

L'AVALUACIÓ DE CENTRES EDUCATIUS. EL QUAFE 80

José Antonio López
Pere Darder

INTRODUCCIÓ

En plantejar-nos l'avaluació del centre educatiu farem, en primer lloc, unes consideracions respecte del concepte d'avaluació en general.

En segon lloc, ens referirem a l'avaluació aplicada al centre educatiu. L'agent de l'avaluació i la problemàtica de les variables que cal tenir en compte seran objecte d'especial atenció en aquest apartat.

Finalment presentarem la descripció d'un instrument concret aplicable al centre educatiu d'EGB, el QUAFE 80.

QUÈ S'ENTÉN PER AVALUACIÓ

Per tal de fer una aproximació a la complexa problemàtica de l'avaluació, partirem del concepte que exposen Cooley i Lohnes (1976, 3), i assenyalarem diferents matisos que subratllen altres autors.

L'avaluació és entesa com el procés pel qual es recullen dades revelants que, transformades en informació, són el punt de partida per a prendre decisions. (*Vid.* també Escudero, 1980, 25).

D'aquest concepte d'avaluació se'n poden treure com a definitoris els següents trets:

L'avaluació és un procés

Suposa, per tant, un seguit de passos per arribar a culminar-la. La seva finalitat és comprovar el grau en què es van assolint els objectius prèviament establerts (Gómez Dacal, 1975, 43; Landsheere, 1976, 24-27).

Els objectius assenyalen el resultat o producte que es vol aconseguir i,

si estan ben definits —en termes suficientment operatius—, assenyalen també els criteris i paràmetres a tenir en compte, per tal de comprovar si s'estan aconseguint o no els resultats esperats.

En aquest sentit, és indispensable de definir prèviament les condicions sota les quals considerem que s'ha assolit l'objectiu (Landsheere, 1976, 229).

En aquesta línia s'expressa també Rodríguez Diéguez quan diu que l'avaluació resta supeditada al disseny del producte, normotipus o estàndard (1979, 32).

Podríem afegir que el procés d'avaluació estarà més o menys aconseguit en funció de la precisió dels criteris emprats per a mesurar el grau d'acompliment dels objectius.

L'avaluació comporta la recollida de dades i la formulació d'un judici de valor

El procés de l'avaluació implica recollir dades en relació a la situació que es vol avaluar. Així està subratllat per autors diversos, que reclamen que hi hagi una identificació (Escudero, 1980, 25) o delineació (Lemus, 1975, 360) de les dades més significatives, que permetin d'elaborar la informació necessària.

En aquesta mateixa línia, Isaacs (1977, 15) parla de la necessitat de localitzar i definir els problemes en què es troba l'organització de cara a la realització dels seus objectius.

Amb aquesta recollida de dades s'obté una informació sistematitzada que sempre serà més rigurosa que l'aconseguida a través de la comunicació oberta, informal, entre els diferents estaments del centre educatiu.

Aquesta informació convenientment analitzada (Lemus, 1975, 360) ens donarà la valoració de la situació, de l'aspecte del qual es tracti o del centre, i serà la base de les noves decisions que s'hagin de prendre.

Diferents autors insisteixen a considerar com a fonamental el judici de valor en l'avaluació (Escudero, 1980; Ardoino, 1977; Mialaret, 1979).

L'avaluació orienta la presa de decisions

Resultaria insuficient el procés d'avaluació si no anés més enllà de recollir les dades i explicitar la situació. Cal que aquesta informació esdevingui part del procés de presa de decisions (Cooley i Lohnes, 1976, 3).

Aquesta seria la darrera etapa del procés, la qual permet de plantejar-

se el redreçament o millora de la situació coneguda a partir de les dades recollides.

Si haguéssim de fer una valoració dels diferents passos en què consisteix l'avaluació, hauríem de concloure que és justament en aquest darrer on l'avaluació troba el seu sentit ple.

Hom, doncs, avalua per tal de cercar la millora i el canvi.

A partir de les consideracions fetes fins ara, cal remarcar les diferències importants que hi ha entre l'avaluació i la mesura.

La mesura cerca la quantificació d'algun aspecte parcial o total d'un procés educatiu. Aquesta, per tant, no inclou les dimensions de diagnòstic i redreçament inherents al concepte d'avaluació (Adams, 1970, 20; Fermín, 1971, 16).

Altres dimensions de l'avaluació. A partir de la delimitació realitzada fins aquí del concepte d'avaluació explicitarem ara algunes dimensions que poden orientar l'actuació pràctica, per tal d'aplicar el procés amb correcció.

1. Si els objectius no són ben precisos respecte del que es vol amb l'avaluació, hi ha el perill que les persones que han d'emetre el judici corresponent restin subjectes a influències pròpies i alienes que poden desvirtuar el judici que facin. Aquesta desviació es pot produir tant perquè l'emetin a partir de criteris diferents com perquè els criteris no es mantinguin estables (Landsheere i altres, 1976, 77).

