no educatius també hi intervenen altres organismes com OSK, KEE, o, OEDB.

Els Consellers Escolars avaluen la tasca educativa al nivell de cada escola, amb informes anuals sobre cada una d'elles i també, en conjunt, del districte escolar, segons uns criteris especificats en paràmetres i estàndards requerits. S'entén que la qualitat dels professors, així com la seva formació inicial i continuada, afecta la qualitat de l'educació.

Els Consellers Escolars informen sobre els coneixements científics i didàctics dels professors aplicats en les corresponents escoles. A l'educació secundària, els Consellers actuen per especialitats curriculars.

L'avaluació interna dels centres correspon als directors i a les comissions internes d'avaluació escolar. Aquests segueixen també unes orientacions i paràmetres fixats externament per la normativa.

No obstant, l'avaluació interna encara està en fase d'implementació. Com a part de la funció directiva s'inclou l'avaluació del treball dels professors.

Els directors escolars són els principals responsables de l'avaluació del nivell d'eficiència organitzativa i administrativa del centre i del seu personal. Per exemple, considerant aspectes com l'absentisme de professors, la seva puntualitat, expulsions d'alumnes, relacions dels professors amb les famílies, etc.

A més, recentment, s'ha organitzat unes avaluacions conjuntes a càrrec dels consells escolars de centre que apleguen els resultats de les avaluacions interna i externa, segons uns determinats criteris i paràmetres i en funció de les competències d'aquests consells.

D'aquesta forma, a Grècia hi ha avaluació externa i interna del professorat. L'objectiu d'aquesta avaluació és reforçar l'autoconeixement sobre la seva formació científica, el seu nivell de formació pedagògica i la seva habilitat docent, així com per indicar els seus avenços a curt termini i com millorar-los o per establir les seves necessitats i continguts de formació continuada.

L'avaluació de professors es realitza amb regularitat i, prèviament, aquests han d'emetre un informe personal d'autoavaluació a l'òrgan que, en cada cas, els hagi d'avaluar.

Els resultats de l'avaluació són notificats als interessats que poden presentar una apel·lació en cas de discrepància.

HOLANDA

El sistema educatiu holandès està notablement descentralitzat, basat en les preferències educatives de les famílies i amb centres escolars que tenen molta autonomia en el seu funcionament.

Les escoles, igualment, estan en el cor de l'avaluació del sistema educatiu. Es tracta d'avaluació educativa basada en la unitat centre.

En efecte, els centres educatius són avaluats externament per la inspecció educativa i per altres serveis especialitzats, en funció dels propòsits avaluatius i l'objecte del seu contingut.

L'avaluació que efectua la inspecció considera aspectes de l'ensenyament i aprenentatge dintre de les aules, l'orientació i tutoria dels alumnes, la política educativa general del centre, les relacions amb la comunitat, la gestió dels recursos humans, la gestió del temps escolar, el desenvolupament de l'avaluació interna, el lideratge, la gestió dels recursos materials i els procediments administratius.

L'autoavaluació dels centres s'ha desenvolupat a partir de diverses iniciatives i projectes de suport de diferents institucions, com el projecte *Qprimair*, el projecte Q5 que s'orienta vers els centres de secundària, els cercles de qualitat, el SLO (Institut Nacional per al Desenvolupament Curricular), el CITO (Institut Nacional per a la Medició Educativa), o, el SBL (Plataforma per al Desenvolupament Professional del Professorat).

El Pla Escolar, que ha de ser actualitzat cada quatre anys pel consell escolar, descriu el que s'està fent per millorar la qualitat educativa del centre.

Cada escola regularment avalua el seu propi rendiment. D'aquesta informació se'n dona compta a la inspecció.

Tanmateix, a l'interior del centre, l'avaluació del professorat correspon a les funcions generals de supervisió del director que és el responsable directe de la gestió dels recursos humans.

No es disposen d'orientacions generals, ni de prescripcions que es refereixin a criteris i procediments per a dur-la a terme.

HONGRIA

Des de l'inici dels anys vuitanta, la tendència del sistema educatiu hongarès ha estat d'una forta descentralització cap a les comunitats locals i una creixent autonomia escolar, amb l'abolició de la inspecció educativa.

Això ha suposat que en dues dècades en prou feines s'ha supervisat i avaluat. Recentment, s'ha creat el sistema nacional d'avaluació amb un organisme propi OKÉV (Centre Nacional per a l'Avaluació Educativa i Exàmens).

L'avaluació interna tradicionalment s'ha centrat en el treball dels professors, però el rendiment escolar s'ha tingut en compte en poques ocasions.

L'avaluació externa, així, ha estat relativament feble en el sistema educatiu hongarès. Actualment, corre a càrrec dels governs locals (MEPI) i les oficines nacionals per a la inscripció en l'educació superior (OFFI).

L'avaluació mitjançant els consultors o experts contractats pels MEPI són les més comunes. Aquestes no s'orienten envers el treball individual dels professors, sinó sobre l'ensenyament que efectua l'escola considerada com a una unitat.

L'avaluació interna, en canvi, té una major i més profunda implantació; en absència d'un control extern, les escoles van haver d'assumir l'avaluació dels seus propis resultats.

La cultura avaluativa dels centres es basa en l'autonomia escolar, la preparació de programes escolars propis, i la preparació de plans de formació del professorat a nivell de centre.

Hi ha diverses formes d'avaluació interna de centres. L'enfocament més tradicional, com s'ha dit, inclou l'avaluació dels professors a càrrec dels directors, sovint delegada en els caps de departament.

Des de 1997, els centres disposen d'un pressupost per pagar augmentos salarials al professorat en funció dels resultats avaluatius. L'avaluació del professorat es realitza amb la seva participació i coneixement sobre els resultats.

Altres plantejaments d'avaluació interna es refereixen a propòsits estratègics dels centres per revisar els programes educatius i plantejar la formació permanent centrada en l'escola, l'avaluació de professors comptant amb l'opinió dels diferents sectors de la comunitat educativa per donar suport a l'excel·lència docent i a les innovacions en la gestió escolar, l'aplicació de proves OKÉV als estudiants per avaluar el nivell del centre, i, l'avaluació per a l'autodesenvolupament i la innovació que també inclou l'avaluació de tots el personal educatiu i administratiu.

Actualment, s'està avançant en alguns plantejaments d'avaluació conjunta, des de les perspectives interna i externa, amb la cooperació entre el professorat dels centres i el treball de professionals externs.

IRLANDA

La República d'Irlanda té un sistema escolar basat en la llibertat d'ensenyament i amb molts centres promoguts per les esglésies. Aquesta situació ha fet que l'estat hagi dedicat, normalment, la inspecció educativa a tasques de supervisió.

No obstant, en els darrers anys, s'ha obert pas l'avaluació educativa centrada sobre els centres i, en alguns casos, sobre els professors.

En efecte, la inspecció educativa en relació a l'activitat pròpiament escolar i, també, altres serveis específics en l'àmbit de les seves funcions de tipus administratiu porten a terme avaluacions externes dels centres considerats com a una unitat global. No hi ha proves de rendiment dels estudiants ni exàmens a nivell nacional.

Per altra banda, s'ha iniciat també l'avaluació interna dels centres, conduïda pels directors escolars. Aquesta, no obstant, no és obligatòria, no disposa de criteris generals, ni està procedimentada. En alguns casos, els inspectors escolars també avaluen als professors. Es tracta dels períodes a prova, de determinades promocions sol·licitades pels docents o en situacions de conflicte.

ISLÀNDIA

L'avaluació educativa té per finalitats incrementar la comprensió i el coneixement de les funcions escolars i prendre decisions sobre política educativa.

Es tracta d'obtenir informació fiable sobre qüestions com, per exemple, la gestió escolar, els assoliments acadèmics i les experiències escolars dels alumnes, els mètodes d'ensenyament i la seva influència en el rendiment escolar, la comunicació dintre de les escoles, o, els contactes entre les famílies i els centres.

Cada escola hauria d'establir i desenvolupar mètodes per avaluar el seu funcionament. Cada cinc anys, l'avaluació interna dels centres hauria de ser avaluada externament.

Així, hores d'ara, existeixen a Islàndia l'avaluació externa de centres a càrrec de avaluadors contractats pel ministeri d'educació, l'avaluació interna que realitzen grups o comissions escolars amb la participació de professors i directors, i, avaluació combinada que fan grups o comissions mixtes.

L'avaluació externa pot estar orientada cap a l'avaluació de les activitats del centre o enfocada en relació als mètodes d'avaluació interna que el centre desenvolupa. També hi ha proves nacionals per mesura el rendiment acadèmic dels alumnes.

Les avaluacions es realitzen per iniciativa dels municipis o el ministeri, els avaluadors han de seguir algunes prescripcions i orientacions sobre criteris i mètodes, i no es refereixen a responsables individuals sinó a l'escola en el seu conjunt.

Els informes d'aquestes avaluacions es comuniquen al centre i al municipi, i es publiquen al website del ministeri.

L'avaluació interna és una tasca cooperativa entre els diferents agents escolars, està orientada cap a la millora i ha de reunir també altres requisits (formal, comprensiva, fiable, rendiments, orientada institucionalment, descriptiva, analítica, i, pública). No hi ha criteris ni

procediments que s'hagin de seguir necessàriament en l'avaluació interna, cada escola pot crear els seus.

Les avaluacions internes no s'associen amb el treball individual dels professors o del director, sinó a l'escola com a entitat corporativa.

En resum, a Islàndia no existeix cap forma directa o indirecta d'avaluació del professorat.

ITÀLIA

Pel que fa referència a l'avaluació escolar, se n'han estat encarregant les Assemblees de Professors de cada escola i els professors de les respectives àrees i classes.

L'avaluació de centres és només interna i relativa exclusivament als aspectes educatius. Les famílies han d'estar informades dels resultats d'aquestes avaluacions.

En efecte, a Itàlia no existeix l'avaluació externa de centres; les tasques dels inspectors estan orientades més cap al control de les escoles, el suport a les innovacions didàctiques i la definició dels programes escolars, i, la formació permanent dels professors.

El Servei Nacional per a la Qualitat de l'Educació i l'Institut Nacional per a l'Avaluació del Sistema Educatiu han estat creats per atendre a les necessitats de disposar d'informació per a una completa avaluació del sistema educatiu, que també pot ser usada pels centres per comparar els seus resultats amb els que s'obtenen a nivell nacional.

L'avaluació de les activitats d'ensenyament dels professors considerats individualment no està prevista en règim general, excepte per al professorat en el període de prova.

Igualment, es contempla en altres dos supòsits:

- a) avaluació per iniciativa de l'administració escolar: per a casos en els que hi hagi presumpció d'ensenyament inadequat o reiterat baix rendiment, i,
- b) avaluació a petició del professor, que la pot demanar al Comitè per a l'Avaluació dels Professorat per tal que valori els serveis dels seus últims tres anys.

En alguns casos i amb l'específica autorització del director escolar, els inspectors realitzen avaluacions de professors amb problemes respecte dels seus mètodes d'ensenyament.

Hi ha un Comitè per a l'Avaluació del Professorat a cada *Circolo didattico* (divisió territorial de l'ensenyament infantil i primari) o escola. Està format per professors elegits entre ells i presidit pel director escolar.

La funció del Comitè és pronunciar-se sobre l'acompliment dels professors en el seu primer any, en les demandes de rehabilitació de professors que han estat sancionats, i, en les demandes de valoració dels serveis en els tres darrers anys efectuades pels propis professors. No hi ha estàndards o criteris que orientin l'actuació d'aquests Comitès.

A l'actualitat, existeixen una sèrie de programes i iniciatives experimentals vinculades a l'avaluació educativa que s'estan portant a terme en diferents regions d'Itàlia.

LETÒNIA

Des de la seva recent nova independència, hi ha hagut canvis molt substancials en l'orientació de l'educació a Letònia.

En efecte, la creació d'un sistema educatiu propi, la qüestió lingüística, l'orientació envers l'usuari, la descentralització administrativa, els nous desenvolupaments curriculars, les noves institucions de suport a l'educació, la col·laboració de les universitats, i, l'autonomia dels centres han modificat totalment el panorama educatiu en poc més d'una dècada.

En aquest context, el creixent interès per l'avaluació i per la qualitat de l'educació ha portat al sistema educatiu letó a la implantació de diversos mecanismes d'avaluació i d'assegurament de la qualitat.

Els centres educatius com a entitat global són avaluats externament i interna. L'avaluació externa va a càrrec de serveis especialitzats de l'estat i comissions d'avaluació, també és possible que – per a determinats aspectes – hi hagi una avaluació externa a càrrec dels municipis. Existeixen, igualment, proves i exàmens nacionals per a l'alumnat.

L'avaluació interna dels centres també s'ha desenvolupat ja que, en el sistema educatiu letó, l'avaluació està basada en el nivell del centre. Està conduïda pel director escolar amb la participació del professorat.

Igualment, els directores escolars valoren el treball dels professors, encara que no són el focus específic de cap avaluació. No s'adrecen

als professors informes separats que tinguin influència en la seva carrera professional.

No obstant, en algun cas pot ser considerat el procediment d'avaluació dels mèrits o el rendiment dels professors individuals.

Els salaris dels professors poden ser incrementats, també, sobre la base del mèrit, si el seu treballés considerat com d'exceptional vàlua o qualitat.

El director escolar determina com s'utilitzen els fons financers per a pagaments extra dels salaris.

El rendiment dels professors és, aleshores, valorat a partir d'un informe favorable del director, d'un comitè específicament constituït o un sistema mixt. El procediment pot ser iniciat pel propi director o altres òrgans o persones.

LIECHTENSTEIN

Hi ha dos nivells diferenciats d'avaluació externa, ambdós a càrrec dels inspectors de nivell o especialistes, per una banda l'avaluació del centre i per l'altra l'avaluació individual dels professors.

També, l'avaluació interna té lloc a dos nivells, l'avaluació anual del centre a càrrec del Claustre de professors (*Lehrerteam*) i l'autoavaluació individual, recomanada, de cada professor.

Les autoritats escolars són responsables de la política de gestió de personal.

L'avaluació inicial de professors és part del procés de contractació, a l'ensenyament primari correspon al consell escolar local i l'ensenyament secundari és la inspecció la responsable de la selecció, destinació i avaluació dels professors.

Existeix un marc general per a l'avaluació externa, amb criteris i procediments, elaborat per la inspecció educativa, que l'aplica amb la col·laboració dels directors escolars i proporciona *feed-back* a diversos agents escolars. Aquest marc avaluatiu també s'aplica a l'avaluació interna.

Pel que fa a l'avaluació externa del professorat, els inspectors han de portar-la a terme cada dos anys per a cada professor. En una detallada entrevista el professor i l'inspector corresponent avaluen el rendiment professional.

En aquest procés, l'autoimatge del professor és complementada per la imatge externa percebuda per l'inspector. La valoració inclou la formulació de possibles objectius i adopció de mesures per als dos següents anys.

El propi professor també és responsable de l'èxit d'aquest procés avaluatiu. El professor ha de preparar l'entrevista i la documentació necessària.

Aquesta ha d'incloure el model de *preparació per a l'assistència a la lliçó i a l'entrevista del personal*. El professor és responsable de l'aplicació de les mesures acordades i està obligat a informar a la inspecció dels seus resultats.

Existeixen uns criteris d'avaluació agrupats en quatre àrees principals: característiques personals del professor, compromís amb el Claustre i amb l'escola, treball amb les famílies i contactes externs, i, compromís amb el sistema educatiu nacional.

Igualment, hi ha unes orientacions metodològiques per aquestes avaluacions. Com a regla general, inclouen una visita a l'aula que és generalment anunciada, encara que pot no ser-ne. Igualment, hi ha un guió per a les entrevistes que, normalment, són d'una hora de durada.

L'informe final s'arxiva a la inspecció i el professor en rep una còpia. L'avaluació ha de servir per avançar en el desenvolupament professional de cada docent i, també, afecta a l'escola globalment.

Per a l'autoavaluació docent, només el professor és el responsable i no n'ha de donar comptes a ningú. No obstant, es recomana que intercanviï experiències amb altres col·legues de la seva confiança per poder realitzar anàlisis més precises i enriquir el ventall de possibles solucions.

La carpeta de reflexió per a l'assegurament de la qualitat i el desenvolupament professional integra els següents aspectes: la meua imatge com a professor, l'ensenyament a la meua classe, la meua posició en el Claustre, i, la meua relació amb el sistema educatiu nacional.

El contingut de la carpeta és un instrument personal que ha de mantenir i actualitzar el propi professor. Pot ser utilitzat, òbviament, per a la preparació de l'entrevista d'avaluació o ser directament inclosa en aquesta com a documentació.

LITUÀNIA

Les antigues pràctiques de la inspecció escolar s'han associat només amb la imatge de les sancions. Un nou sistema d'avaluació s'ha posat en marxa a partir de l'any 2000 a Lituània.

El Ministeri d'Educació i el Centre de Desenvolupament d'Escoles han publicat l'actual *Disseny metodològic per a l'auditoria general de l'educació escolar*.

L'avaluació externa de les escoles corre a càrrec de la inspecció de l'estat, el ministeri d'educació i ciència, i, les entitats promotores dels centres, en funció de quines siguin les finalitats avaluatives.

Deponent del seu objectiu poden ser avaluats al mateix temps els assoliments en els aprenentatges, el procés educatiu, la satisfacció de les necessitats dels estudiants, el clima escolar, els recursos intel·lectuals, la gestió escolar, etc.

Els principals objectius d'aquestes avaluacions són garantir l'efectiu funcionament de les escoles, la qualitat escolar i la implantació de les polítiques educatives.

L'avaluació externa pot estar organitzada d'acord a diferents mètodes i models:

- avaluació d'una escola per part dels promotors a través del dossier elaborat pel propi centre,
- avaluació del dossier de l'activitat educativa del municipi o comtat per part de la inspecció Estatal i el Ministeri d'Educació i Ciència,
- avaluació dels directors escolars per part de la Inspecció Estatal i el Ministeri d'Educació i Ciència (els directors estan classificats en tres categories professionals),
- avaluació d'àrees temàtiques de la política educativa per part de la Inspecció Estatal i el Ministeri d'Educació i Ciència i supervisió de la implementació de la política educativa general (proves al desè curs, distinció amb la menció de *gimnazija*, etc.).

L'avaluació interna correspon als directors escolars, als subdirectors acadèmics, i, la comissió escolar d'avaluació de professors. El marc general per als dossiers de les activitats escolars va ser regulat l'any 1996 i inclou l'autoavaluació dels centres en diverses àrees.

Igualment, les *Normes per a l'avaluació del professorat* defineixen els aspectes d'aquesta avaluació: el treball pràctic del professor, les

habilitats d'ensenyament, l'observació de lliçons, la competència docent, i, l'activitat metodològica.

Les activitats d'ensenyament són avaluades i la promoció dels professors és decidida per una Comissió d'avaluació de professors de la corresponent escola seguint les citades *Normes*.

L'avaluació interna pot estar diferentment organitzada atenent a diverses possibilitats i enfocaments:

- autoavaluació d'escoles a partir del dossier d'activitat escolar a càrrec del director,
- avaluació del treball de l'aula a càrrec del director i el subdirector acadèmic,
- autoavaluació d'escoles a partir de projectes educatius a càrrec del director i el subdirector acadèmic,
- avaluació de l'activitat dels professors en el procediment de promoció a càrrec de la Comissió d'avaluació de professors.

Així, no existeix l'avaluació externa de professors ni cap transferència d'informació des de l'avaluació de centres considerats com una entitat; els procediments d'avaluació de professors són possibles a càrrec dels directors i els subdirectors acadèmics a nivell intern per al seu desenvolupament i millora, i, a càrrec de la referida Comissió d'avaluació de professors per a la certificació.

Els procediments de certificació són valoracions sobre els coneixements teòrics i les habilitats pràctiques dels professors i els atorguen una classificació en categories.

Les finalitats del sistema de valoració són encoratjar al professorat per esdevenir més creatiu en la seva feina i actualitzar les seves habilitats, per modernitzar el currículum i els mètodes d'ensenyament, per augmentar la responsabilitat del professor i de la comunitat escolar en els resultats del seu treball, i, proporcionar incentius morals i materials per als professors.

Les avaluacions es basen en l'aplicació de quatre principis: universalitat, continuïtat, lliure elecció i interès. Es considera que un professor ha de resultar certificat després d'haver estat distingit amb una qualificació o haver confirmat aquesta qualificació.

En la primera certificació d'un professor es tenen en compte els resultats del seu treball pràctic dels últims 5 ó 6 anys de la seva carrera i la seva preparació teòrica per treballar en el reformat

sistema educatiu. Han de transcórrer almenys tres anys entre dues avaluacions consecutives d'un mateix professor.

La certificació inclou avaluació de l'activitat pràctica del professor (observació de lliçons, valoració de les habilitats docents, etc.), indicadors de competència pedagògica, formació permanent i activitat metodològica, així com experiència en el treball, i titulacions pedagògiques i científiques.

LUXEMBURG

No hi ha massa tradició d'avaluació escolar en aquest país, l'educació està organitzada centralment pel ministeri (MENFPS) i la gestió dels centres de primària és municipal.

Des de 1993 es va establir la inspecció de primària (*Collège des inspecteurs*) i, també, el Servei de Coordinació de la Recerca i la Innovació Pedagògica i Tecnològica (SCRIPT) que elabora les estadístiques d'avaluació del sistema educatiu.

No hi ha directors als centres de primària, organitzats i supervisats directament pels inspectors; en canvi cada centre de secundària té un director responsable de la seva organització, control i avaluació. Dintre del MENFPS, hi ha un Comitè de Gestió responsable de les funcions administratives i la gestió dels recursos dels centres de secundària.

No existeix l'avaluació interna del centres de primària, excepte algun projecte pilot, mentre que l'avaluació externa és a càrrec dels inspectors i, en els aspectes administratius, dels municipis.

L'avaluació externa a primària està més formalitzada i millor regulada que a l'ensenyament secundari, aquesta avaluació inclou la dels professors i els seus deures professionals.

Els inspectors han de visitar les classes, analitzar documents i observar com funciona el centre d'acord a uns paràmetres i criteris establerts pel *Collège des inspecteurs*.

Entre els aspectes considerats en aquestes avaluacions, tenim: el contingut de les lliçons, els mètodes d'ensenyament, l'ús de llibres de text apropiats, el nivell de competències de l'alumnat, les taxes d'assistència, la manera en que s'organitzen els grups i les *ràtios*, els deures dels professors, el control sobre les qualificacions dels mestres, el rendiment dels professors i les planificacions escolars.

L'avaluació és considerada com una manera informal d'encoratjar al professorat a analitzar i avançar en la seva pràctica professional i en els seus mètodes d'ensenyament.

La promoció econòmica del professorat és quasi automàtica però una avaluació negativa pot fer decaure les seves possibilitats d'aconseguir un trasllat.

A l'educació secundària, l'avaluació externa dels projectes d'innovació educativa és a càrrec de SCRIPT.

En els aspectes administratius, l'avaluació externa dels centres correspon al Comitè de gestió ministerial.

L'avaluació interna educativa l'efectuen els directors dels centres.

Dintre d'aquesta avaluació interna, els directors són els responsables de la supervisió del personal docent, però la seva avaluació no està formalitzada ni és regular.

L'avaluació dels professors de secundària inclou els següents aspectes: el contingut de les lliçons, l'ús de llibres de text apropiats, el nivell de competències dels alumnes, els deures professionals del professors i el rendiment dels professors.

No hi ha documents oficials que concretin els criteris i procediments d'aquestes avaluacions, habitualment els directors basen les seves avaluacions en visites a les aules i anàlisis de documents.

Els resultats d'avaluació són usats a nivell intern. En cas de serioses disputes o situacions alarmants, el director pot discutir els resultats de l'avaluació amb el professor afectat. En casos extrems, el director pot enviar un informe al Ministeri per tal que es procedeixi a alguna mesura disciplinària.

MALTA

El grau d'inspector educatiu va ser substituït el 1975 pel lloc de treball d'*Education Officer (EOs)*, passant a tenir un caràcter més d'assessorament i suport a la tasca dels professors i les escoles que no de control i inspecció pròpiament dit.

Recentment, el sistema educatiu maltès s'ha descentralitzat, l'autonomia dels centres s'ha incrementat i s'han introduït molts aspectes de gestió a càrrec dels propis centres. S'ha pres com a referència el model de direcció escocès.

Igualment, s'han introduït noves pràctiques d'avaluació de centres i professors. L'avaluació de centres està basada principalment en la perspectiva interna.

