

QUADERNS D'AVALUACIÓ. 5

ABRIL DE 2006

L'avaluació de centres. Canvis per a la millora

SUMARI

- 1 PRESENTACIÓ
- 3 L'AVALUACIÓ DE CENTRES.
Salvador Pallarés i Ramir Bullich
- 16 LA UTILITZACIÓ DE L'AVALUACIÓ
EXTERNA PER A LA MILLORA CONTÍNUA
DELS CENTRES EDUCATIUS.
Joaquín Gairín i Carme Armengol
- 55 LA REFORMA EDUCATIVA A ALEMANYA
DESPRÉS DE L'ESTUDI PISA.
Hans Konrad Koch
- 66 REVISTA DE LLIBRES I PUBLICACIONS
DEL CONSELL
- 68 PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Si voleu més informació o voleu fer-nos
qualsevol suggeriment, no dubteu a posar-
vos en contacte amb nosaltres mitjançant
la pàgina web del Consell:

www.gencat.net/educacio/csda/index.htm

PRESENTACIÓ

El número 5 dels *Quaderns d'Avaluació* està dedicat a l'avaluació dels centres educatius, que són el pilar on se sosté l'educació de qualsevol país. Els centres són una unitat organitzativa i funcional bàsica del sistema educatiu perquè hi interactuen tots els elements: professorat, alumnat, pares i mares, gestió, currículum, estratègies didàctiques, recursos, autonomia, avaluació... Els centres són, també, les institucions que han de permetre fer una oferta educativa de qualitat a la societat, perquè és aquí on l'educació ha d'aconseguir un valor afegit, en el sentit que els centres han de poder obtenir uns resultats no condicionats únicament pel context on s'ubiquen. I els centres són, a més a més, els organismes que viuen –i pateixen– més directament tots els canvis educatius.

Com dèiem en el número 4 dels *Quaderns d'Avaluació*, i segons el que estableix el Pla d'Avaluació del Departament d'Educació (abril de 2005), els centres educatius són un dels àmbits que cal avaluar, avaluació en què la Inspecció d'Educació té un paper rellevant a fer, juntament amb els mateixos equips docents. El primer article d'aquest número 5, doncs, porta per títol «L'avaluació de centres» i està signat per dos inspectors, Salvador Pallarés i Ramir Bullich. Expliquen quin és el model d'avaluació de centres educatius, que s'aplica sobre la gestió de l'organització general del centre i sobre la gestió del currículum. Exposen, també, el pla d'avaluació de centres previst per al curs actual, 2005-2006, i per al curs vinent, 2006-2007, que inclou, a grans trets, l'avaluació global diagnòstica de centre, l'avaluació focalitzada i l'elaboració d'un pla de millora, que és la culminació lògica de tot el procés.

«La utilització de l'avaluació externa per a la millora contínua dels centres educatius», de Joaquín Gairín i Carme Armengol –tots dos professors de la UAB– proporciona elements de reflexió teòrica sobre el concepte de canvi en els centres educatius, concepte que és fonamental perquè fructifiquin les propostes de millora i que està estretament relacionat amb l'avaluació interna amb l'externa, ambdues enteses com a instruments que han de fer possible introduir les modificacions oportunes. Es defineixen els tipus de canvi a promoure –en aquest sentit els autors remarquen que els canvis veritablement importants són els culturals, els que transformen de debò la realitat– i s'analitzen els obstacles i les resistències al canvi, que es produeixen tant a escala institucional –de centre– com individual –de professorat. El treball finalitza amb la descripció breu d'experiències d'avaluació que han generat propostes de millora als centres on s'han aplicat.

L'últim article d'aquest número és la conferència que Hans Konrad Koch va pronunciar en el II Seminari d'Avaluació Educativa, que va ser organitzat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i que va tenir lloc l'octubre de 2005. El director de la Unitat per a la Reforma Educativa del Ministeri Federal d'Educació i Recerca alemany parla de la reforma educativa que s'ha introduït a Alemanya com a conseqüència dels pobres resultats obtinguts per l'alumnat de les seves escoles en l'estudi PISA 2000, que van provocar un xoc considerable en l'opinió pública. Els canvis introduïts han de conduir, òbviament, a la millora del sistema i dels centres educatius.

Els tres articles que recollim en aquest número tenen en comú la voluntat d'introduir canvis per millorar la qualitat de l'educació, ja sigui a Catalunya o a Alemanya. A ningú no se li escapa que els sistemes educatius europeus viuen moments difícils, de canvi, que pot ser entès com una crisi o com una transformació. Que sigui una cosa o una altra dependrà de la nostra actitud, de la posició –individual i col·lectiva– que decidim adoptar davant els canvis que configuren la realitat educativa actual. Del que decidim construir si fem cas del proverbi xinès que ens recorda amb encert Hans Konrad Koch: «Quan bufa el vent del canvi, hi ha qui construeix murs i hi ha qui construeix molins de vent.»

Joaquim Prats Cuevas

President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

L'AVALUACIÓ DE CENTRES

Salvador Pallarés i Martínez. *Cap de seguiment i avaluació de la Inspecció d'Educació*

Ramir Bullich i Catà de la Torra. *Cap adjunt de seguiment i avaluació de la Inspecció d'Educació*

ÍNDEX

1. El model d'avaluació de centres educatius	3
1.1. Característiques del model d'avaluació de centres educatius	4
1.2. L'organització dels continguts de l'avaluació de centres	4
1.3. Les eines	5
1.4. El procés de millora contínua i el cicle avaluatiu	7
1.5. L'explotació de la informació	9
1.6. La reflexió sobre la pròpia avaluació (metaavaluació)	10
2. El pla d'avaluació de centres (2005 - 2007)	10

L'avaluació de centres que porta a terme la Inspecció d'Educació és una concreció del model del Pla d'Avaluació del Departament d'Educació (abril de 2005). És un fet que en un context on els centres són cada cop més autònoms, l'avaluació pren més protagonisme. I és clar que el major grau de responsabilitat, de capacitat per prendre decisions, requereix sistemes més potents per a la gestió del coneixement.

1. EL MODEL D'AVALUACIÓ DE CENTRES EDUCATIUS

Entesa en el marc de la seva autonomia, l'avaluació de centres té com a finalitat proporcionar informació al centre educatiu –i a l'Administració educativa, en segon terme– sobre l'assoliment dels objectius educatius per orientar la presa de decisions per a la millora de la qualitat de l'educació. L'avaluació de centres s'aplica sobre la gestió de l'organització general del centre i sobre la gestió del currículum.

L'avaluació de centres educatius parteix d'una perspectiva integrada, sistèmica, cíclica, coherent, cultural, participativa i democràtica.

1.1. Característiques del model d'avaluació de centres educatius

L'avaluació de centres educatius a Catalunya conjumina un enfocament global i parcial, al mateix temps que parteix d'una perspectiva integrada, sistèmica, cíclica, coherent, cultural, participativa i democràtica, seguint les pautes del Pla d'Avaluació del Departament d'Educació. Així, doncs, l'avaluació de centres és:

Global i focalitzada: l'avaluació de centres inclou tant l'avaluació global diagnòstica, que té un enfocament holístic, com l'avaluació focalitzada, que té caràcter parcial.

Integrada: integra les perspectives interna i externa, de manera que les accions avaluatives es porten a terme amb la participació d'agents interns i d'agents externs a partir d'un disseny avaluatiu únic. Integra també els àmbits d'avaluació, de manera que es comparteix una part de la informació avaluativa obtinguda.

Sistèmica: considera les relacions integrades i evolutives d'un conjunt de variables (internes i externes). El fenomen educatiu és una realitat sistèmica, és a dir, interactiva, interrelacionada i pluridimensional.

Cíclica: les avaluacions de centre més significatives s'han de repetir periòdicament per poder conèixer i valorar les tendències i els canvis obtinguts mitjançant la comparació de resultats després d'haver introduït mesures per a la millora.

Coherent: les accions avaluatives de centre han de respondre als plantejaments generals del Pla d'Avaluació del Departament d'Educació i han de ser coherents amb el conjunt d'accions previstes en aquest pla.

Cultural, participativa i democràtica: aquest enfocament demana la consideració dels valors culturals del centre i del professorat, la participació de la comunitat educativa i un plantejament de l'avaluació ètic, transparent i creïble.

1.2. L'organització dels continguts de l'avaluació de centres

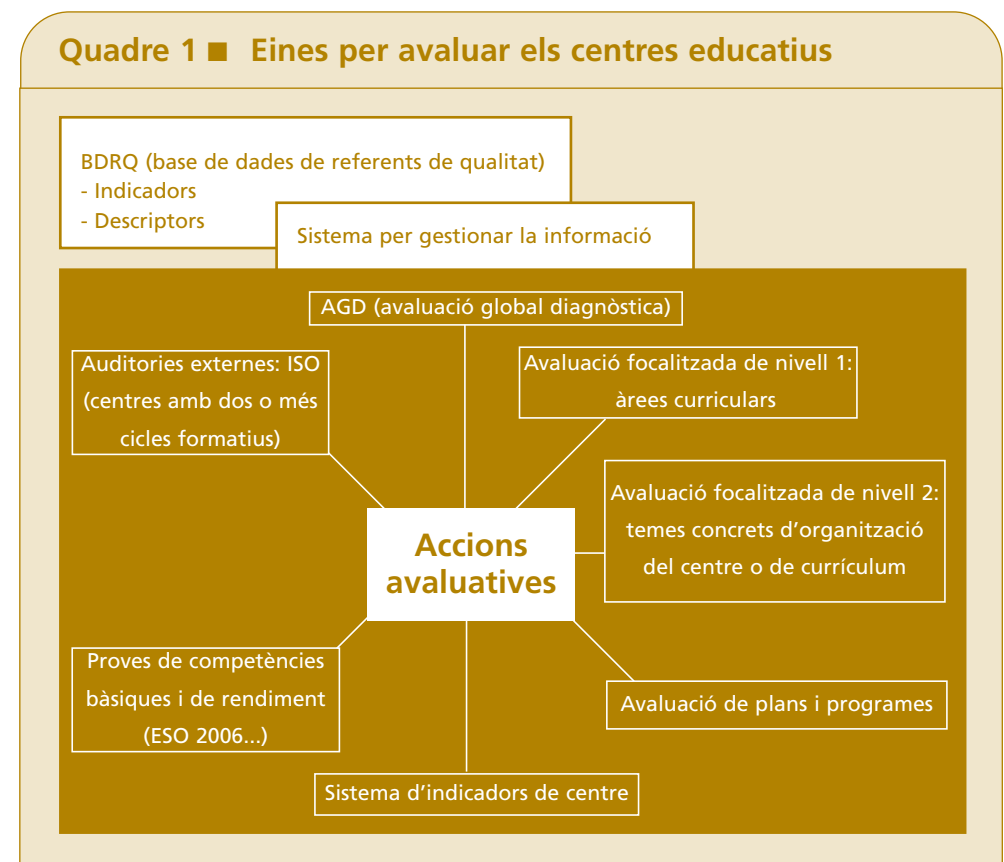
L'avaluació de centres, coherentment amb l'opció adoptada pel Pla d'Avaluació del Departament d'Educació, inclou continguts avaluatius sobre:

- El context: les característiques de la població, del centre, de les famílies i de l'alumnat.

- Els resultats entesos en sentit ampli: els aprenentatges de l'alumnat i el nivell de satisfacció de la comunitat educativa.
- Els processos: posant èmfasi en aquells que incideixen en la gestió d'aula, en els continguts més transversals del currículum i en les estratègies per atendre la diversitat.
- Els recursos: formals, humans i materials.

1.3. Les eines

El pla d'avaluació disposa d'un conjunt d'eines per facilitar l'avaluació, tal com es mostra en el **quadre núm. 1**. Aquestes eines proporcionen diferents opcions per realitzar l'avaluació de centres. En funció de la naturalesa i de les finalitats de cada avaluació, cal utilitzar l'eina o les eines adequades.



La **base de dades de referents de qualitat** (BDRQ) és un registre de continguts avaluatius dels diferents àmbits d'avaluació (sistema educatiu, centre educatiu, funció directiva...). La finalitat de la base, pel que fa a l'avaluació de centres, és proporcionar als agents –interns i externs– continguts per facilitar el disseny de les avaluacions.

Les eines que faciliten l'avaluació s'han d'usar en funció de la naturalesa i les finalitats de cada avaluació concreta.

El **sistema per gestionar la informació** és una eina que facilita la selecció de continguts, el disseny d'avaluacions i el tractament de la informació. Sistematitza la gestió avaluativa; simplifica les tasques avaluatives mecàniques, evitant treball repetitiu i errors quan es trasllada informació a diferents llocs; realitza el tractament de la informació, presentant els resultats de manera sintètica i interpretable, i facilita l'elaboració dels informes de tendències adreçats a l'Administració, sense que calgui fer cap actuació afegida que impliqui els centres.

L'**avaluació global diagnòstica** (AGD) serveix per avaluar el centre en el seu conjunt i té un enfocament holístic, tot i que no implica l'avaluació detallada de tots els aspectes del centre. Aquesta avaluació proporciona una fotografia panoràmica del centre.

L'**avaluació focalitzada de nivell 1** es refereix a l'avaluació d'una àrea curricular. És l'avaluació del conjunt d'aspectes més rellevants d'una àrea determinada per conèixer la seva adequació al context del centre, els resultats obtinguts, les metodologies emprades...

L'**avaluació focalitzada de nivell 2** es refereix a aspectes concrets de la gestió organitzativa del centre o de la gestió del currículum, per exemple, «la tutoria», la «resolució de problemes de matemàtiques» o el «clima escolar». Tant l'avaluació focalitzada de nivell 1 com la de nivell 2 poden realitzar-se com a conseqüència o continuïtat de l'avaluació global diagnòstica per aprofundir en la comprensió i millora d'algun aspecte concret del centre.

El **sistema d'indicadors** permet obtenir informació mesurable d'un conjunt acotat de variables avaluatives que ofereixen una perspectiva del funcionament i els resultats del centre. Aquests indicadors, coherents amb el Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya, inclouen informació de context, de resultats, de processos i de recursos. La informació referida a aquest conjunt de variables s'actualitza cada curs escolar i serveix per analitzar l'evolució del centre i per fer estudis de comparació.

L'**avaluació de plans i programes** pretén comprovar el progrés en la consecució dels objectius proposats i fer, si escau, els ajustaments del pla o programa a les necessitats del centre.

Les **proves de competències bàsiques** (Cb) i de rendiment proporcionen al centre informació sobre el nivell de coneixement o competència del seu alumnat. L'anàlisi d'aquesta informació aporta elements per millorar els processos d'aprenentatge i també alertes que permeten aprofundir en les causes dels resultats a partir de l'aplicació d'avaluacions focalitzades.

Les **auditories externes** que s'apliquen als centres amb dos o més cicles formatius de formació professional tenen com a finalitat garantir:

- l'adequació del sistema de qualitat (documents) en relació amb una norma de referència predeterminada (norma ISO 9001, de 2000),
- la comprovació de la conformitat de les activitats realitzades amb els acords registrats en els documents i la comprovació de l'efectivitat del sistema.

1.4. El procés de millora contínua i el cicle avaluatiu

Un cicle avaluatiu, que es desenvolupa durant quatre cursos escolars, és el procés que s'inicia amb una avaluació global diagnòstica, la qual és el punt de partida per elaborar un pla de millora (en alguns casos «pla estratègic»). En finalitzar el pla de millora es torna a aplicar l'avaluació global diagnòstica. La informació d'aquesta segona aplicació de l'avaluació global diagnòstica («segona fotografia»), en comparar-la amb la informació obtinguda en la primera aplicació («primera fotografia»), permet analitzar l'evolució que ha seguit el centre com a conseqüència de l'aplicació del pla de millora. També serveix com a punt de partida per a la planificació del nou cicle avaluatiu. D'aquesta manera s'afavoreix el procés de millora contínua del centre, com es pot veure en el **quadre núm. 2**.

En el transcurs del cicle avaluatiu i amb la finalitat d'assolir els objectius estratègics formulats, el centre té la possibilitat d'aplicar avaluacions focalitzades que li permetin aprofundir en el coneixement de temes concrets relacionats amb el pla de millora.