2. Dins del que podem considerar les dades necessàries per a fer l'avaluació, és important subratllar que per tal d'obtenir-les s'han de discriminar aquells aspectes que siguin observables i que junts aportin el conjunt del que es vol avaluar.

Això té relació amb la necessitat que els criteris emprats en l'avaluació vagin definits en termes de comportament (Lafourcade, 1974, 211; Adams, 1970, 21). Donat que l'avaluació té una finalitat de diagnòstic encaminat a trobar formes de millora, es fa necessari que els aspectes punt de partida de l'avaluació ens aportin, amb el màxim de precisió i d'una forma discriminada, l'estat de la situació en el moment de considerar-la. Això permetrà de prendre les decisions adequades.

Quan parlem en propietat de l'avaluació ens estem referint a avaluació d'actuacions observables que realitzen les persones protagonistes del procés avaluatiu de què es tracti.

No és qüestió, doncs, de fer judicis sobre les persones, sinó sobre les actuacions. D'aquí que resulti tan necessari que els criteris d'avaluació siguin definits en termes de comportament.

Referència als instruments d'avaluació. La caracterització i les condi-

cions de l'avaluació que hem assenyalat són, al seu torn, el marc que delimita el que es poden anomenar criteris generals o pràctics (Lemus, 1975, 343) que han de presidir l'elaboració dels instruments adients.

Els criteris de validesa i fiabilitat sancionen la idoneïtat de l'instrument emprat.

Dificultat de l'avaluació en educació. El procés educatiu és d'una complexitat tal, que resulta pràcticament impossible aïllar tots els factors que hi incideixen.

El fet que aquests factors s'interaccionin constantment, fa més difícil encara poder-los considerar aïlladament en la pràctica.

Tot això per si mateix ja ens fa comprendre la impossibilitat que l'avaluació en el camp educatiu s'acosti a un nivell absolut. En la situació present, el caràcter relatiu i d'aproximació és tot el que és possible d'atorgar a l'avaluació.

Malgrat aquesta consideració, i pensant en la importància de l'avaluació per al progrés educatiu, cal que l'esforç per aconseguir un nivell més acurat d'avaluació presideixi la reflexió i l'experimentació en educació.

Enfocaments possibles de l'avaluació. En plantejar-se a la pràctica la qüestió de l'avaluació es troben diversos enfocaments possibles. En la línia del nostre objectiu, nosaltres en subratllarem dos. El que s'orienta cap a una avaluació formativa i el que pretén de fer una avaluació sumativa (termes deguts a Cronbach i Scriven).

Diversos són els trets que diferencien les dues formes esmentades. Potser el més característic és el que es refereix al moment en què es fa l'avaluació.

En el cas de l'avaluació formativa, el procés educatiu està encara realitzant-se; quan parlem d'avaluació sumativa ens referim a la comprovació de resultats al final d'un procés ja acabat (Mialaret, 1979, 219).

Un altre tret diferencial important és la finalitat que tenen un i altre tipus d'avaluació. L'avaluació sumativa, que s'adreça a comprovar uns resultats al final d'un procés, permet de situar-los dins d'una classificació. L'avaluació formativa, en fer-se abans que el procés s'hagi acabat, facilita de trobar les dificultats en l'execució i de determinar les estratègies per superar-les (Landsheere, 1979, 113). Permet, per tant, de reorientar el procés tot cercant les millores necessàries.

Des de l'orientació de l'aprenentatge, Bruner (1972, 40) considera que aquesta forma d'avaluació, feta abans i durant la realització del procés, és prioritària respecte a l'enfocament de l'avaluació sumativa.

Aquella suposa una forma intel·ligent d'ajudar els responsables de l'activitat educativa de la qual es tracta.

Lemus (1975, 374) insisteix en la mateixa línia des de l'òptica del centre. Considera que l'avaluació realitzada durant el procés (formativa) és, malgrat la seva importància, oblidada a la pràctica, entre altres raons, per la manca d'instruments adients per a fer-la.

Quan es pretén de fer un procés global d'avaluació resulta difícil de distingir la sumativa de la formativa. En qualsevol cas, la formativa hauria de precedir sempre a la sumativa (Escudero, 1980, 29).

Per tal de fer una síntesi de les diferències entre un i altre tipus d'enfocament, ressenyarem més en concret algunes de les funcions específiques que autors diversos els atribueixen.

L'avaluació formativa:

- Detecta dificultats, errors.
- Permet la retroalimentació del procés i facilita els reajustaments didàctics i organitzatius necessaris.
- Facilita la participació conscient dels implicats en el procés, ja siguin alumnes o mestres.

L'avaluació sumativa, en canvi:

- Detecta els resultats del procés ja fet.
- Comprova l'eficàcia d'un programa, curs o cicle.
- És la base per a certificar que s'han assolit certes habilitats o coneixements.