El procés de planificació del desenvolupament escolar està establert a totes les escoles primàries i secundàries. Es tracta de construir una auditoria interna que mostri els punts forts i els punts febles a cada centre, per poder avançar en la seva millora i desenvolupament.

L'avaluació interna és conduïda per un equip de gestió format pel director, els ajudants de direcció, els coordinadors d'àrea i els propis professors. Els pares també hi estan implicats d'alguna manera, quan se'ls demana que contestin qüestionaris sobre diversos aspectes de l'escola.

Les principals aspectes de l'avaluació interna són el currículum, l'assistència, l'ensenyament i l'aprenentatge, la tutoria, la relació amb les famílies, els recursos, i, el lideratge i l'assegurament de la qualitat.

Aquestes avaluacions inclouen anàlisi de documents, seminaris, visites a classes, aportacions de fonts externes (EOs), entrevistes, observacions, reunions, qüestionaris i debats.

Finalment, es puntuen els indicadors de rendiment en unes escales de quatre nivells, s'envien els resultats a una agència central i l'equip de gestió elabora un informe escrit d'avaluació interna amb les conclusions.

S'ha introduït un programa de gestió del rendiment del professorat en el que cada professor ha d'incloure els seus objectius en relació a la planificació de desenvolupament escolar a l'inici del curs acadèmic.

El director del centre, al final del curs, haurà d'elaborar un informe escrit d'avaluació del rendiment de cada professor en relació a aquests objectius.

L'avaluació interna dels centres es complementa amb un sistema d'anàlisi i avaluació externa portat a terme pels Eos que es centra en les tasques educatives. En moltes ocasions, els Eos analitzen el rendiment del professor a l'aula més que els assoliments generals de l'escola; també, han d'avaluar els professors a causa de promocions o en ocasió de dificultats.

En aquestes avaluacions externes s'ha d'assegurar que els professors novells, així com aquells que avancen cap a un grau professional més elevat, són valorats durant el seu any d'inducció.

L'avaluació consisteix en visitar l'aula i observar la docència. No és necessari avisar amb antelació però, normalment, es fa, especialment en els casos de promoció salarial o progressió en la carrera.

Després de la visita, hi ha una *feed-back* amb el professor interessat i l'informe final s'arxiva a l'expedient personal de cada professor.

NORUEGA

L'educació per a tots és un precepte bàsic a la política educativa. L'educació primària i el primer nivell de l'educació secundària es fonamenten en el principi del sistema d'escola unificada. Tots els infants i adolescents han de compartir un marc comú de coneixement, cultura i valors.

La col·laboració entre l'escola i la comunitat és un element bàsic per la qualitat. Les classes, per exemple, estan obertes a les famílies.

El treball en el desenvolupament de la qualitat està basat en coneixements fiables dels factors que promouen o inhibeixen l'aprenentatge; no s'orienta envers l'elaboració de rànquings o elaboració d'informes burocràtics.

No hi ha una gran tradició d'avaluar el funcionament dels centres a nivell intern o extern. De fet, l'escola no està en el centre del sistema educatiu. Els serveis de l'educació nacional de l'estat noruec avaluen el rendiment dels alumnes a través de proves i també els municipis com a responsables locals de l'organització dels serveis escolars.

En alguns municipis, s'ha organitzat alguna mena d'avaluació dels centres escolars, especialment centrada en l'oferta educativa que realitzen. No hi ha uns criteris i procediments establerts i els seus resultats s'utilitzen a nivell local amb propòsits informatius, per definir noves àrees d'atenció o per distribuir recursos.

Recentment, s'ha elaborat un projecte d'avaluació basada en el centre; a nivell intern, l'escola avaluarà regularment fins a quin punt l'organització, adaptació i implementació de l'ensenyament contribueix a l'assoliment dels objectius plantejats en la part general del nucli principal del currículum en cada una de les àrees i matèries.

El director del centre és el responsable d'implementar els procediments de l'avaluació interna, en el que també participen els professors. A més, s'assumeix que els alumnes i les famílies estan inclosos en el procés d'avaluació interna.

No obstant no s'han desenvolupat models, criteris o procediments aplicables generalment per a aquestes avaluacions.

Actualment, es porten a terme alguns projectes experimentals vinculats a l'avaluació educativa com el programa *Quality development in primary and lower secondary education*, el projecte *Pupil inspectors*, el banc de recursos per a l'avaluació sistemàtica i el desenvolupament de la qualitat educativa, el projecte *External participation in local evaluation processes*, etc.

En qualsevol cas, no hi ha cap tipus d'avaluació del professorat individualment, ni les avaluacions de centre s'hi refereixen de manera directa o indirecta.

POLÒNIA

En els darrers quinze anys, els profunds canvis socials i polítics en aquest país han comportat una gran transformació de l'orientació del sistema educatiu i de la seva avaluació.

La supervisió educativa és responsabilitat de la *kuratoria* (superintendents regionals), mentre que el control administratiu de les escoles corre a càrrec dels *gminy* (autoritats governatives locals).

L'avaluació interna està pilotada pels directors escolars en cooperació amb els altres professors que tenen responsabilitats de gestió.

D'aquesta manera, l'avaluació externa que desenvolupen les *kuratoria* inclou l'avaluació de les condicions per a l'ensenyament a les escoles, l'anàlisi i avaluació dels resultats de l'ensenyament i altres activitats escolars, el suport a les escoles i als professors en el rendiment de les seves tasques educatives, i, l'aportació de les innovacions educatives a l'escola.

L'avaluació externa no disposa de paràmetres definits ni estàndards proporcionats per les autoritats educatives nacionals i resulta responsabilitat dels avaluadors.

Els *kuratoria* han d'avaluar l'acompliment de les escoles dels objectius educatius definits als nivells central, regional i local.

Els procediments recomanats per a aquestes avaluacions són la mesura dels resultats, els qüestionaris als alumnes, les entrevistes amb pares, l'autoavaluació del professor, l'observació de les classes, la diagnosi i solució de problemes, la creació d'estàndards d'avaluació interna, l'enquesta als graduats i les dades estadístiques.

Els resultats de l'avaluació externa són coneguts, a nivell escolar, pels directores i els consells pedagògics.

L'avaluació interna està centrada en la supervisió pedagògica que efectua el director escolar.

Aquest prepara el sistema d'avaluació, implementa mesures per al rendiment de la qualitat escolar, anima al professorat al compliment de les seves tasques amb eficiència, prepara informes per als avaluadors externs, prepara el programa de desenvolupament escolar i recull informació sobre el rendiment dels professors per tal d'avaluar-los d'acord amb el sistema de procediments establerts.

Hi ha dues situacions en les que el director escolar ha d'avaluar el rendiment dels professors:

a) Avaluació estàndard, a petició del propi interessat, de la unitat de supervisió pedagògica, del comitè responsable de la gestió escolar, del consell escolar, del consell de pares o per iniciativa del propi director; entre dues avaluacions consecutives ha de passar almenys un any. L'informe és descriptiu i conclou amb una qualificació de notable, bé o negativa.

b) Avaluació professional per al procés de promoció.

En aquest darrer cas, el director ha de recollir la sol·licitud d'obertura del procediment de promoció, assenyalar un tutor per a cada cas, aprovar el pla de desenvolupament professional de cada professor, afavorir el suport directe per a tots els professors amb formació, per al període inicial fer una valoració positiva o negativa, recollir les peticions d'obertura del procediment de qualificació, establir i presidir la comissió de qualificació, participar en les comissions de qualificació i realitzar els nous contractes a partir de les decisions de la comissió.

El procediment d'avaluació que utilitzen els directores consta de:

- preparació d'un cronograma, preparació d'un document per guiar la recollida d'informació i els comentaris de cada visita,
- reunió amb els professors prèvia a les visites,
- observació a les classes,
- preparació d'una llista de temes a tractar en la reunió de post-visita amb els professors,
- elaboració un esborrany de l'informe de la visita, i,

- preparació d'informes regulars globals.

PORTUGAL

A Portugal, tradicionalment, l'educació s'ha basat en un sistema fortament regulat i centralitzat.

No obstant, les reformes educatives i el *Pacto Educativo para o Futuro de 1986* han possibilitat major flexibilitat curricular i una creixent autonomia dels centres escolars.

D'acord amb aquest nou enfocament, més recentment, s'han desenvolupat i aplicat programes d'avaluació educativa a nivell de centres, tant des de la perspectiva externa com des de la interna.

Pel que fa a la vessant externa, l'avaluació correspon a la *Inspecção Geral da Educação* (IGE). Aquesta ha desenvolupat diferents estratègies i models segons es tracti de:

- Control i seguiment de l'organització i el funcionament educatiu,
- El programa d'avaluació escolar integrada.

En els dos casos, IGE ha desenvolupat detalladament els criteris, els procediments i les fases per aquestes actuacions avaluatives que comporten l'anàlisi de documents, entrevistes, qüestionaris i visites a les aules pels equips d'inspectors que hi participen.

L'avaluació externa, per bé que també es refereix a l'ensenyament i als aprenentatges, no es projecta sobre els professors individualment, sinó sobre el centre educatiu considerat en el seu conjunt.

Igualment, existeix l'avaluació externa que correspon a la *assembleia de escolas* que ha d'avaluar la gestió escolar anualment, encara que només és prescriptiu al final de cada període de direcció escolar (3 anys).

Els criteris i els procediments d'aquesta avaluació no estan formalment definits amb caràcter general.

Finalment, hi ha una avaluació del rendiment del professorat portada a terme pels directors escolars (*direcção executiva*).

La promoció del professorat depèn de l'avaluació del seu rendiment que té les següents formes:

- a) **Avaluació ordinària.** Es realitza durant l'any previ a canviar en l'escala professional; el professor ha d'elaborar un document de reflexió crítica sobre el treball que ha realitzat durant el període que correspongui, segons es tracti d'un professor novell o en servei en alguns dels mòduls de les escales.

La direcció escolar avalua el document i proposa la qualificació en termes de satisfactori o no satisfactori. En el segon cas, passa al comitè d'avaluació.

Aquest comitè està format pel director regional d'educació, un professor proposat pels docents del centre on treballa el professor, i, un altre professor o persona de reconegut prestigi en educació proposat pel professor que s'avalua.

Un professor que obté una qualificació de satisfactori pot aspirar a millorar-la i que passi a ser una qualificació de bona. Aquest professor prepararà un document de reflexió crítica que serà examinat pel comitè d'avaluació.

- b) **Avaluació extraordinària.** Es produeix a demanda del professor, sempre i quan tingui quinze anys de serveis, hagi obtingut una qualificació de bona i mai hagi obtingut una qualificació de no satisfactori.

El procediment és, novament, elaborar un document de reflexió i crítica sobre el treball fet per ser valorat pel comitè d'avaluació. Si assoleix la qualificació de molt bona obté un *bonus* de dos anys en el recompte dels anys de serveis.

L'avaluació extraordinària també es pot demanar per professor que hagin completat almenys un curs de formació especialitzada.

- c) **Avaluació intermèdia.** Els professors avaluats amb qualificació de no satisfactori poden demanar una avaluació intermèdia després que hagi passat la meitat del temps abans del canvi en l'escala; el resultat anul·la l'anterior qualificació.

REGNE UNIT DE LA GRAN BRETANYA I IRLANDA DEL NORD

Els sistemes educatius i, en conseqüència, els sistemes d'avaluació presenten diferències entre els diferents països que el formen.

Distingirem a aquests efectes, tres models d'estructurar l'avaluació que corresponen respectivament a Escòcia, Anglaterra i Gal·les, i, Irlanda del Nord.

Pel que fa a Escòcia, l'avaluació externa dels centres correspon a HMIE (*Her Majesty's Inspectors of Education*) amb el suport de personal auxiliar. S'ocupa d'aspectes relacionats amb les tasques educatives i administratives.

Hi ha una detallada descripció de criteris, procediments, fases i metodologia avaluativa, a partir de l'aplicació del model *How good is our school?*. L'avaluació externa proporciona informació que pot considerar-se en l'avaluació del professorat.

Per altra banda, l'avaluació interna és portada a terme pels directors escolars, els equips de gestió i els mateixos professors.

Aquestes autoavaluacions segueixen el mateix model que orienta l'avaluació externa. L'autoavaluació també es tinguda en compta a l'hora d'efectuar l'avaluació externa per HMIE.

La metodologia de l'avaluació interna inclou entrevistes, qüestionaris, anàlisis de documentació, i, cada cop més, observació directa de l'ensenyament i l'aprenentatge a les aules per part dels directors i altre personal directiu dels centres.

Els directors són els responsables de l'avaluació dels professors amb conseqüències sobre la seva promoció i carrera professional; poden considerar les informacions rebudes de HMIE en el curs de l'avaluació externa.

Pel que fa a Anglaterra i Gal·les, l'avaluació externa dels centres es porta a terme a través d'OFSTED (*Office for Standards in Education*) a Anglaterra o bé Estyn a Gal·les, i, els LEA (*Local Educational Authority*) quan en depenen. Les LEA són avaluades també per OFSTED.

OFSTED i Estyn disposen d'unes detallades especificacions per dur a terme l'avaluació externa dels centre (*Inspecting Schools: The Framework*) que inclouen criteris, procediments i interpretació per a la formulació de judicis. La informació avaluativa que ateny a un determinat professor podrà ser utilitzada en l'avaluació de professors que han de realitzar els directors.

Estyn ha començat a introduir alguns canvis, recentment, en les inspeccions i avaluacions dels centres a Gal·les, com són un nou èmfasi en les autoavaluacions com a punt de partida de les avaluacions externes, possible inclusió de directors en els equips avaluatius de la inspecció o avaluacions diferenciades per a les escoles amb més èxit.

Les avaluacions de LEA s'adrecen a les escoles que tenen alguna circumstància de baix rendiment, molt absentisme o altres que són causa de preocupació i intervenció més activa.

Les autoritats locals han de seguir el Codi de relacions entre els LEA i les escoles ja que no tenen el dret general per entrar als centres i en són els responsables de la provisió dels recursos i d'efectuar previsions a mig termini sobre el seu desenvolupament. Disposen, igualment, d'unes orientacions que han de seguir per efectuar aquest tipus d'avaluació.

Les escoles, per elles mateixes, també són responsables del seu propi rendiment i han d'efectuar autoavaluacions segons la seva particular perspectiva i prioritats.

Aquestes han de ser impulsades pels directors escolars, ajudats per altres membres de l'equip de direcció del centre i altres membres que s'hi puguin incloure.

Les escoles poden utilitzar un ampli ventall d'instruments, models i marcs de referència com a suport de l'autoavaluació. OFSTED, Estyn, i el DfES (*Department for Education and Skills*) han proporcionat moltes orientacions al respecte.

El model SEP (*Self-Evaluation Profile*) desenvolupat per John MacBeath en base a una recerca de la Universitat de Strathclyde, comisionada pel sindicat NUT, és àmpliament difós i utilitzat.

El consell de govern escolar necessita disposar d'una perspectiva general del rendiment i funcionament del centre per tal de dur a terme la seva funció estratègica, realitzant una valoració conjunta dels resultats de les avaluacions externa i interna.

Les escoles també són responsables de la gestió del rendiment dels professors. El director és el responsable d'implementar la política de promocions del personal i d'assegurar la revisió del treball dels professors, directament o a través dels caps dels equips docents. El rendiment dels directors escolars és avaluat pels consells de govern dels respectius centres.

Tots els professors han de ser avaluats anualment. Els actuals requisits i procediments d'avaluació van ser aprovats l'any 2000 per a Anglaterra, encara que estan en fase de revisió i aprofundiment.

El rendiment dels professors és revisat en funció dels objectius prèviament acordats entre el professor i l'equip directiu. Aquests objectius han de ser clars per tal que puguin ser correctament mesurats.

El director, o el cap d'equip docent, visita les aules i manté posteriorment reunions amb els respectius professors. En els centres de secundària és assistit, en aquesta tasca, pels caps de departament. En alguns casos, l'avaluació de professors pot comportar la dedicació del 25-30% del temps de treball del director al llarg de l'any.

Existeixen unes clares especificacions i orientacions per guiar aquestes actuacions, així com uns detallats estàndards sobre el rendiment dels professors que, també, serveixen, per a la seva autorregulació.

Els directors escolars reben formació per al desenvolupament de les avaluacions del professorat.

També, existeixen mecanismes d'intervenció en casos de problemes o baix rendiment dels professors que, en casos extrems, poden portar al seu cessament.

Les avaluacions individuals del professorat es tenen en compte per a la progressió en la seva carrera professional i en les seves retribucions; alguns dels estadis de la carrera són assolibles per a la totalitat dels professors, mentre que d'altres queden restringits a un determinat percentatge segons el polèmic criteri d'aportació sostinguda i substantiva a la millora del centre.

Pel que fa al país de Gal·les s'aplica un sistema similar d'avaluació del professorat, seguint els propòsits contingut en el "Green Paper" (*The BEST for teaching and Learning*) a partir de l'any 2002. Les especificacions, detalls, requeriments, criteris i procediments han estat publicats.

Pel que fa al sistema d'avaluació a Irlanda del Nord, l'avaluació externa dels centres corre a càrrec d la inspecció *Education and Training Inspectorate* (ETI).

Almenys un cop cada set anys, un equip d'inspectors realitza una avaluació completa (*General inspections*) i quan escau també avaluacions d'aspectes específics (*Focused inspections*). Aquestes avaluacions disposen de detallats criteris i procediments que estan publicats (*The Inspection Process in Schools*).

A Irlanda del Nord, l'autoavaluació no està generalment implantada i no és obligatòria per als centres, encara que s'intenta promoure i recomanar des de l'administració descentralitzada, així com proveir de materials de suport per a la seva realització.

El sistema d'avaluació dels professors a càrrec dels directors escolars, Programa SDPR, s'ha posat en marxa progressivament en el període 1995-2000.

És un intent de contribuir a la qualitat global de l'educació dels estudiants, per avançar en el desenvolupament professional dels professors i per donar més èmfasis als programes de formació continuada.

El Programa SDPR no implica la introducció de pagaments salarials en funció del rendiment ni està vinculat a cap sistema de mesures disciplinàries.

Les avaluacions del professorat a Irlanda del Nord es porten a terme en cicles bianuals amb components procedimentals i de contingut diferenciats i relacionats en cada un dels anys.

ROMANIA

Fins al 1990, el model d'inspecció estava concebut per a un sistema educatiu fortament centralitzat, a partir d'aquesta data es va iniciar un notable procés de descentralització.

Aleshores, el nou model d'inspecció s'ha centrat en l'avaluació de la qualitat de l'educació proporcionada per les escoles, l'avaluació global dels centres, i, l'assessorament per a la millora.

A l'any 1999 es va crear la Comissió Nacional per a l'Avaluació i l'Acreditació de l'Educació Pre-universitària (NCEAPE) per distingir les escoles amb acreditacions que es mantenen per períodes de quatre anys.

Més recentment, s'ha regulat la producció de plans de desenvolupament a càrrec de les pròpies escoles en ordre a responsabilitzar-les de la qualitat de l'educació que proporcionen.

L'avaluació externa dels centres està atribuïda a equips d'inspectors i, també, a la NCEAPE.

L'avaluació que porta a terme la inspecció s'ocupa del rendiment escolar dels alumnes, el suport escolar al desenvolupament personal dels alumnes, la qualitat de l'ensenyament i del personal docent, la qualitat de la gestió escolar i l'eficient ús dels recursos, la qualitat de les activitats, les relacions pares-escola, les relacions de l'escola amb la comunitat local, l'acompliment de les responsabilitats legals i l'actitud dels estudiants envers l'educació proporcionada per l'escola.

L'avaluació que efectua la inspecció disposa d'una detallada especificació d'indicadors i procediments.

Per la seva banda, la NCEAPE pren en consideració aspectes com el context, les relacions de l'escola amb la comunitat, el pla de desenvolupament escolar, la gestió dels recursos humans, l'ús dels recursos materials, la qualitat de les activitats a càrrec del professorat, els resultats dels alumnes i el clima escolar. Igualment, aquesta avaluació disposa d'especificacions quant als criteris i procediments.

L'autoavaluació és obligatòria per a totes les escoles; els directors han d'encarregar-se d'avaluar l'activitat general dels seus centres.

Aquesta avaluació s'organitza segons les necessitats del centre, no hi ha estàndards ni procediments establerts per a la seva realització. Els seus resultats són presentats als respectius Consells de gestió escolar i són emprats en l'avaluació externa de la NCEAPE.

A més de l'avaluació de centre que ja inclou visites a les aules i l'apreciació de la tasca docent dels professors, en alguns supòsits relacionats amb els períodes de prova de nous professors o promocions del professorat també hi ha una avaluació externa dels professors.

SUÈCIA

L'avaluació educativa a Suècia s'ha centrat sobre el nivell municipal, només recentment a partir de 2003 s'ha iniciat l'avaluació a nivell de centres en tant que entitats.

De fet, l'Agència Nacional de Supervisió (NAE) avalua l'estat de l'educació en cada un dels municipis.

El sistema educatiu suec no preveu cap avaluació dels professors. No hi ha cap regulació formal. Tot el personal hauria de tenir, regularment, entrevistes amb el director sobre la seva feina, però sense repercussions salarials.

Hi ha tres tipus d'avaluació externa: una realitzada localment pels municipis (informes anuals de qualitat), una altra portada a nivell nacional per la NAE com a avaluació general i completa dels centres d'acord a uns criteris i procediments establerts per a totes les escoles, i, la tercera a càrrec d'inspectors contractats per la NAE (revisions de qualitat). També, hi ha proves de rendiment dels estudiants a nivell nacional.

Igualment, els directors de les escoles de primària i els equips directius dels centres de secundària tenen l'obligació d'elaborar un informe anual de la qualitat educativa als seus centres.

TXÈQUIA

Recentment, la inspecció ha passat de tenir un caràcter purament controlador a un altre funció més avaluadora i asseguradora del compliment de la llei.

Així, ha creat una detallada llista de criteris per a l'avaluació externa dels centres com a garantia dels estàndards de l'educació; entre aquests n'hi ha que a la qualitat de la gestió i d'altres a la qualitat de l'educació.

D'aquests últims, alguns es refereixen al personal i a les condicions en que es desenvolupa l'ensenyament. La manera més destacada de recollir la informació és l'observació directa a les aules de l'activitat escolar.

Les inspeccions centren l'avaluació de la qualitat de l'educació en funció de l'avaluació de la qualitat de la gestió escolar, s'entén que a major qualitat directiva major qualitat escolar.

La major part d'inspeccions completes es reserven per escoles amb nous directors, escoles amb problemes o amb rendiment insatisfactori.

Malgrat que les avaluacions individuals dels diferents professors no apareixen en els informes dels inspectors, aquests i els directors – com a caps de personal – reben informació oral sobre la seva respectiva feina individual.

D'aquesta manera, s'estableix una vinculació i una transferència d'informació entre l'avaluació externa de la qualitat escolar i l'avaluació interna dels professors. No obstant, els inspectors no estan autoritzats a prendre decisions sobre la carrera docent dels professors.

Per altra banda, el director és el responsable de preparar els informes anuals sobre les tasques administratives i educatives dels centres. El marc d'elaboració d'aquests informes, que són públics, està regulat normativament i ofereixen una descripció molt general.

Igualment, s'han creat uns consells escolars encarregats de l'avaluació conjunta. No obstant, no s'han desenvolupat orientacions ni altra documentació oficial per guiar aquestes activitats.

També, dintre dels deures i responsabilitats dels directors s'inclou l'obligació legal de control, observació i revisió de la feina del professorat de les respectives escoles.

A aquesta avaluació de personal pot incorporar les observacions i recomanacions efectuades pels inspectors per a cada professor individualment.

Els directors tenen llibertat per organitzar i conduir els processos d'aquestes activitats avaluatives de la feina dels professors, tampoc tenen una formació específica per fer-ho ni materials de suport.

Els resultats d'aquestes avaluacions són utilitzats, normalment, per a les retribucions dels professors en una fracció variable del salari a més dels pagaments fixos bàsics per a tots.

XIPRE

L'avaluació dels centres educatius està, actualment, en fase de preparació. S'ha previst una doble perspectiva, externa i interna, en la que han de tenir un paper central els inspectors d'educació i els directors escolars.

Pel que fa als centres educatius, es planteja l'avaluació externa a càrrec de la inspecció i l'avaluació interna o autoavaluació conduïda pels directors escolars amb el suport del professorat. També es preveuen proves de rendiment o exàmens dels estudiants a nivell nacional.

Pel que fa als professors, també han d'estar subjectes a un doble sistema d'avaluació externa i interna. L'avaluació externa a càrrec dels inspectors i la interna a càrrec dels directors escolars. Ambdues amb repercussions sobre la carrera.

