

L'avaluació de la formació del professorat al centre: la facilitació per a la transferència

La evaluación de la formación del profesorado en el centro: la facilitación para la transferencia

The evaluation of in-service teacher training: the provision for transfer

Pilar Iranzo García, pilar.iranzo@urv.cat

Professora del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

Resum

En aquest treball es remarca la importància de l'avaluació formativa al llarg del procés assessor i se'n tracten algunes complexitats inherents. Seguidament, es presenta una proposta d'instrumentació sobre com abordar l'avaluació diagnòstica, formativa, sumativa i diferida dels assessoraments, no des del punt de vista de «mesurar» punts de partida i d'arribada, sinó des d'una perspectiva netament formativa; és a dir, des del convenciment que no es pot acompanyar cap a la millora educativa sense construir coneixement situat amb motiu de l'apropiació del procés per part dels seus protagonistes i per a aquesta apropiació.

S'il·lustren instruments per a l'avaluació formativa del procés que recullen reflexions, sobretot del professorat.

Paraules clau

Formació del professorat, avaluació formativa, instruments d'avaluació formativa, assessors de formació.

Resumen

En este trabajo se remarca la importancia de la evaluación formativa a lo largo del proceso asesor y se tratan algunas complejidades inherentes. Seguidamente, se presenta una propuesta de instrumentación sobre cómo abordar la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y diferida de los asesoramientos, no desde el punto de vista de «medir» puntos de partida y de llegada, sino desde una perspectiva propiamente formativa; es decir, desde el convencimiento de que no se puede acompañar a la mejora educativa sin construir conocimiento situado con motivo de la apropiación del proceso por parte de sus protagonistas y para dicha apropiación.

Se ilustran instrumentos para la evaluación formativa del proceso que recogen reflexiones, sobre todo del profesorado.

Palabras clave

Formación del profesorado, evaluación formativa, instrumentos de evaluación formativa, asesores de formación.

Abstract

This paper highlights the importance of assessing training throughout the evaluation process and discusses some inherent complexities. Next, a proposal is presented for instrumentation that addresses the diagnostic, training, summative and deferred assessment of evaluation, not from the standpoint of "measuring" points of departure and arrival, but rather from an inherently training basis, i.e., based on the belief that improvements in education cannot be accompanied

without building contextual knowledge in order for learners to appropriate the process.

The paper illustrates instruments for a training-based assessment of the process that includes reflection, especially by teachers.

Keywords

Teacher training, training assessment, training assessment instruments, training evaluators.

1. INTRODUCCIÓ

Després de tres dècades d'implantació generalitzada de la formació permanent del professorat a Espanya (MEC, 1989, 1990), un dels esforços actuals és sistematitzar una cultura avaluadora que impliqui el conjunt dels agents intervinents. De fet, l'avaluació de la transferència i l'impacte de la formació permanent és un dels temes importants de les agendes de les administracions educatives.

Es considera desajustada la relació entre la gran quantitat d'activitat formativa duta a terme en l'àmbit docent, sobretot en aquestes tres últimes dècades, i la visibilitat que té en la millora educativa (Imbernón, 2007). Davant d'aquest balanç d'«insuficiència», es pot dir que:

- No es poden presentar dades ni teories conclusives sobre la relació entre la inversió formativa i l'impacte que té a causa de la debilitat de la recerca avaluadora sobre l'eficàcia de la formació permanent i d'una ciència del canvi educatiu incipient.
- Hi ha hagut massa estímuls formatius: l'equilibri entre oferta i consolidació no s'ha escapat de la lògica consumista general. A més, el fet de no haver-los procurat durant els períodes econòmicament solvents és una oportunitat perduda perquè el caràcter restrictiu actual ho farà més difícil.

La planificació estratègica de la formació permanent funciona segons la lògica de «mercat incontinent» quan, com a «empresa» educativa que és, no aposta pels canvis iniciats i promoguts que vol veure consolidats als centres.

- El fet és que, ahora, s'ha assumit una certa inseparabilitat entre els canvis en educació i formació. Fins i tot s'hiperatribueix el canvi a la formació.
- El coneixement sobre la relació d'eficàcia entre les diferents modalitats de formació (cursos, assessoraments, grups de treball, etc.) i els canvis també són febles. Fins a la restricció econòmica actual s'avançava cap a formes cada vegada més autogestionades en les quals la implicació i la definició per part del professorat fossin més grans, encara que econòmicament impliquessin més gravàmens. Els assessoraments o la formació al centre es veuran afectats a la baixa per aquest context econòmic.

Altres reptes –en general– no resolts serien:

- L'oferta sense control de consolidació potser legitimaria un model de formació per a les etapes d'educació infantil i primària més rudimentari, i buscaria suport en la naturalesa instrumental de l'etapa, i més cultural en el cas de l'educació secundària, pel seu caràcter especialitzador, que hauria empobrit culturalment el model de docent

de les primeres etapes educatives i buidat de Pedagogia les de secundària.

- No s'ha establert cap cultura pedagògica que connecti realment formació, innovació i recerca, per molt que es pretén teòricament com a propòsit i model de formació.
- El dèficit de consciència sobre el procés d'emanipació i aprenentatge professional es podria evitar incorporant més participació a la metaavaluació de la formació:

«... las actividades que no se evalúan no son más valoradas por los profesores. La evaluación democrática facilita la 'apropiación' por parte de los procesos de formación.» (Marcelo, 1995, 405).

A Catalunya, el Pla marc de formació permanent del professorat 2005-2010 (Generalitat de Catalunya, 2005) plantejava com a eix nuclear anar més enllà de l'avaluació de la satisfacció dels professors respecte de les respectives experiències de formació i centrar-se en el que anomenava «avaluació diferida o a mitjà termini: els canvis reals que la formació provoca en les activitats a l'aula o en la gestió del centre.» (*ib.*, 5).

En les directrius dels plans de formació de zona del curs 2009-2010 es proposa la sistematització d'aquest objectiu i s'encarrega a l'aliança dels responsables dels plans de formació de centre, a la inspecció educativa, als serveis educatius de zona i als centres de recursos pedagògics de les zones educatives respectives, que duguin a terme l'anàlisi de la transferència de la formació permanent del professorat (Generalitat de Catalunya, 2009).