A la pràctica, tots dos enfocaments són necessaris i fins i tot complementaris, donat que tant l'avaluació formativa, entesa com a mecanisme de progrés, com la sumativa, entesa com a mecanisme de contrast (Escudero, 1980, 33), permeten de posar l'activitat educativa en camí de cercar nous horitzons, tenint clar el punt de partida tant pel que fa a la pròpia situació comparada amb ella mateixa (formativa) com des del punt de vista de la situació comparada amb altres situacions alienes (sumativa).

Intentant de fer un apropament de com es concreta a la pràctica l'avaluació, pel que fa als mestres constatem que potser és aquest un dels aspectes menys clarificat en les nostres escoles.

I això per raons diverses. Entre elles destaca com a més important la manca d'instruments adequats i les dificultats tècniques amb què els mestres es troben per a realitzar l'avaluació.

L'avaluació per a ser ben realitzada requereix la concreció prèvia dels

objectius que es pretenen d'assolir als diferents nivells i l'anàlisi sistemàtica, amb procediments adients sobre el grau en què aquests objectius es van assolint.

Potser més que per a respondre a un procés sistemàtic, la pràctica de l'avaluació es fa en funció d'un procés intuïtiu i, per tant, diferent segons l'orientació personal que cada mestre li dona.

Això fa, segurament, que el procés atengui aspectes parcials, tant pel que fa als elements a considerar com pel que fa al nombre d'alumnes als quals arriba, quan es tracta de l'enfocament de l'avaluació formativa aplicada a cada nen.

Possibles causes d'aquests fets les trobaríem, ben segur, en les condicions d'organització dels centres en els quals es realitza la pràctica educativa (sense uns acords comuns sobre la qüestió, sense un temps i uns mitjans suficients per atendre dimensions tan importants) i en la manca d'orientació tècnica suficient, procedent de les deficiències que encara pateix el nostre sistema educatiu.

L'AVALUACIÓ APLICADA AL CENTRE EDUCATIU

La major part de les definicions i aplicacions de l'avaluació, en bona part dels autors citats, es circumscriuen a l'avaluació d'elements del centre educatiu, amb independència del centre o com a passos per arribar a considerar el conjunt de l'acció educativa.

Els autors que més recentment han treballat el tema insisteixen en la necessitat d'una visió de conjunt del centre com a totalitat, a partir de la idea introduïda per la teoria de sistemes.

Aquesta diversitat d'enfocaments planteja una qüestió molt important a l'hora d'emprendre una avaluació del centre educatiu.

En la mesura que destaquem el sentit de totalitat del centre sembla indispensable de procedir a un tipus d'avaluació que ens subministri informació sobre les dimensions en les quals es mou aquesta totalitat que anomenem centre educatiu, d'una forma semblant a com procedim quan ens plantegem l'avaluació de la tasca del professor enfront dels seus alumnes. La fragmentació només pot donar-se un cop haguem copsat d'alguna forma allò que és específic del conjunt. És a dir, podrem procedir a la consideració dels diferents elements quan haguem copsat l'entitat de cada element en el conjunt, la qual cosa vol dir haver vist el conjunt d'interrelacions dels diferents elements en relació a tots els altres com a parts d'una realitat diferent, de la qual en són un engranatge.

La forma com es realitzi la programació i els resultats que s'aconsegueixin, l'actuació dels professors o dels òrgans de gestió, l'eficàcia de

les tècniques o dels agrupaments d'alumnes, avaluats amb independència de com s'inscriuen en tot el conjunt del centre on es produeixen, no tenen la significació total que els pot assignar un procés d'avaluació, ja que hi manca una coordenada important, la significació que adquireixen dins del centre en el qual es porten a terme.

En les situacions educatives, cada element té una contribució important al conjunt i, al seu torn, només es pot judicar en funció de la valoració atorgada als altres elements.

Podríem dir que això és el que aporta, a part d'altres dimensions, l'aplicació de la teoria de sistemes a la consideració del centre educatiu, i és el que posen de manifest els diferents models o estils d'organització.

Considerem que, en tot cas, qualsevol intent d'avaluació adreçat al centre educatiu s'ha d'inscriure en aquesta línia de globalitat. Això vol dir que l'objectiu prioritari a aconseguir ha de ser l'apropament a la valoració del conjunt a partir dels diferents elements interrelacionats, ja que aquesta és la forma com actuem dins del conjunt.

Qualsevol intent que parteixi de l'anàlisi dels elements hauria d'aportar en tot cas la significació que cada un d'ells adquireixi en la totalitat, la qual cosa exigiria que un cop valorat cada element es fes una valoració de conjunt de tots ells, per tal d'arribar a la totalitat del centre.

Pensem que no és cap exageració afirmar que l'avaluació del centre no és una pràctica habitual entre nosaltres.

A molt estirar, majoritàriament hi ha intents de programació conjunta —d'un nivell més o menys aprofundit— que compporten una certa planificació del curs següent.

En certs sectors minoritaris es practica un tipus de revisió que té l'efecte d'una avaluació. En tot cas, es procedeix més per opinions o per la consideració d'aspectes separats, poc lligats al conjunt de la institució, que no sempre dona una imatge exacta del conjunt, o que a voltes es resol amb independència d'aquest.