En resum, pel que estrictament a l'avaluació del professorat tenim:

- a) Un grup de països que no avaluen de cap manera als professors individualment. Es tracta de Dinamarca, Suècia, Islàndia i Noruega.
- b) Uns altres països que els avaluen només externament (normalment a través dels inspectors), dins d'aquests:

b.1 Els que avaluen sistemàticament i regular tot el professorat, és el cas de França (educació primària), Liechtenstein i Luxemburg (educació primària).

b.2 Els que avaluen, en ocasions extraordinàries (promocions, períodes probatoris, etc.), alguns professors, com a Espanya, Irlanda, Itàlia (amb participació interna) o Romania.

c) Les situacions en les que s'avalua a nivell intern de centre als professors, normalment a càrrec dels directors, amb diferents repercussions per a la carrera; dins d'aquests:

c.1 Països en que s'aplica sistemàticament a tots els professors: Alemanya (AEC), Eslovènia (AEIC), Eslovàquia (AEC), Estònia (AEC), Finlàndia, Holanda, Hongria (PE), Letònia (AEIC), Luxemburg (PE) (educació secundària), Polònia (AIC), Portugal, Regne Unit (AEC), i, Txèquia (AEC).

Hem notat amb (AEC) la vinculació d'avaluacions externes de centres, (AIC) la vinculació d'avaluacions internes de centres, (AEIC) la vinculació d'ambdues avaluacions externa i interna de centres, i, (PE) l'existència de procediments pautats específics.

c.2 Països en els que s'aplica ocasionalment: Bèlgica (comunitat flamenca) (PE), i, Lituània (PE), amb intervenció de l'escola.

d) Els casos en els que hi ha una doble avaluació, externa i interna, del professorat, a càrrec, normalment, d'inspectors i directors escolars, podem diferenciar dins d'aquest grup:

d.1 quan les dues avaluacions abasten sistemàticament i regular a tots els docents. Es tracta de: Bèlgica (comunitats francòfona i germanòfona), Bulgària, França (educació secundària), Grècia, Malta i Xipre.

d.2 quan l'avaluació interna és sistemàtica i regular sobre tot el professorat i l'avaluació externa s'aplica en algunes ocasions: Àustria (PE).

4. L'OPINIÓ DEL PROFESSORAT

Un cop analitzats els temes clau que la reflexió teòrica i l'aplicació pràctica ha anat decantant sobre l'avaluació del professorat, després d'haver recorregut les experiències i antecedents a Espanya, a continuació d'haver fet una revisió del que passa a Europa segons les característiques socials i educatives dels països que la formen, podríem disposar d'elements suficients per elaborar una proposta de model per a Catalunya que fora coherent amb aquestes premisses.

No obstant, es tractaria d'una *proposta de laboratori*. Cal comptar amb el factor humà, especialment amb el professorat no universitari sobre el que recauria aquesta avaluació.

Així, ens podem acostar a una proposta que, a més, sigui realista i pròxima al professorat, encara que pugui ser a costa de sacrificar part de la seva hipotètica precisió per incrementar la seva utilitat.

Des del punt de vista tècnic, en un estudi diagnòstic, com aquest, és el que es pot fer.

Des del punt de vista polític, un govern que volgués aplicar un sistema d'avaluació de professors hauria de considerar més d'una font tècnica, obrir un debat amb els representants dels sectors socials i educatius afectats i, especialment, establir amplis mecanismes de negociació amb les associacions professionals i els representants sindicals del professorat.

La poca tradició d'avaluació del professorat a Catalunya fa que, tal vegada, l'estat d'opinió sobre aquesta temàtica no estigui prou reflexionat, massa aprofundit o gens consolidat. En general, potser *s'hi hagi pensat poc* encara sobre la qüestió.

Igualment, la naturalesa de les experiències viscudes, més o menys a prop, tal com s'ha considerat a l'apartat 3.1 anterior no conviden a l'optimisme: un sistema d'oposicions en entredit, alguns procediments d'avaluació burocratitzats, valoracions pràcticament automatitzades, dubtes sobre la credibilitat dels avaluadors, etc., conformen un panorama poc estimulant.

La cultura corporativa del professorat amb una tradició d'igualitarisme en procés de recessió, la manca de professionalització de la funció directiva, l'equívoca i ambivalent percepció de la inspecció per part del professorat, el sentiment que tothom hi pot amb el professorat, la percepció que la funció docent està poc valorada socialment hores d'ara, la poca implantació de les idees de desenvolupament professional i carrera docent, l'estructuració funcional del professorat dels centres públics, etc. són factors que,

necessàriament, han de veure's reflectits en l'estat de la qüestió per al professorat.

Per altra banda, també, la creixent demanda no uniforme d'autonomia dels centres educatius, la necessitat de reconeixement i suport professional, la voluntat d'innovació i millora del professorat, les expectatives en relació al prestigi social, la incipient cultura avaluativa en els centres, etc. són factors que, igualment, contrapesen les opinions del professorat sobre la seva pròpia avaluació.

També, creiem que té una influència notable en l'estat d'opinió, el rerefons personal i cultural en relació al concepte i pràctiques d'avaluació educativa, tradicionalment centrats en l'avaluació dels aprenentatges i, per això, transferida *popularment* a la idea d'avaluació dels alumnes o dels estudiants.

De fet, tots els professors han estat estudiants i, ara, en la seva pràctica professional apliquen unes determinades formes d'avaluació dels aprenentatges dels seu alumnes.

Els records que puguin tenir la majoria de professors actuals com a *estudiants avaluats* en el seu passí per l'educació bàsica, la secundària post-obligatòria, i la universitat, segurament estaran tintats per la identificació entre avaluació i exàmens, la primacia de la funció social selectiva de les qualificacions sobre la consideració d'avaluació per a la millora, un cert èxit personal en haver superat les distintes fases escolars fins a titular-se a la universitat, la consideració que l'esforç personal d'estudiar i preparar-se és cabdal en l'avaluació, etc.

És a dir, unes característiques que no es corresponen necessàriament amb les que, actualment, es demanen de l'avaluació educativa en els sistemes educatius comprensius, ni aquelles que són més adequades d'aplicar al conjunt de la població, ni tant sols potser les mateixes que corresponen al *background* cultural i social dels pares dels actuals alumnes de l'escolaritat obligatòria.

Per altra banda, en el nostre passat recent, la implantació de l'educació escolar obligatòria 6-16 a partir de la LOGSE ha suposat, en bona mesura, un canvi important en la concepció de l'ensenyament però probablement molt pocs canvis en la concepció de l'avaluació dels aprenentatges.

A la pràctica, no obstant, no sempre s'han canviat tant les maneres d'ensenyar i, per altra banda, l'aplicació de la LOGSE ha difuminat algunes pràctiques d'avaluació especialment en relació a l'acreditació.

Efectivament, ara es parla de promoció automàtica, de decisions col·legiades, de *baixada de nivells*, de titulacions devaluades, no arribar ni als mínims, etc.

Tant és així, com que l'efímera LOCE va replantejar molts aspectes en relació a l'avaluació dels estudiants, d'aquesta manera la cultura de l'esforç, la *repetició* segons nombre d'assignatures a l'ensenyament obligatori, la reparició de les (temudes) *revàlides*, o altres idees que, d'acord a una confrontació *simplicita* amb la realitat, van tenir més bona acollida del que normalment es reconeix.

Certament, està clar que els nivells no baixen, ha augmentat la funció pedagògica de l'avaluació, hi ha un nombre creixent de pràctiques d'avaluació formativa reeixides, no cal ressuscitar les pràctiques temudes (segurament poc efectives), les repeticions reiterades només porten a l'abandonament precoç, no cal fomentar la por a l'avaluació si és un mecanisme d'ajuda, o bé que és un (ab)ús de l'avaluació la seva consideració i pràctica com element de l'expressió del domini i el poder.

Tot això ens porta a establir una hipòtesi d'ambivalència del professorat en relació a l'avaluació educativa en general i a la seva avaluació en particular.

Sense que es pugui parlar d'avaluació, ara mateix els centres i els professors són valorats a molts diferents nivells i, sovint, sense dades contrastades i sense cap criteri professional especialment sòlid.

Així, els pares i les mares dels alumnes opinen sobre si són *bons o no* els professors dels seus fills o aquells que *no els hi ha tocat*, a vegades només pel seu aspecte, edat, tarannà aparent, etc.

És freqüent, també, la publicació de cartes als directors dels principals diaris en les que els ciutadans expressen malestar per alguns temes relacionats amb els docents com les *seves vacances*. Per altra banda, hi ha enquestes en que molts ciutadans *posen bona nota* al professorat en general.

En les comunitats professionals de centre i local els professors tenen el seu prestigi personal i professional a vegades en base a les seves opinions en reunions, al que diuen que fan o al prestigi del centre en el que treballen. Ser considerat *un bon* professional pels companys de feina i de professió és un tema no menor per a molts professors.

Els directors escolars, com en un altre moment ja hem dit, i a vegades els inspectors d'educació tenen formada una opinió professional dels diferents professors en base més a indicis que a evidències sobre la seva feina.

Qui no voldria honestament millorar en allò que fa?. Qui pot pretendre que ja ha arribat a la perfecció i no ha de seguir avançant en la seva professió?. Qui pot negar la finalitat avaluativa vinculada a la millora?. Com negar que els judicis crítics ajuden a avançar?. Realment, poden afectar a l'autoestima les valoracions honestes i respectuoses?

Per altra banda, quina seguretat hi ha que les avaluacions no aniran en contra dels avaluats?. Quin abast i publicitat se'n farà dels informes i resultats de l'avaluació?. Quines conseqüències s'establiran?. S'utilitzarà l'avaluació per cessar als professors?. Els diferents resultats per a cada avaluat suposaran una selecció o competició?. Com quedaré en aquesta eventual carrera?. Van millor els sistemes educatius en que s'avalua als professors?. Qui està legitimat per avaluar als professors?. Qui avalua als avaluadors?. Es pot ser assessor i jutge professional?.

Sembla que l'avaluació no hauria de ser rebutjada, caldria establir unes condicions en les que potser no tots estariem d'acord. Tal vegada, ens podem plantejar pensar que ja ens va prou bé ara i no caldria introduir-la, o potser millor rebutjar-la que corre el risc d'una pràctica que pot ser contraproductiva.

Lògicament, és el doble joc d'interpretar l'avaluació segons un mateix se situï de la banda dels avaluadors o de la banda dels avaluats (no les persones sinó les seves realitzacions o funcions). Hi ha o hi ha d'haver jerarquització entre aquestes dues bandes ?. Quin sentit té l'avaluació democràtica ?.

Un sempre pot tenir la temptació d'atribuir-se un major rigor i imparcialitat del que està disposat a concedir als altres. O, el que acaba sent el mateix, estem disposats a oferir com avaluadors sempre totes les garanties que exigim de l'avaluació quan ens veiem en la posició d'avaluats ?. És democràtica aquesta asimetria ?.

Un bon exercici de reflexió podria ser repetir-se les preguntes més amunt expressades com a professors en relació als alumnes. Aquestes preguntes potser les fan, a vegades sense saber-ho, els alumnes des de fa més de cent anys.

D'aquesta manera, podríem interrogar-nos sobre la seguretat que tenen els estudiants que les pràctiques avaluatives del professorat no els perjudicaran, sobre la confidencialitat que es dona als resultats de les avaluacions dels alumnes, sobre si el coneixement que té el professor del que sap l'alumne li servirà també per anar en contra de les seves expectatives.

També, podríem qüestionar-nos sobre si els resultats poden acabar sent un mecanisme d'expulsió prematura directament o indirecta dels centres, sobre quines portes es tanquen als estudiants qualificats negativament en els respectius moments de la seva carrera d'aprenents, sobre si van millor els centres o etapes d'aprenentatge en que no s'avaluen als estudiants, sobre si no seria més legítim que els estudiants fossin avaluats per altres persones o sistemes diferents als seus professors o potser *la vida* ja els avaluarà, sobre qui avalua als professors, o sobre si es pot ajudar a millorar als alumnes i alhora jutjar sobre els seus interessos o les seves expectatives de futur.

4.1 El qüestionari

Amb totes aquestes consideracions i sense, per això, prejudicar quina és l'opinió del professorat ni avançar en com interpretar-la, vam elaborar un qüestionari sobre avaluació de professors per adreçar-lo a un nombre elevat de docents dels centres públics de Catalunya.

Per a la seva elaboració es van tenir en compte les consideracions anteriorment vistes a l'apartat de temes clau, els dos estudis anteriors sobre aquesta mateixa qüestió que hem pogut trobar en l'àmbit espanyol (un del Dr. Joan Mateo i l'altre de la inspecció de Madrid), i la seva passació pilot en una mostra reduïda de professors.

El qüestionari consta de vuit parts:

PARTS DEL QÜESTIONARI

Dades generals.

A. Avaluació dels aprenentatges de l'alumnat.

B. Necessitat i finalitats de l'avaluació del professorat.

C. Objecte de l'avaluació.

D. Procediments d'avaluació.

E. Resultats de l'avaluació.

F. Garanties de l'avaluació.

Observacions i comentaris sobre avaluació del professorat.

La part primera de Dades Generals inclou algunes característiques personals i professionals dels professors amb el propòsit de relacionar-les amb les respostes, per si es troben diferències entre el conjunt de totes elles i les que corresponen a un determinat perfil de professors.

Les Dades generals que s'han inclòs són:

DADES GENERALS

Nivell d'ensenyament.

Experiència docent.
Titulació equivalent.
Càrrecs directius en els 10 últims anys.
Grups d'edat (anys complerts).

Dins dels nivells d'ensenyament s'han referit tres possibilitats per tal que el professorat podés marcar en quin tipus de centre estava treballant actualment: Llar d'infants (0-3), Educació infantil i primària(3-12), o, Secundària (12-18, o més).

La hipòtesi és que, potser, la diferent cultura corporativa, formes de fer i presumpcions bàsiques de cada un d'aquests col·lectius professionals podria aportar informació diferencial en molts aspectes de l'avaluació educativa i de les posicions sobre avaluació del professorat.

L'experiència docent s'ha referit a cinc grups d'anys de treball segons les etapes en la vida del professor que anteriorment també s'han indicat. No es tractava, doncs, d'un repartiment homogeni o proporcional sinó de poder caracteritzar les respostes diferencialment segons l'etapa de la vida professional, des del punt de vista qualitatiu.

Els grups d'anys d'experiència docent són: 1-3 anys, 4-6 anys, 7-18 anys, 19-30 anys, o, 31-40 anys.

Pel que fa a la titulació equivalent, es tractava de poder associar les respostes al nivell d'estudis del professor amb independència de que el seu lloc de treball actual estigués en un o altre nivell educatiu, ja que quasi totes les combinacions són possibles.

Podem trobar titulacions de FP o altres no universitàries en professorat de secundària i doctors en les llars d'infants; encara que majoritàriament pugui associar-se amb el requisit mínim actual d'accés als diferents cossos docents de cada nivell educatiu.

Les categories establertes per a aquesta variable han estat, doncs: Formació Professional, Diplomatura, Llicenciatura, Doctorat, o, Altres.

En el benentès que només se'n processaria una per professor, la que pot considerar-se més inclusiva de l'anterior en l'ordre citat, excepte

la categoria Altres que només es consideraria en absència de qualsevol de les precedents.

Hem suposat que la formació, en funció de la durada, l'accés i continuïtat, la consideració acadèmica i l'expectativa de retribució, pot produir respostes diferents respecte l'avaluació educativa ja que les experiències personals i la reflexió acadèmica poden haver estat, també, qualitativament distintes.

Pel que fa a càrrecs directius en els darrers 10 anys, la presumpció establerta és que *no es veuen igual les coses* des d'una responsabilitat directiva, especialment des de la posició del director que és el cap de personal dels centres escolars, que des de la perspectiva de professor.

La restricció als últims 10 anys s'ha tingut establert per poder contenir en la resposta la percepció del que són els càrrecs directius, *en l'actualitat*, amb les circumstàncies de la societat actual, l'ensenyament comprensiu, l'educació obligatòria fins als setze anys, etc.

Igualment, per la major proximitat de l'experiència, així com per poder discriminar millor les respostes (si es considerava tota la vida professional, probablement la majoria dels professors haurien tingut un càrrec o altre, donada la forma d'atorgar aquestes responsabilitats en el nostre sistema educatiu).

Les categories que hem tingut presents són: Director, Cap d'Estudis, Secretari, o, Altres. De manera que se'n processa només una per persona, la de major responsabilitat, és a dir entenent que – a aquests efectes – cada una inclou l'anterior en l'ordre abans citat.

Eventualment, s'ha de considerar que els directius efectuen valoracions més o menys formals del professorat i aquestes són tingudes en compte per a algunes de les seves decisions, com atribució de responsabilitats, tutories, cursos, docència, matèries, encàrrecs, delegació de funcions, etc.

D'alguna manera, almenys tàcitament, s'han hagut de situar – en ocasions – des de la perspectiva professional de *apreciadors* de professors.

Finalment, la cinquè atribut del professorat que ha quedat recollit al qüestionari és l'edat (anys complerts en la data que es responia el qüestionari).

Els grups d'edats establerts han estat: fins a 35 anys, entre 36 i 50 anys, i, més de 50 anys; per tractar d'associar les respostes en funció

de l'experiència vital d'acord a tres nivells diferents i consecutius de *joventut*, amb independència de la seva experiència o antiguitat professional.

Igualment, aquests rangs d'edats són els que s'utilitzen en molts altres estudis sobre professionals i, en concret, han estat utilitzats en algun dels estudis sobre avaluació del professorat a que ens hem referit anteriorment.

Se suposa que les expectatives sobre la vida, l'optimisme, la relativitat de les anàlisis, els interessos, les necessitats, les vivències acumulades, la perspectiva davant innovacions, etc. varien i són funció – entre d'altres – del temps.

En general, doncs, s'ha tendit a buscar que es tractessin de poques variables de Dades General per a la caracterització de grups de professors, segons atributs amb rellevància que podessin il·lustrar possibles diferències en els resultats.

En cada un d'ells, un nombre limitat (entre tres i cinc) de valors per no esmicolar excessivament els subgrups de professors, amb la pretensió de processar una única resposta (o la no resposta) en cada variable.

Inicialment, es va decidir no fer una anàlisi que acumulés més d'una variable alhora per caracteritzar subgrups de professors (per exemple, doctors directors de més de 50 anys) per la progressiva disminució quantitativa d'aquests tipus de subgrups que això comportaria.

En general, les respostes obtingudes han presentat poques dificultats per al seu buidatge i processament, per bé – en ocasions – han evidenciat alguna imprecisió en la pregunta.

Per exemple, professors que han treballat en més d'un nivell i els marquen sense poder diferenciar quin és l'actual.

També, experiències docents entres els límits indicats per als cinc grups considerat que han induït a marcar les dues caselles que les acoten.

Per altra banda, l'excessiva diferència entre les distintes possibilitats de la categoria Altres en la variable Càrrecs directius en els 10 últims anys que ha acabat barrejant situacions tant diverses qualitativament i quantitativa com coordinador d'un cicle de primària, cap d'estudis adjunt, cap de departament, etc. amb responsabilitats de coordinació respecte des d'un a molts professors.

Igualment, l'omissió de resposta s'ha considerat com a tal, ja que tot professor treballa en un nivell o altre, té una determinada experiència, titulació i edat.

No obstant, no ha hagut de tenir necessàriament un càrrec directiu, en aquesta variable, així, es confon el no haver tingut cap càrrec amb la no resposta, ja que en els dos supòsits no s'havia d'assenyalar cap casella.

En el processament d'aquesta variable, s'ha considerat que tots els professors l'haurien respost i s'han acumulat les dues possibilitats a la de no haver exercit cap càrrec en els 10 últims anys. Considerem que l'error no és molt gran, ja que el nivell de no respostes en l'apartat Dades generals és molt baix.

En els sis apartats centrals, s'ha seguit la tècnica d'una bateria d'escala referida a una sèrie d'afirmacions temàtiques respecte de les que cada professor havia de mostrar el grau d'acord en una escala creixent de cinc possibilitats consecutives expressades en la forma: Totalment en desacord, En desacord, Indiferent, D'acord, o, Totalment d'acord. Cada professor havia de marcar només una d'aquestes possibilitats com a màxim, per a cada una de les afirmacions.

El fet que es tracti d'una escala amb un nombre senar d'interval pot induir cap a la tendència central de resposta, en canvi si s'hagués escollit un nombre parell de possibilitats es força al que respon a pronunciar-se favorablement o desfavorable en cada cas.

Si es considera que, com s'ha dit, es tracta d'una temàtica ambivalent, poc debatuda, sense massa experiència pràctica i potser sense una opinió prou consolidada.

La disjuntiva es plantejava entre un nombre parell de possibilitats (potser quatre) més una casella per "no sé, no tinc opinió formada", o bé un nombre imparell de possibilitats (segurament cinc), a risc que la resposta central podés incloure diverses opinions (defugir el tema, no voler pronunciar-se, no haver-ho pensat, evitar contradiccions, etc.).

Aquesta darrera opció, igual que en altres estudis anteriors abans citats, va ser la finalment escollida amb les seves limitacions i avantatges.

Cada un dels sis apartats, es presentava clarament diferenciat per al professorat, amb el seu títol temàtic que orientava sobre la naturalesa de les afirmacions que hi contenia, alhora que evitava reiteracions innecessàries en cada una d'elles.

Igualment, després del títol, s'encapçalava amb una *entradeta* explicativa, en cada apartat, per precisar millor el que es demanava en cada grup d'afirmacions temàtiques.

És a dir, es tractava d'un qüestionari ordenat i agrupat, sense preguntes repetides ni intents de sorprendre amb eventuais previsions de processaments a realitzar en un altre ordre o sense uns criteris d'agrupació coneguts per qui respon.

Val a dir que, els títols i *entradetes* han esdevingut útils o, almenys, no pertorbadors per a la quasi totalitat d'apartats.

No obstant, en el primer apartat relatiu a l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat, malgrat modificar-lo després d'haver-lo pilotat, segurament no s'ha encertat en el redactat.

En efecte, alguns professors han fet notar la dificultat en respondre'l atès que no els quedava clar si se'ls demanava que contestessin respecte al que ells feien com a professors, al que ells creien que havien de fer els professors o el que ells creien saber de com la majoria dels professors ho feien. Sent aquesta darrera possibilitat la que realment es pretenia.

L'apartat A. Avaluació dels aprenentatges de l'alumnat contenia les següents quinze afirmacions sobre les que pronunciar-se:

- 1- Els alumnes i les famílies coneixen a priori els criteris d'avaluació que el professorat aplica.
- 2- Els professors afavoreixen que els alumnes puguin *fer-se seus* els objectius d'aprenentatge, el que s'espera d'ells.
- 3- El professorat estableix el *punt de partida* dels alumnes respecte dels aprenentatges (coneixements previs, sentit dels aprenentatges i estratègies generals).
- 4- El professorat subministra *feed-back* freqüent i de qualitat als alumnes.
- 5- El professorat manté la seva actuació amb independència del progrés dels alumnes.
- 6- L'alumnat participa i té responsabilitats en el seu propi procés d'avaluació.
- 7- L'avaluació de l'alumnat s'orienta bàsicament envers la millora en el seu procés d'aprenentatge.
- 8- Els informes d'avaluació dels aprenentatges contenen valoracions i propostes de millora.
- 9- L'avaluació de l'alumnat s'orienta envers la qualificació i l'assoliment d'acreditacions o titulacions.
- 10- Les decisions finals (retenció, promoció, superació, certificació, titulació,...) es prenen de forma autènticament col·legiada.

- 11- El professorat utilitza tècniques i instruments d'avaluació poc variats, normalment el *típic* examen o prova.
- 12- El professorat porta un registre cronològic de dades avaluatives de les activitats, per cada alumne (no per criteris avaluatius).
- 13- La comunicació dels resultats d'avaluació als alumnes és suficientment confidencial.
- 14- El professorat utilitza l'avaluació com un instrument de control sobre l'alumnat.
- 15- El professorat utilitza l'explotació de les dades avaluatives per modificar les seves programacions.

Com es pot fàcilment apreciar, el reconeixement de que en els nostres centres es donen majoritàriament bones pràctiques en l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes, d'acord a una concepció constructivista de l'ensenyament, orienten – en general – cap a respostes amb:

- una tendència a l'acord en les afirmacions 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13, i, 15,
- una tendència al desacord en les afirmacions 5, 11, 12, i, 14.

Com es pot veure, d'aquesta manera, s'evita la possible tendència al conjunt de respostes unidireccionades, tendència general a mostrar-se d'acord o en desacord amb tot el que es pregunta.