■ Per fer el seguiment de l'aplicació del pla de millora i la valoració dels resultats obtinguts, el centre disposa de:

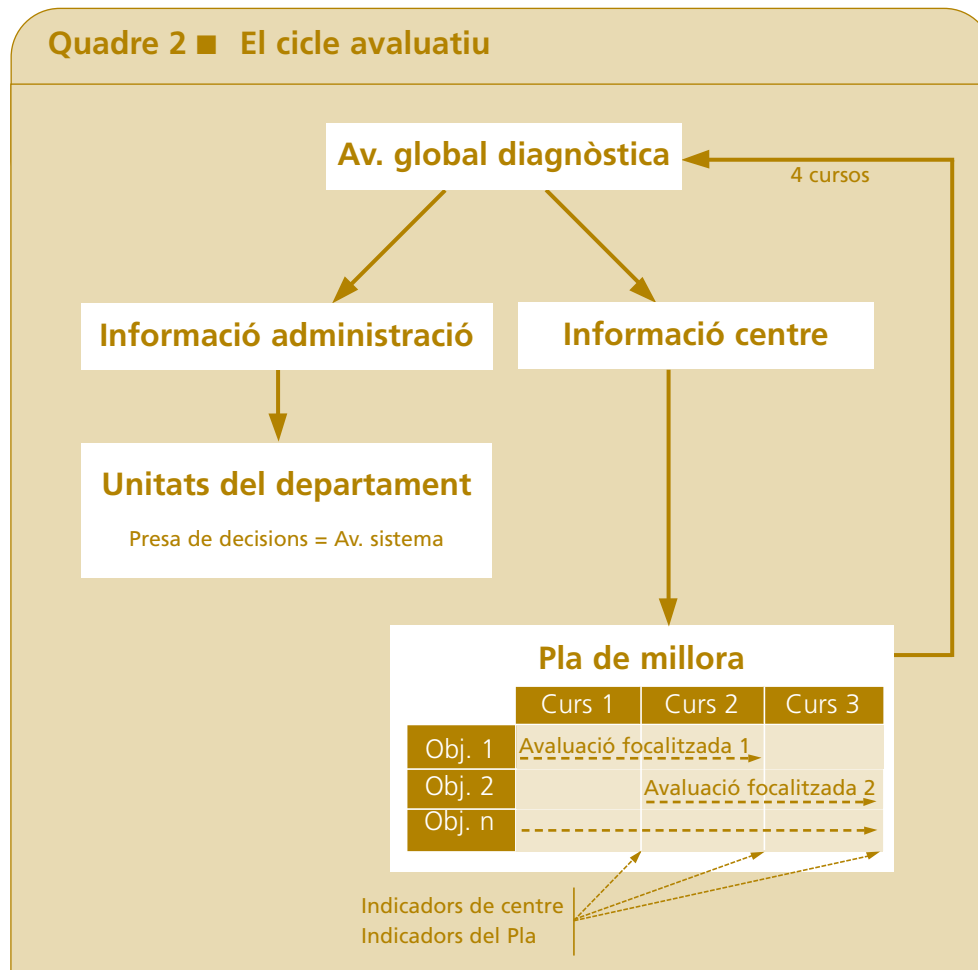
- La informació relativa al sistema d'indicadors de centre, informació que li permet conèixer l'evolució del centre.

El professorat del centre és el principal actor de l'avaluació, amb el suport de la Inspecció d'Educació.

El sistema d'indicadors inclou també els resultats de les proves de competències bàsiques.

- La informació sobre el sistema d'indicadors del pla de millora, informació que permet conèixer el progrés en l'assoliment dels objectius estratègics (avaluació de plans i programes).

Els centres educatius i la Inspecció d'Educació col·laboren en el desenvolupament de l'acció avaluativa. La comunitat educativa, i especialment el professorat, són els actors principals de l'avaluació de centres. La Inspecció d'Educació els dóna suport per agilitar i sistematitzar el procés, amb l'aportació d'eines i de la visió externa de contrast. En tot el procés es posa èmfasi a proporcionar un ambient que afavoreixi la implicació en l'avaluació.



En el cas de l'avaluació global diagnòstica, l'acció s'inicia amb la presentació de l'avaluació al claustre del centre. L'equip directiu en fa la presentació als pares i mares i al personal no docent, i els tutors i tutores la fan a l'alumnat. Tots els membres de la comunitat educativa han de conèixer amb precisió les finalitats, l'abast i la utilitat de l'avaluació i, a la vegada, participen en la seva difusió.

Prèviament a la presentació al claustre, la Inspecció d'Educació fa una reunió amb l'equip directiu del centre, en la qual es concreta la implicació de la comunitat educativa i s'estableix, de comú acord, la planificació per dur a terme l'acció avaluativa: participants, reserva d'espais, organització de les franges horàries per a la participació en l'avaluació, previsió d'atenció a l'alumnat per part del professorat implicat, etc.

S'apliquen diferents tècniques i instruments per a la recollida d'informació: qüestionaris, entrevistes, anàlisi de documentació i grup de discussió per interpretar i debatre la informació recollida. El grup de discussió està integrat per professorat de diferents àmbits. El professorat, l'alumnat, les famílies i el personal no docent participen en l'avaluació amb l'aportació d'informació mitjançant els qüestionaris que responen, i amb la interpretació d'aquesta informació i el suggeriment de propostes de millora fets a partir d'una sessió d'avaluació.

L'equip d'avaluadors, integrat per professionals de la Inspecció d'Educació i amb la participació de la comunitat educativa, ajuda en l'aplicació de les tècniques i dels instruments que recullen la informació, realitza el tractament de la informació i redacta l'informe final de l'avaluació.

1.5. L'explotació de la informació

L'avaluació de centres culmina amb l'elaboració d'un informe adreçat al propi centre per orientar-lo en el seu procés de millora. En el cas de l'avaluació global diagnòstica, l'informe reflecteix el procés seguit en l'acció avaluativa, les valoracions i judicis referits als punts forts (bones pràctiques), als aspectes millorables, a les propostes de millora i a les orientacions per implementar-les. El centre educatiu, a partir de l'informe de l'avaluació global diagnòstica i d'altres informacions de què disposi, elabora un pla de millora.

L'avaluació de centres culmina amb l'elaboració d'un pla de millora.

L'avaluació d'un conjunt de centres que formen part d'un programa o del conjunt de centres avaluats en un període de temps, normalment un curs escolar, genera un informe adreçat a l'Administració. Aquest informe reflecteix el procés seguit en la seva elaboració i conté dades i valoracions globals sobre tendències, així com propostes per a la millora del sistema educatiu.

1.6. La reflexió sobre la pròpia avaluació (metaavaluació)

Una vegada finalitzada l'avaluació dels centres que participen en un programa o dels centres avaluats en un període de temps, sense esperar el final del Pla d'Avaluació del Departament d'Educació, es fa una anàlisi sobre la planificació, els instruments emprats, el procés d'execució i els resultats obtinguts. Aquesta anàlisi aporta informació que permet ajustar la gestió de l'avaluació de centres per als successius programes.

2. EL PLA D'AVALUACIÓ DE CENTRES (2005-2007)

Les accions avaluatives de centre estan previstes en el pla plurianual d'avaluació del Departament d'Educació. Aquest pla, a més de concretar el conjunt de les accions avaluatives a realitzar en un període concret, també preveu els recursos que s'hi han de destinar, la formació del professorat i de la Inspecció d'Educació, les eines necessàries, l'explotació de la informació i la coordinació amb les accions avaluatives empreses des d'altres àmbits (sistema educatiu, funció directiva...).

Pel que fa a l'avaluació global diagnòstica, el pla plurianual preveu la seva aplicació als centres que participen en programes del Departament d'Educació (per exemple, en el curs actual s'aplica als centres acollits al programa d'autonomia de centre) i a centres que formen part d'una mostra per realitzar estudis sobre el funcionament del sistema educatiu (per exemple, en el curs actual s'aplica als centres que formen part de la mostra de l'estudi PISA i d'altres avaluacions incloses en l'avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006. Vegeu el número 4 dels *Quaderns d'Avaluació: L'avaluació del sistema educatiu per al 2006*).

Durant el curs 2005-2006 s'han dut a terme les accions següents:

- **Elaboració de la versió 2 de l'avaluació global diagnòstica de centre:** durant el primer trimestre del curs 2005-2006 s'ha aplicat l'avaluació global

diagnòstica a seixanta-quatre centres. A partir del procés de reflexió (metaavaluació) sobre aquesta avaluació, s'ha elaborat la segona versió, en la qual s'han introduït millores en els continguts i en la redacció dels instruments.

- Sistema d'indicadors de centre: elaboració d'un sistema d'indicadors de centre que permeti oferir una perspectiva global del centre. Aquest sistema d'indicadors és coherent amb el sistema d'indicadors del sistema educatiu, es refereix a aspectes de context, de resultats, de processos i de recursos i possibilita l'anàlisi evolutiva del centre i la realització d'estudis comparatius.
- Base de dades de referents de qualitat (BDRQ): durant el curs 2005-2006 es reestructura l'organització dels continguts de trenta-un temes d'avaluació en els blocs d'informació previstos (context, resultats, processos, recursos), es depura la informació i se'n millora la formulació.

En la **taula núm. 1** es presenten les accions avaluatives de centre que s'estan duent a terme durant aquest curs escolar. Aquestes accions han de contribuir al fet que els centres coneguin millor la seva realitat a fi de millorar-la.

Durant el curs 2006-2007 s'ha previst dur a terme les accions següents:

- Disseny i experimentació de l'avaluació focalitzada de nivell 1: disseny i experimentació de l'avaluació focalitzada d'àrees curriculars.
- Elaboració de la versió 3 de l'avaluació global diagnòstica.

En la **taula núm. 2** es presenten les accions avaluatives de centre previstes per al curs 2006-2007.

Tal com es pot comprovar, les accions avaluatives previstes per al curs 2006-2007 complementen les que s'estan duent a terme aquest curs 2005-2006. Aquestes accions, conjuntament amb les que es realitzaran els cursos 2007-2008 i 2008-2009, contribuiran a desenvolupar el Pla d'Avaluació del Departament d'Educació. S'espera que aquestes accions ajudaran els centres a aprofundir en els processos avaluatius, en el coneixement de la seva realitat i en la millora de la qualitat del servei que ofereixen.

Taula 1 ■ Accions avaluatives de centre. Curs 2005-2006

Avaluació	Objectius	Instruments	Centres
Avaluació global diagnòstica de centre	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar una visió global del centre. • Orientar el pla de millora contínua. • Aportar informació per a l'avaluació del sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qüestionaris • Entrevistes • Anàlisi documental • Grups de discussió 	Primària i secundària (124 centres): <ul style="list-style-type: none"> • Programa per a l'atenció a l'alumnat amb risc de marginació social (23 centres avaluats, 824 professors enquestats i 1.037 alumnes) • Programa per a l'autonomia de centre (50 centres, 1.273 professors enquestats i 1.446 alumnes) • Mostra de centres per avaluar l'etapa d'ESO (51 centres, 1.074 professors enquestats i 1.495 alumnes)
Avaluació focalitzada de nivell 2	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundir en aspectes concrets de la gestió del currículum o de la gestió organitzativa del centre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qüestionaris • Entrevistes • Anàlisi documental • Observació 	<ul style="list-style-type: none"> • 200 centres de primària i secundària públics i concertats
Proves de Cb i proves de rendiment	<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer el nivell de competència o coneixement de l'alumnat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proves • Qüestionaris 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicació a tots els centres de primària i de secundària (Cb) • Mostra per a l'estudi extern: 100 centres (Cb) • Mostra de 51 centres per al PISA i altres avaluacions per fer l'estudi de la secundària obligatòria
Auditories	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar el sistema de qualitat en relació amb una norma de referència (ISO 9001, de 2000). 	<ul style="list-style-type: none"> • Norma ISO • Entrevista • Anàlisi documental 	<ul style="list-style-type: none"> • 25 centres de formació professional amb dos o més cicles formatius

Taula 2 ■ Accions avaluatives de centre. Curs 2006-2007

Avaluació	Objectius	Instruments	Centres
Avaluació global diagnòstica de centre	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar una visió global del centre. • Orientar el pla de millora contínua. • Aportar informació per a l'avaluació del sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qüestionaris • Entrevistes • Anàlisi documental • Grups de discussió 	Primària i secundària (130 centres): <ul style="list-style-type: none"> • Programa per a l'autonomia de centre (80 centres) • Xarxa de centres de qualitat (10 centres) • Mostra de centres per avaluar l'etapa d'educació primària (50 centres)
Avaluació focalitzada de nivell 2	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundir en aspectes concrets de la gestió del currículum o de la gestió organitzativa del centre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qüestionaris • Entrevistes • Anàlisi documental • Observació 	<ul style="list-style-type: none"> • 150 centres de primària i secundària públics i concertats
Proves de Cb i proves de rendiment	<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer el nivell de competència de l'alumnat 	<ul style="list-style-type: none"> • Proves • Qüestionaris 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicació a tots els centres de primària i de secundària (Cb) • Mostra de 50 centres per fer l'estudi de l'educació primària
Sistemes d'indicadors	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenir informació mesurable d'un conjunt acotat de variables avaluatives que ofereixen una perspectiva del funcionament i els resultats del centre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dades del centre • Qüestionaris 	<ul style="list-style-type: none"> • Centres que durant el curs 2005-2006 han realitzat l'avaluació global diagnòstica (124) • Centres de la xarxa de qualitat i millora (50)
Auditories	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar el sistema de qualitat en relació amb una norma de referència. 	<ul style="list-style-type: none"> • Norma ISO • Entrevista • Anàlisi documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Centres de formació professional amb dos o més cicles formatius

LA UTILITZACIÓ DE L'AVUACIÓ EXTERNA PER A LA MILLORA CONTÍNUA DELS CENTRES EDUCATIUS

Joaquín Gairín i Carme Armengol.
Departament de Pedagogia Aplicada. UAB

ÍNDEX

1. El canvi i la millora, un repte permanent	17
1.1. A la recerca de bons centres educatius	17
1.2. La tipologia dels canvis que s'han de promoure	21
1.3. Els obstacles i els condicionants institucionals al canvi	25
1.4. Les respostes personals a les innovacions	27
2. L'avaluació externa i interna com a instrument de canvi	32
3. La utilització dels informes externs en els processos de millora	35
4. Una proposta per a la intervenció	38
5. Una aplicació de la proposta	41
5.1. Contextualització i descripció dels resultats	46
5.2. Anàlisi i valoració dels resultats	47
5.3. Anàlisi de les causes. Anàlisi i valoració de la relació entre els resultats i els elements del currículum	50
5.4. Propostes de millora	51

El procés de construcció d'una escola de qualitat és un repte permanent que intenten abordar tant els sistemes educatius com els centres i els professionals que hi treballen. Les mesures dels sistemes dirigides a diagnosticar de manera permanent el seu funcionament i les accions dels centres orientades a assolir una major efectivitat en la seva feina són aproximacions a un problema comú: aconseguir resultats educatius de qualitat.

Assolir el propòsit esmentat no és fàcil, atès el dinamisme dels sistemes educatius i les respostes que han de donar a una realitat sociocultural canviant. Aquest fet pot explicar –però no justificar– algunes de les herències perilloses de què parla Braslavsky (2004, p. 37-39) quan destaca els baixos resultats en lectura, matemàtiques i ciències, així com el desencant per les ciències naturals que s'observa en els graduats.

Si pensem que la situació actual dels centres educatius ha de canviar, és una necessitat difondre i promoure el debat sobre els informes externs a l'interior de la comunitat educativa.

Els resultats són discutibles i han estat qualificats com a pobres per alguns investigadors. Considerem, entre altres, les dades de l'avaluació internacional sobre el rendiment de l'alumnat, coneguda com estudi PISA o les avaluacions més pròximes sobre competències educatives. ¿Són significatius i pertinents els esforços que s'estan realitzant per respondre al canvi qualitatiu dels estudiants, al repte de la societat del coneixement i a la sedimentació d'unes reformes estructurals i de contingut que mai no s'acaben?

Malgrat que sembli paradoxal, en els centres educatius i entre els membres de la comunitat escolar, tot i que es reconeixen protagonistes de l'acte educatiu, el coneixement i el debat sobre els estudis externs que els afecten és mínim. Aquesta situació contrasta amb el compromís que han d'adquirir si volem que els resultats obtinguts per l'alumnat del nostre país millorin.

Difondre i promoure el debat sobre els informes externs als centres educatius creiem que és una necessitat, si pensem que la situació actual que descrivim ha de canviar i que els estudis esmentats poden ser una ocasió per promoure una nova cultura corporativa, caracteritzada per l'autoavaluació institucional, la consideració de les aportacions dels estudis externs i el compromís institucional de canvi.

1. EL CANVI I LA MILLORA, UN REPTE PERMANENT

Si admetem que els canvis i les innovacions són necessaris a les nostres escoles, ens enfrontem a dos reptes importants: com promoure'ls i com fer disminuir les resistències. Les respostes a la primera qüestió dependran de com es plantegin i percebin els canvis i les innovacions, si es conceben com a perills o amenaces o com a desafiaments i oportunitats. Pel que fa a la segona qüestió, caldrà identificar les resistències, les seves causes, i desenvolupar des de la institució i la direcció accions oportunes i eficaces per vèncer-les o afeblir-les.

1.1. A la recerca de bons centres educatius

Tant si ens movem per realitats «objectives» (rendiments, processos col·laboratius instaurats...) com per «percepcions», sempre hem tingut una idea del que entenem per qualitat educativa: bones instal·lacions i recursos, oferta d'activitats extraescolars diver-

sa, fluïdesa en la comunicació amb el professorat, atenció individualitzada als progressos de cada escolar, nivell sociocultural de l'alumnat similar... aquestes són algunes de les qualitats que mereixen l'atenció dels pares i mares a l'hora d'escollir col·legi.

Aquesta percepció difusa del que podria anomenar-se una «bona escola» s'ha anat concretant gràcies a la investigació. Les seves aportacions giren entorn de dues grans línies, com a mínim als inicis de la dècada dels setanta, reconegudes com el moviment de les escoles eficaçes i el moviment centrat en la millora de l'escola.

Les diferents iniciatives de millora escolar, promogudes des dels anys setanta, tenen com a referent comú l'impacte que aconseguixen en la millora dels resultats dels estudiants.

La primera tradició, l'*eficàcia escolar*, emfatitza els resultats com el factor que marca les diferències entre els centres educatius; la segona, la *millora escolar*, considera més els processos i compromisos interns.

Si en l'origen ambdós corrents van ser diferenciats, en l'actualitat es consideren convergents (vegeu Stoll i Fink, 1999, o Moreno, 2004) i es veuen com el resultat d'un procés històric del qual no queden al marge les polítiques reformistes en educació, conegudes com *onades de reforma educativa* (**taula núm. 1**).