Pensem que no sols no hi ha una recollida de dades que informi sobre l'estat de la qüestió, sinó que sovint el nivell de presa de decisions posterior resta a mig camí, o només afecta a un sector molt petit de l'acció educativa de conjunt.

L'agent de l'avaluació

En plantejar-nos aquest problema, cal remarcar primerament que si l'avaluació ha de donar lloc a mesures i actuacions de millora, els individus implicats no poden ésser aliens al procés avaluador.

En referir-se a aquesta problemàtica, un mestre català, Alexandre Galí, molt convençut de la necessitat de fer una valoració objectiva del treball escolar, parla de la conveniència de l'autoevaluació per part del mestre, ja que «si el mestre no practica ell mateix les mesures, es sent allunyat d'elles i dels beneficis que poden aportar» (Galí, 1928, 53).

D'altra banda, el mateix autor diu que en aplicar a l'escola un sistema de mesura externa, cal comptar amb l'interès previ del mestre i amb la seva bona disposició per la reorganització i la millora que se'n pugui derivar, d'aquest control extern (Galí, 1928, 62-63).

En aquesta mateixa línia es manifesten autors actuals quan tracten la problemàtica de l'avaluació. Així, Isaacs (1977, 17-18) diu que la primera regla de l'eficàcia d'una decisió és la participació prèvia en la seva elaboració dels que tindran la responsabilitat de realitzar-la.

En aproximar-nos a la problemàtica més concreta que ens ocupa, trobem que la informació necessària per plantejar-se l'avaluació del centre la tenen en major grau els propis protagonistes del seu funcionament (Moreno, 1978, 412), i en aquest sentit es considera que els agents més adients per fer l'avaluació intrínseca del centre serien justament els mestres, pares i alumnes i personal no docent, degudament motivats per a fer-la (Moreno, 1978, 412).

Situats ja en el terreny concret de l'avaluació de centres, l'estudi més aprofundit i més proper a la nostra realitat que hem trobat és el de Tomás Escudero (1980). En ell s'assenyalen els límits i les possibilitats actuals de l'avaluació de centres.

Respecte de l'agent de l'avaluació, distingeix entre l'enfocament de l'avaluació formativa i de la sumativa. En parlar del primer dels casos (avaluació formativa) s'ha de considerar que l'anàlisi del procés de funcionament, les seves variables més rellevants, les possibilitats i limitacions segons els context només poden ser conegudes en profunditat pels propis implicats. En aquest sentit, els agents adequats de l'avaluació serien els diferents estaments del centre. Hi ha, però, aspectes d'aquesta avaluació formativa (judicis de l'adequació dels criteris i de continguts, com efectes col·laterals que se'n dedueixen...) que podrien ésser objecte d'avaluació externa, malgrat el seu enfocament formatiu (Escudero, 1980).

En tot cas, l'avaluació formativa requereix un protagonisme clar per part dels implicats que poden i han de ser ajudats tècnicament per elements externs.

En el cas de l'enfocament de l'avaluació sumativa, l'agent hauria de ser clarament extern. I en plantejar-nos un avaluador extern al centre, apareixen dos problemes d'una certa complexitat: el de la seva preparació i el de la seva actitud. Escudero, citant a Cooley i Lohnes, parla de la

necessitat que l'avaluador sigui expert en Ciències Socials, amb preparació específica en Ciències de l'Educació i en metodologia de la investigació educativa.

El problema de l'actitud de l'avaluador extern és cabdal per a l'èxit de la tasca avaluadora. És fonamental que quedi clara la finalitat última de qualsevol tipus d'avaluació (també la sumativa) respecte del que pot significar d'ajut per a la millora. Això s'ha de deixar ben establert tant al començament com durant el procés, i sobretot a l'hora d'utilitzar els resultats.

La funció d'ajut, correcció i assessorament han de potenciar-se respecte de les funcions de fiscalització.

Tal com diu House (1973, 137), la resistència a sotmetre's al procés d'avaluació és generalitzada. L'orientació cap a subministrar ajut a l'individu en la tasca que realitza afavoreix que l'avaluació sigui acceptada.

Una altra dimensió de l'avaluador extern ha de ser la seva independència respecte de l'Administració i també respecte del centre, per tal d'assegurar la necessària objectivitat en els seus judicis.

En el cas de l'avaluació formativa, aquesta independència creiem que ha d'afavorir la contribució dels mestres en ordre a reflectir, en les seves respostes, la realitat que han de valorar.

Malgrat tot, els judicis o resultats de l'avaluació no han de substituir les decisions que corresponen als òrgans directius del centre, en tot cas, han d'informar aquestes decisions.

Problemàtica de les variables a considerar

La determinació de les variables a considerar en l'avaluació del centre és potser el problema més complex en plantejar-nos el tema.

Determinar quins són els aspectes realment rellevants en el procés educatiu quan són tants els factors possibles és, sens dubte, una tasca que presenta greus condicionaments de tipus científic, tècnic i, fins i tot, polític.