Les preguntes semblen, en principi, força clares encara que pot haver alguna dificultat en donar el mateix significat a conceptes com punt de partida, *feed-back*, decisió col·legiada, registre d'avaluació o confidencialitat.

Pot haver-hi hagut alguna dificultat d'atribució de responsabilitat a la primera qüestió plantejada, algun dubte en la vuitena per incloure dos conceptes i, en general, alguna dificultat interpretativa per aplicar alguns d'aquests continguts al primer cicle de l'educació infantil.

L'apartat B. Necessitats i finalitats de l'avaluació del professorat contenia les següents quinze afirmacions sobre les que pronunciar-se:

- 1- L'avaluació del professorat és imprescindible per assegurar la qualitat de l'ensenyament.
- 2- El reconeixement del treball del professor implica un procés d'avaluació.
- 3- La promoció del professorat passa per la seva avaluació.
- 4- Els incentius al professorat no s'han de vincular a la seva avaluació.

- 5- L'avaluació del professorat és necessària per donar coherència a les altres formes del seu desenvolupament professional (formació, innovació, investigació,...).
- 6- L'avaluació del professorat no serveix per a res.
- 7- La innovació i millora dels centres no precisa de l'avaluació del professorat.
- 8- L'avaluació del professorat suposa millorar els aprenentatges dels alumnes.
- 9- L'avaluació del professorat implica un veritable control.
- 10- L'avaluació del professorat aporta elements fonamentals d'autocrítica i reflexió professional.
- 11- L'avaluació del professorat és necessària per detectar la negligència professional.
- 12- L'avaluació del professorat s'orienta fonamentalment a la millora professional.
- 13- L'avaluació del professorat s'orienta a la carrera docent i al reconeixement de retribucions.
- 14- L'avaluació del professorat suposa una rendició de comptes o demanda de responsabilitats.
- 15- L'avaluació del professorat facilita la presa de decisions en els centres educatius.

Com es pot apreciar, en aquest cas, l'opinió més favorable a l'avaluació del professorat i de major confiança en les seves possibilitats es tradueix, en general, en respostes que tinguin:

- una tendència a l'acord en els punts 1, 2, 3, 5, 8, 10, 12, 13, 14, i, 15,
- una tendència al desacord en els punts 4, 6, i, 7,
- una possible diferent consideració en els punts 9, i, 11, segons la concepció relativa entre control i avaluació.

Novament es tracta d'evitar sets de respostes i les preguntes semblen força clares i inequívokes, amb la indicació ja feta per a les preguntes nou i onze.

Igualment, les qüestions primera i sisena són més aviat mútuament confirmatòries, ja que l'acord en una implica quasi automàticament el desacord en l'altra per bé que no es tracta exactament de qüestions inverses.

Per exemple, pot mostrar-se desacord en les dues si es pensa que són suficients altres mecanismes diferents a l'avaluació del professorat per assegurar la qualitat i que l'avaluació del professorat

serveix només per assolir complements salarials); amb tot, el que no sembla massa raonable és mostrar simultàniament acord en les dues.

L'apartat C. Objecte de l'avaluació contenia les següents dotze afirmacions sobre les que pronunciar-se:

- 1- L'avaluació del professorat s'ha de referir a allò que cada professor creu que és *un bon professor*.
- 2- L'avaluació del professorat s'ha de referir a allò que creuen els usuaris que ha de fer.
- 3- L'avaluació del professorat s'ha de referir a allò que creuen els directors, inspectors o altres administradors.
- 4- L'avaluació del professorat s'ha de referir a allò que indica la recerca educativa sobre eficàcia i millora de l'escola.
- 5- L'avaluació del professorat s'ha de referir als deures i responsabilitats dels professors.
- 6- L'avaluació del professorat ha d'incloure el coneixement de les àrees de la seva competència i les matèries transversals del currículum.
- 7- L'avaluació del professorat ha d'incloure les competències d'instrucció (planificar i donar classe).
- 8- L'avaluació del professorat ha d'incloure les competències d'avaluació dels aprenentatges.
- 9- L'avaluació del professorat ha d'incloure aspectes de professionalitat (actitud, ètica, millora, servei, implicació i coneixement contextual,...).
- 10- L'avaluació del professorat ha d'incloure altres deures amb l'escola i la comunitat (responsabilitats, participació, coordinacions, etc.).
- 11- S'hauria d'establir un nivell mínim de competència que tot professor ha de tenir (i mantenir).
- 12- Els estàndards d'avaluació s'haurien d'escalar per als diferents perfils i estadis.

En aquest apartat, les cinc primeres preguntes es refereixen directament als fonaments o bases de l'avaluació del professorat, o sigui respecte de què avaluar.

No són incompatibles totes les bases entre sí, de fet pot estar-se d'acord en que l'avaluació s'ha de referir a una determinada combinació entre algunes de les diferents bases.

Els fonaments relatius al que diverses persones pensen que els professors han de fer, poden ser – entre ells – incongruents ja que pot no haver-hi acord.

El desacord simultani amb tots els fonaments només s'explicaria en base al desacord amb l'existència de l'avaluació del professorat,

mentre que l'acord simultani amb tots ells representaria potencialment una contradicció o una realització de contingut quasi impossible.

La qüestió primera és refereix a l'autoavaluació, la quarta encaixa millor amb l'heteroavaluació de valor (interna al centre) i la cinquena amb l'heteroavaluació de mèrit (externa al centre). Aquestes apreciacions es poden correlacionar amb la perspectiva i ubicació de les preferències sobre qui han de ser els avaluadors.

Les preguntes sis a deu es refereixen a continguts avaluatius, és a dir de què s'ha d'avaluar als professors, quin és el conjunt de coneixements, habilitats i disposicions que han de formar el seu bagatge professional.

En principi, encara que agrupades generalment, sembla raonable que l'avaluació del professorat en el conjunt de les seves finalitats, funcions i moments pugui incloure-les totes.

Finalment, la pregunta onze es relaciona amb l'avaluació de mínims (o avaluació zero), o sigui amb el control, a partir del qual establir els nivells de progrés (en consonància amb les preguntes nou i onze de l'apartat anterior).

La darrera qüestió, dotzena, fa referència a la necessitat de diferenciar els continguts avaluatius, i els nivells dintre d'aquests, en funció de les diferents fases de la carrera docent i els diferents perfils professionals (tipus de contractació, formes de dedicació, tipus d'encàrrecs, nivells educatius, etc.).

Es pot pensar que no han de ser els mateixos estàndards per a un professor novell, bàsic, avançat, expert o mentor; o bé amb dedicació parcial, atribuïnt-li tutoria, treballant a nivells no obligatoris, etc.

L'apartat D. Procediments d'avaluació contenia les següents vint-i-sis afirmacions sobre les que respondre:

- 1- L'avaluació del professorat ha de ser voluntària.
- 2- L'avaluació del professorat ha de vincular-se a la de l'equip docent que pertany.
- 3- L'avaluació del professorat ha de ser individual.
- 4- El professorat ha de participar en la seva avaluació.
- 5- Els aprenentatges i rendiments de l'alumnat s'han de considerar en l'avaluació del professorat.
- 6- Ha d'haver un mínim de temps entre dues avaluacions d'un mateix professor.
- 7- Ha d'haver un màxim de temps entre dues avaluacions d'un mateix professor.

- 8- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'observació a l'aula.
- 9- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'anàlisi de les programacions.
- 10- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'opinió de les famílies dels alumnes.
- 11- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'opinió dels alumnes (a partir d'una certa edat).
- 12- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'autoinforme del professor.
- 13- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'anàlisi de l'ús dels resultats de l'avaluació dels aprenentatges que ha fet el professor per a millorar-los i per a modificar la seva actuació i programació.
- 14- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'anàlisi d'altra documentació (actes, entrevistes, protocols, etc.).
- 15- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure test i proves als professors (estudis de casos, nous coneixements, actualització didàctica,...).
- 16- A l'avaluació del professorat s'ha de poder recollir activitats de professor expert (publicacions, activitats de renovació, innovacions, investigació, impartició d'activitats de formació, premis, reconeixements, beques,...).
- 17- Els terminis exactes de recollida d'informació avaluativa no cal que siguin coneguts a l'avançada pel professor implicat.
- 18- A l'avaluació del professor s'ha d'incloure la recollida d'evidències sobre la correcció lingüística, en català, oral i escrita del professorat.
- 19- Els caps de departament (a secundària) i els coordinadors de cicle (altres casos) han de participar en l'avaluació del professorat.
- 20- Els directors han de participar en l'avaluació del professorat del seu centre.
- 21- L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec dels inspectors d'educació.
- 22- L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec dels òrgans del propi centre (claustre, consell escolar,...).
- 23- L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec d'altres especialistes externs (diferents dels inspectors).
- 24- L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec de representants municipals.
- 25- L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec de les organitzacions sindicals.
- 26- L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec de representants del món empresarial.

Les quatre primeres preguntes fan referència a la iniciativa i participació del professor en la seva avaluació, mentre que la sisena, la setena i la dissetena interroguen sobre aspectes temporals de les avaluacions.

Les preguntes cinc, de la vuit a la setze, i, la número divuit pregunten sobre la conveniència d'incloure una sèrie de fonts i tècniques d'informació com a part integrant de l'avaluació del professorat.

Finalment, les vuit darreres preguntes fan referència als avaluadors, interns o extern al centre, que haurien de participar i encarregar-se de l'avaluació del professorat.

Les respectives respostes no s'exclouen mútuament; no obstant donat que es consideri necessària l'avaluació del professorat, algú haurà de ser l'avaluador. Una gran pluralitat d'avaluadors podria complicar, també, l'organització de les avaluacions, els seus propòsits o la seva interrelació.

L'apartat E. Resultats de l'avaluació contenia les següents deu afirmacions sobre les que indicar el grau d'acord:

- 1- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han d'expressar en informes valoratius per a la millora.
- 2- Els resultats de l'avaluació s'han d'expressar en escales d'acompliment.
- 3- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per les seves retribucions.
- 4- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per a la dotació de recursos complementaris als centres.
- 5- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per promocionar professionalment.
- 6- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per als càrrecs acadèmics.
- 7- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per a llicències retribuïdes.
- 8- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per a activitats de perfeccionament.
- 9- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per a modificacions de la dedicació laboral.
- 10- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per a dedicar-se a la formació de professors i tutoria de professors novells.

És a dir, les dues primeres afirmacions tracten de l'expressió dels resultats, en un cas més esbiaixat cap a la finalitat de la millora i en l'altre envers una qualificació o notació per nivells.

Cal notar que ambdues no són incompatibles i, tampoc, no cal que s'apliquen simultàniament a totes les actuacions avaluatives.

De totes maneres, la pregunta F.1 es relaciona directament amb el que s'ha inquirit abans a B.12; mentre que la pregunta F.2 està més en la línia de B.13

Les altres vuit frases, de la tres a la deu, s'ocupen de les conseqüències i l'ús de l'avaluació, detallant-se un ampli ventall de possibilitats.

En molts casos, es detecta una relació directa amb altres afirmacions valorades a l'apartat B anterior que tractava de necessitat i finalitats; lògicament ha d'haver alguna coherència entre propòsits i ús dels resultats.

Així, pot intuir que les respectives respostes de E.3 i B.13, E.4 i D.2-B.7 (inversa), E.5 i B.3, E.6 i B.13, E.7 i B.4 (inversa), E.8 i B.5, E.9 i B.15, ó, E.10 i B.10, poden tenir una tendència similar.

L'apartat F. Garanties de l'avaluació preguntava sobre les següents deu afirmacions:

- 1- S'ha de respectar la decisió d'un professor de no voler ser avaluat.
- 2- Els resultats de l'avaluació han de ser confidencials.
- 3- Els resultats de l'avaluació han de ser públics.
- 4- Els resultats de l'avaluació han de tenir una publicitat restringida i diferenciada (segons aspectes i interessos).
- 5- L'avaluat té dret a uns avaluadors competents.
- 6- El procés d'avaluació ha de respectar la dignitat dels que hi participen.
- 7- Els criteris, procediments i temporització han de ser coneguts a l'avançada.
- 8- Les decisions, preses en base a l'avaluació, que afectin als interessos professionals han de ser col·legiades.
- 9- Els informes d'avaluació contindran explicacions i valoracions clares, fonamentades i precises.
- 10- L'avaluació de professors ha d'estar orientada envers als principis educatius i el benestar dels alumnes.

La primer qüestió tracta novament (com a D.1) de la voluntat de participar en l'avaluació per part del professor; cal notar que, no obstant, admetent el principi d'obligatorietat, es pot opinar que algunes de les actuacions avaluatives foren voluntàries (per exemple, valoracions externes per al canvi de categoria) i altres prescriptives (per exemple, avaluacions internes per progressar en l'acompliment dels objectius dintre d'un cicle professional). En general, s'espera la mateixa tendència de resposta en F.1 i D.1.

Les tres preguntes que segueixen, de la dos a la quatre, tracten de l'accés a la informació o qui ha de tenir coneixement dels resultats de l'avaluació: privacitat absoluta, publicitat restringida, o, publicitat general. En principi, es pot pensar que alguna de les tres opcions hauria de ser preferent per a cada persona.

Les següents sis afirmacions són relatives a aspectes ètics de l'avaluació que, per a la majoria dels interessats (professors), haurien de resultar desitjables tal com estan formulades. S'espera, doncs, una tendència general a l'acord en aquestes qüestions.

D'aquesta forma, que els avaluadors siguin competents, es respecti la dignitat, es tingui tota la informació a l'avançada, les decisions d'impacte siguin col·legiades (no unipersonals) o els informes clars, fonamentats i precisos, són aspectes d'interès de qui està en la posició d'avaluat.

Cal, de totes maneres, reprendre la idea de com es valoren aquests aspectes quan un mateix se situa com avaluador. Així, les relacions entre A.1 i F.7, A.8 i F.9, A.10 i F.8, ó, A.13 i F.2.

La qüestió final és un principi general, de contingut axiològic, en el que s'espera una tendència a l'acord, que implica una caracterització de l'avaluació del professorat com educativa i orientada, en darrer terme, cap a l'usuari (alumnes). Potser, sobre el contingut de les últimes conseqüències de l'aplicació d'aquest principi no hi hauria tant acord.

Finalment, s'ha reservat un apartat obert d'observacions i comentaris sobre l'avaluació del professorat que, com veurem ha estat complimentat amb una àmplia gamma i quantitat de propostes i consideracions.

4.2 Els resultats del qüestionari

El qüestionari es va remetre, per aglomerats, a diversos centres educatius amb la demanda de fer-se arribar a tot el professorat que en ells treballava, establint un calendari per a la recollida, i esperant que el contestessin, si així ho volien, com més professors millor.

Així, dels més de 3000 professors de centres públics de Catalunya que van tenir l'oportunitat de fer-ho, vam poder recollir efectivament 729 qüestionaris complementats.

Atenent a les Dades generals, la distribució final dels qüestionaris rebuts i processats, per nivells d'ensenyament suposa:

Llars d'infants	63 (8,6%)
Infantil- primària	561 (77%)
Secundària	91 (12,5%)
No ho indiquen	14 (1,9%)
Total	729 (100%)

La distribució per titulació equivalent resulta:

FP	11 (1,5%)	Insuficient per anàlisi diferencial
Diplomatura	469 (64,3%)	
Llicenciatura	203 (27,8%)	
Doctorat	10 (1,4 %)	Insuficient per anàlisi diferencial
Altres	7 (1%)	Insuficient per anàlisi diferencial
No ho indiquen	29 (4%)	
Total	729 (100%)	

Les freqüències de les respostes per grups d'edat són:

Fins a 35 anys	161 (22,1%)
De 36 a 50 anys	378 (51,9%)
Més de 50 anys	151 (20,7%)
No ho indiquen	39 (5,2%)
Total	729 (100%)

Segons l'experiència el professorat que ha respost el qüestionari es classifica en:

Entre 1-3 anys	78 (10,7%)
Entre 4-6 anys	64 (8,8%)
Entre 7-18 anys	198 (27,2%)
Entre 19-30 anys	301 (41,3%)
Entre 31-40 anys	69 (9,5%)
No ho indiquen	19 (2,6%)
Total	729 (100%)

Finalment, en relació als càrrecs directius exercits en els darrers 10 anys, les freqüències que resulten són:

Director	101 (13,9%)
Cap d'Estudis	109 (15%)
Secretari	60 (8,2%)
Altres	107 (14,7%)
Cap càrrec	352 (48,3%)
Total	729 (100%)

És a dir, es tracta d'un conjunt de professors, tres quarts parts dels quals treballen a primària, dos terços són diplomats, la meitat tenen entre 36 i 50 anys, la meitat amb experiència docent per sobre dels 18 anys, i entre els que, en els últims deu anys, la meitat no han ocupat cap càrrec mentre que un de cada set han estat directors.

En el que seguirà, TA= Totalment d'acord, A= D'acord, I= Indiferent, D= Desacord, TD= Totalment desacord, i, N= NO respon.

Les respostes de l'apartat d'Avaluació del aprenentatges són, per a cada una de les afirmacions, les següents:

1- Els alumnes i les famílies coneixen a priori els criteris d'avaluació que el professorat aplica.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 6,3% ;A= 36,6% ;I= 9,3% ;D= 38,5% ;TD= 6,3% ;N= 2,9%

És a dir, les respostes presenten una notable simetria, l'acord i el desacord en els seus diferents graus es mostren quasi per igual.

No hi ha diferències per nivells d'ensenyament ni per titulació equivalent; segons experiència, el grup intermedi (7-18 anys) es mostra significativament més en desacord (57% a 34%) i els més veterans (31-40 anys) significativament més d'acord (61% a 23%); els professors sense càrrec són els que estan una mica més en desacord; mentre que per grups d'edat els més joves són més crítics i els més grans mostren major acord significativament.

2- Els professors afavoreixen que els alumnes puguin fer-se seus els objectius d'aprenentatge, el que s'espera d'ells.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 15%;A= 58,7%;I= 9,6%;D= 12,3%;TD= 2,3%;N= 2,1%

Hi ha opinió formada majoritàriament d'acord. Per nivell d'ensenyament l'acord és menor en la secundària, així com el grup d'edat intermèdia, els de major experiència docent es manifesten encara més d'acord, i, no hi ha diferència per titulació equivalent ni segons càrrecs directius.

3- El professorat estableix el punt de partida dels alumnes respecte dels aprenentatges (coneixements previs, sentit dels aprenentatges i estratègies generals).

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 26,3%;A= 59,4%;I= 5,5%;D= 5,1%;TD= 1,1%;N= 2,6%

Aclaparadora majoria d'acord. No hi ha diferències significatives per nivell d'ensenyament, titulació equivalent i grup d'edat; mentre que els de major experiència docent i els que han fet de directors expressen encara major acord. Als docents de llars d'infants no responen en un 20%.

4- El professorat subministra feed-back freqüent i de qualitat als alumnes.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 19,2%;A= 58,3%;I= 10,2%;D= 5,9%;TD= 0,4%;N= 6%

Aclaparadora majoria d'acord. No hi ha diferències significatives per nivell d'ensenyament, titulació equivalent, i grup d'edat. No obstant, a les llars d'infants s'expressa un percentatge més extrem d'acord (gairebé el doble de TA que en el conjunt de professors). Segons l'experiència docent els del grup 4-6 anys mostren més acord i, per càrrecs, menys acord es troba en els que han exercit de directors i secretaris.

5- El professorat manté la seva actuació amb independència del progrés dels alumnes.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 1%;A= 10,4%;I= 5,3%;D= 56%;TD= 25,4%;N= 1,9%

Aclaparadora majoria de desacords. No hi ha diferències significatives titulació equivalent, grup d'edat, experiència docent i càrrecs directius. Segons el nivell d'ensenyament, el desacord no és tant alt entre el professorat de secundària.

6- L'alumnat participa i té responsabilitats en el seu propi procés d'avaluació.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 11,1%;A= 52,7%;I= 14,1%;D= 16,6%;TD= 1,9%;N= 3,6%

Hi ha opinió formada majoritàriament d'acord. No hi ha diferències segons titulació equivalent. Els de major edat, major experiència docent i càrrecs directius mostren major d'acord. El professorat de llars d'infants manifesta menor acord i un alt percentatge de no resposta.

7- L'avaluació de l'alumnat s'orienta bàsicament envers la millora en el seu procés d'aprenentatge.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 22,8%;A= 59,3%;I= 5,1%;D= 10,7%;TD= 0,7%;N= 1,4%

Aclaparadora majoria d'acords. Les úniques diferències significatives són el menor acord dels llicenciats i professors de secundària; mentre que els majors de 50 anys i el professorat de llars d'infants manifesta encara un major acord.

8- Els informes d'avaluació dels aprenentatges contenen valoracions i propostes de millora.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 16,9%;A= 54,7%;I= 7,3%;D= 16,5%;TD= 1,2%;N= 3,4%

Hi ha opinió formada majoritàriament d'acord.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, grup d'edat, i càrrecs directius. Segons experiència docent hi ha major acord en el grup de 31-40 i per nivells educatius menor acord a secundària i major percentatge de no resposta a les llars d'infants.

9- L'avaluació de l'alumnat s'orienta envers la qualificació i l'assoliment d'acreditacions o titulacions.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 3%;A= 27,3%;I= 13,9%;D= 39,4%;TD= 9,3%;N= 7,1%

Hi ha una certa majoria en desacord (49% per 30%) i un vint per cent que no es pronuncia.

Es troben diferències per nivell d'ensenyament el professorat de secundària es manifesta bastant més acord que en desacord i els de llar d'infants un alt percentatge de no resposta, per titulació equivalent els llicenciats mostren quasi per igual acord i desacord, segons experiència docent hi ha major desacord en el grup de 31-40 i, per càrrecs directius, els Altres mostren un petit major acord. No hi ha diferències considerant els grups d'edat.

10- Les decisions finals (retenció, promoció, superació, certificació, titulació,...) es prenen de forma autènticament col·legiada.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 14,5%;A= 47,7%;I= 13,6%;D= 14,4%;TD= 1,9%;N= 7,8%

Hi ha opinió formada majoritàriament d'acord.

Les diferències per nivell d'ensenyament consisteixen en que hi ha un major acord en el professorat de secundària i un extraordinari nivell de no resposta entre el professorat de llars d'infants, segons experiència docent l'acord és menor en els tres grups de menor

experiència i més alt en els dos grups de major experiència i els que han tingut algun càrrec directiu –especialment, els Caps d’Estudis – mostren major acord, mentre els que no n’han tingut manifesten menor acord.

Per titulació equivalent i grup d’edat les diferències apreciades no són significatives.

11- El professorat utilitza tècniques i instruments d’avaluació poc variats, normalment el típic examen o prova.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 4,3%;A= 25,2%;I= 6,9%;D= 44,3%;TD= 15,2%;N= 4,1%

Hi ha opinió formada majoritàriament en desacord.

Les diferències per nivell d’ensenyament es troben en el professorat de secundària que expressa un menor desacord i en el de llars d’infants un alt percentatge de no resposta, el grup de major experiència docent es manifesta més en desacord i en els dos grups de menor experiència el desacord és menor i, per càrrecs directius, el desacord és menor entre els directors.

Per titulació equivalent i per grup d’edat no es troben diferències significatives.

12- El professorat porta un registre cronològic de dades avaluatives de les activitats, per cada alumne (no per criteris avaluatius).

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 8,2%;A= 58,6%;I= 11,7%;D= 14,3%;TD= 1,5%;N= 5,8%

Hi ha opinió formada majoritàriament d’acord.

No hi ha diferències significatives per nivell d’ensenyament, titulació equivalent, grup d’edat i càrrecs directius. Segons l’experiència docent, els del grup 31-40 mostren major acord i els del grup 4-6 menor acord. El percentatge de no resposta a llars d’infants és alt.

13- La comunicació dels resultats d’avaluació als alumnes és suficientment confidencial.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 9,3%;A= 48%;I= 15,4%;D= 19,9%;TD= 2,3%;N= 5,1%

Hi ha majoria d’acord.

No hi ha diferències per nivell d'ensenyament, titulació equivalent, grup d'edat i càrrecs directius.

Per experiència docent el grup de 4-6 i el de 31-40 expressen major acord i el grup de professors novells (1-3 anys) manifesta menor acord. El percentatge de no resposta en llar d'infants és alt.

14- El professorat utilitza l'avaluació com un instrument de control sobre l'alumnat.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 7%;A= 53,6%;I= 10,3%;D= 22,8%;TD= 2,7%;N= 3,6%

Hi ha majoria d'acord.