La tradicional millora de l'escola, centrada en la consideració del centre educatiu com a context d'acció, no es considera suficient si no va acompanyada d'eficàcia o, dit d'una altra manera, de resultats contrastables. Es parla, en aquest sentit, de «millora de l'eficàcia escolar» (Murillo, 2004).

Taula 1 ■ Les tres «onades» en la millora dels centres escolars (Moreno, 2004, p. 255)

	«PRIMERA ONADA» (1983-1986) Política centralitzada	«SEGONA ONADA» (1986-1995) Centre escolar	«TERCERA ONADA» (1996 i seg.) Aula: bones escoles
Millora	Externa: depenent de programes dissenyats per experts, generalitzable als centres.	Descentralitzada: protagonisme dels centres i el professorat. Compromís dels agents.	Aula: redissenyar tenint com a focus un aprenentatge de qualitat per a tot l'alumnat.
Política	Ordres per implementar de manera uniforme el <i>vitae</i> prescrit.	Autonomia i gestió basada en el centre. Reestructuració dels centres escolars.	Nova política activa que estimuli i capaciti els centres i el professorat.
Professorat	Executar i aplicar programes externs, pràctiques docents uniformes.	Reprofessionalització i capacitació. Agents actius.	Recrear la professió: la seva formació i competència, factor crític de la millora.
Vitae	Pla determinat que els centres han d'implementar fidelment.	Reconstrucció per parts dels centres. Ensenyament per a la comprensió.	Establir estàndards, sense estandardització.

Del procés històric viscut, alguna cosa en queda. El podríem resumir de la manera següent: les iniciatives de millora escolar han de tenir com a referent l'impacte que aconseguen en la millora dels resultats dels estudiants. També s'ha fet evident la conveniència d'obviar polítiques que incideixen en un únic referent, per valuoses que siguin, i que cal considerar que els canvis no sols són estructurals sinó, i sobretot, culturals. Així, paral·lelament als processos combinats de pressió i suport de dalt a baix (política educativa definida) i de baix a dalt (iniciatives des dels centres educatius), s'ha de promoure una recomposició horitzontal que incideixi en les concepcions i pràctiques de tots els implicats en la millora escolar.

Perquè tinguin efecte, els canvis no han de ser només estructurals, sinó, i sobretot, culturals.

Des d'aquesta perspectiva, Rivera i Guerra (2004), que citen Rodríguez Romero, expliciten tres discursos sobre el canvi que han tingut influència en les comunitats educatives:

- El de l'*excel·lència*, que busca alts nivells de qualitat en el desenvolupament dels estudiants. El nivell educatiu es defineix de tres maneres. La més usual el relaciona amb els rendiments en matèries instrumentals; altres el vinculen amb les solucions que l'educació dona a les demandes de l'economia o l'associen amb l'existència o no de nivells de comportament socials indesitjables. Es traslladen així al camp educatiu les preocupacions productivistes, identificant la idea d'excel·lència amb el progrés i la productivitat.

Alguns dels efectes d'aquest plantejament han estat la disminució de la implicació de l'Estat en matèria d'educació i la contradicció entre la potenciació de la lliure elecció de centres i la necessitat d'establir exàmens estatals estandarditzats.

- El discurs de la *reestructuració*, que és la segona onada als Estats Units, es vincula més amb la recerca de canvis en les pràctiques i en les organitzacions, sense que desapareguin els controls sobre l'educació. Comporta més preocupació per les maneres d'ensenyar i d'aprendre a les escoles, la rendició de comptes davant els «clients» i la formació entesa com a mecanisme de professionalització.

La problemàtica d'aquest enfocament es resumeix en la citació següent:

...darrere dels canvis educatius es pot estar invocant tant la competitivitat econòmica com la justícia social i l'equitat, la descentralització centralitzada, l'augment del poder de decisió sobre els recursos quan alhora es retalla el pressupost... (Rivera i Guerra, 2004, p. 55).

- Per acabar, direm que la perspectiva del canvi educatiu entesa com a política cultural, impulsada per l'anomenada «pedagogia crítica», sorgeix de la convergència entre posicions polítiques i culturals. S'entenen aquí les pràctiques educatives com a produccions culturals constitutives d'un ordre social establert a l'interior del sistema educatiu.

Malgrat que no existeixi un acord unànime sobre els seus recursos teòrics i les seves categories d'anàlisi, una de les principals preocupacions d'aquest enfocament és la possibilitat emancipadora del canvi o el que podríem anomenar el seu potencial com a element de transformació social.

Sigui com sigui, el cert és que els diferents estadis convergeixen en considerar que la millora escolar és el resultat de la combinació de factors externs i interns. El repte que es planteja és, doncs, articular les anàlisis globals sobre les relacions entre coneixement i poder amb les innovacions contextuais.

1.2. La tipologia dels canvis que s'han de promoure

Els canvis que cal impulsar i implementar en els centres educatius són de diversa envergadura. Són més o menys complexos i resulten més o menys difícils d'introduir. En definitiva, hi ha diferents tipus de canvi.

Kreitner i Kinicki (1996, p. 621), per exemple, presenten una tipologia del canvi que resulta senzilla. Distingeixen tres tipus de canvi segons el grau de complexitat, cost, incertesa o resistència potencial que comporta:

- El primer és el *canvi adaptatiu*, que resulta el més senzill, és de baix cost i suscita escasses resistències. Els autors el defineixen com 'tornar a introduir una pràctica ja coneguda'.

Així, la regulació legal del sistema d'avaluació vigent en tota l'educació secundària actual implanta algunes propostes sobre la sessió d'avaluació presidida pel tutor o tutora. Aquest canvi, en realitat, no implica altra cosa que revitalitzar i actualitzar un instrument avaluador que s'havia introduït amb la reforma de la Llei general d'educació el 1970. Som davant, doncs, d'un «canvi adaptatiu».

- El segon és el *canvi innovador*, que els autors situen en el nivell mitjà de complexitat, costos o incertesa. Consisteix en la introducció, pròpiament dita, d'una nova pràctica a l'organització. Per exemple, la introducció de la jornada contínua en algunes comu-

nitats autònomes ha representat un canvi que ha obligat a reestructurar nombrosos aspectes d'organització dels centres i de la vida, fins i tot familiar.

■ El tercer tipus de canvi, de màxima complexitat, que provoca incertesa en els usuaris i generalment produeix més resistències, és el *canvi radicalment innovador*. És a dir, és la introducció d'una pràctica nova i complexa a l'organització. La contrareforma de la LOCE, amb tota la reestructuració que comporta, pot ser un exemple significatiu d'aquest tipus de canvi organitzacional.

Diversos estudis descriuen diferents tipus de canvi (el canvi adaptatiu, l'innovador, el radicalment innovador) i diferents paradigmes de canvi (de recursos humans, estructural, polític, simbòlic).

Bolman i Deal (1995, p. 371) estableixen una tipologia més sofisticada. A cada una de les perspectives epistemològiques o paradigmes (Lorenzo, 1995) de la ciència de l'organització li correspon una visió o tipus de canvi. És possible, per tant, parlar d'un tipus de canvi per a la perspectiva dels recursos humans, un altre per a la visió estructural, un altre per al corrent polític i un altre per al corrent interpretatiu-simbòlic. En la **taula núm. 2** podem veure la caracterització que aquests autors fan del tipus de canvi que generen cadascun dels paradigmes.

Un exemple del tipus de canvi des de la perspectiva dels recursos humans pot ser la incapacitat percebuda pel professorat davant de propostes com «l'escola intercultural», «el lideratge visionari» o «l'assetjament escolar» (*bullying*).

Un canvi de tipus estructural és el que ha comportat, per exemple, el fet que els mestres de primària que imparteixen el primer cicle d'educació secundària obligatòria hagin d'integrar-se, a efectes de programació didàctica i de projectes curriculars, amb el professorat dels instituts de secundària que rebran el seu alumnat quan arribi al segon cicle. Tot això implica, en efecte, canvis profunds de rols i relacions.

La visió política emfatitza, per part seva, allò que és inherent a tot canvi, que és el conflicte. Un canvi tan senzill com que un centre concertat hagi hagut de triar una professora d'educació infantil entre dues amb la mateixa antiguitat per fer classe a secundària durant unes quantes hores, ha representat tot un conflicte en aquest centre concret.

És evident la dificultat que comporta desprendre's dels significats d'allò que qualsevol professional de l'ensenyament ha fet durant molts anys quan es troba davant de canvis induïts des de fora. Hi ha professorat d'institut, per exemple, que a mesura que l'ESO s'anava imposant als seus centres, s'anava aferrant als cursos de BUP que

Taula 2 ■ Característiques del canvi organitzacional

Recursos humans

El canvi fa que la gent se senti incompetent, necessitada i sense autoritat. És essencial desenvolupar noves habilitats, generar noves oportunitats de compromís i proveir de suport psicològic.

Estructural

El canvi altera la claredat i estabilitat dels rols i relacions, generant confusió i caos. Això requereix que es tingui molt en compte la renegociació dels patrons i de les polítiques formals i la congruència entre elles.

Polític

El canvi genera conflicte i crea guanyadors i perdedors. Suavitzar o evitar aquests problemes amaga els conflictes. Una gerència eficaç del canvi ha de crear oportunitats (escenaris) perquè es negociïn les diferències.

Simbòlic

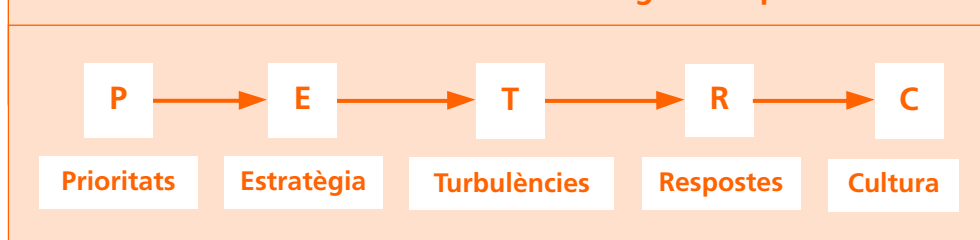
El canvi genera pèrdues de propòsit i significat. La gent crea vincles amb els símbols i les activitats simbòliques. Quan aquests vincles són molt forts, es fa molt difícil desprendre-se'n. Les ferides existencials requereixen una curació simbòlica.

quedaven vigents, i fins i tot algunes persones van preferir canviar tots els seus hàbits de vida –i quedar-se amb els cursos de nocturn– abans d'integrar-se als nous ensenyaments. És el canvi de tipus simbòlic que es resisteixen a fer.

Si volem que tinguin èxit, convé lligar els processos de canvi a processos culturals. Les institucions que afavoreixen una cultura de canvi solen afrontar millor que la resta d'institucions les turbulències que comporta el canvi pel fet d'entendre-les com a efectes secundaris produïts per processos de desenvolupament desitjables.

El model de Hopkins (1996) lliga el procés de canvi amb la cultura. Les prioritats que una escola considera són les que la condueixen a decidir una estratègia determinada, que provoca certes turbulències i que empeny els actors a aplicar unes determinades respostes per fer front a la desestabilització que es produeix i que, a la vegada, provoca un canvi en el terreny cultural.

Gràfic 1 ■ El cercle virtuós del canvi segons Hopkins



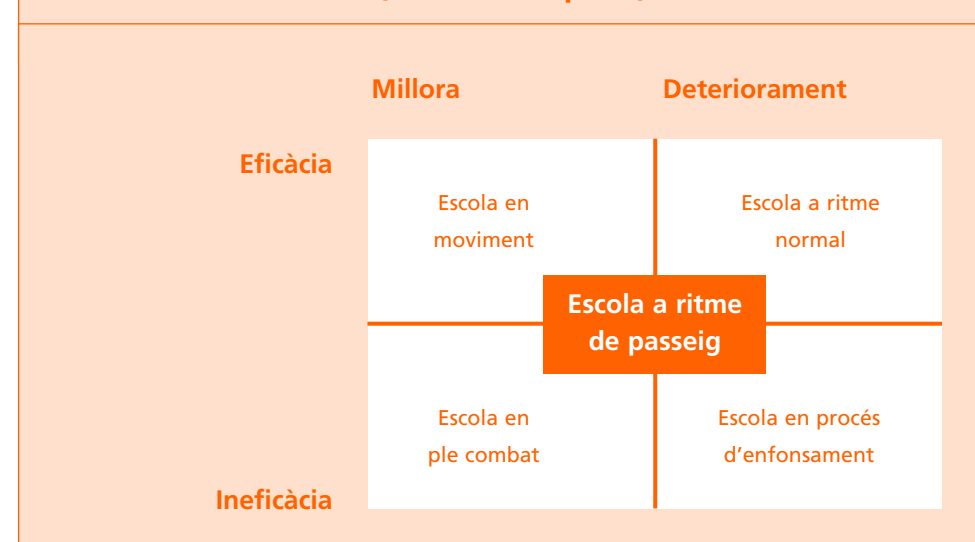
De tota manera, el model no és tan simple, si considerem, per exemple, que ni les turbulències són tan previsibles ni les respostes emeses són sempre les adequades i que també hi ha dificultat per controlar amb detall el canvi cultural. Al mateix temps, podem trobar-nos que al principi els actors no comparteixen un mínim d'idees respecte a les prioritats i els enfocaments, com recorda la idea de mapes estratègics (aproximacions que orienten l'acció) que proposa Fullan (2002).

Totes aquests circumstàncies remarquen la idea que els canvis necessiten molt de temps per produir efectes i que la seqüència d'acció s'ha de repetir diverses vegades fins a assolir que les diferents parts i fases encaixin entre si (Gather, 2004, p.101).

Paral·lelament, es planteja la necessitat de promoure canvis que evitin models endo-gàmics i mecanicistes incapaços d'adaptar-se a les exigències canviants de l'entorn. En aquest sentit, es tracta de trencar el dilema sempre present entre la «lògica instrumental», relacionada amb l'adaptació a les normes existents, i la «lògica existencial», relacionada amb les demandes de l'experiència real.

És important, així, que els processos prestin especial atenció al coneixement, difusió i assumpció de la cultura nova que es vol impulsar. Al respecte, i vinculant-se amb els processos de millora i eficiència, pot resultar interessant el model de Stoll i Fink (**gràfic núm. 2**), els quals, partint del model de Rosenholtz (1989), combinen les idees d'eficàcia i millora en la perspectiva cultural.

Gràfic 2 ■ Tipologies d'escola en funció de la cultura i l'eficàcia (Stoll, 1996, p. 85)



És pròpia de les institucions en moviment la cultura professional d'alt nivell, orientada cap a la regulació constant i un desenvolupament de la qualitat. Coneixedores de la direcció que desitgen i amb eines i competències necessàries per seguir-la, combinen adequadament la perspectiva dels resultats i dels processos.

El model presenta una visió dinàmica i per això, tot i que es parla de «tipus ideals», no es pot associar amb un model de cultura clara i definida que correspondria més aviat al substrat que dona suport a cadascuna de les diferents opcions. De tota manera, i atès el caràcter complex, confús i difús de les institucions escolars, la cultura professional subjacent adequada ha d'identificar-se amb grans trets de flexibilitat i d'impliació constant en la millora de les pràctiques educatives.

1.3. Els obstacles i els condicionants institucionals al canvi

Sovint s'ha considerat l'escola com una institució conservadora, poc propícia a generar canvis internament. A més, una gran part del professorat pensa que les reformes i els canvis s'esdevenen, a nivell oficial, amb excessiva rapidesa, que cada govern vol fer la seva reforma i que a cada una de seguida li succeeix la contrareforma corresponent. Poques vegades, en definitiva, el canvi cala realment en els individus, pel que fa a acti-

Sovint s'ha considerat l'escola com una institució conservadora, poc propícia a generar canvis internament.

tuds i conductes, i en les organitzacions, quant a la cultura que s'hi viu i s'hi respira. Són nombrosos els obstacles, condicionants i resistències al canvi (Armengol, 2001).

Les resistències als canvis poden manifestar-se de manera oberta i immediata: queixes, amenaces, oposició frontal...; de manera implícita: pèrdua de motivació, augment en els errors, absentisme injustificat...; o de manera diferida: fins i tot, setmanes, mesos i anys després del procés de canvi.

Robins (1996) assenyala que el fet més important són les fortes resistències individuals i organitzacionals representades en el **gràfic núm. 3**. Podem trobar una extensa gamma de dificultats, que van des de la por a veure reduïda la nòmina (factors econòmics) fins a percebre el canvi com una autèntica amenaça vital.

Ara bé, tots els elements assenyalats no s'han de considerar factors aïllats. La intensitat, l'extensió i la direccionalitat amb la qual apareix cadascun s'encreua amb les dels altres en un marc més ampli i complex que és el cicle o l'etapa de l'evolució que en aquell moment tingui l'organització. Perquè les organitzacions, com tot ésser vivent, tenen una vida que es desenvolupa en cicles que van des del naixement fins a la mort (Gómez Pallete, 1995). El canvi organitzatiu no pot ser analitzat ni entès fora d'aquest marc contextual més ampli.

Zabalza (1996) ha aplicat aquest tipus de reflexions a les institucions educatives, i ha diferenciat obstacles de quatre tipus:

- Formals, com la rigidesa formal excessiva de l'estructura organitzativa dels centres, la burocratització de la comunicació, l'excessiva jerarquització de funcions, la manca d'espai i temps, etc.
- Curriculars, com pot ser la manca de vinculació de la innovació amb el projecte educatiu global del centre, que respon a iniciatives disperses i descoordinades o a visions no compartides pels membres de la comunitat educativa.
- Dinàmics o vinculats als mateixos processos d'innovació, com pot ser el tipus i grau de lideratge desenvolupat per l'equip directiu.
- Culturals, des del moment en què només hi ha autèntic canvi quan una millora passa a integrar els valors i significats de la cultura pròpia del centre. La resta són simples canvis cosmètics.