Aquesta proposta es presenta com una visió de conjunt sobre els elements que s'han de tenir en compte i com una invitació a adaptar-los a cada context per iniciar processos d'anàlisi de la transferència de la formació a la millora educativa. Es fa èmfasi a concretar els objectius de millora i els indicadors que en posin en evidència la consecució.

Iniciar una cultura d'avaluació de la transferència i l'impacte de la formació permanent es justifica –sobretot– pel que fa a augmentar la qualitat de la formació. Això inclou conèixer els mecanismes interns que intervenen entre els processos formatius i la pos-

sibilitat de traslladar la satisfacció, l'aprenentatge i el canvi de la praxi docent a la millora dels processos educatius que es desenvolupen als centres i a l'increment de l'èxit educatiu dels infants i joves de les nostres societats. Els factors facilitadors o obstaculitzadors d'aquesta translació, així com les coordenades professionals, culturals i organitzatives, són focus d'anàlisi fonamentals per comprendre quines són les aportacions de la formació. L'anàlisi reflexiva dels papers del professorat i del gestor de l'aprenentatge adult per a la millora dels formadors-assessors també és fonamental.

En aquest sentit, hi ha una tesi que ens agradaria incloure en aquesta revisió. Tots els intents de sistematització han de salvaguardar el valor del procés formatiu per sobre –o com a mínim paral·lelament– del control de les variables que en demostraran l'èxit. Seria infructuós professionalment i educativament centrar-se a buscar resultats i a recollir evidències abans que aprendre a desenvolupar processos transformadors que enriqueixin cultures professionalment debilitades per les poques oportunitats de treball conjunt orientat cap a la millora educativa. L'avaluació de la transferència de la formació és un propòsit altament ètic i, en conseqüència, el paradigma amb què s'articula a la pràctica ha de ser ecològic i sociocrític, que són paradigmes que pretenen fugir de les simplificacions.

En aquest treball es remarca la importància de l'avaluació formativa al llarg del procés assessor i se'n tracten algunes complexitats inherents. Després d'això es presenta una proposta d'instrumentació sobre com abordar l'avaluació diagnòstica, formativa, sumativa i diferida dels assessoraments, no des del punt de vista de «mesurar» punts de partida i d'arribada, sinó des d'una perspectiva netament formativa; és a dir, des del convenciment que no es pot acompanyar cap a la millora educativa sense construir coneixement situat amb motiu de l'apropiació del procés per part dels seus protagonistes i per a aquesta apropiació.

S'il·lustren instruments per a l'avaluació formativa del procés que recullen reflexions, sobretot del professorat. No es desenvolupa l'autoavaluació de l'acció assessora de formadors i assessors, per la qual els qui gestionen el procés formatiu, encara que sigui des d'una perspectiva de colideratge, augmenten la consciència a través de l'autoobservació i la narrativitat (Iranzo, en premsa).

2. LA COMPLEXITAT DE L'AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ

Fa poc Mateo (2000) plantejava que l'avaluació de la qualitat de l'educació i de l'acció docent dels professors és formalitzada de manera complexa i problemàtica, a més de conflictiva. És intervinguda per dificultats d'ordre divers: conceptuals; tècniques i metodològiques, relacionades amb la cultura avaluadora i de legitimació de l'avaluació, i deontològiques. Des d'una perspectiva àmplia, l'avaluació és el descobriment de la naturalesa i el valor d'alguna cosa... no és exactament cap recerca de relacions, cap inventari de la situació present ni cap predicció de l'èxit futur. Hi ha una mica de tot això, però només en la mesura que contribueix a entendre la substància, la funció i el valor de l'objecte avaluat.

La primera característica que cal aclarir és el focus o l'objecte: avaluació centrada en els resultats respecte a l'avaluació centrada en els processos. Perquè l'avaluació sigui fructífera han de confluir-hi tots dos.

Una altra característica que cal aclarir és la diferència entre avaluació i control (*ib.*). L'acció avaluadora és crítica i pretén oferir visions no simplificadores de la realitat. Possibilita la interpretació dels fets, diagnosticant en profunditat els problemes i implicant-hi els agents. La importància i l'essència rau en el fet que, si s'aplica bé, genera una cultura avaluadora que incideix en l'aprenentatge social de valors. El control és una obligació de la societat com a responsable de la regulació educativa exercida a través del poder polític: exigeix un grau important de simplificació perquè opera sobre la realitat instrumental. Així, per exemple, la valoració de la relació cost-benefici, necessària des del punt de vista de la sostenibilitat de qualsevol activitat, no es pot confondre amb l'atorgament del «valor» global d'un servei o entitat. La complexitat dels models avaluadors rau a generar, formalitzar i fer operatiu un sistema equilibrat i eficient que integri adequadament avaluació i control.

En contextos *d'avaluació de programes* avaluar és, segons Tejada (2007), assumir i desenvolupar un procés sistemàtic de recollida d'informació triangulant els agents informants, els mètodes i els instruments, per emetre valoracions sobre la bondat del que s'ha avaluat i orientar la presa de decisions en relació amb la millora de la pràctica. Tejada (1997, citat a Ruiz, 2006, 657 i seg.) fa referència a les set dimensions següents:

- a) Objecte de l'avaluació.
- b) Finalitat: diagnòstica, formativa o de procés, sumativa i d'impacte (a mitjà i a llarg termini).
- c) Moment avaluador: inicial, continu, final i diferit. De vegades es confonen les dimensions de finalitat i moment.
- d) Instrumentalització: referida a l'ús de metodologies i instruments concrets.
- e) Avaluacions interna, externa i mixta o complementària; autoavaluació, heteroevaluació i coavaluació. En l'assessorament interessa particularment l'avaluació interna; és a dir, la que fan les persones implicades en el programa, perquè facilita la presa de decisions i fa que sigui millor.
- f) El model paradigmàtic d'avaluació: el model sociocrític fa èmfasi en la presa de decisions, i alterna metodologies quantitatives i qualitatives. Les primeres, per tenir informació sobretot de l'impacte en els aprenentatges; les segones, de percepcions, valoracions, etc.
- g) Els referents (segons Tejada, 2007):
 1. Les finalitats definides pel context sociocultural, la política institucional i la política de formació.
 2. Les necessitats formatives del context immediat (individuals i grupals, expressades i percebudes): concretant-les en un programa, juntament amb els objectius, les accions que s'hagin de realitzar i la naturalesa dels processos d'intervenció.
 3. Els principis psicopedagògics de l'aprenentatge adult.
 4. Els participants (interessos, necessitats, expectatives, etc.).