No hi ha diferències per titulació equivalent i experiència docent. Per grups d'edat, els majors de 50 anys mostren més acord, per nivells d'ensenyament expressen més acord els professors de secundària i, segons càrrecs directius, és major l'acord entre directors i altres.

15- El professorat utilitza l'explotació de les dades avaluatives per modificar les seves programacions.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 10,4%;A= 59,1%;I= 12,2%;D= 11,8%;TD= 2,2%;N= 4,3%

Hi ha opinió formada majoritàriament d'acord.

Hi ha les següents diferències significatives: per nivell d'ensenyament els professors de secundària mostren menor acord, per grups d'edat els de major edat mostren major acord, i, per experiència docent els de major experiència manifesten major acord.

El professorat de llars d'infants presenta un alt percentatge de no resposta. Segons titulació equivalent i càrrecs directius no hi ha diferències significatives.

RESUM: AVALUACIÓ DELS APRENTATGES

En general, el professorat es mostra d'acord en identificar-se majoritàriament amb bones pràctiques avaluatives, atenent al model constructivista d'ensenyament i aprenentatge.

No obstant, en alguns casos no és així com en el coneixement amb antelació dels criteris d'avaluació per part dels usuaris, els tipus de registre de dades avaluatives més usuals per part del professorat la utilització de l'avaluació com a forma de control.

Aquestes apreciacions són més optimistes en el cas dels professors amb més experiència i, en algunes ocasions, menys optimistes entre els professors de secundària. Aquests, per altra banda, manifesten major acord en la importància de les decisions col·legiades, les qualificacions.

El professorat de llars d'infants presenta, molt freqüentment uns percentatges molt alts de no resposta, segurament en percebre que la formulació de les afirmacions no s'adiu amb la seva experiència quotidiana. També, dona major importància a l'avaluació per a la millora.

Hi ha molt poques o cap diferència significativa en funció dels càrrecs exercits, les titulacions equivalents i els grups d'edats. Igualment, el percentatge general de no resposta i d'indiferents és baix per a la majoria de les qüestions.

Així, doncs, el professorat té formada una opinió sobre el que fan la majoria dels docents en relació a l'avaluació dels aprenentatges. Aquesta es correspon en que se segueix una avaluació correcta i coherent, malgrat que podrien millorar-se alguns aspectes tècnics.

És significativa la percepció d'acord en la utilització de l'avaluació com a mecanismes de control.

Les respostes, per a cada una de les afirmacions, de l'apartat Necessitats i finalitats de l'avaluació del professorat han estat:

1- L'avaluació del professorat és imprescindible per assegurar la qualitat de l'ensenyament.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 25,9%;A= 46,6%;I= 8,9%;D= 12,1%;TD= 4,3%;N= 2,2%

Gran majoria d'acord.

S'han trobat diferències significatives per nivell d'ensenyament en les llars d'infants on l'acord és encara major, per grups d'edat menor acord en els majors de 50 i major acord en els menors de 35, segons experiència docent menor acord en el grup de 31-40 anys i major acord en el grup 4-5 anys, i, segons càrrecs directius, major acord en els directors. No s'han trobat diferències per titulació equivalent.

2- El reconeixement del treball del professor implica un procés d'avaluació.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 18,7%;A= 46,8%;I= 12,8%;D= 15%;TD= 3,8%;N= 3%

Majoria d'acord; amb diferències significatives per nivell d'ensenyament en el professorat de llars d'infants que mostra més acord, per grups d'edat en que expressen més acord els més joves de 35 anys, per experiència docent amb menor acord del grup 31-40 anys i major acord en els grups 1-3, i, 4-6 anys, i, per càrrecs directius amb major nivell d'acord dels directors.

3- La promoció del professorat passa per la seva avaluació.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 12,8%;A= 39%;I= 15,8%;D= 23,2%;TD= 4,5%;N= 4,8%

Majoria d'acord. S'expressen diferències significatives per nivell d'ensenyament en el professorat de llars d'infants i de secundària que expressen major acord, per grups d'edat menor acord en el de més de 50 anys, per experiència docent major acord en el grup de 4-6 anys, i, per càrrecs directius, major acord en els directors. No s'han trobat diferències per titulació equivalent.

4- Els incentius al professorat no s'han de vincular a la seva avaluació.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 10%;A= 38,5%;I= 19,9%;D= 22,1%;TD= 4,5%;N= 4,9%

Una majoria relativa d'acord amb un percentatge alt d'indiferents. Les diferències significatives són segons experiència el grup 31-40 anys mostra més acord i el grup 1-3 anys mostra menys acord, i, per càrrecs directius, directores i altres mostren més acord. No s'han trobat diferències per nivell d'ensenyament, ni per titulació equivalent o per grups d'edat.

5- L'avaluació del professorat és necessària per donar coherència a les altres formes del seu desenvolupament professional (formació, innovació, investigació,...).

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 13,9%;A= 46,6%;I= 16,5%;D= 15%;TD= 3,3%;N= 4,8%

Majoria d'acord. S'han trobat diferències significatives per nivell d'ensenyament amb major acord en el de llars d'infants, per

experiència docent en els dos grups de menor experiència, i, per càrrecs directius, amb major acord manifestat pels directores.

No s'han trobat diferències per titulació equivalent ni per grups d'edat.

6- L'avaluació del professorat no serveix per a res.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 3,3%;A= 5,3%;I= 15,4%;D= 39,2%;TD= 33,2%;N= 3,6%

Àmplia majoria de desacord. Les diferències significatives apreciades per nivell d'ensenyament a les llars d'infants el desacord és encara major, segons experiència docent els dos grups amb menor experiència estan més en desacord i els de 31-40 anys d'experiència mostren menys desacord, per grups d'edats els majors de 50 mostren menys desacord i els més joves mostren més desacord, i, per càrrecs directius, els directores manifesten més desacord mentre que les altres càrrecs n'indiquen menys. No s'han trobat diferències per titulació equivalent.

7- La innovació i millora dels centres no precisa de l'avaluació del professorat.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 3,7%;A= 5,3%;I= 15,4%;D= 39,2%;TD= 33,2%;N= 3,6%

Majoria de desacord. Les diferències significatives es troben segons nivell d'ensenyament el professorat de llars d'infants està en major desacord, per grups d'edat els menors de 35 mostren major desacord, segons experiència docent els que tenen més de 31 anys d'exercici mostren menys desacord i els dos grups amb menys experiència expressen major desacord, i, per càrrecs directius, els que n'han ocupat d'altres mostren menor desacord. No s'han trobat diferències per titulació equivalent.

8- L'avaluació del professorat suposa millorar els aprenentatges dels alumnes.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 15,6%;A= 41,2%;I= 16,7%;D= 17,8%;TD= 5,5%;N= 3,2%

Majoria d'acord. Hi ha diferències significatives per nivell d'ensenyament amb major acord en llars d'infants, titulació, per grups d'edat els majors de 50 expressen menor acord i els menors de 35 major acord, i, segons experiència docent menor acord amb els que tenen major experiència i major acord en els dos grups de menor experiència.

No s'han trobat diferències per titulació equivalent ni segons càrrec directiu.

9- L'avaluació del professorat implica un veritable control.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 5,8%;A= 35,3%;I= 17,7%;D= 31,4%;TD= 4,3%;N= 5,6%

Quasi una distribució bimodal, hi ha tant acord com desacord amb un lleuger avantatge de l'acord. Les diferències significatives observades són: per nivell d'ensenyament els professors de secundària expressen major acord, segons experiència docent el grup de menor experiència expressa molt més acord i el grup de 7-18 anys indica un molt lleu avantatge del desacord, i, per càrrecs directius, els altres mostren molt més acord, els directors expressen un empat tècnic i els caps d'estudis expressen un cert desacord.

No s'han trobat diferències per titulació equivalent ni per grups d'edat.

10-L'avaluació del professorat aporta elements fonamentals d'autocrítica i reflexió professional.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 21%;A= 59,8%;I= 7,1%;D= 7,3%;TD= 1,6%;N= 3,2%

Gran majoria d'acord. Les diferències significatives estan per nivell d'ensenyament en el professorat de llars d'infants encara més d'acord, i, per grup d'edat, en que els menors de 35 anys indiquen major acord. No s'han trobat diferències per titulació equivalent ni segons experiència docent o càrrecs directius.

11-L'avaluació del professorat és necessària per detectar la negligència professional.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 11,8%;A= 42,2%;I= 15,8%;D= 21,8%;TD= 4%;N= 4,4%

Majoria d'acords. Les diferències significatives es manifesten per grups d'edat en que els menors de 35 estan més d'acord, segons experiència docent el grup de professors novells indica major acord, i, per càrrecs directius, el grup d'altres càrrecs mostra major acord.

No s'han trobat diferències per titulació equivalent, ni per nivells d'ensenyament.

12-L'avaluació del professorat s'orienta fonamentalment a la millora professional.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 15,2%;A= 52%;I= 13%;D= 13,6%;TD= 2,3%;N= 3,8%

Àmplia majoria d'acord. Les diferències significatives es troben per nivell d'ensenyament en el professorat de llars d'infants amb major acord, i, segons experiència docent en que el grup de 4-6 anys mostra major acord.

No s'han trobat diferències per titulació equivalent, ni per grups d'edat o segons l'exercici de càrrecs directius.

13-L'avaluació del professorat s'orienta a la carrera docent i al reconeixement de retribucions.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 4,3%;A= 21,4%;I= 22,8%;D= 36,8%;TD= 10,3%;N= 4,5%

Majoria relativa de desacord amb alt grau d'indiferents. Es troben diferències significatives per nivell d'ensenyament en el professorat de secundària que expressa una situació per igual d'acord i desacord, segons experiència docent major desacord en els professors novells, i, per càrrecs directius, menor desacord en directors i altres càrrecs.

No s'han trobat diferències per titulació equivalent, ni segons grups d'edat.

14-L'avaluació del professorat suposa una rendició de comptes o demanda de responsabilitats.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 3,8%;A= 34,7%;I= 16,6%;D= 34%;TD= 6,9%;N= 4,4%

Resultat quasi bimodal amb lleuger avantatge del desacord. Hi ha diferències significatives per nivell d'ensenyament en que els professors de llars d'infants mostren major desacord, els de primària major acord i els de secundària encara major acord, segons experiència docent els del grup 7-18 anys mostren major desacord i els del grup 4-6 encara més, i, per càrrecs directius, els directors mostren acord amb diferència, mentre que els que han ocupat altres càrrecs indiquen més desacord que el conjunt de professors.

No s'han trobat diferències per titulació equivalent, ni per grups d'edats.

15-L'avaluació del professorat facilita la presa de decisions en els centres educatius.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 7%;A= 41,8%;I= 24,4%;D= 17,7%;TD= 4,1%;N= 4,9%

Hi ha una majoria relativa d'acord amb un alt percentatge d'indiferents. Les diferències significatives s'observen per nivell d'ensenyament en el professorat de llars d'infants, segons experiència docent els professors novells mostren major acord, i, per càrrecs directius, els professors sense càrrec i els secretaris indiquen menys acord, mentre que directores i caps d'estudis major acord.

No s'han trobat diferències per titulació equivalent, ni per grups d'edats.

RESUM: NECESSITATS I FINALITATS DE L'AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT

Els resultats mostren una clara tendència majoritària favorable a l'avaluació del professorat i a la confiança en algunes de les seves possibilitats.

Es creu necessària per a la qualitat de l'ensenyament, com a reconeixement del treball professional, per a la seva promoció per donar coherència al desenvolupament professional, la innovació i la millora, la millora dels aprenentatges dels alumnes, la reflexió professional, la millora professional i l'afavoriment de la presa de decisions en els centres.

En canvi, una majoria relativa de professors creuen que els incentius professionals no s'han de vincular a l'avaluació del professorat.

Hi ha una quasi igual consideració a favor i en contra de l'avaluació com a control i com a demanda de responsabilitats, així com una certa majoria d'acord sobre la seva utilitat per detectar la negligència, que és una forma de control sobre les habilitats mínimes que tot professor ha de tenir.

Sembla preferir-se, doncs, una avaluació que signifiqui control només en alguns supòsits i sense repercussions (o poques) en els incentius.

Les diferències trobades indiquen una posició més optimista respecte de l'avaluació en el professorat de llars d'infants, menys optimista en els de major experiència i més en els de menor, més optimisme en

els més joves i menys en els de major edat, major suport a l'avaluació del professorat en el cas dels directors.

Les diferències, per grups caracteritzats de professors, en molt poques ocasions capgiren els resultats generals: els caps d'estudis i els més joves respecte al control, el professorat de secundària en relació a les retribucions, i, el professorat de primària i secundària i els directors respecte de la rendició de comptes o demanda de responsabilitats.

Les respostes, per a cada una de les dotze afirmacions, de l'apartat Objecte de l'avaluació han estat:

1- L'avaluació del professorat s'ha de referir a allò que cada professor creu que és un bon professor.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 2,1;A= 18,8%;I= 15,2%;D= 47,9%;TD= 10,6%;N= 5,5%

Majoria de desacord. Hi ha diferències significatives per experiència docent en que el grup de 7-18 anys mostra major desacord i, per càrrecs directius, els directors també expressen major desacord.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, ni per nivell d'ensenyament o edat.

2- L'avaluació del professorat s'ha de referir a allò que creuen els usuaris que ha de fer.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 0,8%;A= 6,4%;I= 13,6%;D= 59,4%;TD= 15,4%;N= 4,4%

Àmplia majoria de desacord. Hi ha diferències significatives per nivell d'ensenyament en que el professorat de llars d'infants i de secundària mostra menys desacord, segons experiència docent els dos grups de menor experiència mostren major desacord, i, pel que fa a càrrecs directius els directors mostren més desacord.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, ni per edats.

3- L'avaluació del professorat s'ha de referir a allò que creuen els directors, inspectors o altres administradors.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 0,7%;A= 8,2%;I= 13,4%;D= 56,5%;TD= 16,7%;N= 4,4%

Àmplia majoria manifesta desacord. Hi ha diferències significatives per nivell d'ensenyament en el professorat de llars d'infants amb major desacord i segons experiència docent en que el grup de 4-6 anys mostra menys desacord.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, ni edats o càrrecs directius.

4- L'avaluació del professorat s'ha de referir a allò que indica la recerca educativa sobre eficàcia i millora de l'escola.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 21%;A= 60,8%;I= 8,1%;D= 5,9%;TD= 1,5%;N= 2,7%

Aclaparadora majoria d'acord. Hi ha diferències significatives per nivell d'ensenyament en que el professorat de llars d'infants manifesta major acord i el de secundària menor acord, i, per càrrecs directius, amb major acord dels directors.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, ni per grups d'edat o d'experiència docent.

5- L'avaluació del professorat s'ha de referir als deures i responsabilitats dels professors.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 12,1%;A= 62,6%;I= 10%;D= 10%;TD= 1,8%;N= 3,6%

Gran majoria d'acord. Hi ha diferències significatives per càrrecs directius entre els que els secretaris expressen menor acord i els directors major acord.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, ni per nivell d'ensenyament, ni segons grups d'edat o experiència docent.

6- L'avaluació del professorat ha d'incloure el coneixement de les àrees de la seva competència i les matèries transversals del currículum.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 13%;A= 61,7%;I= 11%;D= 8,5%;TD= 1,9%;N= 3,8%

Es troben diferències significatives per nivell d'ensenyament en que el professorat de llars d'infants expressa major acord, per grups d'edat

en els que els menors de 35 anys expressen major acord, i, segons càrrecs directius, amb menor acord dels secretaris i major acord dels directors.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, ni per experiència docent.

7- L'avaluació del professorat ha d'incloure les competències d'instrucció (planificar i donar classe).

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 13,9%;A= 65,8%;I= 8,5%;D= 6,3%;TD= 1,9%;N= 3,6%

Àmplia majoria d'acord. Hi ha diferències significatives en relació als càrrecs directius en que tant directors com caps d'estudis i secretaris mostren major acord.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, per nivell d'ensenyament, grups d'edat o experiència docent.

8- L'avaluació del professorat ha d'incloure les competències d'avaluació dels aprenentatges.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 11,4%;A= 65,2%;I= 11,2%;D= 6,2%;TD= 1,8%;N= 4,3%

Gran majoria d'acord. Hi ha diferències significatives per nivell d'ensenyament amb major acord en llars d'infants, i, en els càrrecs directius amb major acord dels directors i caps d'estudis.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, grups d'edat o experiència docent.

9- L'avaluació del professorat ha d'incloure aspectes de professionalitat (actitud, ètica, millora, servei, implicació i coneixement contextual,...).

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 23,3%;A= 58,6%;I= 7,1%;D= 5,9%;TD= 1,9%;N= 3,2%

Àmplia majoria d'acord. Hi ha diferències significatives per nivell d'ensenyament en llars d'infants amb major acord, segons experiència docent en que el grup amb menor experiència mostra més acord, i, per càrrecs directius, amb major acord dels directors.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, ni per grups d'edats.

10- L'avaluació del professorat ha d'incloure altres deures amb l'escola i la comunitat (responsabilitats, participació, coordinacions, etc.).

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 14,4%;A= 55,6%;I= 13,7%;D= 9,7%;TD= 2,9%;N= 3,7%

Gran majoria d'acord. Hi ha diferències significatives per nivell d'ensenyament en que el professorat de llars d'infants expressa major acord, i, per càrrecs directius, amb major acord de directors i caps d'estudis i menor acord dels professors sense càrrec.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, ni per grups d'edat o segons experiència docent.

11- S'hauria d'establir un nivell mínim de competència que tot professor ha de tenir (i mantenir).

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 17,3%;A= 57,8%;I= 11,1%;D= 7,3%;TD= 1,6%;N= 4,9%

Gran majoria d'acord. Hi ha diferències significatives per nivell d'ensenyament amb major acord entre el professorat de secundària, segons experiència docent amb major acord en els dos grups de menor experiència docent, i, per càrrecs directius, entre els secretaris.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, ni per grups d'edat.

12- Els estàndards d'avaluació s'haurien d'escalar per als diferents perfils i estadis.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 5,3%;A= 28,7%;I= 33,1%;D= 19,2%;TD= 3,7%;N= 10%

Moltes respostes indiferents i doble percentatge de no resposta respecte de la resta de les preguntes d'aquest apartat. Hi ha un relatiu domini de la posició d'acord a l'enunciat.

Existeixen diferències significatives per nivell d'ensenyament amb major acord del professorat de secundària i en el de llars d'infants que capgiren notablement la majoria relativa.

Segons grups d'edat, els més joves mostren major acord i el grup 35-50 indica menor acord.

Segons experiència docent, l'acord és majoritari en el grup de menys experiència i també en el de més experiència mentre que en els grups de 7-18 anys i 19-30 anys es mostra per igual acord i desacord.

Per càrrecs directius, mostren més acord els professors sense càrrec i els altres càrrecs, els secretaris presenten un altíssim percentatge d'indiferència i els caps d'estudi es mostren per igual en acord i en desacord.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent.

RESUM: OBJECTE D'AVALUACIÓ

Hi ha un acord molt ampli en considerar com a fonaments principals de l'avaluació del professorat, per aquest ordre, els seus deures i responsabilitats, i, el que indica la recerca educativa sobre eficàcia i millora de l'escola.

En canvi, s'expressa majoritàriament desacord respecte de les bases referides al que creu el propi professor, l'usuari o els que gestionen l'educació en els seus diferents nivells.

Hi ha també acord en incloure dintre del contingut de l'avaluació dels professors, amb notables percentatges, els següents: coneixement d'àrea i eixos transversals, competències d'instrucció, competències d'avaluació, aspectes de professionalitat, i, altres deures amb la comunitat i l'escola. No hi ha cap contingut dels presentats que hagi suscitat desacord.

Hi ha també un notable acord sobre la conveniència d'establir un nivell mínim de competència que tot professor ha de tenir i mantenir. En aquest cas, s'augmenta en disset punts l'acord respecte de la pregunta de l'apartat anterior que consultava sobre l'avaluació com a sistema per detectar la negligència professional. Igualment, l'acord és molt més alt (30 punts) que respecte de l'ús de l'avaluació com a control.

La darrera qüestió, sobre la diferenciació de continguts avaluatius segons perfils i estadis, presenta una majoria d'indiferents amb notables diferències en diversos sentits per part dels diferents grups de professors caracteritzats. Indica un cert però feble acord amb l'enunciat. Pot atribuir-se al fet que s'hagi entès diferentment el seu contingut o que aquest estigui formulat de manera poc precisa.

Hi ha algunes diferències significatives. Els professors de llars d'infants, en general, atorguen puntuacions més extremes dintre de les majoritàries, així com els directors. Tots els membres dels equips directius, a diferència dels professors sense càrrec, valoren més la inclusió del contingut d'avaluació d'altres deures en l'escola i la comunitat.

Hi ha alguna diferència segons experiència i edat i no n'hi ha cap per titulació equivalent.

L'apartat D. Procediments d'avaluació contenia les següents vint-i-sis afirmacions sobre les que respondre:

1- L'avaluació del professorat ha de ser voluntària.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 9,2%;A= 21,3%;I= 12,6%;D= 38,5%;TD= 12,5%;N= 5,8%

Majoria de desacords. Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament en que els professors de llars d'infants mostren encara més desacord; segons experiència docent, els de 31-40 anys d'exercici expressen acord i un alt percentatge d'indiferència (32%), i, per càrrecs directius, és menor el desacord dels que no n'han tingut cap en els darrers 10 anys.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat i titulació equivalent.

2- L'avaluació del professorat ha de vincular-se a la de l'equip docent que pertany.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 8,9%;A= 55,3%;I= 11,4%;D= 15,8%;TD= 13,6%;N= 5,1%

Àmplia majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb un major acord a llars d'infants; segons experiència docent, amb major acord en el grup de 4-6 anys d'exercici i menor en el de 31-40 anys; per grups d'edat, major acord entre els de fins a 35 anys, i, per càrrecs directius, amb major acord per part dels directors i menor acord dels secretaris.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent.

3- L'avaluació del professorat ha de ser individual.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 6,9%;A= 47,2%;I= 19,2%;D= 16,2%;TD= 3,2%;N= 7,4%

Majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb major acord a secundària i menor a llars, i, segons experiència docent, amb major acord en el grup de 4-6 anys i menor en el de 31-40 anys.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, per grups d'edat, i, per càrrecs directius

4- El professorat ha de participar en la seva avaluació.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 20,2%;A= 63,2%;I= 7%;D= 4,9%;TD= 1%;N= 3,7%

Aclaparadora majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives només per càrrecs directius, amb major acord encara per part dels directors.

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament, per titulació equivalent, segons experiència docent, i, per grups d'edat.

5- Els aprenentatges i rendiments de l'alumnat s'han de considerar en l'avaluació del professorat.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 7,8%;A= 37,4%;I= 15,2%;D= 26,7%;TD= 7%;N= 5,8%

Majoria relativa d'acord. Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb alt acord a les llars, i, per càrrecs directius, amb major acord dels directors.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent, segons experiència docent, i, per grups d'edat.

6- Ha d'haver un mínim de temps entre dues avaluacions d'un mateix professor.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 17,8%;A= 51,2%;I= 16,2%;D= 6,6%;TD= 1,8%;N= 6,3%

Majoria d'acord. Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb menor acord a les llars; segons experiència docent, amb menor acord del grup de 31-40 anys; per titulació equivalent, amb major acord dels llicenciats, i, per càrrecs directius, amb major acord dels directors.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat.

7- Ha d'haver un màxim de temps entre dues avaluacions d'un mateix professor.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 11,7%;A= 39,1%;I= 28%;D= 11,1%;TD= 2,5%;N= 7,7%

Majoria d'acord, amb alt percentatge d'indiferents i pocs desacords.

Hi ha diferències significatives segons experiència docent amb menor acord i major indiferència del grup de 31-40 anys; per grups d'edat, amb major acord dels de 31-50 anys i menor acord a partir dels 51 anys, i, per càrrecs directius, amb major acord dels directores.

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament i titulació equivalent.

8- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'observació a l'aula.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 14,1%;A= 52,9%;I= 13,4%;D= 11,5%;TD= 3,3%;N= 4,7%

Majoria àmplia d'acord.

Hi ha diferències significatives segons per nivells d'ensenyament amb major acord encara a llars; segons experiència docent, amb menor acord del grup de 4-6 anys; per grups d'edat, amb major acord dels de 36-50 anys i menor dels de 51 ó més, i, per càrrecs directius, amb major acord de directores i menor de secretaris.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent.

9- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'anàlisi de les programacions.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 7,4%;A= 52,3%;I= 18,5%;D= 13,2%;TD= 3,6%;N= 5,1%

Majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb major acord a llars; segons experiència docent, amb major acord del grup 4-6 i menor del grup 31-40; per grups d'edat, amb major acord dels més joves, i, per càrrecs directius, amb major acord de directores i menor de secretaris.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent.

10- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'opinió de les famílies dels alumnes.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 2,9%;A= 22,2%;I= 19,5%;D= 36,9%;TD= 13,4%;N= 5,1%

Majoria de desacords amb un nombre alt d'indiferents.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament en que el professorat de llars expressa majoria d'acord amb l'enunciat, i, per càrrecs directius, en que els directors expressen majoria relativa d'acord amb l'enunciat i els anomenats altres indiquen més desacord que la mitjana.

No hi ha diferències significatives segons experiència docent, per grups d'edat i per titulació equivalent.

11- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'opinió dels alumnes (a partir d'una certa edat).

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 4,4%;A= 38,7%;I= 16,9%;D= 25,9%;TD= 8,2%;N= 5,9%

Majoria relativa d'acord.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb major acord a les llars; segons experiència docent, amb major acord en els dos grups de menor experiència, el grup de 7-18 anys expressa desacord amb l'enunciat i el de 31-40 anys indica tant acord com desacord, i, per càrrecs directius, en que els directors expressen més acord i els secretaris indiquen desacord amb l'enunciat.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent i per grups d'edat.

12- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'autoinforme del professor.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 13,4%;A= 55,4%;I= 16,9%;D= 6,7%;TD= 2,5%;N= 5,1%

Notable majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb menor acord i alt percentatge de no respostes a llars d'infants; segons experiència docent, amb major acord en el grup 4-6 anys i menor en el grup 31-40 anys; per grups d'edat, amb menor acord entre els majors de 50 anys, i, per càrrecs directius, amb major acord dels directors i caps d'estudis.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent.

13- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'anàlisi de l'ús dels resultats de l'avaluació dels aprenentatges que ha fet el professor per a millorar-los i per a modificar la seva actuació i programació.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 14,8%;A= 59,5%;I= 11,4%;D= 6,7%;TD= 1,8%;N= 5,8%

Alt nivell d'acord.

Hi ha diferències significatives només per càrrecs directius, en que els directors mostren major acord encara.

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament, segons experiència docent, per grups d'edat i per titulació equivalent.

14- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure l'anàlisi d'altra documentació (actes, entrevistes, protocols, etc.).

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 6,2%;A= 47,6%;I= 24,8%;D= 12,5%;TD= 3,3%;N= 5,6%

Majoria d'acord amb alt percentatge d'indiferents.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament en que a llars hi ha menys acord; segons experiència docent, amb alt percentatge d'indiferents (39%) en el grup 4-6 anys i menor acord en el grup de 31-40 anys, i, per càrrecs directius, amb major acord de directors i caps d'estudis i menor dels que no tenen cap càrrec.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat i per titulació equivalent.

15- A l'avaluació del professorat s'ha d'incloure test i proves als professors (estudis de casos, nous coneixements, actualització didàctica,...).

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 4,1%;A= 34,8%;I= 23%;D= 26,1%;TD= 5,2%;N= 6,7%

Escassa majoria d'acords amb molts indiferents.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament en que a secundària hi ha més indiferents encara i a llars més acord; segons experiència docent, amb major acord en els dos grups de menor experiència, i, per càrrecs directius, amb major acord de directors, caps d'estudis i altres mentre els secretaris i els sense càrrec estan en desacord.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat i per titulació equivalent.

16- *A l'avaluació del professorat s'ha de poder recollir activitats de professor expert (publicacions, activitats de renovació, innovacions, investigació, impartició d'activitats de formació, premis, reconeixements, beques,...).*

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 5,6%;A= 33,3%;I= 24%;D= 24,7%;TD= 6,4%;N= 5,7%

Escassa majoria d'acords amb molts indiferents.

Hi ha diferències significatives segons experiència docent amb un lleuger desacord en el grup 1-3 anys, i, per càrrecs directius, amb major acord entre els directors mentre els que no tenen cap càrrec expressen desacord.

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament, per grups d'edat i per titulació equivalent.

17- *Els terminis exactes de recollida d'informació avaluativa no cal que siguin coneguts a l'avançada pel professor implicat.*

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 1,8%;A= 11,2%;I= 22,6%;D= 44,4%;TD= 12,1%;N= 7,7%

Majoria de desacords amb un nombre important d'indiferents.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb menor desacord a secundària i major percentatge d'indiferents a llars, i, segons experiència docent, amb major desacord del grup 1-3 anys i menor desacord del grup 4-6 anys.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat, per càrrecs directius i per titulació equivalent.

18- *A l'avaluació del professor s'ha d'incloure la recollida d'evidències sobre la correcció lingüística, en català, oral i escrita del professorat.*

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 8,1%;A= 46,1%;I= 19,9%;D= 2,9%;TD= 5,5%;N= 7,4%

Majoria d'acords amb un nombre important d'indiferents.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb major percentatge d'indiferents a secundària, i, per càrrecs directius, amb major acord dels directors i menor dels que no tenen cap càrrec.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat, segons experiència docent i per titulació equivalent.

19- Els caps de departament (a secundària) i els coordinadors de cicle (altres casos) han de participar en l'avaluació del professorat.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 4,5%;A= 34,7%;I= 17,1%;D= 25,4%;TD= 9,5%;N= 8,8%

Escassa majoria d'acords amb molts indiferents, així com bastants casos de no resposta.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb major acord a secundària, mentre que els de primària indiquen un lleuger desacord i els de llar major acord que la mitjana amb molts indiferents.

També hi ha diferències segons experiència docent amb major acord en els dos grups de menor experiència, menor acord en el grup de 19-30 anys i desacord en el grup de major experiència.

Per grups d'edat, hem trobat que els menors de 35 anys estan més d'acord mentre que els majors de 50 anys estan en desacord.

Finalment, per càrrecs directius, s'aprecia un major acord dels directors, mentre que els caps d'estudis i els secretaris manifesten desacord.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent.

20- Els directors han de participar en l'avaluació del professorat del seu centre.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 6,6%;A= 44,7%;I= 16,7%;D= 18%;TD= 7,7%;N= 6,3%

Majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives segons experiència docent amb major acord del grup 4-6 anys; per grups d'edat, amb major acord dels menors de 35 anys i el desacord dels majors de 50 anys, i, per càrrecs directius, amb major acord dels directors.

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament i per titulació equivalent.

21- *L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec dels inspectors d'educació.*

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 4,8%;A= 30,3%;I= 22,6%;D= 27,2%;TD= 8,6%;N= 6,4%

Opinions dividides; una situació d'empat tècnic amb molts indiferents.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb acord clar a secundària i desacord a les llars; segons experiència docent, amb acord del grup 7-18 anys; per grups d'edat, amb més acord dels de 36-50 anys i desacord dels altres dos grups; per càrrecs directius, en que els directors, caps d'estudis i secretaris mostren acord i els sense càrrec i altres càrrecs en desacord, i, per titulació equivalent, els llicenciats es mostren d'acord i els diplomats en desacord.

22- *L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec dels òrgans del propi centre (claustre, consell escolar,...).*

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 4,4%;A= 35,1%;I= 15,9%;D= 28,5%;TD= 10,3%;N= 5,8%

Opinions dividides; una situació d'empat tècnic.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament, a secundària desacord clar, a primària lleuger desacord i a llars ampli acord.

També, segons experiència docent, els dos grups de menys experiència mostren més acord i els altres tres grups mostren desacord.

Per grups d'edat, mostren d'acord el grup de fins a 35 anys i desacord dels altres dos grups.

Per càrrecs directius, major acord per part dels directors, mentre que els caps d'estudis mostren el seu desacord.

Finalment, per titulació equivalent, es mostren significativament més d'acord els diplomats i en desacord els llicenciats.

23- *L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec d'altres especialistes externs (diferents dels inspectors).*

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 3,7%;A= 23%;I= 22,8%;D= 30,9%;TD= 12,8%;N= 6,9%

Majoria relativa d'acords.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb menor desacord a secundària i major desacord a llars d'infants; segons experiència docent, major desacord del grup 1-3 anys, i, per càrrecs directius, en que els caps d'estudis mostren un lleuger acord.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat i per titulació equivalent.

24- L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec de representants municipals.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 0,4%;A= 1,5%;I= 9,5%;D= 47,9%;TD= 34,6%;N= 6,2%

Aclaparadora majoria de desacords.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb major desacord a primària i menor desacord a llars, i, segons experiència docent, amb major desacord del grup 4-6 anys.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat, per càrrecs directius i per titulació equivalent.

25- L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec de les organitzacions sindicals.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 0,4%;A= 3%;I= 9,1%;D= 45,3%;TD= 36,5%;N= 5,8%

Aclaparadora majoria de desacords

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament, segons experiència docent, per grups d'edat, per càrrecs directius ni per titulació equivalent.

26- L'avaluació del professorat ha d'anar a càrrec de representants del món empresarial.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 0,4%;A= 1,2%;I= 5,5%;D= 44,6%;TD= 42,4%;N= 5,8%

Aclaparadora majoria de desacords.

Igual que en el cas anterior, no hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament, segons experiència docent, per grups d'edat, per càrrecs directius ni per titulació equivalent.

RESUM: PROCEDIMENTS D'AVALUACIÓ

Pel que fa a la iniciativa de l'avaluació, sembla haver un acord majoritari en que l'avaluació no ha de ser voluntària, s'ha de vincular a la de l'equip docent, individualitzar-se i el professorat ha de participar en la seva pròpia avaluació.

És a dir, l'avaluació no s'hauria de deixar a la lliure disposició del professor que s'hi ha d'implicar activament. Encara que ha de recaure sobre cada professor, la seva feina ha d'entendre's contextualitzada en el si dels equips professionals en els que participa, essent la seva aportació al grup part de l'objecte d'avaluació.

La majoria d'aquestes opinions estan més reforçades en professors amb poca experiència, que treballen a llars d'infants i que han exercit recentment de directors. En alguns casos, els professors amb major experiència tenen una opinió menys favorable.

En relació als aspectes temporals, la majoria de professors que han contestat el qüestionari mostren el seu acord a l'existència d'uns temps mínims i uns temps màxims entre dues avaluacions d'un mateix professor; igualment, indiquen la seva postura favorable a conèixer a l'avançada el calendari de les actuacions avaluatives en les que participin.

També, hi ha acord en la consideració de la majoria de fonts i tècniques proposades. Així, hi ha una bona acceptació de les següents: l'observació a l'aula, l'anàlisi de les programacions, l'autoinforme del professor, l'ús dels resultats de l'avaluació dels aprenentatges, l'anàlisi d'altra documentació i la recollida d'evidències sobre la correcció lingüística.

Per altra banda, s'accepten però amb majoria relativa: la consideració dels aprenentatges i rendiments de l'alumnat, l'opinió dels alumnes (a partir d'una certa edat, els test i proves als professors i les activitats de professor expert.

En canvi, hi ha una opinió desfavorable a la inclusió de l'opinió de les famílies com a fonts d'informació per a l'avaluació de professors.

Aquestes opinions, novament, són més accentuades en la direcció de la tendència dominant, en els casos de professors amb poca experiència, directors i els que treballen en llars d'infants. En sentit contrari, a voltes es manifesten els professors amb més de trenta anys d'experiència.

Pel que fa referència als avaluadors, les opinions estan molt dividides i amb força diferències significatives, segons les diverses característiques del professorat incloses a l'estudi.

Tot i que s'accepta el principi, la necessitat i l'obligació de l'avaluació, així com uns determinats fonaments, un ampli objecte i una pluralitat de fonts i tècniques; sembla que no s'acabi de tenir prou confiança en les persones que han de participar en l'avaluació i emetre els judicis valoratius.

La meitat justa dels professors està d'acord en la participació dels directors; essent aquests els que obtenen major consideració respecte de les altres possibilitats.

En una situació d'empat, amb un nombre quasi igual d'acords i desacords, trobem la participació dels coordinadors i caps de departament, els inspectors d'educació, altres experts externs i els òrgans de govern del centre.

En canvi, hi ha desacord amb el fet que l'avaluació pugui anar a càrrec de representants municipals, organitzacions sindicals i representants del món empresarial.

Les diferències segons les característiques del professorat deixen entreveure indicis d'una diferenciació segons la cultura corporativa dels nivells educatius.

Sembla indicar-se que el professorat de llar d'infants prefereix un rendiment de comptes més social que tècnic davant les instàncies immediates orientant-se més envers l'usuari; a primària podria preferir-se una avaluació més tècnica que social però principalment circumscrita a l'entorn del propi centre de treball, i, a secundària l'orientació sembla produir-se també cap a la vessant tècnica però superant el marc del propi centre. Els llicenciats a la primària acosten les seves opinions a les dels professors de secundària.

Tal vegada, aquests resultats mostren un dèficit de credibilitat dels possibles agents avaluadors que tenen alguna acceptació, com els diversos òrgans dels centres implicats (consells escolars, claustres, coordinadors, directors,...) i dels professionals externs (inspectors, experts,...); probablement a les constants variacions sofertes en els perfils, sistemes de selecció i funcions encarregades.

La funció d'avaluació del professorat es percep, doncs, prou substantiva com per – en impulsar-se – modificar la posició de qui la dugui a terme, l'equilibri d'altres òrgans i funcions i els sistemes d'accés dels professionals implicats.

L'apartat E. Resultats de l'avaluació contenia les següents deu afirmacions sobre les que indicar el grau d'acord:

1- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han d'expressar en informes valoratius per a la millora.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 19,2%;A= 63,1%;I= 5,6%;D= 4,7%;TD= 1,6%;N= 5,5%

Àmplia majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives només per càrrecs directius, amb major acord encara expressat per directores i caps d'estudis.

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament, segons experiència docent, per grups d'edat, i, per titulació equivalent.

2- Els resultats de l'avaluació s'han d'expressar en escales d'acompliment.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 1,8%;A= 21,3%;I= 32,2%;D= 27,8%;TD= 4,7%;N= 12,2%

Desacord relatiu amb quasi un terç d'indiferents.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb acord del professorat de secundària i un lleuger acord a les llars que també presenten un alt percentatge de no resposta; segons experiència docent, el grup de 4-6 anys mostra més desacord amb la meitat d'indiferents i els de 31-40 anys manifesten menys desacord, i, per càrrecs directius, els directores i caps d'estudis expressen més desacord.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat i per titulació equivalent.

3- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per les seves retribucions.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 3,7%;A= 15,2%;I= 17,6%;D= 41,7%;TD= 16,3%;N= 5,5%

Majoria de desacords.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament en que a secundària hi ha un desacord molt menor i a llars d'infants un desacord molt ampli.

Igualment, es mostren diferències segons experiència docent amb major desacord dels professors novells (grup 1-3 anys); per càrrecs directius, els directors manifesten menys desacord, i, per titulació equivalent, els llicenciats també mostren menys desacord.

No hi ha, en canvi, diferències significatives per grups d'edat per titulació equivalent.

4- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per a la dotació de recursos complementaris als centres.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 9,3%;A= 32,1%;I= 12,8%;D= 27,4%;TD= 12,1%;N= 6,2%

Situació quasi d'empat amb un lleuger avantatge de l'acord.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb major acord a secundària i desacord a llars d'infants.

També, segons experiència docent, amb major desacord dels dos grups de menor experiència i acord dels dos grups amb major experiència.

Finalment, per càrrecs directius, en que els directors, caps d'estudis i altres càrrecs mostren el seu acord i els secretaris i els professors sense càrrec expressen desacord.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat i per titulació equivalent.

5- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per promocionar professionalment.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 8,9%;A= 42,4%;I= 18,7%;D= 17,4%;TD= 6,4%;N= 6,2%

Majoria d'acord amb l'enunciat.

Hi ha diferències significatives per grups d'edat amb major acord del grup de fins a 35 anys i menor acord dels majors de 50 anys; per càrrecs directius, amb major acord dels directors i menor dels professors sense càrrec, i, per titulació equivalent, amb major acord per part dels llicenciats.

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament i segons experiència docent.

6- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per als càrrecs acadèmics.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 5,9%;A= 38,1%;I= 23,3%;D= 18,4%;TD= 6,4%;N= 7,8%

Majoria relativa d'acord amb l'enunciat amb quasi una quarta part d'indiferents.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb major acord a secundària i majors percentatges d'indiferents i de no resposta en el professorat de llars d'infants.

Segons experiència docent, el grup de 7-18 anys mostra més acord, mentre que el grup de 31-40 anys manifesta desacord.

Per grups d'edat, els majors de 50 anys es mostren en desacord amb l'enunciat, i, per càrrecs directius, els directors estan més d'acord i els professors sense càrrec manifesten menys acord.

No hi ha diferències significatives per titulació equivalent.

7- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per a llicències retribuïdes.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 6,2%;A= 31%;I= 20%;D= 25,1%;TD= 9,5%;N= 8,2%

Situació quasi d'empat amb un lleuger acord i una cinquena part del professorat que opta per la indiferència.

Hi ha diferències significatives en cada una de les característiques del professorat que s'han tingut en compte.

Així, per nivells d'ensenyament amb major acord a secundària i notable desacord a les llars d'infants.

Segons experiència docent, en que els dos grups amb menys experiència i els que en tenen més estan en desacord, mentre que els dos grups centrals (7-18 anys i 19-30) expressen el seu acord.

Per grups d'edat, els majors de 51 anys estan en desacord.

Per càrrecs directius, major acord dels directors i menor en els professors sense càrrec.

Per titulació equivalent, els diplomats es manifesten contraris a l'enunciat.

8- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per a activitats de perfeccionament.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 10,7%;A= 56,5%;I= 13%;D= 9,3%;TD= 4,4%;N= 6%

Acord notable amb l'enunciat.

No obstant, hi ha diferències significatives per càrrecs directius, amb major acord encara per part de directors i caps d'estudis.

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament, segons experiència docent, per grups d'edat ni per titulació equivalent.

9- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per a modificacions de la dedicació laboral.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 7%;A= 37,9%;I= 21,3%;D= 19,3%;TD= 6,3%;N= 8,2%

Majoria relativa d'acceptació de l'enunciat amb una cinquena part d'indiferents.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb menor acord a les llars, i, per càrrecs directius, amb major acord dels directors, caps d'estudis i secretaris, mentre que els professors sense càrrecs mostren menor acord.

No hi ha diferències significatives segons experiència docent, per grups d'edat ni per titulació equivalent.

10- Els resultats de l'avaluació del professorat s'han de tenir en compte per a dedicar-se a la formació de professors i tutoria de professors novells.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 13,7%;A= 51%;I= 14,1%;D= 10,4%;TD= 3,2%;N= 7,5%

Notable majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb major acord a secundària i menor a llars; segons experiència docent, amb menor acord dels professors novells (1-3 anys), per càrrecs directius, amb major acord de directors i caps d'estudis i menor dels que no tenen càrrec, i, per titulació equivalent, amb major acord dels llicenciats. No hi ha diferències significatives per grups d'edat.

RESUM: RESULTATS DE L'AVALUACIÓ

Es manifesta acord majoritari en l'expressió dels resultats en termes de valoració per a la millora i desacord relatiu en la seva expressió en escales d'acompliment. Això implica una preferència tàcita per la finalitat de la millora per sobre de la qualificació o notació acreditativa per nivells.

Aquests resultats són consistents amb el que anteriorment s'ha obtingut a l'apartat B respecte de l'orientació de l'avaluació envers la millora i cap a la carrera docent i les retribucions.

Pel que fa a les conseqüències i l'ús de l'avaluació, destaca l'acceptació majoritària de la promoció professional, les activitats de perfeccionament, i, la dedicació a la formació de professors i tutoria de professors novells.

Tenen una acceptació relativa, la dotació de recursos complementaris als centres, la provisió dels càrrecs acadèmics, l'accés a llicències retribuïdes, i, les modificacions de la dedicació laboral.

En canvi, hi ha desacord majoritari en que es tingui en compte per a les retribucions del professorat.

Alguns d'aquests resultats poden ser sorprenents com, per exemple, la manca de concreció del concepte de promoció professional acceptada majoritàriament com a principi general, però només relativament en moltes de les seves manifestacions i rebutjada en la seva manifestació més típica.

En qualsevol cas, resulten consistents les relacions entre:

- el desacord entre l'orientació de l'avaluació envers la carrera docent i el rebuig a conseqüències retributives de l'avaluació,
- els acords sobre la promoció professional i l'avaluació de professors,
- els acords sobre la vinculació a incentius i l'accés a llicències per estudis, encara que amb diferents majories,
- els acords majoritaris sobre la vinculació a altres activitats de desenvolupament professional i l'accés a activitats de perfeccionament,

- els acords relatius entre l'avaluació per a la facilitació de la presa de decisió en els centres i l'ús de l'avaluació per a la modificació de la dedicació laboral, i,
- els acords majoritaris entre l'aportació d'elements d'autocrítica i reflexió professional i el possible ús de l'avaluació per a la dedicació a la formació de professors i tutoria de professors novells.

No així, en els casos de:

- l'escàs acord relatiu en l'ús avaluatiu per a la dotació de recursos complementaris als centres i els acords majoritaris expressats anteriorment de la vinculació a l'equip docent i a la necessitat d'avaluació per a les activitats d'innovació i millora, i,
- l'acord relatiu respecte a la consideració de l'avaluació per a la provisió de càrrecs acadèmics i el desacord amb l'orientació de l'avaluació envers la carrera docent.

Sembla que hi ha una major acceptació de les compensacions relatives al prestigi, i, només una relativa acceptació en l'acceptació de les compensacions que diferencien individualment el que un professor pot percebre en termes econòmics, bàsicament en forma de temps i diners.

També, es poden recollir algunes diferències que avalen els indicis referits a l'apartat anterior respecte de les diferents cultures corporatives per nivells d'ensenyament.

En general, el professorat de secundària, els directors i els llicenciats estarien més d'acord en quasi tots els tipus de compensacions plantejades.

Per altra banda a les llars d'infants, i, en els professors sense càrrec, de major experiència i major edat, la tendència és de menor acord, en algunes de les ocasions.

L'apartat F. Garanties de l'avaluació preguntava sobre les següents deu afirmacions:

1- S'ha de respectar la decisió d'un professor de no voler ser avaluat.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 15,9%;A= 27,7%;I= 10,3%;D= 31,3%;TD= 8,8%;N= 6%

Situació quasi d'empat amb una lleugera diferència a favor de l'enunciat.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb notable desacord a les llars d'infants; segons experiència docent, el grup de 19-30 anys expressa desacord; i, per càrrecs directius, amb desacord de directors, caps d'estudis i secretaris.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat ni per titulació equivalent.

2- Els resultats de l'avaluació han de ser confidencials.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 31,1%;A= 48,1%;I= 7,5%;D= 6,3%;TD= 1,6%;N= 5,2%

Àmplia majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives només per nivells d'ensenyament amb un menor acord del professorat de les llars d'infants.

No hi ha diferències significatives segons experiència docent, per grups d'edat, per càrrecs directius ni per titulació equivalent.

3- Els resultats de l'avaluació han de ser públics.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 0,8%;A= 4,8%;I= 7,5%;D= 46,6%;TD= 34,4%;N= 5,8%

Aclaparadora majoria de desacord.

Hi ha diferències significatives només per nivells d'ensenyament amb un menor desacord del professorat de llars d'infants.

No hi ha diferències significatives segons experiència docent, per grups d'edat, per càrrecs directius ni per titulació equivalent.

4- Els resultats de l'avaluació han de tenir una publicitat restringida i diferenciada (segons aspectes i interessos).

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 7,8%;A= 42,5%;I= 14,8%;D= 17,1%;TD= 9,7%;N= 8%

Majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb menor acord del professorat de llars d'infants, i, per càrrecs directius, amb major acord dels directors i menor dels professors sense càrrec.

No hi ha diferències significatives segons experiència docent, per grups d'edat ni per titulació equivalent.

5- L'avaluat té dret a uns avaluadors competents.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 48,6%;A= 38,7%;I= 4,7%;D= 1,4%;TD= 0,7%;N= 6%

Àmplia majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb menor acord a les llars d'infants, i, per grups d'edat, amb un major acord encara en el grup de fins a 35 anys.

No hi ha diferències significatives segons experiència docent, per càrrecs directius ni per titulació equivalent.

6- El procés d'avaluació ha de respectar la dignitat dels que hi participen.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 56,5%;A= 36,5%;I= 1,4%;D= 1%;TD= 0,1%;N= 4,5%

Aclaparadora majoria d'acord amb l'enunciat.