Finalment, s'ha d'assenyalar que les resistències no s'han de considerar sempre negatives. Poden ser fins i tot positives, quan el procés de canvi que es pretén impulsar no beneficia tots els estudiants, perjudica d'una manera significativa els qui estan menys preparats o incideix de manera negativa en les persones.

1.4. Les respostes personals a les innovacions

Les persones tenen reaccions diferents davant del canvi. Hi ha professorat absolutament contrari a qualsevol innovació. Fins i tot pot ser que utilitzi el nou llenguatge d'una innovació com a excusa per continuar mantenint les seves pràctiques habituals. També hi ha professorat que se situa a l'extrem oposat i que és autèntic «consumidor» de can-

Gràfic 3 ■ Resistències al canvi

Fons de resistència organitzacional al canvi



Fons de resistència individual al canvi



Només hi ha autèntic canvi quan una millora passa a integrar els valors i significats de la cultura pròpia del centre.

vis, adoptant, sense la més mínima capacitat crítica, tot allò que li diuen que és nou. Entre un extrem i l'altre existeix tot un seguit de patrons de resposta al canvi amb els quals un/a director/a té l'obligació de conviure.

Noer (1997) els ha investigat en funció de dues variables. L'una és l'aptitud de la persona per canviar (la capacitat per aprendre de la seva experiència); l'altra, la seva comoditat amb el canvi (la disposició a aprendre). Creuant ambdues variables s'obtenen aquests quatre patrons de resposta al canvi, recollits en la **taula núm. 3**.

Taula 3 ■ Respostes individuals davant el canvi

Persones desbordades	→	Poca comoditat i poca capacitat per al canvi
Persones atrinxerades	→	Gran comoditat i poca capacitat per al canvi
Persones fanfarrones	→	Poca comoditat, però gran capacitat per al canvi
Persones estudioses	→	Gran comoditat i gran capacitat per al canvi

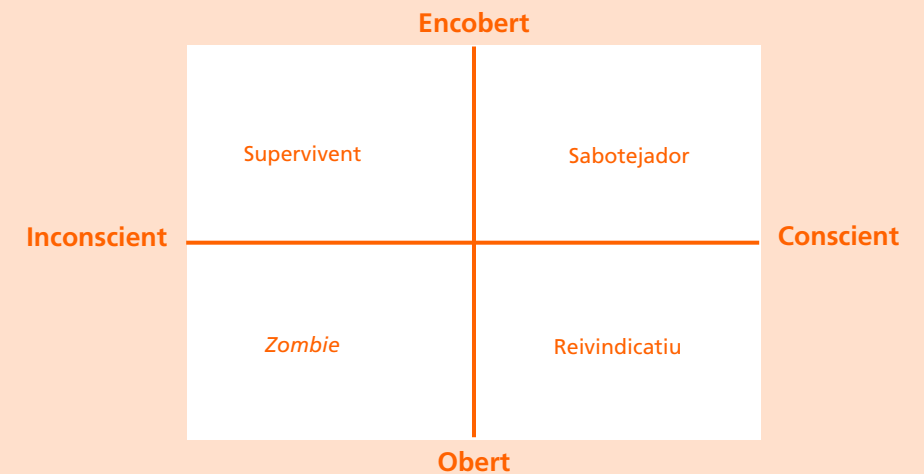
Tan importants com els canvis organitzacionals són els canvis personals, amb els obstacles i les resistències que ambdós generen.

L'autor caracteritza cada patró o tipus de resposta amb quatre dimensions: sentiments que presenten les persones respecte a si mateixes, reaccions específiques que mostren davant els canvis, conductes d'aprenentatge que tenen i necessitats per superar aquest patró o sortir-se'n. En la **taula núm. 4** es detallen els aspectes de cada tipus en aquestes quatre dimensions:

Després d'una lectura atenta de les taules 3 i 4, qualsevol director/a escolar estarà d'acord a acceptar l'existència real de tots aquests tipus entre el professorat dels seus claustres respectius i, fins i tot, entre els seus propis col·legues en l'exercici de la direcció.

Les conductes d'oposició que es puguin manifestar davant els processos de canvi són recollides en una matriu de quatre possibilitats (**gràfic núm. 4**).

Gràfic 4 ■ Conductes de resistència al canvi (O'Coonor, 1993, cit. López i altres, 2004, p. 342)



Per aconseguir un canvi efectiu s'ha de tenir en compte la presència de factors personals, com ho fan Hargreaves i altres (2001), que fan referència a:

- Acceptar el canvi i arribar a comprendre'l.
- Comprometre's amb el canvi.
- Desenvolupar la capacitat de canviar.
- Considerar els aspectes emocionals del canvi.
- Donar suport al canvi i mantenir-lo.

Sigui com sigui, el que és substantiu és considerar que tan importants com els canvis organitzacionals són els personals, amb els obstacles i resistències que ambdós generen.

Taula 4 ■ Característiques de patrons de resposta davant el canvi

	Percepció de si mateix/a	Reaccions davant el canvi	Conductes d'aprenentatge	Necessitats	
Tipus de persones	Desbordades	<ul style="list-style-type: none"> Entre infelices i espremudes. Frustrades i angoixades. Amb l'autoestima baixa. Amb sensació d'impotència. Necessitades d'aprovació i de paraules tranquil·litzadores. Temoroses davant els fracassos. 	<ul style="list-style-type: none"> Evitar enfrontar-se als assumptes reals. Retirar-se a patrons vells percebuts com a segurs. Esperar que les coses tornin a la normalitat. Mostrar conductes passivo-agressives. Evitar pensar en el futur. 	<ul style="list-style-type: none"> Evitar tot aprenentatge relacionat. Blocar l'aprenentatge dels altres. Mostrar patrons de conducta injuriosa. 	<ul style="list-style-type: none"> Ajuda per afrontar la tensió i la por. Altres líders disposats a ajudar-los. Transicions esglaonades amb petits èxits.
	Atrinxerades	<ul style="list-style-type: none"> Angoixades, frustrades, enfadades. Amenaçades. Segures que les formes del passat són vàlides. Es culpen per sobreviure. Reaccionen a córrer riscos. 	<ul style="list-style-type: none"> Culpar i queixar-se. Reconèixer la necessitat del canvi, però resistir-s'hi. Treballar més durament amb conductes que abans els resultaven exitoses. Mirar de trampejar la situació fins que torni la normalitat. 	<ul style="list-style-type: none"> Estratègies d'aprenentatge basades en el passat. Bloqueig inconscient de la necessitat del canvi. 	<ul style="list-style-type: none"> Entendre i ajudar a afrontar la culpa, l'enuig i la frustració. Ànims, proximitat. Transicions esglaonades d'allò vell a allò nou.
	Fanfarrones	<ul style="list-style-type: none"> Còmodes amb la necessitat de canvi. A punt per passar a l'acció, per fer qualsevol cosa. Frustrades amb la confusió i les queixes dels companys. Segures de la seva capacitat de funcionar en la nova situació. 	<ul style="list-style-type: none"> Inconscients dels reptes centrals. Pressionades per trobar solucions ràpides. Algunes al principi són apreciades com un far en la foscor. Tot sovint enganyen els superiors. 	<ul style="list-style-type: none"> Inconscients dels reptes centrals. Sobreestimar les forces: moure les debilitats. Fals profeta per als desbordats. 	<ul style="list-style-type: none"> Supervisió pròxima i inspecció curosa. Projectes i treballs individuals.
	Estudioses	<ul style="list-style-type: none"> Desafiades, despertes i optimistes. Còmodes davant la necessitat de canvi. Tenen el poder de fer coses positives. Senten control envers el seu propi destí. 	<ul style="list-style-type: none"> Trobar els requisits d'esperança darrere els problemes. Utilitzar l'humor com a eina. Ser conscients de les seves fortaleses i debilitats. 	<ul style="list-style-type: none"> Parar atenció al procés d'aprenentatge, a la manera com s'aprèn. Lluiten per solucionar problemes en comptes de buscar culpables. Disposades a omplir els forats en la seva superació personal. 	<ul style="list-style-type: none"> Protecció en el seu intent de ser-ho tot per a totes les persones. Amplitud, temps per ser escoltades i assignacions amb impacte. Recompenses i esforços. Papers de superació.

2. L'AVALUACIÓ EXTERNA I INTERNA COM A INSTRUMENT DE CANVI

L'organització dels centres de formació només adquireix plenament sentit quan té com a objectiu la millora. Aquesta es troba implícita en la pròpia naturalesa del procés organitzatiu i s'explicita en el compromís que les institucions adquireixen quan realitzen un determinat projecte pedagògic o de centre.

Delimitar el que convé dur a terme i verificar el grau de realització exigeix processos en els quals l'avaluació, també implícita en el procés organitzatiu, té un paper central i on la qualitat és un referent obligat. El repte és millorar la qualitat i, per aconseguir-ho, es requereix conèixer el que passa (avaluar, consegüentment) i introduir a partir d'aquest coneixement els canvis pertinents.

La consideració dels agents que intervenen en l'avaluació ens permet parlar de l'avaluació externa, l'avaluació interna o l'autoavaluació. La realitat i presència de cada una depèn de les inquietuds dominants. L'avaluació externa pot anar lligada a la necessitat que tenen l'Administració educativa i la societat d'exercir el control; l'avaluació interna acompanya l'intent de comprendre l'organització, i l'autoavaluació va unida a la necessitat de generar canvis assumits pels col·lectius implicats. De fet, es podria parlar, en terminologia de Santos (1995), d'iniciatives internes o externes (imposades o no) que prevegin o no l'existència de facilitadors.

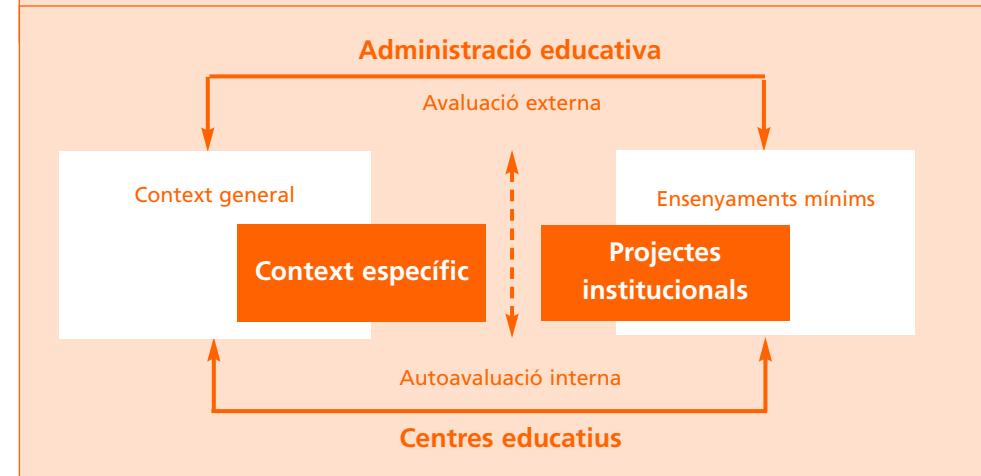
La presència d'un model d'avaluació o d'un altre queda mediatitzada per la progressiva presència de centres educatius autònoms que impulsen alguns sistemes educatius. Per als sistemes educatius centralitzats, l'avaluació externa dels centres adquireix un sentit de control i verificació del compliment de les normes, i la interna té poc sentit. Al contrari, la potenciació dels centres educatius autònoms comporta un canvi de sentit de l'avaluació externa i una potenciació de l'avaluació interna (**gràfic núm. 5**).

Sembla normal i desitjable que l'Administració educativa sigui la primera interessada a conèixer si s'estan respectant o no els ensenyaments mínims que estableix per a tots els centres educatius i les causes que n'afavoreixen o dificulten el compliment. Es potencia així un procés d'avaluació externa, amb l'existència o no d'ajudes internes, interessada en els productes i, en tot cas, en els processos que hi estan vinculats.

De la mateixa manera ho han de fer els centres educatius que han desenvolupat projectes i plans propis que requereixen conèixer el grau de realització, les dificultats que

L'avaluació és fonamental per delimitar què convé realitzar i per verificar el grau de realització de les actuacions empreses.

Gràfic 5 ■ Complementarietat de l'avaluació externa i interna (I) (Gairín, 2002, p. 8)



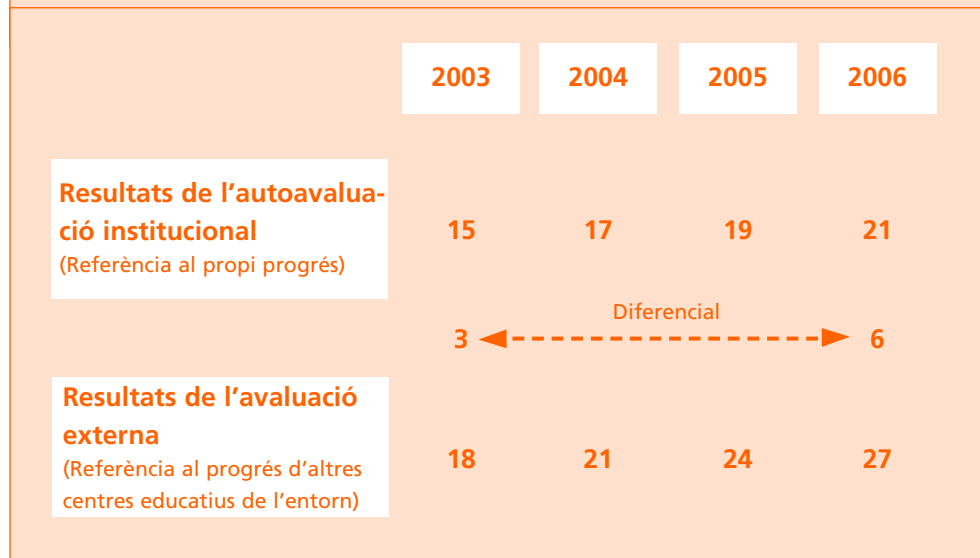
travessen i les maneres de superar-les. Així té sentit i utilitat per a ells el fet de promoure processos educatius contextualitzats i en relació amb els compromisos adquirits.

Quan els centres educatius tenen la capacitat de decidir aspectes de la seva organització i funcionament, són els primers interessats a conèixer si les actuacions que han decidit produeixen els resultats esperats i si responen a compromisos previs. En aquestes circumstàncies, sembla inevitable parlar d'avaluació i practicar-la. L'avaluació no solament és la conseqüència d'aplicar un sentit racional a la tasca educativa, sinó també quelcom intrínsec a la pròpia activitat: no té sentit adoptar una direcció sense saber cap on ens condueix i si hem assolit el que preteníem.

La distinta naturalesa i sentit de l'avaluació externa i interna no ens pot portar a pensar en la seva incompatibilitat, sinó més aviat a accentuar l'èmfasi en la seva complementarietat i necessitat mútua per a la millora de l'educació. Perquè pot passar que una institució que sols es preocupa del seu progrés intern, sense tenir referents externs, mantingui un ritme de millora insuficient que l'allunyi cada vegada més de les millores i resultats que aconsegueixen altres centres, alimentant la falsa convicció que els seus esforços són suficients per aconseguir millores. Així es pot veure en el **gràfic núm. 6**, les xifres del qual corresponen a hipotètics resultats obtinguts en distintes avaluacions.

La millora de l'educació necessita tant l'avaluació interna com l'externa, perquè ambdues es complementen.

Gràfic 6 ■ Complementarietat de l'avaluació externa i interna (II) (Gairín, 2002, p. 9)



Iniciada l'autoavaluació a la institució, realitzada pels tècnics que hi actuen sense excloure la possibilitat d'ajudes externes i adreçada a comprendre i millorar la pràctica, aquesta autoavaluació permet:

- clarificar la comprensió d'allò que es pretén realitzar,
- mantenir i incrementar la moral i la cohesió dels membres de l'organització,
- proveir d'informació sobre aspectes de la institució,
- facilitar els nivells de coordinació,
- impulsar el diàleg i la participació,
- promoure l'intercanvi d'experiències, i
- possibilitar el desenvolupament professional.

Així apareix l'autoavaluació com la concreció d'una reflexió permanent i compartida sobre l'acció educativa. Considerada d'aquesta manera, deixa de ser concebuda com una amenaça, una fiscalització o una imposició per convertir-se en una excusa, un mitjà per a l'intercanvi, la trobada o l'ajuda.

Aquesta modalitat d'avaluació podria qualificar-se al mateix temps d'externa o interna, en la mesura que poden intervenir-hi agents externs que facilitin el procés d'auto-

L'autoavaluació ha de ser entesa com la concreció d'una reflexió permanent i compartida sobre l'acció educativa.

reflexió, que està guiada per principis democràtics i que, més enllà del valor que pugui tenir per als centres avaluats, permet generar un coneixement sobre les escoles i afavoreix els processos d'autoreflexió.

D'altra banda, implica un canvi en els mètodes i procediments d'anàlisi. La vida d'un centre no pot resumir-se, des de la complexa interacció d'elements humans, materials i funcionals, en percentatges, per molt necessaris que aquests siguin, ni pot qualificar-se amb un nombre, per molt expressiu que sigui. S'imposa, així, un desplaçament en els mètodes d'anàlisi que ens aproxima als conceptes i procediments que les ciències antropològiques utilitzen i ens allunya de les referències exclusives a les aportacions de les ciències experimentals.