Altres decisions avaluadores tenen alguna cosa a veure amb l'adscripció del programa formatiu com a programa social i amb el mateix objecte d'avaluació.

Fernández Sierra i Santos Guerra (1992) ja avisaven de la debilitat avaluadora d'activitats socials com ara l'educació, la sanitat, la cultura, etc., sobretot perquè està influïda per:

La definició complexa d'objectius avaluables a curt termini.

La definició d'avaluació, encara més complexa per als diferents implicats en una comunitat.

La gran inversió de temps i recursos humans.

La poca tradició d'avaluar projectes, de manera que es tendeix a avaluar les persones i, amb això, es promou la resistència cap a l'avaluació.

L'avaluació dels serveis socials té sentit si està inscrita en perspectives socials compromeses amb els destinataris i amb la millora permanent. Les avaluacions holístiques descarten la centralitat de les variables més fàcilment quantificables o operatives que poden considerar, per un afany d'objectivitat, aspectes menys rellevants i arribar a conclusions pobres, esbiaixades, errònies o enganyoses.

En tot cas, les *funcions de l'avaluació de programes de formació* serien:

- La millora general del servei.
- La creació d'una cultura avaluadora i democràtica.
- La construcció de coneixement sobre la «qualitat» de la formació.

El contingut de l'avaluació, el *què s'ha d'avaluar* en els programes formatius, pot recollir (Iranzo, 2009), entre d'altres, propostes com ara:

- a) L'avaluació segmentada de programes: enumera blocs de continguts dels quals s'ocupa l'avaluació de programes (Municio, 1992).
- b) L'avaluació del desenvolupament curricular i l'avaluació de l'ús d'una innovació (Model CBAM, Concerns Based Adoption Model, a Bolívar i Fernández Cruz, 1994).

3. COM ES POT AVALUAR FORMATIVAMENT EN ELS ASSESSORAMENTS EN CENTRES PER A LA MILLORA EDUCATIVA

La literatura científica sobre l'avaluació d'assessoraments «emergents» i col·laboratius (desenvolupats des de la lògica de la construcció progressiva i col·laborativa, en resposta al mateix procés) és escassa en comparació amb la de l'avaluació de programes (pro-

postes predissenyades des de lògiques –més– homogeneïtzadores).

Concebre l'assessorament com un procés emergent és aliar-se amb una avaluació «formativa» que serveixi de guia als participants i protagonistes del canvi. Això implica optar per una avaluació de mínims mantinguda: per tenir informació essencial sobre el desenvolupament del procés de forma continuada i «natural». Per exemple, activitats de reflexió sobre concepcions («què vol dir que hi hagi una bona convivència als centres?»), maners de fer («com sabem les maneres de resoldre conflictes que tenen els alumnes?») i actituds («què és el que més ens costa d'acceptar en les conductes disruptives?»). En aquest sentit, tendint a ser col·legiada, alternarà els nivells individuals i col·lectius per construir coneixement a partir de cada integrant en particular, i sobre el grup com a col·lectiu.

Les possibilitats de conèixer el valor, el mèrit i l'èxit o impacte últims del procés no s'esgoten i ens hem d'acontentar amb conèixer aquests termes en relació amb les intencions concretes de transformació (comprensiva, actitudinal o de l'acció). I encara més quan no ens posicionem ni en models comparatius (amb grups control) ni en models de discrepància (mesurant «matemàticament» les situacions d'entrada i de sortida): no sembla factible en la formació real. Encara que, sens dubte, els assessors «recullen» tots els senyals que evidencien canvis, armar un sistema argumental per «demostrar» la discrepància entre l'entrada i la sortida, tant individualment com col·lectivament, és difícil, sobretot, per tres raons:

1. En el cas dels assessoraments externs l'accés a informació verídica en la situació d'entrada és molt feble: es tracta d'una relació en fase d'inici, i habitualment el grau de privacitat del grup-centre respecte a l'assessor sol ser alt, mentre que el d'elaboració de la informació (a les mans del grup) és baix, per la qual cosa la informació és útil com a punt de partida per al treball però, tot i això, temptativa. En els assessoraments interns (per part d'orientadors o psicopedagogs) la privacitat i l'elaboració depenen, igualment, de la cultura més o menys col·laborativa de la institució i també s'ha de considerar la informació com a temptativa.
2. L'anàlisi de l'estat inicial, processual i final de les competències o del desenvolupament de les tasques professionals implicaria desplegar un aparell avaluador de tal magnitud que difícil-

ment es pot dur a terme perquè és inabordable en processos ordinaris.

- Finalment, l'assessorament com a oportunitat d'aprenentatge és un *input* més entre d'altres, i difícilment es pot «mesurar» quantitativament l'augment «competencial» que aporta específicament.

Els diferents focus de treball metodològics, organitzatius, culturals i axiològics, també marquen certs matisos en l'avaluació. En els assessoraments didacticometodològics (per exemple, per innovar en la metodologia de la lectoescriptura) és inevitable l'ús de criteris de discrepància competencial entre els moments inicials i els nivells més avançats de l'ús de la innovació d'acord amb la seva dimensió «tècnica». En el cas d'assessoraments culturals i organitzatius (per exemple per augmentar la participació dels alumnes i les famílies al centre educatiu), el focus de l'avaluació és l'augment de comprensió, la cultura col·laborativa i la resolució de problemes, relatius a com i en quina mesura el centre ha incorporat globalment el canvi com un recurs d'acció més.