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament, segons experiència docent, per grups d'edat, per càrrecs directius ni per titulació equivalent.

7- Els criteris, procediments i temporització han de ser coneguts a l'avançada.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 42,4%;A= 42%;I= 6,6%;D= 2,7%;TD= 1%;N= 5,3%

Aclaparadora majoria d'acord amb l'enunciat.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb menor grau d'acord en el professorat de llars d'infants.

No hi ha diferències significatives segons experiència docent, per grups d'edat, per càrrecs directius ni per titulació equivalent.

8- Les decisions, preses en base a l'avaluació, que afectin als interessos professionals han de ser col·legiades.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 25%;A= 41,8%;I= 16,6%;D= 3,8%;TD= 1,6%;N= 11%

Àmplia majoria d'acord.

Hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament amb menor acord a les llars d'infants.

També, hi ha diferències segons experiència docent, menor acord dels professors novells (grup d'1-3 anys d'experiència).

Igualment, per càrrecs directius trobem un encara major acord el manifestat pels caps d'estudis.

No hi ha diferències significatives per grups d'edat ni per titulació equivalent.

9- Els informes d'avaluació contindran explicacions i valoracions clares, fonamentades i precises.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 41%;A= 46,2%;I= 4,3%;D= 1,5%;TD= 0,7%;N= 6,2%

Aclaparadora majoria d'acord amb l'enunciat.

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament, segons experiència docent, per grups d'edat, per càrrecs directius ni per titulació equivalent.

10- L'avaluació de professors ha d'estar orientada envers als principis educatius i el benestar dels alumnes.

Pel que fa al conjunt del professorat:

TA= 48,4%;A= 40,7%;I= 2,6%;D= 1,1%;TD= 0,7%;N= 6,2%

Aclaparadora majoria d'acord amb l'enunciat.

No hi ha diferències significatives per nivells d'ensenyament, segons experiència docent, per grups d'edat, per càrrecs directius ni per titulació equivalent.

RESUM: GARANTIES DE L'AVALUACIÓ

Sorprenentment, s'inverteix la tendència expressada anteriorment respecte a l'obligatorietat de l'avaluació, a l'haver una lleugera majoria relativa d'acord en respectar la decisió d'un professor de no voler ser avaluat. Llevat que s'interpreti que la voluntarietat pugui exercir-se sobre algunes dels propòsits i de les actuacions de les avaluacions.

Respecte de l'accés a la informació de l'avaluació, hi ha acord respectivament decreixent sobre la no-publicitat, la confidencialitat i la publicitat restringida.

És a dir, cal interpretar que el professorat expressa la seva voluntat sobre les garanties que els resultats de la seva avaluació concerneixen principalment al propi professor, admetent-se un accés restringit a aquells que hi tinguin una funció definida (per exemple, per ser caps de personal).

Les respostes a la resta de preguntes ens porta, tal com era d'esperar, a una aclaparadora acceptació de totes les garanties proposades:

- dret a avaluadors competents;
- respecte a la dignitat dels que hi participen;
- criteris, procediments i temporització coneguts a l'avançada;
- presa de decisió col·legiada;
- continguts fonamentats i precisos dels informes, i,
- orientació envers als principis educatius i el benestar dels alumnes.

Cal notar la diferent apreciació sobre les garanties de l'avaluació entre la pràctica professional dels professors com avaluadors dels aprenentatges dels alumnes i la posició del professor quan es planteja l'avaluació de la seva actuació professional.

Així, els aspectes de confidencialitat i coneixement procedimental previ presenten una gran distància entre el que el professorat assumeix que ofereix a les escoles per a l'alumnat i el que, legítimament, demana en la seva avaluació professional.

S'aprecia una menor distància en les qüestions relatives a decisions col·legiades quan afecten als interessos individuals i contingut dels informes d'avaluació. En tots els casos, aquestes diferències s'expressen en la humana direcció de demanar més que oferir.

El professorat de llars d'infants sembla menys exigent en relació a les garanties de l'avaluació de la funció docent.

L'apartat final d'observacions i comentaris sobre l'avaluació del professorat s'han recollit nombroses aportacions qualitatives. Efectivament, el 30% del professorat que ha contestat el qüestionari hi ha afegit comentaris i observacions.

Aquesta és una quantitat molt alta atès que es tractava d'un qüestionari força llarg (amb cinc dades generals i vuitanta-vuit afirmacions sobre les que pronunciar-se) i que, per altra banda, tenia una certa complexitat conceptual.

Igualment, algunes qüestions – en ser tancades – han suposat per a alguns professors alguna dificultat d'interpretació. En aquest sentit, s'han fet algunes aportacions metodològiques molt interessants.

Ens referirem, seguidament, a les observacions i comentaris de caràcter substantiu, que tracten del contingut de la consulta: l'avaluació del professorat.

Aquestes aportacions poden classificar-se, citades per ordre de major a menor quantitat, en aquests tres tipus: les manifestament favorables, les que demanen cautela i les radicalment contràries. Molts professors n'inclouen, alhora, de les dues primeres tipologies.

A tall d'exemple, ho il·lustrarem amb algunes cites textuais:

“L'avaluació del professorat pot suposar una veritable renovació pedagògica, sense menystenir l'apartat de promoció professional i de l'augment econòmic”

“No ens ha de fer por una bona avaluació que porti solucions per tal de millorar la tasca professional, ans al contrari ha de suposar un estímul. I si els resultats de l'avaluació confirmen que algú no és apte per continuar exercint, pot ser dur i dolorós, però necessari”

“L'estancament i la incompetència i, en ocasions, la mandra del funcionariat públic, ha esdevingut una de les raons principals (potser la més important, encara que nosaltres mateixos no ho reconeixem mai) que ha provocat la davallada qualitativa al món educatiu en molts nivells, L'avaluació del professorat esdevé, per tant, necessària i imprescindible”

“Crec necessària l’avaluació del professorat però cal ser conscient que és una tasca molt difícil i delicada S’ha de preparar molt bé aquesta avaluació. Confiem en la tasca dels que han de fer aquesta feina”

“L’objectiu principal de l’avaluació del professorat ha de ser millorar el seu rendiment en el funcionament diari dels centres. Les retribucions, incentius, llicències, etc. no han de ser l’objectiu en si mateix sinó un reconeixement a la feina ben feta. S’ha de buscar la qualitat per sobre de la quantitat. Acumular punts per cursos de formació que després no s’apliquen a l’aula no implica una millora de la tasca docent, ni tampoc estar més hores al centre si això no es reflecteix en el treball dels alumnes. Per tant, l’avaluació del professorat ha de servir per poder fer un feed-back en la tasca docent”

“L’avaluació del professorat no és la clau per a la millora del nostre sistema educatiu, encara que pot ser útil. Convé avaluar honestament el context en què el professorat treballa. Això ens podria indicar el grau d’importància que moltes famílies atorguen al rendiment escolar”

“Crec que és necessària una avaluació del professorat, però a mida que anava avançant en el qüestionari em semblava més difícil dur-la a terme. Per les característiques de la feina, l’avaluació té molt risc de ser subjectiva ja que no es poden quantificar els nostres resultats. Si, finalment, es decideix avaluar el professorat, la finalitat bàsica ha de ser millorar el procés d’ensenyament i aprenentatge, no la promoció personal. També opino que pot ser una nova causa d’estrès i tensió en els mestres que sovint estem a l’ull de l’huracà”

“En principi no estic d’acord en què es faci una avaluació del professorat, si abans no s’avalua el sistema educatiu. Sabran els que avaluen al mestre a que ens hem d’atendre, si no han viscut la nostra situació, i és evident que no la viuen?”

“La única aportació que es continua fent des de l’Administració per millorar l’educació sembla que consisteix en donar més feina al mestre en lloc de facilitar la seva tasca. Avaluar el professor i no avaluar la resta del sistema educatiu és un menyspreu als treballadors educadors que servirà per malgastar molts diners i poca cosa més”

“Els avaluadors han de ser professionals de reconegut saber fer, està bé que els inspectors hi participin, però hi ha moltes menes d’inspectors. Alguns donen una imatge que difícilment es pot considerar bona pràctica, abans s’hauria d’assegurar

que ells mateixos han obtingut una qualificació positiva en la pròpia avaluació”

RESUM: QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT

En general, s'aprecia una bona disposició del professorat en relació a la seva pròpia avaluació, especialment relacionant-la amb la millora de la pràctica docent i integrant-la en altres estratègies de desenvolupament professional.

El professorat considera que majoritàriament s'efectuen en els centres una sèrie de pràctiques avaluatives dels aprenentatges de l'alumnat que són, en realitat, unes bones pràctiques. En alguns aspectes, relatius a tractament de la informació i garanties de l'avaluació de l'alumnat les pràctiques que diuen fer a les escoles són manifestament millorables.

Hi ha acord sobre la necessitat de l'avaluació del professorat i la conveniència de fer-la; no queden massa clarificats aspectes com en nivell d'obligatorietat ni el que s'entén per promoció professional.

El professorat considera que els fonaments de la seva avaluació han de buscar-se en els seus deures i responsabilitats, així com en el que indica la recerca educativa sobre eficàcia i millora de l'escola.

S'admet, igualment, un ampli ventall de dimensions de la feina del professorat que cal avaluar, des de la planificació i execució de la feina docent a l'avaluació dels resultats i l'ús d'aquests resultats per a la millora. També, les aportacions que es realitzen el si dels equips professionals que participa i en la marxa general del centre.

L'avaluació del professorat hauria de tenir algun lligam amb l'avaluació dels centres i altres elements del sistema, així com caldria establir mecanismes associats que garantissin el control de mínims.

Hi ha acord en poder aplicar un ampli ventall metodològic que va des de l'autovaloració a la recollida d'informació tècnica a través de documents, professionals i l'observació de la realitat. S'haurien de preveure acotacions temporals per a les avaluacions i una estructura procedimental que sigui coneguda, a l'avançada, pel professorat.

No hi ha el mateix nivell d'acord en relació als avaluadors i a les persones que haurien de participar en l'avaluació. Hi ha una major acceptació, en general, dels directors per a aquesta funció.

Els altres òrgans i professionals externs i interns tenen tants partidaris com detractors. Es descarten representants municipals, sindicats i empresaris.

Segurament, hi ha un dèficit general de credibilitat d'acord al canviant sistema d'accés, perfils i funcions de tots els possibles implicats (coordinadors, directors, inspectors, òrgans de govern del centre, etc.).

Hi ha indicis que apunten a una diferenciació entre les cultures corporatives per nivells d'ensenyament, així:

- **el professorat de les llars d'infants sembla preferir opcions que encaixen més amb un tipus de rendiment de comptes professional entre els membres dels equips docents i moral davant dels usuaris,**
- **el professorat de primària sembla orientar moltes de les seves eleccions respecte de la seva avaluació envers la prioritització d'una avaluació tècnica a nivell intern de centre emfasitzant sobre el valor docent referit al context específic de treball,**
- **el professorat de secundària sembla orientar moltes de les seves opinions, principalment, cap a una avaluació tècnica de mèrit sobre l'exercici professional i en relació a una carrera docent que es pot realitzar a través d'una pluralitat de contextos.**

Es considera que els resultats de l'avaluació han de referir-se bàsicament i principal cap a la millora i al perfeccionament; en tot cas, d'altres possibles recompenses més concretes i quantificables individualment poden ser-ne una conseqüència addicional, no la causa primera que mogui o promogui l'avaluació.

Sembla que el professorat està d'acord en exigir, legítimament, una àmplia sèrie de garanties en relació a l'avaluació; començant per la competència professional dels avaluadors, la neutralitat dels judicis d'avaluació, i, l'accés restrictiu als informes.

S'expressen, juntament amb l'acord i bona disposició majoritaris, recomanacions de cautela que portin a, eventualment, organitzar un sistema d'avaluació del professorat que ajudi a la qualitat general de l'educació, respecti i reconegui als docents, i, suposi un incentiu per avançar professionalment més que un obstacle, un motiu de desconfiança mútua o una nova burocràcia.

Hi ha una minoria que és molt crítica amb l'avaluació del professorat, o bé no se l'ha plantejada, i que en alguns casos expressa posicions corporativistes.

5. PROPOSTA DE MODEL

En aquest últim capítol, portem a convergir les diferents línies de recollida d'informació que hem seguit en aquest estudi diagnòstic d'avaluació per tal de fer-ne una integració, interpretació i la corresponent emissió de judicis d'avaluació.

Efectivament, ens disposem a establir unes conclusions valoratives que, a més, orientin cap a unes recomanacions de proposta per a l'elaboració d'un model d'avaluació del professorat a Catalunya, a partir de:

- a) les aportacions teòriques sistematitzades en els temes clau,
- b) els antecedents del passat recent a l'estat espanyol,
- c) el que s'està fent en el nostre context europeu, analitzat segons les característiques dels respectius sistemes educatius, i,
- d) els resultats del qüestionari sobre avaluació del professorat.

Aquestes conclusions i recomanacions, òbviament, s'han de poder inserir en el context del sistema educatiu espanyol i català; específicament, en el marc normatiu que el configura, les iniciatives estructurals que estan funcionant i els diferents elements, òrgans i professionals que l'integren.

L'avaluació del professorat s'ha de poder establir de forma sistemàtica, atès que la seva necessitat està fora de dubte tant des de l'expressió de les voluntats socials expressades a través de les lleis orgàniques educatives en els darrers quinze anys, com per el seu encaix en el conjunt del marc de qualitat educativa i les polítiques d'avaluació de l'educació i, també, per l'acceptació majoritària per part del professorat que ha estat consultat en aquest estudi.

Certament, els municipis no estan en el cor de l'organització del nostre sistema educatiu com en el cas d'alguns països nòrdics i escandinaus.

Per altra banda, es pot afirmar que la nostra xarxa educativa pública es troba mig camí entre el centre escolar com a focus principal d'atenció amb una tendència a una creixent autonomia, i, un sistema de cossos docents organitzat segons nivells i especialitats de manera general i central.

En conseqüència, a més d'avaluar els centres educatius com a unitat de realització de l'educació escolar, també cal avaluar el professorat de manera sistemàtica i establir lligams entre ambdues, si realment es vol tenir una aproximació acurada a la qualitat educativa.

També, caldrà que els sistema d'avaluació integri l'avaluació dels programes educatius i serveis educatius i de professionals com directors, assessors, personal de suport i inspectors.

Així, un model d'avaluació sistemàtica del professorat per desenvolupar a curt termini i aplicar a mig termini hauria de contemplar les següents línies directrius:

1. L'AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT HA DE CONSIDERAR UN DOBLE SISTEMA DE FINALITATS: LA MILLORA I L'ACREDITACIÓ.

Ambdues finalitats són compatibles i, en qualsevol cas, l'una pot encadenar-se a l'altra en el seu curs causal. Per això, seria convenient establir prioritàriament la finalitat de la millora en l'avaluació del professorat i, de manera subordinada i consecutiva, la finalitat acreditativa.

Per una banda, la millora del professorat presenta una dimensió individual i una altra col·lectiva, i, també, permet una integració de les altres estratègies de desenvolupament professional (formació permanent, innovació, investigació, etc.).

Així es pot relacionar l'avaluació del professor en relació als equips docents en que està integrat i establir algunes vinculacions entre avaluació del centre escolar i avaluació dels professors.

Per altra banda, es pot intentar evitar la tendència a la burocratització que tots els sistemes meritocràtics solen arrossegar, establint la millora com a finalitat primera de l'avaluació i, en tot cas, l'acreditació com a finalitat derivada.

2. ELS FONAMENTS DE L'AVALUACIÓ HAN D'ESPECIFICAR-SE A PARTIR DE LA CONSIDERACIÓ DELS DEURES I RESPONSABILITATS DEL PROFESSOR I, TAMBÉ, A PARTIR DEL QUE S'ESTABLEIXI COM A BONA PRÀCTICA ESCOLAR.

En general, l'especificació de les funcions del professor en una sèrie estructurada de deures i responsabilitats ha de permetre saber que és el que s'espera contractualment d'un professor.

Aquesta ha de ser la referència principal a la que vincular el desenvolupament i la millora del professor en el decurs de la seva carrera docent.

Només en els més recents texts normatius s'ha iniciat l'establiment de les funcions del professor. Els treballs de Scriven i Wheeler poden ser una bona referència per a la seva especificació estructurada.

En particular, no obstant, aquest fonament pot arribar a esdevenir insuficient en un sistema dual en que les responsabilitats són genèriques i la docència s'aplica en contextos diferenciats de creixent autonomia.

Per això, cal complementar aquest fonament dels deures i responsabilitats professionals amb el que s'estableixi com a bona pràctica escolar.

En aquest punt, hem d'entendre com a bona pràctica escolar el que es deriva de:

- a) la recerca educativa sobre eficàcia i millora de l'escola, i,
- b) l'encàrrec social a les escoles en termes d'equitat i cohesió social.

És a dir, aquest fonament complementari de l'avaluació a partir de la bona pràctica professional es relaciona amb el model de centre de qualitat que s'assumeixi institucional.

En concret, les avaluacions de centre a Catalunya encara no han establert un referent d'aquest tipus, però hi ha molts models que poden servir de base.

Com a exemple, pot servir el model ECCEO que, a diferència de molts altres, detalla els indicadors de l'apartat b) anterior sobre equitat i cohesió social; ja que, sovint, existeix una deriva de considerar només els factors de qualitat que afavoreixen els resultats individualitzables de l'educació escolar.

3. S'HAN D'ESTABLIR AMB CLARETAT ELS CRITERIS D'AVALUACIÓ, ELS ESTÀNDARS D'UN BON PROFESSOR

Sigui com sigui, a partir de l'establiment de les finalitats i els fonaments, cal establir un sistema detallat del que és un bon professor, en termes operatius d'orientació de la seva feina, del seu treball professional i de les seves conductes observables o apreciables.

Aquests han de ser, en darrer terme, els criteris d'avaluació que se li apliquin i han de poder recollir un repertori complet de les diferents dimensions avaluable amb els seus corresponents indicadors.

Els indicadors podran diferenciar-se o aplicar-se selectivament segons dedicacions, nivells de contractació, encàrrecs o tasques assumides, i, segons les diferents fases en la vida professional d'un professor.

Els diferents nivells d'acompliment de cada un dels indicadors haurien de poder establir-se explícitament a l'avançada, a partir d'escales que incloguin un bon nombre de descriptors característics en cada nivell.

Això facilitaria la valoració, el *feed-back* per a la millora i, en darrer terme, evitar els problemes i falta de rigor a que condueixen els sistemes binaris d'apreciació de l'acompliment.

Els treballs de McBer i, especialment, els de Danielson poden servir de referència per tal d'establir un sistema complet i coherent de criteris i indicadors per a l'avaluació del professorat.

Els criteris i indicadors de l'avaluació del professorat han de ser públics.

4. EL SISTEMA D'AVALUACIÓ DE PROFESSORS HA DE SER INTEGRAL DES DE L'ACCÉS FINS A LA SORTIDA

L'avaluació del professorat ha de considerar les seves funcions diagnòstica, formativa i sumativa i estar associat al llarg de totes les fases de la vida professional.

L'accés a la docència en els centres docents públics, la seva consolidació i les successives etapes de desenvolupament haurien de comportar un sistema d'avaluació que formés un conjunt coherent, progressiu i integrat.

Això, probablement, presenta implicacions de modificacions dels actuals sistemes de contractació de substituïts i interins, de concurs-oposició, de provisió de destins, d'assoliment de determinades categories, situacions, càrrecs, etc.

No s'hauria de tractar d'un conjunt d'avaluacions puntuals i inconnexes, sinó que el sistema d'avaluació del professorat hauria de respondre a una única lògica integrada aplicada a diferents moments i funcions.

Probablement, l'avaluació com a element de millora i reconeixement de l'acompliment pot integrar-se en el conjunt d'estratègies de desenvolupament professional en termes de carrera docent.

Des d'aquesta perspectiva l'avaluació s'hauria de poder configurar com un dret i una obligació dels professors.

Per tant, no hauria d'associar-se a la seva lliure voluntat, encara que algunes de les seves manifestacions podrien obviar-se en alguns casos per a determinats professors.

5. S'HA DE SEPARAR CONTROL I AVALUACIÓ: ESTABLIMENT D'UNS NIVELLS MÍNIMS QUE TOT PROFESSOR HA DE TENIR I MANTENIR

Un dels mites de l'avaluació és el seu possible ús com a element desestabilitzador que pugui comportar conseqüències negatives per a l'avaluat.

És el conegut abús avaluatiu d'instrumentar-la com a expressió de poder, domini i control.

Això, pot atemorir al professorat front l'avaluació, fomentar la seva desimplicació en la pròpia millora i alimentar l'arbitrarietat en l'emissió de judicis segons la lliure apreciació, amb els corresponents greuges comparatius i acomodació als valors tàcits de l'avaluador concret.

La por a que l'avaluació suposi posar en constant dubte la capacitat dels professors, que puguin estar sempre a l'arbitri de qui avalua o que, en darrer cas, pugui emprar-se l'avaluació per ser despatxat, és una de les principals resistències, lògicament, del professorat envers la seva avaluació.

En el nostre sistema, una bona manera d'evitar aquest perill real que transformés l'avaluació des d'un potencial positiu a un sofriment negatiu seria separar nítidament avaluació de control.

La qüestió rau en seleccionar, a partir del ventall d'estàndards d'un bon professor, quins i en quins nivells formen el restringit conjunt de mínims que tot professor ha de tenir i mantenir al llarg de la seva vida professional.

Òbviament, aquest restringit conjunt de nivells mínims ha de ser necessàriament públic.

Als professors que, segons els mecanismes ordinaris de control i supervisió interna i externa, presumptament estiguin en el cas d'incompliment d'aquests mínims, se'ls hauria d'aplicar el corresponent protocol de control, en el moment que es tracti, i a partir de la verificació poder establir diverses vies de revisió, ratificació, recuperació, reciclatge, rehabilitació i, si escau, inhabilitació.

És a dir, si es comprova que un professor no assoleix els estàndards mínims, passa a ser no avaluable, per derivar-se cap a uns mecanismes de control, amb les corresponents ajudes i noves valoracions, i amb la possibilitat extrema d'acomiadament.

Expressat en sentit invers, tot professor està considerat – per defecte – com a avaluable; és a dir, susceptible d'invertir recursos públics en la seva millora i desenvolupament.

D'aquesta manera, se separa el control de l'avaluació del professorat, mitjançant l'establiment i difusió dels estàndards mínims i els protocols de control desvinculats dels mecanismes avaluadors

Així, doncs, no cal témer l'avaluació, es facilita la implicació del propi professor i s'afavoreix la neutralització de possibles arbitrietats i biaixos per part de qui avalua o l'efecte *fer-veure* per part de qui és avaluat.

6. EL PROFESSOR HA DE PARTICIPAR I S'HA DE PODER IMPLICAR DECISIVAMENT EN LA SEVA AVALUACIÓ COM A PART INNATA DEL SEU TREBALL PROFESSIONAL

El sistema d'avaluació ha de possibilitar que part de la responsabilitat del desenvolupament professional i, per tant, part de la responsabilitat sobre l'avaluació dels professors recaigui sobre els mateixos professors.

És a dir, cal establir mecanismes de participació del professorat en la seva pròpia avaluació, així com dispositius metodològics que suposin una veritable autoavaluació a considerar necessàriament en els judicis avaluatius, els resultats de l'avaluació i les ulteriors conseqüències.

D'aquesta forma, l'establiment negociat d'objectius de millora, els acords sobre la recollida d'informació per a l'avaluació, les condicions en que es poden desenvolupar les observacions a l'aula, o la discussió sobre les apreciacions dels avaluadors són elements procedimentals que són susceptibles de ser inclosos, estructuralment, dintre del procés d'avaluació.

Igualment, la incorporació d'alguns dispositius metodològics com a part de l'avaluació, com són els autoinformes pautats, l'aportació d'evidències i, especialment, els portafolis.

A aquests efectes, ja comença a haver-hi nombrosos exemples d'aquesta tècnica de portafolis aplicats a diverses avaluacions referenciats, aplicats i difosos.

Així, la investigació duta a terme, recentment, a l'ICE de la Universitat de Barcelona de portafolis de directors i caps d'estudis per a l'autoavaluació de la funció directiva, o bé el portafolis docent que s'utilitza a Leichtenstein.

7. L'AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT HA DE VINCULAR-SE A L'AVALUACIÓ DEL CENTRE (I, A TRAVÉS D'AQUESTA, EVENTUALMENT A LA DELS PROGRAMES EDUCATIUS)

Les avaluacions del professorat haurien de tenir lligams i vinculacions no forçades amb les avaluacions de centres; aquest efecte es pot aconseguir mitjançant diferents mecanismes que, no obstant, han d'estar previstos a l'avançada, ser coneguts i formar part integral del conjunt d'estratègies per a l'avaluació de la qualitat del sistema escolar.