3. LA UTILITZACIÓ DELS INFORMES EXTERNS EN ELS PROCESSOS DE MILLORA

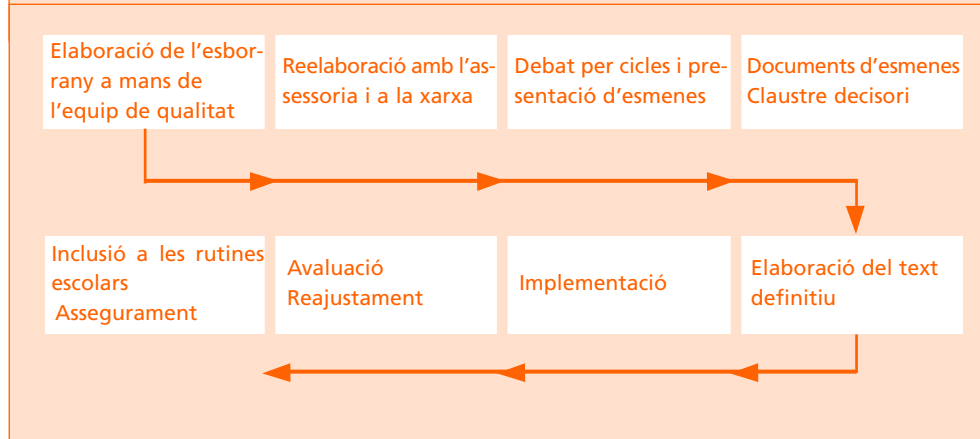
L'anàlisi dels processos de canvi en els centres educatius ha generat nombroses investigacions i bibliografia. Gràcies a aquestes investigacions coneixem estratègies variades d'intervenció i reflexions, com les recollides en apartats anteriors. No obstant això, no trobem referències directes al que podria ser la utilització d'informes externs realitzats des del sistema educatiu (i a partir d'una certa estandardització).

Constatem, però, que són diverses les experiències que descriuen la tasca d'assessors d'institucions que sistematitzen la feina de l'escola i que la hi retornen mitjançant informes elaborats a partir de les seves observacions. També observem l'aparició, cada vegada més freqüent, de xarxes d'institucions que comparteixen informació o recursos (Gairín, 2000, 2004) i que, ocasionalment, participen en programes d'avaluació externa que elles mateixes promouen.

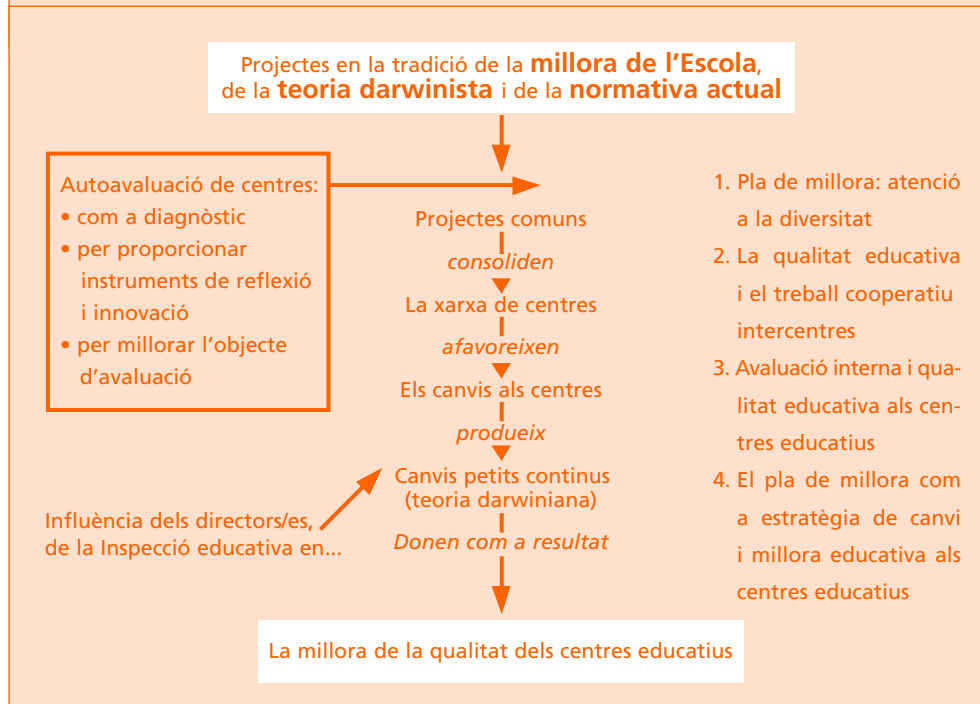
Un exemple del que pot ser el treball a partir d'informes contrastats amb una assessoria externa i vinculats al debat dins d'una xarxa de centres és presentat per Lasa (2004) en el **gràfic núm. 7**.

Sota els mateixos plantejaments del treball en xarxa trobem centres públics de la comarca de la Ribera de Xúquer (València), que pertanyen a una mateixa zona d'inspecció educativa i que tenen una dinàmica de treball des de fa set anys, compartint problemes comuns, projectes i sistemes de treball. L'esquema sobre allò que treballen es pot veure al **gràfic núm. 8**.

Gràfic 7 ■ Procés del sistema general de qualitat (Lasa, 2004, p. 71)



Gràfic 8 ■ Esquema que fonamenta el treball teòric de diversos centres (Suñer i altres, 2003, p. 51)



L'elaboració d'un pla d'acció comporta un procés que inclou definir els passos a seguir, desenvolupar estratègies, estructurar les seqüències de treball i valorar els resultats.

Una altra experiència d'interès és la presentada per Cortés i Vieyra (2003) sobre el projecte «La gestió a l'escola primària», que promou la Secretaria d'Educació Pública de Mèxic. El seu propòsit fonamental és promoure la transformació i el perfeccionament de les formes d'organització i d'ensenyament a les escoles amb la finalitat de millorar els resultats educatius.

El projecte es desenvolupa en dues línies de treball: la primera –la d'innovació– consisteix a provar unes estratègies de formació i treball col·legiat adreçada al personal directiu i docent de les escoles, amb la finalitat que s'adeqüin els coneixements i les habilitats necessàries a fi que siguin capaços de realitzar un diagnòstic dels principals problemes de l'escola i puguin proposar i desenvolupar solucions. La segona línia –la investigació– espera tenir informació precisa sobre el desenvolupament real dels directius i docents i dels factors que dificulten la consecució de les finalitats esperades als centres educatius.

En aquesta experiència trobem l'efecte promotor i dinamitzador realitzat des del sistema educatiu. Tanmateix, i tal com indiquen els seus relators, els seus efectes no sempre han estat els esperables, a causa del desencís dels implicats pel temps transcorregut entre el diagnòstic, l'acció efectiva i la posada en marxa d'alternatives, perquè ha comportat l'aparició de tasques addicionals per als diferents agents educatius i pel baix nivell de compromís manifestat per directius i professorat.

De tota manera, el que és important en un estat inicial com en el que ens trobem respecte a la temàtica abordada, és considerar i establir mecanismes de regulació sobre iniciatives que es tenen i que poden ser de tres tipus:

- Retroactiva: què hauríem d'haver fet?
- Interactiva: què estem fent?
- Proactiva: què farem?

L'elaboració d'un pla d'acció implica un procés que inclou: definir els passos que cal realitzar, desenvolupar estratègies, estructurar les seqüències de treball i valorar els resultats.

El procés d'autoregulació implica establir les prioritats que cal tenir presents en el procés d'autocontrol. Així, per exemple i en relació amb el procés curricular, es podrien considerar: el paper dels agents educatius en el desenvolupament i concreció curricular, la seva autonomia en l'organització i adaptació curricular, les decisions preses respecte a la metodologia, l'acció tutorial o la formació de grups i la seva efectivitat, etc.

Les eines de treball per supervisar el que s'ha realitzat poden ser diverses. S'acostumen a esmentar sovint, entre altres: l'observació directa, l'anàlisi d'estats d'opinió, l'anàlisi de documentació elaborada o produïda expressament (actes, pautes...), l'anàlisi de situacions conflictives o anecdòtiques, la revisió de diaris, l'anàlisi de documents existents (planificacions, estadístiques, plans de millora...), el registre de comentaris informals, la revisió d'informes, etc.

A l'últim, s'identifiquen alguns obstacles que caldria vèncer en els processos d'investigació i desenvolupament: una visió administrativa i burocratitzada de la gestió, la creença (no demostrada) que amb una estructura formal ben definida n'hi ha prou per garantir la col·laboració en equip, la manca de domini de recursos i eines per treballar en el desenvolupament i la gestió de grups, les adverses condicions laborals del personal, l'aïllament dels professionals en el seu lloc de treball o altres de similars.

4. UNA PROPOSTA PER A LA INTERVENCIÓ

Un estudi recent (Gairín, 2005) delimita un model que permet utilitzar avaluacions externes mitjançant una metodologia que integra i contextualitza les problemàtiques més rellevants que es plantegen a l'hora d'impulsar compromisos institucionals de canvi als centres educatius. Els seus objectius més rellevants eren:

- Explorar la utilitat dels estudis externs per fomentar la reflexió pedagògica i impulsar la millora dels centres educatius.
- Promoure l'apropiació i contextualització dels resultats més significatius de l'estudi PISA o d'altres avaluacions.
- Enfortir la idea de canvi permanent a partir d'avaluacions externes i internes.
- Contrastar la utilitat d'un model d'anàlisi i canvi per als centres educatius.

Realitzat a tres comunitats autònomes (Castella-la Manxa, Andalusia i Catalunya) i en un total de deu centres educatius de primària i secundària durant els mesos d'abril i novembre de 2005, l'estudi va comportar la preparació de documentació sobre avaluacions externes que afectaven cada un dels centres educatius, l'organització de grups de discussió i l'anàlisi i planificació de processos de canvi i debats sobre l'experiència. Va implicar, a més, un seguiment basat en l'anàlisi d'actes de les reunions, el diari dels coordinadors/es, les observacions recollides del context i les notes de reflexió que van aportar els participants.

Un estudi recent mostra com utilitzar les avaluacions externes per impulsar compromisos institucionals de canvi als centres educatius.

El model **conceptual de partida**, una vegada contrastat i enriquit, inclou cinc fases:

Informació. Centrada en anàlisis relacionades amb els factors d'èxit en el rendiment escolar i amb els elements organitzatius que l'acompanyen. La presentació efectiva d'informació ha de ser sintètica, basada en els aspectes fonamentals de l'estudi que es presenta i relacionada amb la realitat de l'educació.

Contextualització. Representa la interpretació personal de les dades, contrastant-les amb percepcions, informació o experiències personals, i l'anàlisi de la realitat institucional, contrastant les dades amb pràctiques, processos i resultats que té el centre educatiu. Es tracta d'afavorir l'apropiació de les avaluacions externes o d'altres estudis similars, relacionant la informació que proporcionen amb plantejaments personals i amb les pràctiques organitzatives i professionals existents.

Les estratègies que cal emprar han de permetre en aquest cas el *contrast* de les informacions amb les idees personals i amb els resultats reals que el centre obté. L'ús de grups de discussió, de taules de debat i d'entrevistes col·lectives busca l'apropiació de les dades a partir de la seva contextualització.

Actuació. La contextualització dels resultats dels informes ha de portar a compromisos de millora, delimitats com a objectius específics i concretats en actuacions a incorporar al pla anual o al plantejament estratègic que el centre educatiu tingui definit.

Es tracta de generar compromisos d'acció que es tradueixin en propostes concretes relacionades amb les millores de rendiment, el desenvolupament d'equips pedagògics, l'avaluació de processos interns o altres que el procés de discussió generi. Es tracta d'iniciar un procés adreçat a *transformar la realitat*.

Canvi. El desenvolupament de les propostes de millora, el seu seguiment i la introducció de canvis a partir de les disfuncions detectades ha de permetre instaurar millores que amb el temps s'hauran d'institucionalitzar.

Els canvis que interessin no són només els vinculats a pràctiques pedagògiques puntuals, sinó els que també afecten concepcions culturals sobre les maneres d'ensenyar, d'aprendre i de gestionar acords col·lectius que puguin tenir gran incidència en la permanència dels canvis i en la seva institucionalització definitiva.

Difusió. Els avenços significatius dels centres, importants en si mateixos, constitueixen un bagatge experiencial que seria important socialitzar, afavorint així que altres centres i comunitats educatives se'ls fessin seus.

Es tracta d'iniciar un procés adreçat a transformar la realitat i, una vegada instaurats els canvis que han d'introduir millores, difondre els resultats a altres centres i comunitats educatives.

Els resultats de l'anàlisi realitzada i dels compromisos adquirits permeten acompanyar i justificar una pràctica que hauria de difondre's entre els usuaris interns i externs de la institució. S'inicia així un compromís amb la disseminació dels *resultats*, que tracta de millorar i ampliar el coneixement social i professional que es tingui sobre la temàtica. Les dades generades des de la reflexió i/o des de la pràctica han d'ajudar a *modificar les dades* i situacions inicials no satisfactòries, sedimentant processos de canvi i obrint l'oportunitat al desenvolupament de nous processos.

El desenvolupament operatiu considera les estratègies implicades que es comenten a continuació:

La *difusió de les dades* inclou l'elaboració de dossiers d'informació (material de premsa, resums «ad hoc» i esquemes de treball) que es presenten i debaten als centres educatius. Les estratègies a utilitzar han de permetre el contrast de la informació amb les idees personals i amb els resultats reals que el centre obté. La utilització de grups de discussió, de taules de debat i d'entrevistes col·lectives ha de permetre una apropiació de les dades a partir de la seva contextualització.

Desgranar la realitat, en relació amb la situació general i la realitat d'altres contextos, ha de permetre generar compromisos de millora del rendiment dels estudiants, el desenvolupament dels equips pedagògics, l'avaluació de processos interns o altres elements que el procés de discussió generi. Es tracta, així, d'iniciar un procés adreçat a *transformar la realitat*.

Els resultats de l'anàlisi realitzada i dels compromisos adquirits permeten acompanyar i justificar una pràctica que s'haurà de difondre entre els usuaris interns i externs de la institució. S'inicia així un compromís amb la *disseminació dels resultats*.

Les dades generades des de la reflexió i/o des de la pràctica han d'ajudar a modificar les dades i situacions inicials no satisfactòries, per després sedimentar processos de canvi i obrir l'oportunitat al desenvolupament de nous processos.

Si bé és cert que les cinc fases s'entenen com un model complet en si mateix, també és cert que els processos de canvi són lents i només poden mesurar-se a mitjà o a llarg termini.

També hem de considerar que el canvi efectiu exigeix un procés que inclou les cinc fases que hem esmentat. Saltar-se'n algunes (utilitzant camins diversos assenyalats amb línia discontinua al gràfic) dificulta la sedimentació i la consolidació de canvis reals i significatius (**gràfic núm. 9**).

Les dades generades des de la reflexió i/o des de la pràctica han d'ajudar a modificar les situacions inicials no satisfactòries, per després sedimentar processos de canvi i obrir l'oportunitat al desenvolupament de nous processos.

5. UNA APLICACIÓ DE LA PROPOSTA

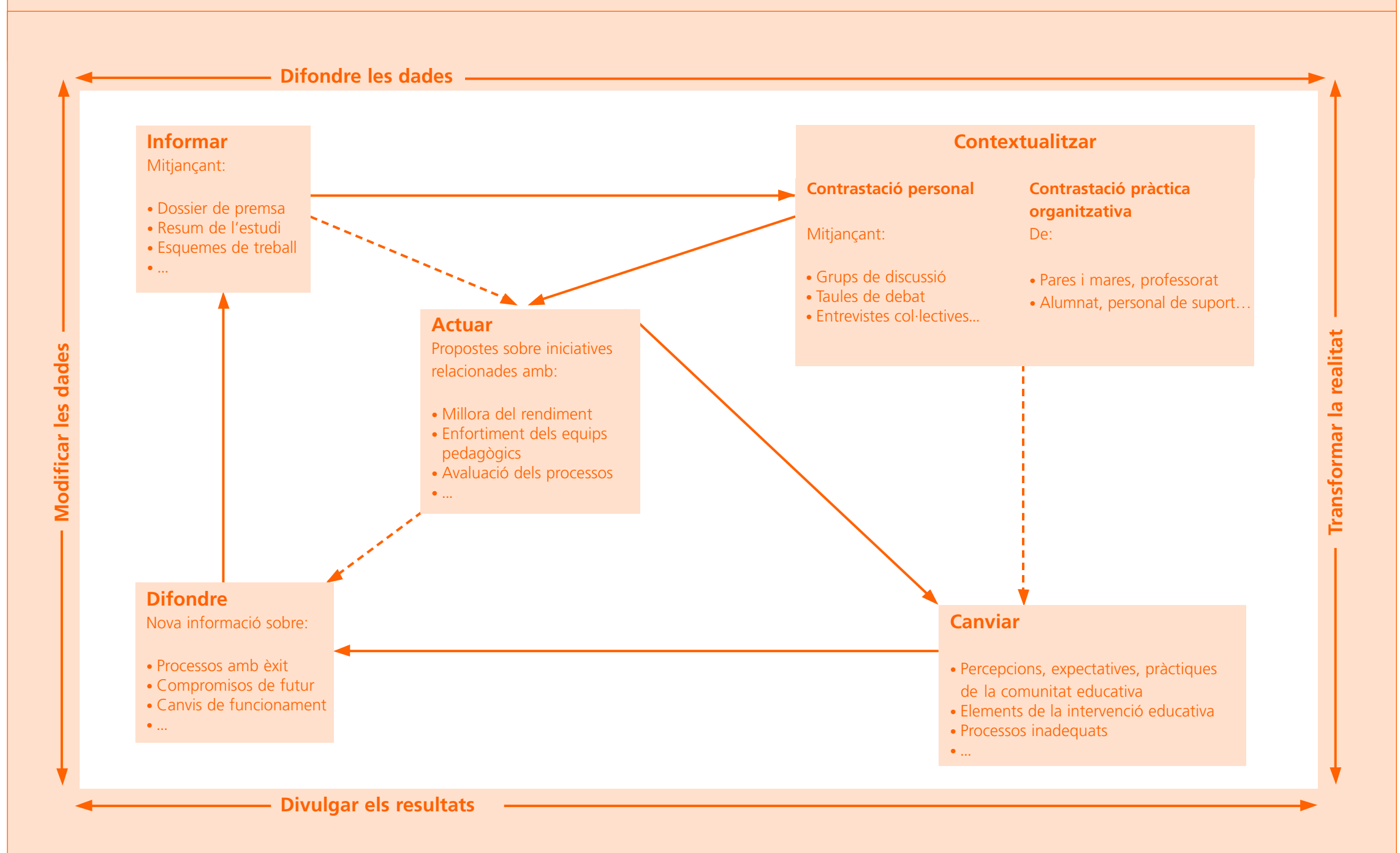
Un exemple d'utilització d'informes externs de caràcter generalitzat és el que han impulsat diverses comunitats autònomes. És el cas de la promoció de processos d'avaluació institucional que disposen de la col·laboració del centre al qual posteriorment es retornen els resultats o dels processos d'avaluació interna i externa promoguts des de la Inspecció d'Educació o des d'altres instàncies de l'Administració educativa.