El conjunt de variables que es poden considerar a l'hora d'avaluar un centre docent tendeix a agrupar-se en tres grans blocs (Escudero, 1980, 16; Gómez Dacal, 1975, 43-44):

- variables antecedents
- variables de procés
- variables producte

Les variables antecedents agrupen aquells aspectes punt de partida, referits als efectius materials, personals i d'estructura organitzativa,

considerats previs a l'acció educativa que es realitza en un moment determinat.

Escudero (1980, 17) ens ofereix una descripció força completa de les variables antecedents.

- a) Característiques del centre. Edifici, instal·lacions, material...
- b) Professorat i altre personal. Titulació, experiència, dedicació...
- c) Equip directiu. Composició, representativitat, experiència...
- d) Alumnat. Preparació prèvia, nivell social, actituds...
- e) Estructura organitzativa. Departamentalització, gabinets, òrgans representatius i decisoris...
- f) Objectius i programes del centre. Adequació a la normativa, a l'entorn, textos...
- g) Òrgans d'enllaç amb l'entorn. Associacions de pares, patronat, ex-alumnes...

Es considera que aquestes variables són de caràcter estàtic, en el sentit que quan s'inicia l'acció educativa ja estan configurades.

Les variables de procés fan referència a les interrelacions dels diferents elements que intervenen en l'exercici de l'acció educativa del centre.

Algunes de les consignades pel mateix autor són les següents:

- a) Interaccions. Entre professors, professor/alumne, centre/famílies...
- b) Desenvolupament de programes. Activitat intra-aula, utilització de mètodes i tècniques didàctiques, activitat de seminaris...
- c) Funcionament administratiu.
- d) Procediments d'autoavaluació i correcció.

Donat que són variables adreçades a copsar el procés complex i canviant del funcionament del centre, es consideren de caràcter dinàmic. Tot i la dificultat d'arribar a mesurar-les amb una certa objectivitat, és necessari, pel funcionament del centre, conèixer l'estat d'aquestes variables en cada moment i la incidència que poden tenir en el funcionament global.

Creiem que el coneixement i la consideració d'aquestes variables donarà als membres del centre la mesura de l'acció que porten a terme.

Les variables de producte fan referència als resultats que s'esperen en funció dels objectius previstos. Es tracta de la correlació objectius proposats/resultats assolits (Gómez Dacal, 1975, 43).

Enumerem íntegrament en aquest cas les esmentades per Escudero.

a) Efectes en l'alumnat. Nivell acadèmic, nivell formatiu, nivell actitudinal, promoció acadèmica, promoció professional...

b) Impacte en el context social.

Per a un centre educatiu és fonamental el coneixement dels resultats de la tasca que realitza. Malgrat la seva importància, el coneixement d'aquestes variables presenta dificultats a l'hora de fer-ho amb rigor científic.

Els dos primers tipus de variables se'ls anomena indicadors indirectes de la qualitat educativa. Les variables producte serien els indicadors directes.

A part de la dificultat d'avaluar els indicadors directes (Isaacs, 1977, 19), la consideració del valor que l'educació té per la persona humana porta a considerar la possibilitat d'introduir millores constants en el procés educatiu.

És per això que pensem, juntament amb Escudero, que l'avaluació del centre s'ha de plantejar en el procés, i considerar tant els indicadors directes com indirectes. Els indicadors directes han de fer la funció de criteri a partir dels objectius establerts.

Donat que el progrés de l'experimentació pedagògica no permet de determinar amb precisió les variables rellevants i el pes de cada una dins del conjunt, s'ha de procedir per criteris que semblin adients per tal de plantejar-se l'avaluació del centre.

En aquesta línia, alguns dels criteris que ens han orientat es poden concretar en els següents termes:

—Aspectes rellevants que deriven de la teoria de les organitzacions i de la consideració del centre educatiu com a sistema.

—Aspectes més freqüentment tractats en treballs referents al tema.

—Aspectes procedents de la situació pedagògica i social, i de les tendències que en ella es manifesten.

En un intent de conclusió, podem afirmar:

—Malgrat la dificultat que suposa, resulta necessari plantejar-se el problema de l'avaluació dels centres, per tal d'afavorir i comprovar la qualitat educativa i la renovació pedagògica.

—L'enfocament d'avaluació és el més factible i el que afavoreix la participació dels implicats, tant en el coneixement de la situació del centre com en la determinació i realització del *feed back* que se'n derivi.

DESCRIPCIÓ DEL QÜESTIONARI D'ANÀLISI DEL FUNCIONAMENT DEL CENTRE EDUCATIU D'EGB, QUAFE 80

En aquest apartat presentarem un instrument concret que ha estat elaborat i utilitzat a Catalunya durant els darrers anys. Exposarem la intencionalitat d'aquest instrument, la descripció del seu contingut i la metodologia utilitzada tant en l'elaboració com en la comprovació de la seva fiabilitat i validesa.