És clau també tenir en compte l'impacte observat, pas a pas, en les respostes dels alumnes o d'altres agents destinataris de la «nova» acció, en qualsevol dels sentits planificats o emergits: són una part important de la possibilitat de transformació dels professors en els processos de formació i desenvolupament professional (Guskey, 1986, a Marcelo, 1995: 209; 2009: 13).

3.1. DEFINICIÓ I INSTRUMENTALITZACIÓ DE LA FASE DIAGNÒSTICA, LA FORMATIVA, LA SUMATIVA I LA DIFERIDA DE L'AVALUACIÓ DELS ASSESSORAMENTS

Totes les fases i els instruments responen al concepte d'*avaluació formativa*, ja que la informació que proporcionen dona «forma» als passos següents i els proporciona retroalimentació. A Iranzo (en premsa) es recullen, a més de qüestions generals com les que aquí es presenten, interrogants clau que acompanyen i faciliten el procés d'apropiació diagnòstica per part dels seus implicats.

A tall de síntesi, l'esquema següent recull continguts i instruments d'avaluació per a cada fase.

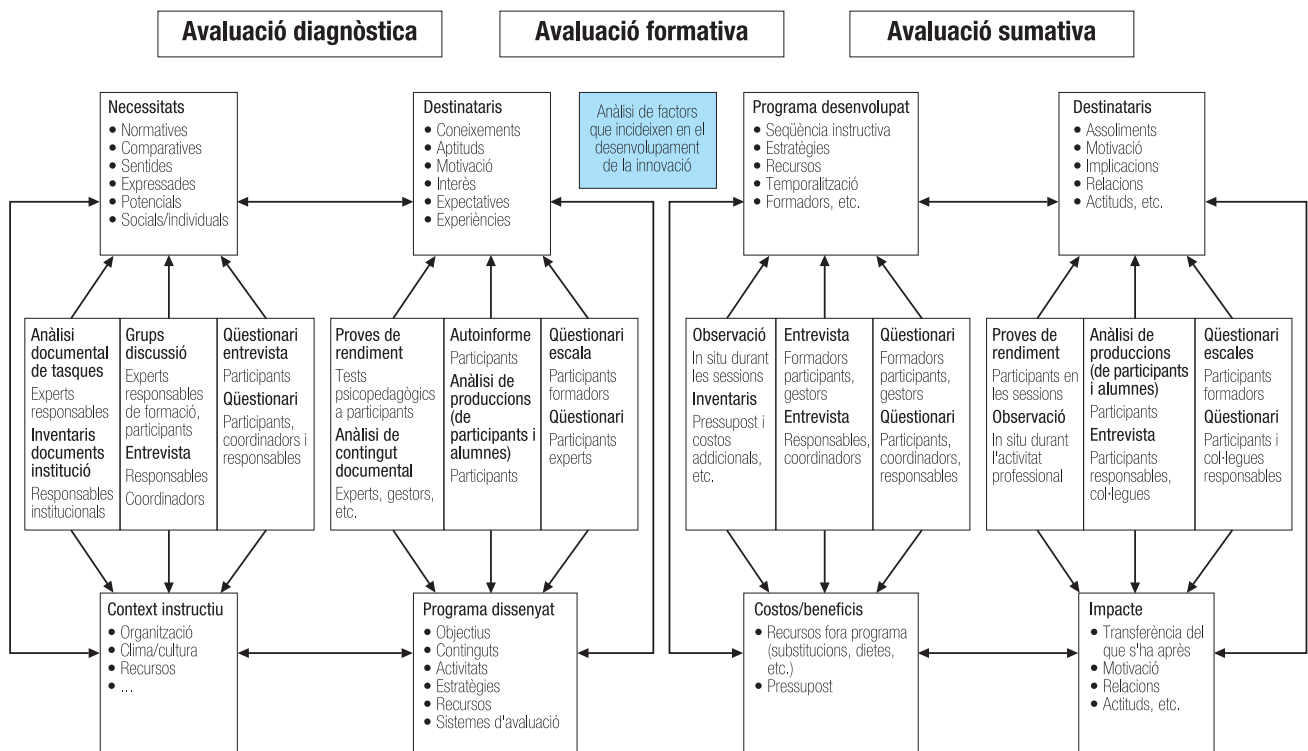


Figura 1. Síntesi del procés d'avaluació dels assessoraments. Font: Elaboració pròpia a partir de Tejada (2007).

3.1.1. AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA

S'accepta generalment que l'avaluació diagnòstica serveix per:

- Identificar característiques del context –general i instructiu– i de les necessitats formatives per crear el programa formatiu, mobilitzar nous recursos o reorganitzar els que ja hi ha, etc.
- Identificar les característiques dels participants: les dades biogràfiques com ara el sexe, l'edat i la personalitat; les aptituds generals i la història acadèmicoprofessional; els coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals. Amb això es poden establir els «grups» d'aprenentatge i reconèixer les «subcultures» intel·lectuals, actitudinals i motivacionals, procedimentals i organitzacionals. L'assessor extern sol fer-ho durant el desenvolupament.
- Identificar les característiques del context institucional: organització, clima, cultura, dinàmica institucional; recursos humans, funcionals i materials des de l'òptica de la seva suficiència, pertinència i disponibilitat. L'objectiu és analitzar i promoure els recursos i la maduresa per a les tasques i el procés, orientant la composició dels agrupaments de professors en funció del coneixement i la disposició que tinguin (saben - no saben; volen - no volen').
- Valorar la pertinència del projecte d'assessorament en termes, sobretot, de la coherència interna entre objectius, continguts, estratègies, recursos, etc.

Com s'avalua diagnòsticament?:

- Qui avalua? Encara que les activitats d'avaluació diagnòstica siguin, al principi, dissenyades per la persona assessora, és convenient que el tractament de la informació (el buidatge, la síntesi, la representació i la valoració) es faci com una activitat «natural» de les sessions de treball, individualment, per grups i col·lectivament per promoure la socialització del coneixement que en resulti.
- En quin moment? És convenient que sigui en les situacions compartides entre assessor i assesso-

rats: per més que aquesta decisió impliqui dedicar temps d'assessorament, sol desembocar en una consciència i una implicació més grans que si es fa fora.