Una experiència que ens sembla significativa en aquest sentit és la que es vincula a l'avaluació de competències bàsiques realitzada a Catalunya, perquè incideix en els processos d'ensenyament-aprenentatge molt relacionats amb la qualitat educativa i perquè té processos estructurats –però no generalitzats– d'intervenció. L'experiència, realitzada pel Servei d'Inspecció d'Educació del Vallès Occidental disposa, a més, de protocols d'intervenció que poden ser un bon complement al model que presentem.

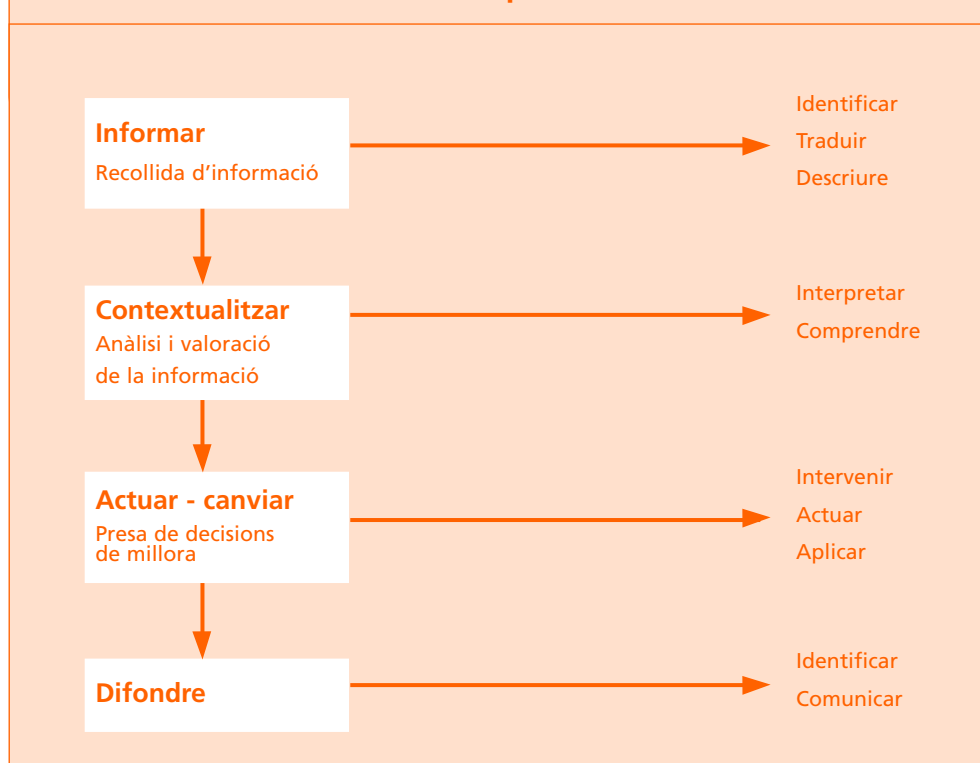
Una experiència significativa és la que es vincula a l'avaluació de competències bàsiques, promoguda per la Inspecció d'Educació.

La seqüència del model d'avaluació orientat a la presa de decisions aplicat seguiria el model tradicional de recollida de la informació (per identificar, traduir i descriure), l'anàlisi i la valoració de la informació (per interpretar i comprendre) i la presa de decisions de millora (per intervenir, actuar i aplicar) (**gràfic núm. 10**), que coincideix amb processos de generació i gestió del coneixement vinculats a una perspectiva constructivista.

Gràfic 9 ■ Model conceptual per promoure processos de canvi



Gràfic 10 ■ Model d'avaluació per al canvi

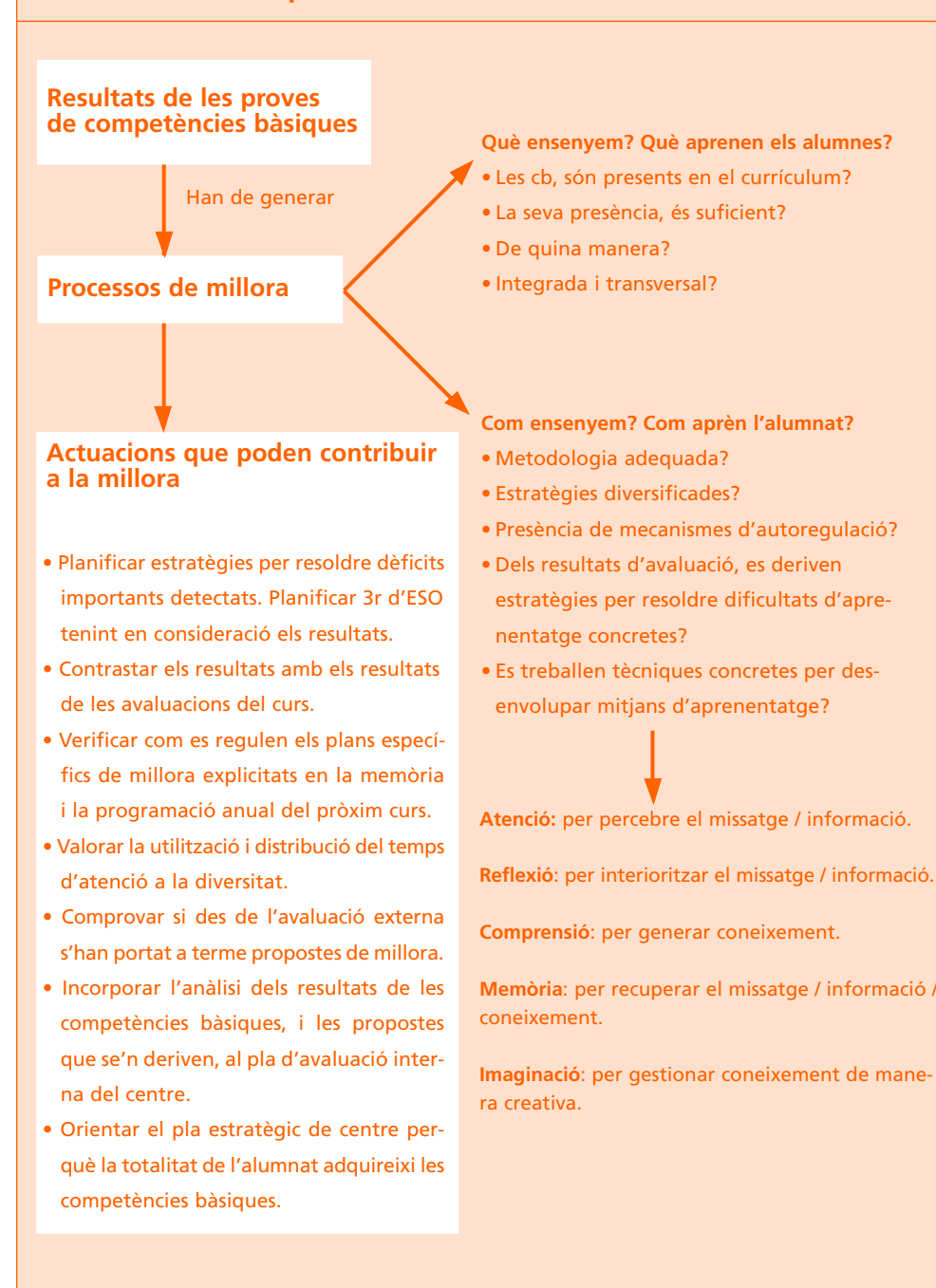


La presa de decisions comporta, en la majoria dels casos, l'elaboració d'un pla d'intervenció on es concreten les actuacions, les estratègies d'intervenció i els criteris d'èxit que determinaran, des de l'avaluació del procés d'intervenció, en quin grau s'han assolit o no les mesures proposades.

Finalment, el model regula l'avaluació del procés, la incorporació de processos d'innovació educativa a la gestió organitzativa, metodològica i curricular del centre i el desenvolupament institucional que implica tot el procés.

L'estructura bàsica del procés d'explotació dels resultats de competències bàsiques proposat pel Servei d'Inspecció d'Educació del Vallès Occidental segueix l'estructura recollida en el **gràfic núm. 11**.

Gràfic 11 ■ Explotació dels resultats de les competències bàsiques en els centres



Les indicacions que fa la Inspecció d'Educació pretenen ser un instrument que faciliti als claustres dels centres de secundària el procés d'anàlisi dels resultats anuals obtinguts en les proves de competències bàsiques. Alhora, pretén consolidar un model organitzatiu, metodològic i de presa de decisions, amb agents externs –avaluació externa– i interns –avaluació interna–, per incorporar-lo en la cultura pedagògica dels centres educatius. Les fases seguides es recullen breument a continuació, fent referència als instruments que en guien el desenvolupament.

5.1. Contextualització i descripció dels resultats

En aquesta primera fase es proposen uns determinats escenaris de treball i de reflexió que van fins al claustre de professorat, passant abans pels departaments, els seminaris, els equips de cicle i els equips docents. És important que aquests escenaris comencin a funcionar des de les agrupacions més petites fins a arribar al claustre. Qualsevol altra organització en grups de treball es considera vàlida si es configura a l'entorn de la tasca d'avaluació i explotació dels resultats.

Es proposen diversos escenaris de treball i de reflexió: els departaments, els seminaris, els equips de cicle, els equips docents i el claustre.

Convé partir dels resultats obtinguts pel centre en les proves de competències bàsiques i de la *Síntesi de resultats* que publica el Departament d'Educació a partir de l'anàlisi d'una mostra de centres de secundària de Catalunya. Per garantir una contextualització rigorosa, objectiva i tècnicament organitzada, s'ha d'assegurar que la totalitat dels components del claustre:

- coneixen el contingut de les proves,
- coneixen les condicions d'aplicació,
- coneixen les competències avaluades, des de quines àrees i amb quins criteris,
- coneixen les dades estadístiques i la seva significació relativa.

Activitats possibles a realitzar a fi de garantir la contextualització dels resultats

Un cop definits els escenaris de treball i acotats els aspectes de la tasca a realitzar, convé disposar de la planificació de les activitats i dels instruments que facilitaran el procés.

1. El coneixement de les proves

La reunió de professorat, en l'escenari escollit, proposa la familiarització amb les proves, concretant: l'estructura de cada una de les proves, la identificació de cada ítem amb cada competència, la identificació de cada competència amb cada una de les àrees i les condicions d'aplicació.

Aquest treball de coneixement de les proves es realitza en el marc de l'equip docent de segon d'ESO i en cadascun dels departaments, amb anterioritat a la realització de les proves. Després, un cop aplicades les proves, els resultats obtinguts han de comunicar-se a la totalitat del claustre per mitjà de les reunions pedagògiques establertes a tal efecte.

2. Anàlisi de les dades generals

En el mateix marc d'actuació –equip docent i departaments–, i a partir de les dades de la síntesi de resultats de cada àrea del centre, de la localitat i de tot Catalunya, s'han d'identificar i determinar:

- quines competències bàsiques avaluades, amb independència dels resultats obtinguts, el claustre considera més significatives i determinants per a la formació integral de l'alumnat,
- quins aspectes negatius i positius de les proves i de la seva aplicació han pogut distorsionar els resultats,
- quins resultats de la localitat i de Catalunya són significatius en relació amb els obtinguts pel centre.

Per facilitar la recollida de les reflexions, aportacions i acords sobre els tres punts anteriors, se suggereix l'ús d'un instrument de síntesi (**instrument núm. 1**).

5.2. Anàlisi i valoració dels resultats

Es tracta de valorar el resultat de l'aplicació de les proves comparant els resultats globals de cada àrea respecte dels resultats de Catalunya, de la localitat i entre les diverses àrees. També es pot fer la comparació de cada ítem respecte dels resultats generals de Catalunya i de la localitat. Els tres primers punts de la valoració es recullen en un resum/autoinforme (**instrument núm. 2**), i l'últim es recull en un quadre de doble entrada confeccionat expressament per a l'ocasió (**instrument núm. 3**).

Instrument 1 ■ Contextualització i descripció dels resultats en competències bàsiques Cb14

Escenari: departament / equip docent, de cicle / claustre

- 1. Respecte de les competències bàsiques.
- 2. Respecte de les proves i de la seva aplicació.
- 3. Respecte dels resultats de Catalunya/localitat.
- 4. Respecte dels resultats de Catalunya/localitat.

Instrument 2 ■ Anàlisi i valoració general dels resultats

Escenari: departament / equip docent, de cicle / claustre

- 1. Comparació entre els resultats del centre i els del conjunt de Catalunya.
- 2. Comparació entre els resultats del centre i els del conjunt de centres del mateix nivell socioeconòmic.
- 3. Comparació entre els resultats del centre i els de la localitat.
- 4. Comparació entre els resultats de les àrees del propi centre.

Instrument 3 ■ Competències bàsiques de l'àmbit matemàtic

	Insuficient	Necessita millorar	Pot millorar	Satisfactori	Anàlisi Sí / No
M1					
M2					
M3					
M4					
M5					
M6					

M1. Aplicar el coneixement del sistema de numeració decimal i de les operacions per comparar, relacionar nombres i operar ràpidament, cercant segons la situació un resultat exacte o aproximat.

M2. Utilitzar les tècniques i convencions i el llenguatge de la representació geomètrica per compondre i descompondre formes geomètriques complexes a partir de formes simples.

M3. Utilitzar amb precisió i criteri les unitats de mesura.

M4. Utilitzar amb propietat instruments i tècniques per dibuixar, mesurar i calcular.

M5. Planificar i seguir estratègies de resolució de problemes i modificar-les, si no es mostren prou eficaces.

M6.

Observacions:

5.3. Anàlisi de les causes. Anàlisi i valoració de la relació entre els resultats i els elements del currículum

L'anàlisi de les causes se centra en uns resultats determinats que semblen rellevants o en considerar-los –tots, tant els negatius com els positius. La valoració de la relació entre els resultats concrets i els aspectes de la gestió del currículum ha d'establir una gradació de manera que ens permeti centrar-nos en aquells aspectes als quals atribuïm més relació significativa. L'**instrument núm. 4** permet veure la gradació proposada.

Instrument 4 ■ Anàlisi de les causes. Anàlisi i valoració de la relació entre els resultats i els elements del currículum

Valoració: 1. relació nul·la 3. relació significativa
2. relació poc significativa 4. relació molt significativa

Àmbit temàtic	M1	M1a	M1b	M1c	M2	M8	...
Valoració dels punts forts i febles (instrument 2)							
Objectius i continguts							
Selecció de continguts							
Distribució de continguts							
Distribució de les unitats de programació							
Estratègies metodològiques							
Organització temporal i agrupaments							
Criteris d'organització didàctica							
Utilització de recursos didàctics							
Atenció a la diversitat							
Criteris d'avaluació							
Instruments d'avaluació							
Ús dels resultats de l'avaluació							
Seguiment ensenyament - aprenentatge							

Planificació i desenvolupament de l'actuació docent

Coherència en el desenvolupament del currículum							
Coordinació educació primària - secundària							
Coordinació equip docent							

Coordinació professorat

Coordinació equip de cicle							
Coordinació en els departaments							

5.4. Propostes de millora

Després de la reflexió que s'ha dut a terme des dels diversos escenaris, té lloc el procés de decisió i selecció de propostes d'actuació i millora a partir dels passos següents:

- Recollida de propostes (*brainstorming*).
- Agrupació de propostes per àmbits d'actuació.
- Priorització de les propostes.
- Valoració de les pautes d'actuació per a cada proposta de millora.
- Possibilitat de mobilització de recursos.
- Oportunitat en el conjunt de l'organització.
- Per a aquests propostes s'utilitzen els instruments següents (**instruments núm. 5 i 6**):

Som conscients que l'aplicació d'aquests instruments en els centres educatius, el desenvolupament de propostes com aquestes –o altres que es considerin pertinents– en determinats contextos no necessàriament generaran per si mateixos canvis institucionals o educatius. Però de ben segur que contribuiran a impulsar-los.