Abast del qüestionari

El qüestionari d'Anàlisi del Funcionament del Centre Educatiu d'EGB, QUAFE 80 (López, J.A.; Darder, P., 1983), ha estat elaborat amb la intenció de ser un instrument que ajudi a realitzar l'avaluació formativa interna del centre educatiu d'EGB.

Les funcions més sobresortints que pretén cobrir són:

—Explicitar els aspectes considerats fonamentals per aconseguir una educació de qualitat.

—Analitzar el funcionament del centre, i detectar tant els punts dèbils com aquells que aconsegueixen un nivell més satisfactori.

—Afavorir la consideració dels aspectes pràctics de l'activitat diària, en referència a la seva orientació general.

—Facilitar la introducció de millores en l'orientació general o parcial del centre, partint del diagnòstic realitzat.

—Exercir una acció sensibilitzadora, aportant matisos i suggerint possibilitats en cada un dels aspectes que intervenen.

—Ésser útil als diferents tipus de centres d'EGB, qualsevol que sigui la seva orientació, ja que en l'elaboració s'han tingut presents els mínims considerats necessaris per al funcionament de qualsevol centre.

—Respectar la singularitat de cada centre, considerant que les qüestions tractades poden tenir concrecions diferents segons les diverses situacions.

—Insistir en la necessitat d'un control-regulació del funcionament del centre, a partir de revisions periòdiques dels aspectes considerats.

El QUAFE 80 va dirigit, fonamentalment, a tots els professionals del centre, amb l'objecte que serveixi de paràmetre per a fer l'anàlisi d'aquest, i faciliti que es pugui arribar a un diagnòstic i a una possible estratègia de canvi.

El QUAFE 80 també pot ser utilitzat per part dels directius i pels serveis d'Inspecció Tècnica.

Descripció del QUAPE 80

Enfront de la possibilitat d'atomitzar massa aspectes per a considerar en l'anàlisi d'un centre, el QUAPE 80 distribueix els diferents ítems en dos grans factors: Projecte educatiu i Estructura i funcionament.

S'entén que mitjançant la consideració d'aquests dos factors: la intenció educativa formulada o implícita (Projecte educatiu) i la disposició i organització dels recursos i el funcionament real (Estructura i funcionament), es pot aconseguir una visió total de la institució educativa. Aquesta divisió afavoreix també la possibilitat de situar els resultats de l'anàlisi, i permet de constatar si els punts dèbils del funcionament del centre es refereixen a un disseny poc definit o inadequat dels objectius, o a una imprecisió o falta de canals organitzatius i de recursos.

Projecte educatiu. L'escola com a organització es caracteritza per una tasca educativa orientada en algun sentit. Els valors que es consideren vàlids, els objectius que es pretenen d'aconseguir i l'estratègia prevista per assolir-los són els elements bàsics del Projecte educatiu del centre.

L'actuació educativa que es realitza en els centres respon sempre a un tipus de Projecte, encara que sigui imprecís, poc definit o aparentment inexistent. Aquesta consideració obliga a que l'existència del Projecte hagi de ser necessàriament objecte d'atenció quan es pretén d'abordar la valoració del funcionament global del centre.

El Projecte educatiu és la referència que ens pot facilitar el coneixement de l'orientació del centre.

Contingut del Projecte educatiu

Aquest primer factor del QUAPE 80 consta de 12 ítems que poden agrupar-se en dos conceptes: Disseny del Projecte i Grau d'Implantació en el centre. El disseny suposa la concreció del Projecte en aspectes que es consideren bàsics per a configurar una línia educativa del centre.

Els dos primers ítems es refereixen a la necessitat de considerar tots els aspectes referits a l'educació integral, amb especial referència a la necessitat de mantenir un equilibri entre els aspectes més instructius i els específicament formatius.

A continuació, s'aborda la forma com el Projecte defineix l'estratègia en relació als alumnes i a l'aprenentatge.

Els ítems 4 i 5 pretenen valorar en quin grau es concreta l'orientació i els mitjans d'aprenentatge, i l'ítem 6 relaciona aquest procés amb la consideració de les possibilitats reals dels alumnes per assolir aquests aprenentatges. L'acció directa sobre el progrés dels alumnes apareix a l'ítem 3, mentre que els ítems 7 i 8 incideixen sobre la vida del grup.

classe. La raó de dedicar dos ítems a aquesta temàtica respon al convenciment que la realització del Projecte de centre passa institucionalment per la realitat de l'aula. De fet el grup-classe és el lloc on els nens prenen contacte amb el Projecte d'una forma quotidiana.

El disseny del Projecte es tanca amb l'ítem 9, que es refereix a l'avaluació. El disseny per molt complex i ajustat que resulti és insuficient si els aspectes que l'integren no tenen una implantació real en la vida del centre. Aquesta implantació, entesa com a presència del Projecte en l'actuació quotidiana de les persones encarregades de la seva realització, és objecte d'atenció als ítems 10, 11 i 12, els quals es refereixen bàsicament al coneixement que es té del Projecte, dels seus valors, per part dels encarregats de realitzar-lo, i també del grau de participació (restringit o ampli) en l'elaboració i posterior revisió.