Així, per exemple, es pot establir en relació a l'avaluació interna de centre que els objectes d'avaluació dels respectius cursos acadèmics, en tant que entrin en relació amb la tasca concreta d'uns/alguns/tots els professors, siguin susceptibles de generar objectius de millora avaluables individualment.

En conseqüència, resultarien integrables, segons una negociació amb els professors, en els procediments d'avaluació dels professors a escala de centre i entrarien a formar part dels informes avaluatius. També, en relació a l'acompliment del professor per assolir les fites globals en avaluació o altres estratègies anàlogues.

Igualment, es pot establir en relació a l'avaluació externa del centre l'apreciació del treball d'uns/alguns/tots els professors, segons s'adigui a la naturalesa de l'avaluació que es realitzi.

Aquestes avaluacions externes de centre parcialment individualitzades per professor podrien ser voluntàries, desagregades de l'avaluació del centre, i, generar informes addicionals que el professor podria – si així ho desitja – utilitzar com evidència quan es produeixi la seva particular avaluació.

Igualment, en tant que correspongui, les avaluacions de centre són susceptibles de recollir l'impacte de determinats programes educatius a l'escala de centre i, indirectament, la de la participació del professorat en aquells.

Evidentment, es poden estructurar diverses fórmules de vinculació. Aquí només s'han citat dos exemples il·lustratius i fàcils d'articular.

8. S'HA DE PODER INTEGRAR UN SISTEMA DE DOBLE AVALUACIÓ INTERNA A ESCALA CENTRE O DE VALOR, I, EXTERNA O DE MÈRIT

D'acord amb el sistema educatiu basat en els centres i alhora sustentat per cossos docents, s'hauria d'estructurar un sistema integrat d'avaluacions format per:

- a) la valoració del que el professor fa amb continuïtat en el centre (avaluació interna, de valor i formativa) per l'acompliment quotidià, segons les específiques circumstàncies locals, i,
- b) la valoració del que el professor evidencia més puntualment, amb report acumulat del que ha anat fent, sobre la seva pràctica al centre (avaluació externa, de mèrit i sumativa).

Les dues avaluacions haurien de resultar complementàries, referir-se a un conjunt d'estàndards comuns – encara que modulables en el cas de l'avaluació interna –, i, coordinables, almenys, en els seus resultats.

La doble perspectiva afavoriria un diàleg avaluatiu enriquidor, alhora que possibilitaria un encreuament de valoracions que ajudaria a qualificar els resultats i a compensar biaixos en benefici d'una major neutralitat i imparcialitat.

9. S'HA D'ESTUDIAR UN SISTEMA CONTINUAT DE TEMPORITZACIÓ DELS CICLES AVALUATIUS SEGONS UNES FRANGES D'OSCIL·LACIÓ, DIFERENTS RITMES DE PROGRESSIÓ I DETERMINADES CATEGORIES SUSCEPTIBLES D'ACCÉS

Segons les diferents etapes de la vida professional ja referides en aquest estudi, es podrien distribuir els cicles avaluatius interns i externs.

Així, per exemple, per a les dues primeres etapes de professors (1-3 anys) i (4-6 anys) es pot considerar una avaluació anual interna i una trianual externa, mentre que per a les dues següents (7-18 anys) i (19-30 anys) una avaluació interna bianual i una avaluació externa per al conjunt dels dotze anys.

Finalment, per al grup de 31-40 anys l'avaluació podria ser voluntària amb freqüència bianual la interna i segons petició (almenys 6 anys) l'externa.

Els primers anys porten a l'accés consolidat a la funció pública docent i els altres cicles a la progressió dintre d'uns nivells consecutius de qualificació que poden no ser automàtics.

Es pot establir l'obligtorietat de les 6 primeres avaluacions internes, any per any, amb les dues externes associades.

En la resta de períodes, el nombre de cicles a avaluar pot ser variable (per exemple, almenys quatre de sis) en funció de la permanència efectiva del professor en un mateix centre en dos anys consecutius; igualment, poden flexibilitzar-se els límits del període (els dotze anys poden fluctuar entre deu i catorze), o la progressió d'un cicle al següent pot accelerar-se o retardar-se en funció dels diferents resultats de l'avaluació.

Les avaluacions externes podrien recollir tot el període corresponent i aplicar-se puntualment com a element de contrast sumatiu; aquestes podrien ser susceptibles de ser instades pels interessats a partir d'un nombre determinat d'avaluacions bianuals segons la seva ponderació i inclús en casos extraordinaris abans de l'inici del curs corresponent.

Les progressions d'uns a altres cicles bianuals comportarien determinades recompenses progressives i el canvi de llinar en cada avaluació externa podria comportar altre tipus de conseqüències, beneficis o reconeixement.

Adicionalment, per a circumstàncies específiques (per exemple, l'accés a la condició de catedràtic, l'accés a la inspecció, la consideració de professor formador i tutor de professorat novell, la condició de professor excel·lent, o d'altres) les avaluacions podrien acumulades podrien considerar-se a partir d'uns determinats nivells i si els professors realment aspiren a aquestes situacions.

Aquests exemples són només il·lustratius i la seva consideració pot portar a un ampli ventall de possibilitats igualment valuoses unes que altres. En tot cas, hauria de tractar-se d'un sistema sostenible, realista i raonable quan al nombre d'avaluacions, tipologia de les recompenses i cost de les avaluacions.

10. S'HA D'ESTABLIR UN SISTEMA DE RECOMPENSES O CONSEQÜÈNCIES DE L'AVALUACIÓ I ESTABLIR ELS RESULTATS DE L'AVALUACIÓ COM A MÈRIT PER A DETERMINATS CONCURSOS

Per bé que la principal finalitat de l'avaluació ha de ser la millora, subordinadament s'ha de preveure un sistema de recompenses per al professorat.

Igualment, l'avaluació de centres ha de poder comportar algunes conseqüències incentivadores per als equips professionals i projectes col·lectius, almenys en tant que ser considerats els resultats per al seu accés preferent.

Anàlogament, l'avaluació del professorat pot comportar una sèrie de beneficis individuals de la seva dedicació qualificada i valorada com a reconeixement professional.

Aquests poden ser directes, combinats amb altres formes desenvolupament professional o presentar-se de forma indirecta o preferencial (per exemple, ser tinguts en compte els resultats de les avaluacions – entre d'altres aspectes – per a l'accés a llicències per estudis).

Les recompenses que, d'una o altra forma, portin causa de l'avaluació del professorat han d'estar clarament determinades i raonablement proporcionades, segons la progressió en la carrera docent. Igualment, han de ser conegudes a l'avançada pel professorat.

Aquestes recompenses poden ser de molts tipus: retribucions econòmiques, temps professional, accés a activitats expertes, modificacions laborals, consideració com a mèrit, etc.

És clar que l'autoavaluació per ella mateixa i l'avaluació exclusivament per la millora i satisfacció professional tenen un sostre pròxim en la major part dels casos i precisen altres formes de reconeixement i compensació associades.

11. ELS DIRECTORS I ELS INSPECTORS HAN DE PODER ASSUMIR L'AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT AMB GARANTIES DE DEDICACIÓ, FORMACIÓ I D'ACORD A UNS PRINCIPIS ÈTICS

Els llocs de treball i les funcions respectives de directors i inspectors, els posen en el punt clau per tal de ser els encarregats d'articular i dur a terme els processos avaluatius del professorat. Probablement, assistits o recollint també informació d'altres responsables (coordinadors, caps de departament, etc.).

Per tal que es tracti d'una avaluació tècnica i realista, no hi ha altra possibilitat en la configuració del nostre sistema. És, de fet, el que passa a quasi tota Europa (a vegades, s'ha suprimit els inspectors i s'han creat altres òrgans anàlegs per avaluar només en el seu lloc).

Les possibilitats socials (consells escolars, usuaris, sindicats, empresaris, municipalitats, etc.) s'aparten del que és acceptable a la realitat; altres possibilitats tècniques com avaluadors externs són inviables econòmicament.

El problema és que les persones que actualment ocupen aquests llocs no han participat en avaluacions sistemàtiques de professorat i tenen un dèficit de credibilitat per part del professorat.

També, tant directors com inspectors, sense dedicar-se sistemàticament a l'avaluació del professorat tenen les agendes plenes.

Per tant, caldria efectuar modificacions en relació a les funcions, atribucions i activitats, per tal d'assegurar que directors i inspectors disposen del temps suficient per a dedicar-se efectivament a aquestes avaluacions.

Normalment, un director s'haurà d'encarregar de l'avaluació del professorat del seu centre; la distribució d'inspectors per avaluar professors admet més combinacions i no és imprescindible que tots s'hi dediquin.

En tots els casos, s'ha d'assegurar una formació tècnica i una capacitació pràctica que assegurin la seva competència per avaluar professors. Aquesta formació ha de ser coneguda de tot el professorat per tal que serveixi de garantia complementària.

La formació capacitadora hauria de ser teòrico-pràctica i aplicada, de notables proporcions. És a dir, assegurar la superació de la competència avaluadora per part dels que hauran d'avaluar sistemàticament al professorat.

Finalment, s'hauria de poder establir una taula de drets en relació a l'avaluació, un codi ètic o uns principis directors de l'avaluació que continguessin una declaració de garanties, així com dels mecanismes per poder fer-les efectives, a l'entorn de l'avaluació.

Com s'ha recollit en la primera part d'aquest estudi, hi ha diversos treballs desenvolupats en aquesta línia que poden servir de sòlida referència i ser adaptats per a la nostra realitat.

En concret, els principis directors per a avaluadors de l'AEA poden resultar un punt de partida molt interessant.

12. L'AVALUACIÓ DELS DIRECTORS I DELS INSPECTORS HA D'INCLoure LA SEVA PARTICIPACIÓ COM AVALUADOR DE PROFESSORS

Com a complement del que s'ha assenyalat en el punt anterior i, també, com a garantia de rigor i honestat en l'avaluació de professorat, els avaluadors haurien de ser avaluats.

En concret, s'ha de preveure l'avaluació dels directors i, si una de les seves funcions és l'avaluació de professors, s'hi ha d'incloure l'avaluació de com avaluen als professors.

Possiblement, aquesta avaluació hagi de recaure en els inspectors.

Anàlogament, s'ha de preveure l'avaluació dels inspectors; si una de les seves funcions és avaluar professors i directors, caldrà que això s'inclogui en el contingut de l'avaluació dels inspectors.

13. S'HA DE DESENVOLUPAR UNS PROCEDIMENTS AVALUATIUS

Hi ha un ampli ventall de possibles procediments avaluatius per a l'avaluació del professorat.

La determinació de les fonts, les tècniques i els instruments pot concretar-se a partir d'observacions a l'aula, autoinformes, proves, estudi de documents del centre, entrevistes, planificacions docents, ús dels resultats avaluatius, opinions de responsables, etc.

Sembla que la única font no apropiada seria l'opinió dels usuaris o dels seus representants.

En tot cas, per homologar les actuacions; les especificacions del procediment, fases, temporització, instruments i formes d'aplicació hauria d'estar plenament desenvolupat i ser conegut a l'avançada pels professors.

En el cas de les avaluacions internes, la modulació dels criteris, la contextualització de l'acció educativa, la concreció individualitzada d'objectius avaluatius o la vinculació – en alguns supòsits – d'aspectes de l'avaluació del centre ofereix un cert marge per adaptar els procediments i els instruments.

Aquests marges han de tenir uns límits establerts, coneguts i indisponibles per les parts; alhora que els procediments i instruments adaptats finalment han de ser coneguts a l'avançada pels professors i, si escau, supervisats pels inspectors.

El que és rellevant és la difusió i disposició a l'avançada, per part de les persones concernides, de tot el procediment i instrumental de l'avaluació.

14. S'HA D'ESTABLIR A L'AVANÇADA LA META-AVALUACIÓ

Una avaluació que es consideri rigorosa ha d'incloure la seva pròpia avaluació. L'avaluació de l'avaluació és la meta-avaluació.

Una avaluació sistemàtica del professorat ha de ser avaluada; com a certificació de la seva qualitat i per tal que pugui ser perfeccionada.

Afortunadament, les normes de Joint Committe ja citades es refereixen amb detall a tots els estàndards que han de considerar-se en una avaluació.

Cal, doncs, senzillament adoptar-los segons el nostre sistema i vocabulari. Igualment, és necessari establir concretament quin abast tindrà, com s'articularà, a qui s'encarregarà, quins costos tindrà, com es temporitzarà, quina difusió dels seus resultats i quins usos s'hi donarà.

Normalment, caldrà preveure mecanismes de normalització, realistes i suficientment neutrals per a fer-la creïble. No obstant, creiem que ha de fixar-se la seva necessitat i les condicions bàsiques *des del primer moment*.

Una meta-avaluació encarregada corre cuita a darrera hora pot resultar un estudi *expostfacto* amb tendència a satisfer l'audiència que l'encarrega.

15. S'HAN DE FIXAR ESTRATÈGIES D'IMPLEMENTACIÓ

Aquest darrer punt de la proposta de model tracta més de procediment que del seu contingut substantiu.

Cal pensar que el supòsit versa sobre la construcció d'un sistema complet i articulats d'avaluació del professorat, on no hi ha existit cap avaluació que pugui considerar-se sistemàtica, completa i integrada.

Per això és fonamental dissenyar i incloure estratègies de construcció conjunta i d'implantació progressiva, atenent als principis de negociació, transparència, desenvolupament col·legiat, difusió, experimentació, formació en l'acció, autorregulació, possible aplicació diferencial en els nivells educatius i coordinació.

En concret, caldria establir mecanismes de participació i negociació amb els propis professors, representants sindicals, associacions professionals, representants dels directors i dels inspectors. Es tracta de buscar consens en l'especificació dels principis generals i les formes d'aplicació de l'avaluació del professorat. Es pot comptar, també, amb la consulta i posterior dictamen del Consell escolar de Catalunya.

En segon lloc, es tracta de trobar una seu orgànica en la que establir la coordinació del procés de desenvolupament de tots els continguts substantius de l'avaluació (citats en els anteriors catorze punts). Aquesta podria ser, per exemple, el Consell Superior d'Avaluació.

S'haurien de disposar d'uns comitès tècnics per desenvolupar els criteris, indicadors, nivells mínims, temporitzacions, procediments, principis directors per a avaluadors, recompenses, meta-avaluacions, relacions amb altres elements avaluables del sistema, etc.

Caldria la difusió i explicació dels estàndards i donar un marge temporal per al seu coneixement i autorregulació per part dels professors, per exemple de dos anys, abans de la seva aplicació.

Seria necessari establir les modificacions funcionals i la formació pertinent per assegurar la dedicació i competència dels avaluadors per a la tasca a dur a terme.

Pel que fa a l'aplicació en els diferents nivells d'ensenyament, també caldria negociar-ho.

No obstant, a la llum dels resultats aquí obtinguts, i atès que encara no pot escolaritzar-se en el cicle 0-3 de l'educació infantil tota la demanda, s'hauria de prendre en consideració la possibilitat de començar a aplicar l'avaluació docent al professorat dels centres de primària, d'educació especial, i, de secundària.

Pel que fa a les llars d'infants, caldria primer centrar els esforços en l'escolarització quantitativa i, eventualment, en l'avaluació de centres; l'avaluació de professorat podria quedar per a una fase posterior.

Igualment, s'hauria d'estudiar la possible aplicació – per extensió – al professorat d'altres centres (adults, règim especial, etc.) que han quedat fora de l'abast d'aquest estudi.

Per acabar, m'agradaria pensar que aquest treball pugui ser útil a les persones i institucions que hagin, algun dia, de portar a terme la construcció d'un model d'avaluació de professors a Catalunya. Pot tractar-se d'un estudi diagnòstic a tenir en compte.

6. BIBLIOGRAFIA

American Evaluation Association (1994) "Principis directors per a avaluadors". Document policopiat P1/00324. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Bacharach, S. B.; Conley, S. C.; Shedd, J. B. (1990). "Evaluating Teachers for Career Awards and Merit" dins de Millman, J.; Darling-Hammond, L. (Eds.) *The New Handbook of Teacher Evaluation*. Newbury Park, C. A.: Sage.

Bird, T. (1997) "El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades" dins de Millman, J.; Darling-Hammond, L. (Eds.) *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Braskamp, L. A.; Brandeburg, D. C.; Ory, J. C. (1984) *Evaluating Teaching Effectiveness: A Practical Guide*. Newbury Park, C. A.: Sage.

Candel, J. (2000) *Proyecto de asesoramiento de la carrera profesional aplicando la gestión por competencias*. Barcelona: ESADE (document policopiat).

Chavarría, X. (2005) *Evaluación externa de la calidad de los centros en la escolarización obligatoria*. Barcelona: Edebé (en premsa).

Consell Escolar de Catalunya (2002) *Educació i nous reptes socials. Aportacions a la Conferència Nacional d'Educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.

Cronbach, L. J.; Ambron, S. R.; Dombusch, S. M.; Hess, R. D.; Hornick, R. C.; Phillips, D. C.; Walker, D. E.; Weiner, S. S. (1980) *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Curado, A. P. (2001) "Política de avaliação de professores: Potencialidades e constrangimentos". *Administração Educacional* (núm. 1, pàgines. 41-52).

Davis, G.A.; Thomas, M.A. (1992) *Escuelas eficaces, profesores eficientes*. Madrid:La Muralla.

Danielson, C. (1996) *Enhancing Professional Practice. A framework for Teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

Danielson, C.; McGreal, T.L. (2000) *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: ASCD.

Denham, C.H. (1987) "A perspective on the major purposes and basic procedures for teacher evaluation" *Journal of Personnel Evaluation in Education* (núm. 1).

Departament d'Ensenyament (2002) *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Department for Education and Skills (2003) *Performance Management: Support guide for Governors and Headteachers*. London: DfES.

Department for Education and Skills (2004) *School Teachers' Pay and Conditions Document*. London: DfES (document policopiat).

ESTYN (2000) *Framework for the Inspection of Schools*. Cardiff: Estyn.

ETI (1998) *Inspection Process in Schools*. Bangor: DENI.

Farland, D.S.; Gullickson, A.R. (1998) *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado. Un metamanual*. Bilbao: Mensajero.

Grisay, A. (1999) "Comment mesurer l'effet des systemes scolaires sur les inégalités entre élèves?" dins de Meuret, D. *La justice du systeme éducatif*. Louvain: de Boeck.

House, E. R. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

Huberman, M. (1992) "Teacher development and instructional mastery" dins de A. Hargreaves i M.G. Fullan *Understanding teacher development*. London: Casell.

Íbar, M. G. (2003) *Manual de evaluación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Iwanicki, E. F. (1997) "Evaluación del profesorado para la mejora de escuelas", dins de Millman, J., Darling-Hammond, L. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988) *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*. Newbury Park, C. A.: Sage.

Juranek, M. (1999) *Schulverfassung und Schulverwaltung*. Bd 1. *Das österreichische Schulrecht*. Vienna: Verlag Österreich.

Kyriacou, C. (1995) "An Evaluation of Teacher Appraisal in Schools within One Local Education Authority". *School Organisation*, (Vol. 15, núm. 2).

MacBeath, J. (1999) *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.

MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D.; Jakobsen, L. (2000) *Self-evaluation in european schools*. London: Routledge.

MacBeath, J.; Mortimore, P. (2001) *Improving School Effectiveness*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Marchesi, A.; Martín, E. (2004) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A. (2004) *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín, E. (2003) *La calidad de los centros docentes*. Madrid: SM.

Mateo, J. (1997) "Avaluació del professorat" dins de Tiana, A. (coord.) *Avaluació de programes, centres i professorat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

McBer, H. (2000) *Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness*. London: DfEE.

Mehrens, W. A. (1997) "Como combinar datos sobre evaluación procedentes de una diversidad de fuentes" dins de Millman, J.; Darling-Hammond, L. (Ed.) *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Medina, A. (1995) "Evaluación del profesorado y toma de decisiones colaborativas" dins de Pérez Juste, R.; Cristobal, M.; Martínez, B. (Coords.) *Evaluación de profesores y reformas educativas*. Madrid: UNED.

Mestres, J. (1997) "Avaluació dels centres educatius" dins de Tiana, A. *L'avaluació de programes, centres i professorat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Meuret, D. (2000) "Escuela eficaz, escuela equitativa e inspección" dins de MECD *La Inspección ante los retos de la educación actual. Actas del Simposio Internacional de Inspección Educativa*. Madrid: MECD.

Millman, J.; Darling-Hammond, L. (Eds.) (1990) *The New Handbook of Teacher Evaluation*. Newbury Park, C. A.: Sage.

Ministerio de Educación y Ciencia (1996) *Valoración de la labor profesional de los docentes: I. Función docente: educación infantil y primaria. II. Función docente: educación secundaria. III. Función directiva: educación infantil i primaria. IV. Función directiva: educación secundaria i enseñanzas de régimen especial*. Madrid: Edició a càrrec del MEC-Secretaría de Estado de Educación.

Ministry of Education and Science of Lithuania (1999) *Regulations of the Appraisal of Teachers*. Vilnius: Ministry of Education.

Monteil, J.M. (1999) *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*. Informe disponible a l'adreça d'Internet <http://www.education.gouv.fr/rapport/monteil/>

Moviment de Renovació Pedagògica (1996). *Conclusions del primer congrés*. Barcelona: MRP.

Nevo, D. (1997) *Evaluación basada en el centro*. Bilbao: Mensajero.

OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

OFSTED (1999). *Inspecting Schools: The Framework Effective from January 2000*. London: OFSTED.

OFSTED (2005) *Future of Inspection and Children Services Inspection*. London: OFSTED.

Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, C.A.: Sage.

Pérez Juste, R. (1995) "Hacia un modelo de evaluación de programas" dins de Pérez Juste, R.; Garcia, J.L.; Martínez Mediano, C. *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: UNED.

Plusko, A. et alt (2001) *Quality Assessment and Assurance in Education*. Ljubljana: National Educational Institute of the Republic of Slovenia.

Riegle, R. P. (1987) "Conceptions of Faculty Development". *Educational Theory* (núm. 37, pàgines. 53-59).

Salvador, M. (1997) *Polítiques de funció pública: l'avaluació de recursos humans*. Barcelona: Escola d'Administració pública de Catalunya.

Schalock, M. D. Et alt. (1993). "Teacher productivity revisited. Definition, theory, measurement and application". *Journal of Personnel Evaluation in Education* (núm. 7, pàgines 179-196).

Schools Development Center of Lithuania (2000) *The Conception of Supervision of an Educational Institution. Draft Methodology of General Education School Audit*. Vilnius: Svetimo aprūpinimo centras.

Schulamt des Fürstentums Liechtenstein (2000). *Guiding principle for quality assurance and development in the Liechtenstein school system*. Mauren: Schulamt.

Scriven, M. (1994 a) "Duties of the teacher". *Journal of Personnel Evaluation in Education* (núm. 1, pàgines 319-334).

Scriven, M. (1994 b) "Duty-based teacher evaluation". *Journal of Personnel Evaluation in Education* (núm. 8, pàgines 151-184).

Scriven, M.; Wheeler, P. (1998) "Foundations in teacher evaluation" dins de Stronge, J. (Ed.) *Evaluating Teaching*.

Stake, R. E. (1967) "The countenance of educational evaluation". *Teachers College Record* (núm. 68, pàgines 523-540).

Stiggins, R. J.; Duke, D. L. (1988) *The case for commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Strike, K. A.; Bull, B. (1981) "Fairness and the legal context of teacher evaluation" dins de Millman, J. (Ed.) *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hills, C.A.: Sage.

Strike, K. A. (1988) "The ethics of resource allocation: Questions of democracy and justice" dins de D.H. Monk i J.Underwood (Eds.) *Microlevel school finance: Issues and implications for policy*. Cambridge, M A: Ballinger Publishing Co.

Stronge, J. (Ed.) *Evaluating Teaching*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stufflebeam, D. L.; Shinkfield, A. J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

Stufflebeam, D. L.; Shinkfield, A. J. (1995) *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Klauer Academic Publishers

Vonk, J.H.C. (1984) *Teacher education and teacher practice*. Amsterdam: Free University Press.

Wolf, K.; Lichtenstein, G,; Stevenson, C, (1998) "Portfolios in Teacher Evaluation" dins de Stronge, J. (Ed.) *Evaluating Teaching*. Thousand Oaks, CA: Sage.