Instrument 5 ■ Propostes de millora. Competències bàsiques de l'àmbit matemàtic

	Competència	Propostes de millora
M1	Aplicar el coneixement del sistema de numeració decimal i de les operacions per comparar, relacionar nombres i operar amb rapidesa, buscant segons la situació un resultat exacte o aproximat.	
M2	Utilitzar les tècniques i convencions i el llenguatge de la representació geomètrica per compondre i descompondre formes geomètriques complexes a partir de formes simples.	
M3	Utilitzar amb precisió i criteri les unitats de mesura.	
M4	Utilitzar amb propietat instruments i tècniques per dibuixar, mesurar i calcular.	
	

Instrument 6 ■ Intervenció educativa. Pla d'intervenció

Proposta prioritzada	Àmbit	Competència	Activitats a realitzar	Temporització	Responsabilitats	Mecanismes d'avaluació

Referències bibliogràfiques

ARMENGOL, C. (2001), *La cultura de la col·laboració. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.

BOLMAN, L. I DEAL, T. (1995), *Organización y liderazgo*. Wilmington, Delaware: Addison-Wesley.

BRASLAVSKY, C. (2004), «Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI». En: *XIII semana monográfica de la educación*. Madrid: Santillana.

CORTÉS I VIEYRA (2003), «La participación de directivos en el diagnóstico de la escuela». En: *Aula de innovación educativa*, p. 57-61 i123-124.

FULLAN, M. (2002), *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

GAIRÍN, J. (2000), «La colaboración entre centros educativos». En: Gairín, J. y Darder, P. (coord.), *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, p. 82-202.

— (2002), «La evaluación institucional: globalidad y partes». En: *Seminario FERMADI*, Santiago de Xile, FIDE (document policopiado).

— (2004), «Redes institucionales y de aprendizaje en la educación no formal». En: *IX Jornadas andaluzas sobre organización y dirección de centros educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

GAIRÍN, J. (dir.), ARMENGOL, C., LORENZO, M., MARTÍN, M., NUÑEZ, J. i altres (2005): *Processos de canvi als centres educatius a partir d'avaluacions externes*. Centre d'Investigació i Documentació Educativa, Ministeri d'Educació, Cultura i Esports.

GATHER, M. (2004), *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

GÓMEZ-PALLETE, C. (1995), *La evaluación de las organizaciones*. Madrid: Ed. Noesis.

HARGREAVES, A. i altres (2001), *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

- HOPKINS, D. (1996), «Towards a Theory for School Improvement». En: Gray, J. i altres, *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Cassell.
- KREITNER, R. I KINICKI, A. (1996), *Comportamiento de las organizaciones*. Madrid: Irwin.
- LASA, P. (2004), «Reflexionar sobre la práctica». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 329, p. 69-71.
- LÓPEZ, J. i altres (2003), *La dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- LORENZO, M. (1995), *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- MORENO, J.M. (2004), «Mejora de la escuela y escuelas eficaces. Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la organización escolar». En: Moreno, J.M. (coord.), *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, p. 245-272.
- MURILLO, F.J. (2004), «Nuevos avances en la mejora de la escuela». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 329, p. 48-51.
- NOER, D. (1997), *El cambio en las organizaciones*. México: Prentice-Hall, Hispanoamericana.
- RIVERA, L. I GUERRA, M. (2004), «Gestión escolar y cambio educativo. Notas para iniciar un debate pendiente». En: Torres, M. (comp.), *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, p. 51-60.
- ROBINS, ST. (1996), *Comportamiento organizacional*. México: México Prentice-Hall, Hispanoamericana.
- ROSENHOLTZ, S. J. (1989), *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. White Plains, Logman.
- SANTOS, M. A. (1995), *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros educativos*. Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- STOLL, L. I FINK, D. (1999), *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- SUÑER, J.C. i altres (2003), «Una experiencia de mejora desde los centros educativos». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 50, p. 50-56.
- ZABALZA, M. A. (1996), «Dimensiones organizativas de la Innovación Escolar». En: Machío, F. i altres (coords.), *Actas de las Jornadas sobre Proyectos de Innovación Educativa de Andalucía*. Sevilla: CEP de Alcalá de Henares.

LA REFORMA EDUCATIVA A ALEMANYA DESPRÉS DE L'ESTUDI PISA

Hans Konrad Koch. *Director de la Unitat per a la Reforma Educativa. Ministeri Federal d'Educació i Recerca. Berlín*

Hi ha un proverbi xinès que diu: «Quan bufa el vent del canvi, hi ha qui construeix murs i hi ha qui construeix molins de vent.» En les darreres dècades, Alemanya ha construït murs per mantenir els vents del canvi lluny del seu sistema educatiu, mentre altres països han treballat amb els molins de vent per aprofitar aquests canvis. Són els països que van obtenir els primers llocs de l'estudi comparatiu internacional PISA, mentre Alemanya es trobava per sota de la mitjana de l'OCDE en l'estudi PISA 2000. Però ara, després del xoc produït pel PISA, Alemanya també comença a construir molins de vent.

Avui dia, l'educació té un paper clau per al nostre futur, per al futur de cada individu, però també per al futur de la nostra societat i de la nostra economia. L'OCDE ha establert que l'estàndard educatiu de cada país és el factor més important per a la seva prosperitat i creixement. Així, doncs, l'educació implica molt més que la simple preparació per a una feina. L'educació té un triple objectiu: ofereix orientació personal en un món que és cada vegada més complex; permet a les persones ajudar a donar forma a la societat, i és la clau del mercat laboral i la base per al desenvolupament econòmic.

Conferència pronunciada en el II Seminari d'Avaluació Educativa (Barcelona, 21 d'octubre de 2005)

En primer lloc, m'agradaria parlar breument de la nova reforma educativa que s'acaba d'introduir a Alemanya. Després descriuré les nostres prioritats, i també les mesures que estem prenent per dur-les a terme.

El xoc produït pel PISA: un revulsiu per a la nova reforma educativa

A finals de 2001, els pobres resultats que l'alumnat de les escoles alemanyes va obtenir en l'estudi PISA van provocar un gran xoc al país. Els experts i els polítics feia temps que eren conscients de la creixent importància de l'educació i de la necessitat d'una reforma del sistema educatiu alemany. Ho demostra el fet que el 1999, el nou Govern federal, en conjunció amb els Länder, va crear el Fòrum Educatiu, un organisme a escala ministerial que elaborava recomanacions sobre la reforma educativa. Aquestes reco-

manacions es van presentar poc abans de la publicació dels resultats del PISA i van establir els fonaments de les mesures que estem introduint ara com a resposta al PISA. Tanmateix, és cert que a Alemanya el gran públic no veié clara la creixent importància de l'educació i la necessitat d'una reforma educativa fins que no es van publicar els resultats del PISA 2000. La reacció del gran públic va ser la condició prèvia per a l'acció corresponent dels legisladors.

Els pobres resultats obtinguts en l'estudi PISA 2000 van commoure l'opinió pública alemanya.

Els resultats obtinguts per Alemanya en el PISA 2003 es resumeixen de la manera següent:

- L'alumnat de les escoles alemanyes arriba almenys a la mitjana de l'OCDE en totes les àrees de competència analitzades. Els seus resultats estaven per sota de la mitjana en el PISA 2000.
- El «grup de risc», és a dir, aquelles persones que només aconsegueixen arribar al nivell més baix de competència, continua inalterable en el 23%.
- En comparació amb altres països industrialitzats, Alemanya té la correlació més alta entre l'entorn social i el resultat educatiu.

Com tots els països comparables, avui dia Alemanya s'enfronta a uns reptes que converteixen la política educativa en la tasca clau per al futur de la nostra societat:

- La **globalització** implica que el nivell educatiu d'un país és un factor decisiu en la competitivitat internacional.
- Els canvis cada vegada més ràpids en el **món laboral** com a resultat de la globalització continuen augmentant la necessitat de personal altament qualificat. La necessitat de treballadors no qualificats, d'altra banda, ha caigut dràsticament i continua caient.
- El cada vegada més ràpid **augment del coneixement i de la disponibilitat del coneixement** està creant grans oportunitats per al progrés personal, social i econòmic, tot i que alhora augmenta el risc d'exclusió d'aquella gent que no disposa de l'accés adequat a l'educació continuada en el decurs de la seva vida.
- Aquests canvis i la creixent complexitat de la societat requereixen **valors** que permetin orientació i participació personal en el futur desenvolupament de la societat.
- La **integració europea** i la cooperació internacional augmenten les exigències de competències interculturals i lingüístiques, a més de la voluntat de mobilitat.

Després del PISA, a Alemanya hi ha hagut un gran consens sobre la necessitat d'una reforma educativa nova i integral.

- El **desenvolupament demogràfic** ha agreujat encara més les conseqüències d'aquests reptes.

Objectius de la nova reforma educativa

Avui, Alemanya ha de posar-se al dia en desenvolupaments que altres països del grup d'avantguarda de PISA van introduir fa uns quinze o trenta anys. D'acord amb les bases de les recomanacions del Fòrum Educatiu, i com a conseqüència dels pobres resultats d'Alemanya en l'estudi PISA, hi ha un gran consens sobre la necessitat d'una reforma educativa nova i integral. Aquest consens també cobreix els objectius de la nova reforma, que són:

- millorar la qualitat del sistema educatiu alemany a llarg termini, de manera que Alemanya sigui capaç de col·locar-se entre els primers països, i
- sortir del cercle viciós que representa un entorn social pobre i uns resultats educatius pobres.

Un «grup de risc» de gairebé un quart de la totalitat de l'alumnat, que deixa l'escola amb unes perspectives professionals i socials molt limitades, és un escàndol en un país ric com ara Alemanya, i no sols des del punt de vista humà. Aquest grup s'està convertint en un perill creixent per a la democràcia i per a l'economia.

Alemanya només serà capaç de continuar essent una democràcia estable i un país de salaris alts en el futur:

- si el fet d'oferir suport personal es converteix en el principi guia de l'educació en tots els àmbits –des de preescolar fins a la formació superior,
- si tots els nens i nenes van a un jardí d'infància amb una missió educativa real,
- si el percentatge d'abandó escolar sense titulació es redueix dràsticament,
- si els resultats educatius dels infants i adolescents d'un entorn migrant milloren dràsticament,
- si tots els joves completen formacions professionals reconegudes o graus universitaris,
- si més quantitat de joves completen considerablement una formació superior,
- si es dona una segona oportunitat a tots els joves que no hagin obtingut una qualificació professional,
- si tots els adults tenen accés a l'aprenentatge durant tota la vida.

Alemanya rebutja un sistema educatiu selectiu i opta per un sistema que doni suport a l'individu tot exigint-li esforç.

Les prioritats educatives d'Alemanya

La reforma òptima del sistema educatiu alemany en conjunt pressuposa reformes, tant de contingut com d'estructura. Deixin-me explicar-ho utilitzant les set prioritats següents:

■ Necessitem un replantejament radical per sortir del nostre sistema educatiu selectiu tradicional i adoptar un sistema educatiu que doni suport a l'individu tot exigint-li esforç i que se centri en la persona amb els seus propis pre-requisits d'aprenentatge.

Ens hem de centrar en els punts forts de cada individu. Només si adoptem aquesta línia podrem identificar els talents de cada persona des de les primeres etapes educatives i, alhora, evitar i reduir la discriminació. Un sistema educatiu que doni suport a l'individu i el repti també pot millorar la situació educativa inacceptable dels infants i dels adolescents en un context migrant.

Aquest procés de replantejament s'ha de portar a terme en tots els nivells i ha d'implicar tant les persones que estableixen les condicions marc, com les que donen forma a l'educació sobre el terreny. L'experiència d'altres països demostra que el nostre sistema escolar tan selectiu de multi-itineraris –sistema que implica que l'alumnat hagi de repetir un any o que hom el transfereixi a una altra escola– fa més difícil el procés de replantejament.

L'autonomia de centres és fonamental en la reforma educativa.

Òbviament, un suport efectiu a l'individu no implica només que el professorat tingui la filosofia bàsica correcta i les capacitats necessàries, sinó que ha de tenir també les condicions marc apropiades; per exemple, la disponibilitat d'assistència addicional a curt termini fora de l'aula i el suport adequat dels psicòlegs escolars i d'altres experts.

■ Les nostres escoles han de guanyar independència.

Els resultats de les avaluacions de PISA país per país demostren que les escoles en els països amb sistemes educatius òptims són molt més independents que no pas les alemanyes. «Autonomia escolar» significa, per exemple, que les escoles:

- estan en posició d'implementar els objectius centrals dels estàndards curriculars per cobrir les necessitats específiques de l'escola segons el seu entorn i perfil,
- poden seleccionar el personal i definir i adquirir la preparació necessària i els serveis de formació extra que necessitin per a les tasques concretes,
- són flexibles en l'ús dels diners per poder fer realitat els seus perfils específics.

Tanmateix, l'autonomia també implica **responsabilitat**. I per això necessitem una cultura de l'avaluació que superi la por del professorat a l'avaluació i que aconseguixi que aquest professorat reconegui que les avaluacions internes i externes li ofereixen una oportunitat per millorar la seva feina.

L'autonomia escolar exigeix que **els organismes de supervisió estatals** (la inspecció) deixin de banda les seves activitats tradicionals de supervisió del funcionament dels centres educatius i del grau de compliment de la normativa per adoptar un **nou paper** que implica tant l'establiment dels estàndards nacionals com el suport a les escoles en la implementació d'aquests estàndards en funció del seu context escolar específic.

Les autoritats locals han de tenir un nou paper en l'educació.

A més, l'autonomia escolar també requereix que les autoritats locals tinguin un nou paper en l'educació. La reforma educativa sueca n'és un bon exemple. Una coordinació activa de les competències de les autoritats locals en escoles, joventut, qüestions culturals i socials forma la pedra angular per arribar a acords amb les diverses persones que constitueixen el context escolar, la qual cosa permet una millor feina educativa d'àmbit local.

■ Més suport individual i més bons resultats pressuposen millores tant en continguts com en mètodes.

El fet de reduir la instrucció centrada en el professorat en favor d'un aprenentatge independent i ben estructurat i un treball en projectes reforça el paper del professorat com a moderador i li dona més temps per ajudar l'alumnat. La pel·lícula de Reinhard Kahl «Incubadores del futur – Com aconseguixen tenir èxit les escoles alemanyes» ofereix alguns exemples perfectes d'això de què parlem.

L'obertura de les nostres escoles proporciona noves oportunitats d'aprenentatge en l'entorn social, cultural i econòmic i complementa els mètodes tradicionals d'impartir coneixement tot ajudant la gent a adquirir competència d'acció.

Ja s'han fet passos importants en aquest sentit. Per exemple, la reforma de l'ensenyament de les matemàtiques i de les ciències sota el programa SINUS amb el suport del Govern federal i els Länder. Els plans pilot del Govern federal-Länder també revelen vies importants per millorar l'ensenyament tant en contingut com en mètodes: per exemple, la formació lingüística sistemàtica per a nens i nenes d'un entorn migrant, el reforçament de les capacitats lectores i la introducció

El professorat ha d'actuar més com a moderador i com a guia del treball de l'alumnat.

de nous mitjans de comunicació. Ara la tasca decisiva és la transferència dels resultats d'aquests esquemes a la pràctica diària. Els resultats positius s'han de disseminar mitjançant la preparació, la creació de xarxes, una major formació i l'avaluació.

■ Impartir valors i reforçar la cultura escolar democràtica.

L'orientació personal en moments de canvi implica una oportunitat per experimentar i reflexionar sobre els valors a fi de poder adoptar els propis valors. Els nens i nenes han de tenir l'oportunitat, des de la més tendra infantesa, d'assumir responsabilitats envers els altres i d'experimentar la democràcia. Això els ensenya a acceptar les conseqüències dels seus propis actes i a desenvolupar autoconfiança.

Els plans pilot en què participen gairebé tots els Länder ofereixen també una base important per desenvolupar la cultura escolar democràtica i un sistema educatiu centrat de manera més important en el desenvolupament sostenible. És qüestió d'implementar aquests plans en la pràctica diària.

■ Necessitem estructures que donin a tothom l'oportunitat de desenvolupar el seu potencial.

Alemanya només pot atènyer el doble objectiu d'alt èxit escolar i disminució del vincle dramàtic entre entorn social i èxit educatiu per mitjà de reformes estructurals a llarg termini. Aquestes reformes inclouen en particular:

- **La realització d'una missió educativa a la llar d'infants** i una cooperació millorada entre la llar d'infants i les escoles de primària. Això implica un major desenvolupament i coordinació intra-Länder dels plans educatius, una millora significativa en la formació, en particular en la formació contínua del professorat de les llars d'infants, suport sistemàtic per a la introducció dels nous plans educatius i reforçament de la recerca en aquest àmbit.
- **Introducció d'escoles de jornada completa a tot el país**
Tradicionalment, les escoles d'Alemanya fan jornada de mig dia, sense dinar a l'escola. Dos anys després del llançament del programa federal, que ha consistit en l'obertura d'alguns centres fins a les quatre de la tarda, amb el dinar inclòs, hi ha consens a tot el país sobre la necessitat d'expandir les escoles de

Alemanya ha de treballar per assolir un alt nivell d'èxit escolar i per disminuir el vincle que hi ha entre un entorn social pobre i uns resultats educatius pobres.

jornada completa. Les noves escoles de jornada completa són els llocs on s'estan desenvolupant les noves cultures d'ensenyament i aprenentatge.