- Mitjançant quin procediment? Es parteix del principi de triangulació instrumental per activar la comprensió sobre les necessitats o les situacions problemàtiques del context instructiu i general. En els assessoraments de tipus didacticometodològic, l'objecte serà l'anàlisi individual i col·lectiva dels conceptes i teories explicatives que sostenen la pràctica, la reflexió sobre les pràctiques a les aules, l'ús de materials, les expectatives de resultats i les exigències curriculars, etc. En el cas d'assessoraments axiològicoculturals, l'atenció s'ha de posar més aviat en les creences, els prejudicis, les imatges, les experiències prèvies sobre temàtiques afins al canvi planificat, etc. A més, s'ha de tenir en compte que s'ha d'operar de manera pausada perquè, d'aquests elements, els que importen per a la transformació són –la majoria de les vegades– poc conscients i «presentables» i tenen nivells de privacitat elevats.

Les línies generals establertes en l'esquema global de l'avaluació (figura 1) s'il·lustren ara amb instruments que van resultar útils en els nostres assessoraments.

Exemple 1. Avaluació diagnòstica de conceptes, pràctiques i criteris curriculars en l'àmbit de l'alfabetització constructivista

L'avaluació diagnòstica possibilita, d'una banda, discernir entre els models «desitjables» i les realitzacions manifestes a les aules, així com plantejar preguntes sobre el paper del professorat en l'ensenyament de la lectoescriptura i palesar la diversitat de models docents; de l'altra, permet debatre sobre l'atenció a la diversitat en una etapa, la infantil, no obligatòria a Espanya, per salvaguardar el dret dels infants que accedeixen a l'etapa primària sense un coneixement finalitzat en aquest àmbit. També serveix per augmentar la consciència sobre la funcionalitat dels aprenentatges i l'ús de materials reals.

Avaluació diagnòstica dels conceptes *llegir i escriure*

1. Amb quin d'aquests conceptes relacionaríeu el que enteneu per llegir? Escolliu-ne tres i ordeneu-los segons el vostre criteri:

LLEGIR ÉS:

- **Descodificar i interpretar grafies:** associar les grafies amb els sons corresponents
- **Oralitzar textos:** dir en veu alta el que està escrit
- **Comprendre** el contingut i les intencions d'un text
- **Elaborar** significats a partir d'informacions donades
- **Tenir el plaer** de conèixer i imaginar

ESCRIURE ÉS:

- **Transcriure** la llengua oral o **associar sons** amb grafies
- **Executar correctament els grafismes** propis del codi
- **Expressar** vivències
- **Elaborar un procés de composició** amb intencions i passos determinats
- **Comunicar-se**

2. Quines diferències importants creieu que hi ha entre l'etapa d'educació infantil (3-6) i el cicle inicial de primària quant a:

a) La lectura

b) L'escriptura

3. Quins penseu que han de ser els materials per aprendre a llegir i escriure al parvulari i al cicle inicial d'educació primària?

4. Creieu que els infants han d'acabar l'etapa d'educació infantil (3-6) sabent llegir i escriure?

Quadre 1. Avaluació diagnòstica sobre conceptes i pràctiques de lectoescriptura.

Exemple 2. Qüestionari de cultura de centre a l'inici de l'assessorament:

QÜESTIONARI DE CULTURA EN L'ASSESSORAMENT

1. Quins projectes d'innovació heu desenvolupat i sobre quins temes?
2. Quins motius us van portar a pensar en un treball com aquest?
3. Quines activitats dissenyeu junts? *(se'ls demana que posin exemples i proposin diversos criteris orientadors).
4. Us sentiu autònoms com a centre per canviar processos curriculars? Què us ho pot dificultar o impedir?
5. A qui beneficiarà aquesta innovació? De quina manera? *(es proposen focus concrets).
6. Com penseu que reaccionaran davant de la possible innovació els pares, els alumnes, els companys d'altres centres, l'Administració...
7. Com penseu que s'aconseguirà la implicació dels professors de CI (Cicle Inicial), CM (Cicle Mitjà) i CS (Cicle Superior) en aquesta innovació que es preveu molt centrada en l'EI (Educació Infantil).

Quadre 2. Qüestionari de cultura de centre a l'inici de l'assessorament sobre lectoescriptura constructivista.

Exemple 3. Valoració de la situació problemàtica objecte de l'assessorament, així com de les causes que l'estan afectant, i diferenciació del que es vol o no fer públic en un moment inicial del procés de canvi.

Feu, segons el vostre criteri, una llista sobre:

- Tres coses que s'estan fent bé.
- Tres que no s'estan fent bé.
- Tres causes de l'estat actual de la situació problemàtica que podríeu dir públicament.
- Tres que preferiríeu no dir ara públicament però que segons la vostra opinió afecten de forma important la situació.

Quadre 3. Autovaloració pública i privada de la pràctica relacionada amb l'assessorament.

Exemple 4. Es tracta de pautes de diagnòstic de coneixements sobre lectura i escriptura dels alumnes a les aules, si es vol des de parvulari 3. Serveixen, des de l'inici del procés, com a recurs per detectar rendiments nous associats al model explicatiu que sustenta la innovació.