Hi ha dues qüestions que completen el contingut del Projecte educatiu del centre i que per implicar aspectes d'estructura s'inclouen en el segon factor. Es tracta dels ítems 20 i 21, que es refereixen a les relacions amb la família i amb la societat, que participen tant del concepte de disseny com del concepte d'implantació. Un bon disseny del Projecte educatiu ha de definir la relació amb les famílies i amb la societat. En el primer cas perquè la família és un dels agents fonamentals del procés educatiu i en segon lloc perquè resulta difícil plantejar-se una educació de qualitat fora del marc social de referència en què s'actua.

Estructura i funcionament. La realització del Projecte educatiu implica recursos materials i humans i actuacions que, degudament ajustades, donen lloc a una estructura. L'existència d'aquesta estructura no és garantia suficient d'eficàcia. S'ha de considerar el procés d'actuació i realització que es realitza en la pràctica. En aquest sentit, en concretar aquest segon factor s'atén una doble dimensió: l'existència d'una estructura suficientment definida i l'eficàcia del seu funcionament d'acord als resultats previstos.

Contingut d'Estructures i funcionament del centre

Els 14 ítems d'aquest factor poden agrupar-se en quatre conceptes: gestió, actuació personal, recursos i realitzacions.

Respecte a la gestió, s'insisteix en la necessitat de tenir present i realitzar realment aquelles funcions necessàries per un desenvolupament coherent del centre. Es delimiten aquestes funcions sense arribar a concretar la forma que poden adoptar, que pot ser molt variada segons les peculiaritats de cada centre.

En aquest sentit, l'ítem 13 planteja la necessitat que apareixin delimitats els diferents òrgans encarregats de realitzar les diferents funcions

i tasques. També es remarca la conveniència que les competències d'uns i altres apareixin clares i precises.

Els ítems 14, 15 i 16 consideren, cada un d'ells monogràficament, una de les funcions de la gestió (presa de decisions, coordinació i control-regulació del procés), i s'orienten a valorar l'eficàcia i operativitat amb què es realitzen aquestes importants funcions en el centre.

En aquest grup relatiu s'inclou també l'ítem 17, que es refereix a la important funció de comunicació-informació.

Quant al bloc considerat com a actuació personal, s'analitza l'actuació del professor respecte de l'alumne quant al major o menor equilibri que s'aconsegueix entre exigència i tracte personal. La vinculació personal al centre sota l'òptica de la implantació i treball real es contempla en l'ítem 24. Finalment, els ítems 25 i 26, amb la consideració del clima existent en el treball i les relacions personals entre els professors, completen el bloc.

La qüestió dels recursos es considera sota l'òptica de la utilització que es fa d'ells. L'ítem 19 considera els recursos humans, intenta de valorar l'adequació que es dona entre les persones concretes i les tasques que tenen encomanades.

Els ítems 22 i 23, que es refereixen als recursos materials i didàctics el primer i als recursos econòmics el segon, es centren en el rendiment que el centre obté dels mateixos.

Aquest segon factor inclou els ítems 20 i 21, que es refereixen a les relacions amb la família i amb la societat, els quals ja s'havien anomenat en la descripció del Projecte educatiu.

Esquema de l'estructura de cada ítem.

L'estructura de cada ítem és la mateixa en els dos factors del QUAFE 80, a fi de facilitar una valoració homogènia dels diferents aspectes de la situació del centre.

En primer lloc apareix una definició breu, que pretén acotar el camp objecte de valoració en aquell ítem. Els termes de la definició pretenen d'orientar cap a una línia de renovació pedagògica, i es refereixen sempre a la pràctica escolar.

A continuació, es descriuen cinc situacions possibles en les quals es pot trobar en relació a l'ítem objecte de revisió.

En la descripció de cada situació es tenen en compte dues dimensions:

- el grau d'acord del centre respecte del fet considerat;
- el grau de concreció i bona realització que revesteix aquell aspecte en el centre.

En la redacció de cada una de les situacions s'introdueixen elements i referències que sensibilitzen i orienten cap a situacions de millora. Hi ha també, en la redacció de les diferents situacions, una intenció d'escalada, de forma que la situació posterior suposa un nou pas respecte de l'anterior i inclou a aquella.

Les dues primeres situacions (A i B) es refereixen a situacions i iniciatives individuals o de petits grups no institucionalitzats, que actuen segons el seu propi criteri, sense que hi hagi, per tant, un mínim de plantejament comú de centre.

La situació tres (C) preveu que en el centre hi ha un cert nivell d'acord sobre els diferents aspectes, encara que la realització sigui deficient i potser encara no generalitzada.

Aquesta situació C suposa l'existència d'un primer estadi on ja comença a surgir un Projecte educatiu explícit.

Les situacions quarta i quinta (D i E) suposen l'existència d'un Projecte educatiu definit, del qual es controla la realització mitjançant revisions periòdiques. La situació E té com a específic el plantejar-se canvis innovadors a la vista dels resultats.

Cada ítem reflexa la intencionalitat global del qüestionari.