• Superar el sistema escolar multi-itinerari

Les reformes que s'han introduït en relació amb el contingut només podran desplegar tot el seu potencial si es permet que tots els nens i nenes aprenguin junts durant un període de temps més llarg. Només així aconseguirem desenvolupar tot el potencial de tots els infants. La divisió en diferents tipus d'escola a l'edat de deu anys empitjora les oportunitats de sortida dels nens i nenes que provenen d'un entorn social pobre o migrant.

L'exemple finès demostra que el sistema d'una escola per a tot l'alumnat, que fa possibles diferents ofertes per a tothom, no sols redueix el «grup de risc» de fracàs escolar, sinó que també ofereix un suport més bo per als més prometedors.

La discussió sobre el multi-itinerari i malauradament sobre el sistema escolar altament selectiu provoca molta angoixa a Alemanya, sobretot per la possible pèrdua de privilegis.

■ La formació del professorat és la clau de l'èxit de la reforma educativa.

La nova reforma educativa necessita un nou perfil ocupacional del professorat, que cobreixi en particular noves competències per donar suport als individus, el treball en equip, el desenvolupament escolar, l'autonomia escolar, l'obertura de les escoles i l'avaluació. La formació inicial s'ha de centrar més en aquestes capacitats.

A curt i mitjà termini, tanmateix, la formació continuada millorada per al professorat existent serà essencial per a l'èxit de la reforma educativa. El que necessitem és més formació orientada cap a les necessitats de cada escola en concret. Aquí n'hi ha bons exemples. Malgrat tot, encara no és una pràctica habitual que un equip de professorat defineixi les seves necessitats de formació i tingui recursos per contractar la formació necessària.

En el futur haurem d'atorgar encara més importància a la formació dels **directors o directores**. Hi ha molts exemples que demostren que un desenvolupament positiu d'una escola gairebé sempre depèn de les competències del director o directora.

L'alt estatus social de la professió docent a Finlàndia és un exemple a seguir.

Cal insistir tant en la formació del professorat com en la formació dels directors i directores.

A Finlàndia, només els estudiants més bons esdevenen professors o professores –tot i que estan molt més mal pagats que no pas a Alemanya. Una raó decisiva per a aquesta atracció cap a l'ensenyament a Finlàndia és **l'alt estatus social de la professió docent** en aquell país. A Alemanya també ens hem de convèncer finalment que no hi ha cap altra tasca que sigui més important que l'educació dels nostres fills i filles.

- Hem d'invertir més diners en el suport des de la primera infància.

Els estudis de l'OCDE demostren que és rendible invertir en educació. Tothom ha admès que necessitem fons addicionals per a una millor educació a Alemanya. Però també hem de fer un ús més efectiu dels importants fons que ja s'estan destinant a l'educació.

El fet que invertim molt per sota de la mitjana en els primers anys de l'educació no sols és completament erroni des del punt de vista humà, sinó també des del punt de vista econòmic. Cada euro gastat en el suport individual a la llar d'infants i en els primers anys de l'escola està gastat d'una manera molt més efectiva que no pas els diners que es necessiten més tard per cobrir els dèficits acumulats.

Cada euro gastat en el suport individual en els primers anys d'escolarització està gastat d'una manera més efectiva que no pas els diners que es necessiten més tard per cobrir els dèficits acumulats.

Les mesures per dur a terme la reforma educativa

El Govern federal i els 16 Länder han introduït un seguit de mesures de reforma que afecten, en particular, les àrees següents:

- Suport des de la primera infància

Els factors importants aquí són l'expansió orientada a la demanda de l'atenció de jornada completa als nens i nenes, la realització de la missió educativa de la llar d'infants, l'existència de personal adequadament qualificat i el suport per implementar els nous plans educatius. Tanmateix, encara resta molt per fer en aquesta àrea.

- Expansió orientada a la demanda d'escoles de jornada completa

Per al 2007, el Govern federal haurà donat als Länder –que són els responsables de les escoles– un total de quatre mil milions d'euros per a l'expansió orientada a la demanda

d'escoles de jornada completa. Una de cada quatre escoles generals es transformarà en una escola de jornada completa durant aquest període. El més important aquí és el contingut del programa de les noves escoles de jornada completa. Això és important per al desenvolupament de la nova cultura de l'aprenentatge i de l'ensenyament amb un suport individual millorat, amb un millor aprenentatge social, amb un ensenyament innovador, l'obertura de les escoles a socis externs, la implicació intensiva dels pares i mares i alumnes, i la corresponent qualificació del personal. El Ministeri Federal d'Educació i Recerca, en estreta cooperació amb els Länder, dona suport a les escoles i a les autoritats escolars en l'elaboració d'aquest nou paquet de mesures, que estan estretament lligades les unes amb les altres.

La introducció dels estàndards d'educació és fonamental en la reforma educativa alemanya.

- Millora de les lliçons tant pel que fa a continguts com a mètodes

Els plans pilot conjunts del Govern federal i dels Länder pretenen reforçar les capacitats matemàtica i científica, millorar l'alfabetització, donar suport sistemàticament als immigrants i augmentar des de bon començament el suport individual.

- Introducció d'estàndards d'educació nacionals

Els Länder han començat a introduir els estàndards educatius nacionals per a les assignatures d'alemany, matemàtiques, llengua estrangera i ciències naturals. La introducció dels estàndards educatius nacionals és l'eix central d'un sistema educatiu orientat cap al rendiment i basat en les competències i que pretén assegurar la qualitat de l'educació a les escoles. L'estudi «Sobre el desenvolupament dels estàndards de l'educació nacional», encarregat pel Ministeri Federal d'Educació i Recerca, ha establert les bases teòriques decisives per al desenvolupament dels estàndards educatius a Alemanya.

- Expansió de la recerca educativa empírica per donar suport a la recerca educativa

El procés de reforma educativa necessita rebre diners i suport empíric d'una recerca educativa eficient. Així, doncs, el Ministeri Federal ha fet els passos necessaris per reforçar sistemàticament la recerca empírica en educació.

- Informes educatius independents

El Govern federal i els Länder han acordat presentar informes educatius de manera regular, independent, científica i amb responsabilitat conjunta. Aquests informes cobreixen

totes les àrees de l'educació contínua, incloent-hi l'educació no formal o l'educació informal. El 2006, experts independents presenten per primera vegada un informe educatiu basat en indicadors que mostren si les mesures de reforma educativa introduïdes pel Govern federal i els Länder estan tenint efecte i on s'han d'intensificar.

Ara bé, la implementació i l'èxit d'aquesta nova reforma educativa no són concebibles sense l'avaluació. L'avaluació és una eina essencial per conduir el nou sistema, que s'adreça cada vegada més cap a l'anàlisi dels resultats dels processos educatius. Els elements importants d'aquest desenvolupament són:

- Un sistema d'avaluació mitjançant estudis comparatius internacionals
Avui dia els resultats dels estudis comparatius internacionals, com ara el PISA o el PIRLS (estudi internacional sobre el progrés en comprensió lectora), han esdevingut una base essencial en el procés de la reforma educativa a Alemanya.
- Informes nacionals sobre educació

El nou sistema d'informes sobre educació basats en els indicadors mostrarà als legisladors, als organismes administratius i al públic en general si les mesures de la reforma tenen efecte i en quines àrees s'han de reforçar. A llarg termini, aquests informes hauran d'anar acompanyats de la creació d'una comissió d'Educació Nacional. D'acord amb les primeres consideracions, tot això es podria introduir de manera efectiva a partir de l'any 2009 en forma d'una sèrie d'estudis seqüencials i hauria de ser compatible amb els estudis comparatius internacionals.

La implementació i l'èxit d'aquesta nova reforma educativa no són concebibles sense l'avaluació.

- Avaluació dels estàndards nacionals d'educació
L'avaluació dels nous estàndards nacionals d'educació comença pas a pas a partir del 2006. Els Länder han creat un Institut per a l'Assegurança de la Qualitat en l'Educació com a ens intra-Länder per donar suport a l'estandardització i l'avaluació. També es crearan catorze instituts en els setze Länder.
- Millorar les condicions prèvies per mesurar les competències mitjançant la recerca educativa

Actualment s'estan preparant projectes de recerca extensius per millorar les bases per mesurar les competències. Aquests projectes implicaran qüestions relatives a la definició de competències així com qüestions sobre l'avaluació en xarxa de competències.

Hem de tenir en compte, però, que el terme «avaluació» encara provoca força angouxa, especialment entre el professorat. Molt professorat, molts alumnes i pares i mares encara no reconeixen la gran oportunitat que significa l'avaluació interna i externa per al desenvolupament d'una nova cultura d'aprenentatge i ensenyament. No obstant això, Alemanya ja té un cert nombre de bons exemples que demostren el lent però continu augment de la cultura de l'avaluació.

Encara ens queda molt de camí per recórrer abans d'arribar a una cultura àmplia de l'avaluació.

Alemanya només tindrà una bona oportunitat internacionalment si la reforma educativa porta a la reforma conjunta del sistema educatiu federal de manera global. Les reformes descoordinades en setze sistemes educatius centralitzats, tal com ho descriu l'OCDE, són inadequades i ineficients, a més de ser una pèrdua de recursos valuosos. Per tant, necessitem una estratègia general de reforma per implementar les reformes amb èxit.

Els punts de sortida d'aquesta estratègia de reforma són les diferents competències en l'àmbit de l'educació a Alemanya, tal com està definit en la nostra Constitució. Mentre els Länder tenen la responsabilitat de les escoles, de les universitats i de l'educació contínua general, el Govern federal és responsable, o almenys en part responsable, de les llars d'infants, del treball juvenil, de la formació professional no escolar, de l'accés a la universitat i de la formació professional continuada. A més, la política educativa també depèn de les polítiques familiars, socials, de mercat laboral i econòmiques mentre que, alhora, influeix en tots aquests àmbits de la política.

En vista de la importància dels punts de contacte i de les transicions entre les diferents àrees educatives, i en vista de la importància d'aquests vincles entre els diferents àmbits de la política, la reforma educativa a Alemanya únicament podrà tenir èxit si tots els actors implicats treballen plegats. Això és: el Govern federal, els Länder i les autoritats locals a escala estatal, juntament amb els agents socials i les associacions en conjunció amb les persones responsables de donar forma a l'educació sobre el terreny.

Allò que necessitem és un consens sobre les prioritats conjuntes i l'estratègia conjunta per implementar aquestes prioritats. La implementació ha de fer-se en el marc de l'estructura específica del Land respectiu. Per tornar al símil dels molins de vent: no ens podem permetre reinventar aquests molins de vent setze vegades, però hem de tenir en compte les respectives condicions locals quan els erigim.

Només si tots els organismes i persones implicats en l'educació treballem plegats podrem arribar a bon port.

REVISTA DE LLIBRES



Evaluación de la Educación Primaria 2003. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2005

L'informe correspon a la tercera avaluació de l'educació primària (1995, 1999, 2003), que l'INECSE ha coordinat amb la col·laboració de les comunitats autònomes. La publicació dóna a conèixer i valora els resultats educatius obtinguts al final de l'educació primària i els associa amb els processos educatius i amb factors contextutals a fi d'obtenir conclusions de les relacions que es donen entre uns i altres.

En funció de determinades variables (sexe, nivell sociocultural de les famílies, etc.), es donen els resultats de les àrees avaluades: coneixement del medi, llengua castellana i literatura i matemàtiques. També es comparen els resultats obtinguts en l'avaluació de 1999 i la de 2003.

Es pot consultar el document a l'adreça de l'INECSE: www.ince.mec.es/pub/pubeva.htm#ref17

La publicació inclou uns capítols que descriuen els perfils de l'alumnat de sisè curs d'educació primària, els de les seves famílies, els dels tutors i tutores i coordinadors de sisè curs de primària, així com els dels centres educatius i el seu entorn.

El capítol final, dedicat a les conclusions, exposa la tendència dels resultats i alguns factors i variables que influeixen en els resultats obtinguts.

PUBLICACIONS DEL CONSELL



Resultats de l'alumnat de Catalunya i ítems alliberats. Informe PISA 2003. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2005

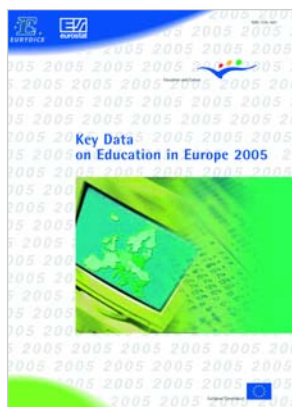
L'informe conté la descripció i l'anàlisi dels resultats obtinguts per l'alumnat de quinze anys de Catalunya en l'estudi PISA 2003, en el qual van participar quaranta-un països i diverses regions europees, entre les quals hi ha Catalunya. El PISA 2003 tenia com a àrea prioritària d'avaluació les matemàtiques i avaluava també les ciències de la naturalesa, la resolució de problemes i la comprensió lectora.

El volum inclou les dades aportades per l'informe internacional i les dades corresponents a Catalunya, que va participar en l'estudi amb una mostra de cinquanta centres. Facilita dades del rendiment de l'alumnat en cada una de les àrees avaluades i de factors associats al rendiment, com ara el sexe de l'alumnat, el nivell socio-

econòmic i cultural familiar, la motivació envers l'estudi, etc. Hi ha un capítol dedicat a la relació entre el rendiment i algunes dades generals del sistema educatiu de Catalunya.

El volum conté, també, una quarantena d'ítems de les proves de matemàtiques i resolució de problemes que no han estat reservats per a comparacions amb altres avaluacions i que, per tant, el consorci PISA ha destinat a coneixement públic perquè puguin ser utilitzats pels professionals de l'educació.

Es pot consultar el document a l'adreça del Consell: www.gencat.net/educacio/csda/publis/pub_rec.htm



Key Data on Education in Europe 2005. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005

L'edició de 2005 de *Key Data on Education in Europe* proporciona una àmplia varietat d'indicadors qualitatius i quantitius dels sistemes educatius de trenta països europeus.

L'informe proporciona dades sobre les tendències demogràfiques i la situació laboral en què els sistemes educatius evolucionen, la manera com els sistemes educatius estan organitzats i com funcionen, així com el paper que hi ha de tenir el professorat.

Examina els processos educatius que fan possible l'adquisició de les habilitats essencials perquè l'individu es pugui desenvolupar en la societat del coneixement, la demanda dels diferents tipus i nivells educatius i la mobilitat dels estudiants.

Aporta informació instructiva sobre el desenvolupament de les matemàtiques, les ciències i la tecnologia.

Es pot consultar a l'apartat de publicacions de l'adreça d'Eurydice: www.eurydice.org



L'informe correspon a la tercera avaluació de l'educació primària (1995, 1999, 2003), que l'Institut Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo ha coordinat amb la col·laboració de les comunitats autònomes.

L'informe ofereix els resultats en llengua castellana, llengua anglesa, matemàtiques, coneixement del medi social i natural i també aspectes actitudinals. Catalunya ha ampliat les àrees avaluades amb la inclusió de la llengua catalana, el coneixement del medi social i cultural de Catalunya i els coneixements referits a les tecnologies de la informació i la comunicació.

Catalunya ha participat en l'estudi amb seixanta-tres centres, que formen part de la mostra estatal, i trenta-set més, a fi que la mostra sigui representativa.

L'informe ofereix una anàlisi i valoració de les dades de context, tant escolar com familiar, una sèrie de recomanacions i, en dos annexos, la síntesi de resultats de Catalunya i d'Espanya, així com exemples d'ítems de les diferents proves.

El document es pot consultar a l'adreça del Consell: www.gencat.net/educacio/csda/publis/pub_rec.htm

PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Quaderns d'Avaluació

- 4 *L'avaluació del sistema educatiu per al 2006*. Gener de 2006
- 3 *Educació primària 2003. Avançament de resultats*. Setembre de 2005
- 2 *La llengua anglesa al batxillerat 2004. Avançament de resultats*. Abril 2005
- 1 *Estudi PISA 2003. Avançament de resultats*. Desembre 2004

Col·lecció «Documents»

- 04 *El sistema educatiu finlandès vist des de Finlàndia. Breus apunts sobre el sistema educatiu finlandès i català*. Barcelona, octubre de 2005
- 03 *PISA 2003. Ítems alliberats*. Barcelona, maig de 2005
- 02 *PISA 2000. Ítems alliberats*. Barcelona, febrer de 2005
- 01 *Marc conceptual per a l'avaluació PISA 2003*. Barcelona, desembre de 2004

Col·lecció «Informes d'avaluació»

- 9 *L'avaluació de l'educació primària 2003*. Barcelona, gener de 2006
- 8 *Resultats de l'alumnat de Catalunya i ítems alliberats. Informe PISA 2003*. Barcelona, 2005
- 7 *La situació de la llengua anglesa al batxillerat a Catalunya 2000-2004*. Barcelona, juliol de 2005

Pla d'Avaluació. Projecte del Departament d'Educació. Barcelona, abril de 2005

Totes aquestes publicacions es poden consultar a la pàgina web del Consell:
www.gencat.net/educacio/csda/index.htm



El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu és un òrgan consultiu del Departament d'Educació que té com a objectiu efectuar una tasca d'anàlisi i d'avaluació del sistema educatiu.

www.gencat.net/educacio/csda/index.htm



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

Via Augusta, 202
Edifici Annex, 2n pis
08021 Barcelona