<p>Els coneixements previs dels alumnes</p> <p>Detectar els coneixements previs dels alumnes implica considerar els que es refereixen a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'estructura del nostre sistema d'escriptura (relacions so-grafia). - La seva funció (situacions en les quals s'escriu, per a què serveix escriure i llegir, tipus d'escrits). - La forma (disposició de les lletres, traços, tipus de lletres, distribució al paper, etc.). <p><u>Activitats d'avaluació lectora</u></p> <p>Orientacions generals per a tots els nivells i exercicis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caldrà dialogar amb els infants per descobrir no només què saben, sinó també per què o com ho saben, i què poden arribar a fer amb el nostre ajut. • Cal anotar les respostes dels infants, així com altres aspectes rellevants del moment de la resolució de les activitats. <p>1. <u>Què es pot llegir?</u> (avaluació de coneixements relacionats amb l'estructura de l'escriptura i amb la forma)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Col·locar la col·lecció de fitxes següents (ampliades i presentades individualment) desordenades sobre una superfície àmplia. <table border="1"> <thead> <tr> <th>215</th> <th>ME</th> <th>per</th> <th>my</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mantega</td> <td>AAAA</td> <td>A</td> <td>Æ½>P</td> </tr> <tr> <td>Mes</td> <td>4</td> <td>de</td> <td>MSQT</td> </tr> <tr> <td>PATATA</td> <td>j</td> <td></td> <td>mmmm</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Convidar els infants a fer dos munts: les que es poden llegir i les que no. I ens abstindrem de fer cap comentari. • Una vegada feta la classificació, cal demanar-los que confirmen les decisions anteriors, que 	215	ME	per	my	Mantega	AAAA	A	Æ½>P	Mes	4	de	MSQT	PATATA	j		mmmm	<p>les mirin una altra vegada una per una i ens expliquin les raons que tenen: per què es pot llegir i per què no?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Particularment s'hauran de registrar les opinions i els arguments que tinguin quant a: - La quantitat de grafismes que exigeixen a un text per considerar-lo escriptura. - La composició de l'escriu. Lletres iguals, lletres diferents, etc. - La tipografia dels signes gràfics: quins es poden llegir i quins no. - La diferenciació entre lletres i números. <p>2. <u>Per a què serveix escriure/llegir?</u> (avaluació de coneixements relacionats amb la funció de l'escriptura/lectura)</p> <p>Si es tracta d'un grup gran, s'ha de preguntar als infants «per a què serveix escriure» i «per a què serveix llegir». S'han d'enregistrar les respostes i classificar-les en funció d'aquests tres criteris (es pot fer a partir d'una taula):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les relacionades amb l'escola (exemple: saber les lletres, sortir al pati, etc.) • Les relacionades amb la vida adulta (exemple: quan siguem grans i puguem fer factures...) • Les relacionades amb la comunicació (exemple: escriure una carta...) <p>3. <u>Coneixements d'usos i formats de la llengua escrita</u> (avaluació de coneixements relacionats amb la funció, les tipologies textuals i els indicadors tipogràfics).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar textos de tipologia diversa: una cançó, un anunci publicitari, una recepta, un mapa del temps, una notícia del diari, una programació televisiva, etc. • Mostrar els textos d'un en un, i preguntar què són i com ho saben.
215	ME	per	my														
Mantega	AAAA	A	Æ½>P														
Mes	4	de	MSQT														
PATATA	j		mmmm														

Quadre 4. Coneixements previs sobre lectura i escriptura. Basat en Maruny et al. (1995) i Julià (1995).

3.1.2. AVALUACIÓ FORMATIVA

És un tipus d'avaluació summament important per construir coneixement i regular i validar les estratègies del procés formatiu; tot i que, paradoxalment, és la més desconeguda. S'anomena *avaluació formativa* perquè dóna forma i il·lumina un procés que, si no, es desenvolupa a cegues mentre se segueix un pla pre-determinat que pot adequar-se o no a les necessitats canviants del context (Tejada, 2007, 426 i seg.). Part de la dificultat que té rau en el tractament d'informació qualitativa, davant de resultats difícilment quantificables. En tot cas, remet a l'actitud i a la capacitat de ser sensible a les demandes i les característiques del context, al mateix temps que informa sobre aquestes.

Les qüestions rellevants segueixen criteris similars als de l'avaluació diagnòstica, si bé atenen el procés en marxa i, per tant, la interactivitat entre els elements del sistema de canvi:

- Quin curs segueixen els continguts; com es presenten i com es tracten; així com la qualitat, l'adequació, l'actualització, la comprensió i l'aprehensió que tenen.
- Utilitat i aplicació a les aules i a l'organització del centre dels acords presos i els temes tractats.
- Infraestructures.
- Dinàmiques socials.
- Estratègies formatives.
- Participació.
- Relació i col·laboració.
- Treball autònom.
- Transferència a les aules o al centre.
- Dificultats, interrogants i resistències més persistents.
- Formes de solució, etc.

Com s'avalua formativament? Els instruments presentats a continuació faciliten la reflexió tant de l'assessor com dels professors (pautes de reflexió i autoinformes) i, en tot cas, triangulen la valoració del procés entre agents.

Exemple 1. Metaanàlisi o autoinforme del procés d'assessorament elaborat per la persona assessora.

1. Com s'està concretant o s'ha concretat la demanda d'assessorament? (per una proposta de la persona assessora, de l'equip o en un procés de negociació conjunta).
2. Quin tipus de dinàmica s'està creant o s'ha creat sobre això: amigabilitat, consens, conflicte, dissentiment, negociació, etc.?
3. Característiques del contingut de l'assessorament: nombre de temes-demandes, amplitud o concreció, etc.
4. De quines informacions dispo en relació amb l'equip i el centre? Són suficients? Quines fonts d'informació estic utilitzant o he utilitzat? Quines altres podria utilitzar?
5. Quina idea m'estic fent o m'he fet del centre, de la demanda i de la meva intervenció?
6. Com estem duent o s'ha dut a terme la concreció del pla de treball, i la delimitació de les meves tasques i les del grup? (a partir de la meva proposta, la de l'equip o d'un procés de negociació conjunta).
7. Quines relacions estic establint o he establert amb l'equip directiu, la persona coordinadora de l'equip i l'equip? Com en valoro la implicació en el procés de treball?
8. Intervencions efectuades en relació amb:
 - La definició del pla de treball
 - La preparació i el desenvolupament de les reunions
 - La presa de decisions
 - Els papers desenvolupats
 - L'avaluació
 - La reorientació del treball
 - La resolució de conflictes
 - La coordinació de l'equip
 - L'aplicació dels acords presos
9. Quins problemes bàsics m'estic trobant o m'he trobat? Com els estic solucionant o he intentat solucionar-los?
10. Com valoro la meva intervenció? L'equip ha millorat amb la meva intervenció respecte de la situació inicial? En quins aspectes? En quin sentit modificaria la meva intervenció?
11. Altres.

Quadre 5. Pauta per a l'anàlisi del procés d'assessorament. Adaptació de Del Carmen (1999, 165).

Exemple 2. Autoinformes per al professorat o altres agents implicats

2.1. Autoinformes oberts: a partir d'una pregunta genèrica, el professorat realitza una valoració personal; la seva anàlisi farà ressaltar globalment el to, les paraules clau, elements positius/millorables de la dinàmica establerta, elements que aporten satisfacció /insatisfacció de tal valoració, etc.

Què us està aportant aquest assessorament

Quadre 6. Autoinforme processual genèric sobre l'assessorament.

2.2. Autoinformes delimitats: valoració oberta en la qual es regulen qüestions. Aquest exemple usat en un procés d'assessorament amb metodologia de recerca-acció cooperativa pot servir també per a moments finals.

Projecte ARIE-05: La millora de la funció directiva en centres amb un alt grau de diversitat i en contextos de dificultat: treball en xarxa per formar una zona educativa de col·laboració (zona educativa de Tarragona oest).

Autoinforme (abril-2007)

Expliqueu de manera pròpia, és a dir, personal, què us està aportant la participació en el projecte ARIE-05. Argumenteu suficientment les idees, tant respecte als aspectes positius com als millorables o a línies que voldríeu desenvolupar en un futur.

Aquesta valoració servirà per a un triple objectiu: reflexionar junts sobre com estem desenvolupant el projecte; presentar la memòria a l'AGAUR, entitat que va aprovar el projecte ARIE-05, i recollir arguments per demanar suport a l'ICE-URV i a l'Ajuntament de Tarragona.

Com vam veure en el projecte inicial, l'autoinforme és un instrument de recollida d'informació valorativa sobre la dinàmica i l'impacte en les formes de fer i d'entendre la funció directiva en els vostres centres.

Encara que és un document d'estructura oberta, no us oblideu de parlar sobre com valoreu el treball fet en quatre àmbits:

- **Coneixements, habilitats, actituds**, sobre l'autoavaluació del vostre centre, les característiques dels centres inclusius, el treball en xarxa amb altres centres de la zona.
- **Què us ha aportat més satisfacció i quins aspectes considereu més difícils** sobre l'autoavaluació del vostre centre, les característiques dels centres inclusius, el treball en xarxa amb altres centres de la zona.
- **Quina utilitat i impacte veieu a curt, mitjà o llarg termini** del treball «autònom» de col·laboració entre centres per millorar la funció directiva.
- **Altres aspectes que vulgueu comentar**

Quadre 7. Autoinforme de valoració d'un procés de recerca-acció sobre la funció directiva en centres inclusius. Iranzo, Barrios, Tierno (2007).

3.1.3. AVALUACIÓ SUMATIVA

Entre les subavaluacions que s'analitzen (diagnòstica, formativa, sumativa i diferida), aquesta és la que no se sol passar tant per alt. Acostuma a ser quantitativa i consistent per emplenar qüestionaris (escales de Likert) que valoren el grau de satisfacció associat a diversos ítems que les entitats organitzadores de formació tenen estandarditzats i, principalment, referits als resultats esperats. S'han de reconèixer tres tipus de resultats finals: els immediats o assoliments, els impactes i els costos (Tejada, 2007, 436). S'avalua sumativament per:

- Verificar la consecució dels objectius del procés tant previstos com no previstos en relació, sobretot, amb els participants.
- Valorar l'impacte del procés.
- Verificar la vàlua del procés amb vista a la satisfacció de necessitats.

Quan s'analitzen els *assoliments* o la consecució d'objectius, es poden utilitzar criteris o indicadors sobre canvis conceptuals, procedimentals, actitudinals; el grau de satisfacció d'expectatives, la motivació, les millores relacionals, l'autoimatge i l'autoconcepte, etc. Analitzar l'impacte remet a l'actuació personal, professional i institucional i, amb això, a si s'han sa-

tisfet les necessitats articulatòries del procés, i si hi ha una transferència del que s'ha après i canvis significatius en l'actuació personal i professional.

Una referència obligada sobre la transferència de la formació és el model de Kirkpatrick (1998) i Kirkpatrick (2006) sobre aquests quatre nivells d'avaluació:

- La reacció dels participants o el grau de satisfacció amb la formació rebuda.
- L'aprenentatge efectuat o les noves competències desenvolupades pels participants gràcies a la formació.
- La conducta dels participants en el lloc de treball, és a dir, la transferència dels aprenentatges fets in situ. El desenvolupament institucional condiciona la transferència del que s'ha après.
- El grau d'impacte en l'organització o els efectes que la formació genera en les diferents àrees de l'organització. Inclouria l'impacte en la millora dels aprenentatges dels alumnes.

Avaluar els costos significa valorar els beneficis i l'efectivitat. Si un canvi requereix més esforç del que es disposa, la regulació l'ha de fer sostenible o no s'arribarà a consolidar mai i, en aquest sentit, fer-lo factible és part important del desenvolupament de la innovació.

Com s'avalua sumativament? Cabrera (1987 a Tejada, 2007) planteja que són necessàries tant l'avaluació intrínseca com l'extrínseca. S'ha d'atendre també la multiinstrumentalitat i la triangulació per recollir la informació més conclouent possible sobre el resultat final en els tres macroobjectes tractats:

- els assoliments obtinguts pels participants i pel mateix procés
- els efectes produïts en els contextos d'actuació
- els costos

Com hem vist en la figura 2, per avaluar els assoliments dels participants quant a coneixements, el més

apropiat serà fer servir proves de rendiment i anàlisi de produccions; per examinar l'assoliment en motivació i interessos, satisfacció d'expectatives, implicació i compromís, relacions i actituds, som partidaris d'autoinformes *ad hoc* oberts que recullin sense cotilles aspectes d'elaboració personal sobre el procés i el que s'ha après.

Quant a l'impacte, l'observació, les entrevistes i els qüestionaris, així com l'anàlisi de produccions d'alumnes i professors (documents curriculars) i el seguiment dels acords presos seran l'objecte principal de l'anàlisi de la transferència: transferència a les aules del que s'ha après i evidències en l'aprenentatge dels alumnes (de competències curriculars i, per tant, previstes, i també d'interessos, actituds, accions emergents, i menys previstes o buscades); transferència de l'estil de treball a l'àmbit relacional dels professionals de la institució i comunitat (estat motivacional, i actitudinal per consolidar els canvis iniciats), i transferència en forma d'acords organitzatius.

Quant als costos, s'ha d'analitzar aquest aspecte amb els implicats, fonamentalment, en relació amb la percepció de sostenibilitat, creativitat en l'amortització de recursos i optimització de temps; també analitzant documents i entrevistant o realitzant qüestionaris, sobretot, amb els responsables de la direcció i coordinació del centre per observar el pressupost i els recursos invertits tant dins com fora del procés i establir les relacions de cost-efectivitat i cost-benefici.

Exemple 1.

Es va demanar al professorat que participava en cursos de formació sobre lectura i escriptura constructivista que se centrés en l'avaluació sumativa, en el procés de canvi i en les raons i moments d'aquest, així com en el procés al centre respectiu. Se'ls van requerir mostres concretes de les aportacions que havien fet. Les dades es van representar en mapes conceptuals de proposicions. Aquests instruments també van servir per a l'avaluació diferida i van incorporar preguntes rellevants sobre el procés de canvi en curs o en consolidació. El document facilitat va ser el següent:

CONTINGUTS DE LA PAUTA DE VALORACIÓ ESTÀNDARD *Els que considereu més importants en la vostra innovació	PENSAMENTS ANTERIORS O AL PRINCIPI DE LA FORMACIÓ	DOMINIS O PENSAMENTS ACTUALS (en el moment final)	COM I QUAN HI VA HAVER CANVI
(...)			
<p>*A més, seria positiu que aportéssiu aspectes dels vostres contextos institucionals en relació amb la proposta d'innovació:</p> <p>a) les actituds positives o negatives en:</p> <ul style="list-style-type: none"> -l'àmbit educatiu -l'equip de cicle -l'equip directiu <p>b) mostres o exemples concrets d'aquestes actituds</p>			

Quadre 8. Valoració dels factors de canvi i de l'impacte de la formació. Iranzo (2002a). Adaptat de Bolívar (1994, 213).

3.1.4. AVALUACIÓ DIFERIDA

Als tres processos anteriors, s'hi ha de sumar l'avaluació diferida que informa, a través de pistes similars a les recollides per a l'avaluació sumativa, dels fruits del procés de canvi des d'una perspectiva no estrictament de curt termini, sinó estesa en el temps i, per tant, també a mitjà i llarg termini. Crear l'hàbit de concretar formes d'avaluació diferida o seguiment

dels processos iniciats o consolidats és una bona pràctica.

Formes adequades serien els grups de discussió entre diferents agents implicats en la innovació (professorat, famílies, equips directius, alumnat, si es considera convenient, etc.), les observacions de la pràctica, les entrevistes grupals i els qüestionaris a informants clau.

4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bolívar, A. (1994). Reconstrucción. A L. M. Villar Angulo (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero, pp. 237-265.
- Bolívar, A.; Fernández Cruz, M. (1994). Un modelo/estrategia para evaluar y facilitar el proceso de cambio: el CBAM. *Bordón*, (46), 2, pp.133-144.
- Carmen, Ll. del (1999). El trabajo en equipo: aspecto básico para la innovación en los centros. A I. Soler i Gallart & C. Monereo Font (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, pp. 153-166
- Fernández Sierra, J.; & Santos Guerra, M. A. (1992). *Evaluación Cualitativa de Programas de Educación para la Salud*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Generalitat de Catalunya (2005). *Pla de formació Permanent 2005-2010*.

- Generalitat de Catalunya. (2009). *Pla de Formació de Zona 2009-2010*. Obtingut de: <http://www.xtec.cat/crp-montcada/formacio/transferencia%20formacio.pdf> (Consultat: 2-2-2011)
- Imbernón, F. (2007). *La formación del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. 10 ideas clave (col.1.). Barcelona: Graó.
- Iranzo, P. (2009). *Innovando en educación. Formarse para cambiar: un viaje personal*. Barcelona: Erasmus Ediciones-El Cobre.
- Iranzo, P. (En prensa). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis
- Iranzo, P.; Barrios, C.; Tierno, J. M. (2007). *Memoria Proyecto ARIE-05: La mejora de la función directiva en centros con un alto grado de diversidad y en contextos de dificultad: trabajo en red para conformar una zona educativa de colaboración (Zona educativa de Ponent de Tarragona)*.
- Julià, T. (1995). *Encetar l'escriure. Per a un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita*. Dossiers, (50), (col.1.). Barcelona: Rosa Sensat.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. L., Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles (3ª ed.)*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo Profesional o iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 8, 5-20.
- Maruny, L.; Ministrál, M.; & Miralles, M. (1995). *Escribir y leer*. Zaragoza: Edelvives; MEC (Vol. 2).
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE UB; Horsori.
- Ministeri d'Educació (MEC). (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*.
- Ministeri d'Educació (MEC). (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español. (LOGSE)*.
- Municio, P. (1992). La evaluación segmentada de los programas. *Bordón (43)*, 4, 375-405
- Ruiz, C. (2006). Evaluación de la formación. A J. Tejada i V. Giménez (Coords.) *Formación de formadores. (Escenario Aula: 2006)*, pp. 649-701. Madrid: Thomson.
- Tejada, J. (2007). Evaluación de programas. A J. Tejada i V. Giménez (Coords.) *Formación de formadores. (Escenario Institucional. Vol. 2)*, pp. 391-465. Madrid: Thomson.

Per citar aquest article:

Iranzo García, P. (2011). L'avaluació de la formació del professorat al centre: la facilitació per a la transferència. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 36-49