Metodologia utilitzada en l'elaboració del QUAFE 80

El procés metodològic d'elaboració podem concretar-lo en dues fases: una que arribaria fins la redacció definitiva en la seva versió actual, i una altra en la qual s'ha tractat de comprovar la validesa i fiabilitat de l'instrument.

El primer pas consistí en la recollida del material existent sobre el tema objecte d'estudi, i es procedí per una part a l'anàlisi de les aportacions teòriques sobre el centre educatiu i les possibilitats d'evaluar el seu funcionament, i per l'altra a analitzar qüestionaris, escales i altres documents que s'han proposat d'abordar aspectes totals o parcials de l'avaluació del centre.

A partir d'aquesta anàlisi es procedí a identificar termes, continguts i conceptes a fi d'evitar repeticions, assegurar el màxim rigor i, sobretot, garantir la presència de tots aquells aspectes considerats fonamentals per a descobrir el centre educatiu com a conjunt.

La idea d'aconseguir un instrument orientador cap els aspectes qualitatius de funcionament ha presidit sempre el treball anteriorment descrit d'anàlisi i de selecció.

El resultat d'aquest primer pas donà lloc a una primera redacció del qüestionari, en la qual ja quedaven els ítems agrupats en dos grans factors: Projecte educatiu i Estructura i organització (el nom del qual en la

redacció definitiva canviaria pel d'Estructura i funcionament). Aquesta primera redacció del qüestionari constava de 37 ítems que s'organitzaven dins de cada factor en subgrups d'ítems afins.

El pas següent fou una doble consulta sobre el qüestionari elaborat:

—Per una part es consultà amb experts de reconeguda competència i amb experiència en aquest camp d'investigació.

—Per una altra banda, es consultà un nombre ampli de mestres en exercici, i s'escollí una mostra que incloïa mestres de tots els àmbits territorials de Catalunya. S'aprofità per això les Escoles d'Estiu i es demanà la col·laboració d'aquells mestres que, amb un mínim de tres anys de docència, haguessin tingut experiència de gestió.

Es redactà una enquesta amb quatre apartats:

—Si els ítems proposats eren realment les qüestions més rellevants d'un centre segons la seva pròpia opinió.

—Si sobrava o faltava algun aspecte important i, donat el cas, quin.

—Si les definicions i l'escalat de valoració eren suficientment clars i precisos.

—Si consideraven que la situació del seu centre es recollia en els diferents apartats.

Es distribuïren 150 enquestes i se'n recolliren 60 amb respostes molt matisades, que permeteren d'introduir modificacions a la redacció definitiva. Les modificacions suggerides s'orientaven, fonamentalment, a reduir l'extensió i precisar més algunes definicions i escales concretes.

Ja amb la redacció definitiva es feu una aplicació a nou escoles, per tal de provar la fiabilitat i validesa del Qüestionari, amb tècniques diversos.

Les tècniques emprades foren, per la fiabilitat:

- consistència interna
- test-retest
- parells-imparells
- coeficient α de fiabilitat.

Per la validesa:

- validesa de contingut
- validesa concurrent

Totes aquestes proves donaren resultats prou satisfactoris per considerar el QUAFE 80 un instrument vàlid i fiable per l'avaluació del centre educatiu d'EGB.

Aquesta validesa i fiabilitat ha estat confirmada a través d'una investigació àmplia feta amb una població de 250 escoles d'EGB de Catalunya, els resultats de la qual s'han tractat mitjançant el programa SPAD, anàlisi de correspondències múltiples.

Posteriorment a la investigació, el QUAFE 80 s'està utilitzant, per part de mestres i directors d'escoles públiques en col·laboració amb els autors, amb resultats que confirmen els obtinguts en la investigació experimental.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, G.S., *Medición y evaluación en educación, psicología y «guidance»*, Herder, Barcelona 1970.
- ARDOINO, J., *Education et politique*, Gauthier-Villars, París 1977.
- BRUNER, J.S., *Hacia una teoría de la instrucción*, Uteha, Méxic 1972.
- COOLEY, W.W., i LOHNES, P.R., *Evaluation Research in Education. Theory, Principles and Practice*, Irvington Publish, Nova York 1976.
- ESCODERO, T., *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?*, ICE Universidad de Zaragoza, Zaragoza 1980.
- FERMÍN, M., *Tecnología de la supervisión docente*, Kapelusz, Buenos Aires, 1980.
- GALI, A., *La mesura objectiva del treball escolar*, Material Escolar i Científic, Barcelona 1928.
- GÓMEZ DACAL, G., «Evaluación de la calidad de la enseñanza. Sentido y alcance en la EGB», *Vida escolar*, núms. 170-171, juny-setembre 1975, pp. 40-45.
- HOUSE, E.R., *School Evaluation. The Politics and Process*, McCurhan Publishing, Berkeley (Cal.) 1973.
- ISAACS, D., *Cómo evaluar los centros educativos: instrumentos y procedimientos*, EUNSA, Pamplona 1977.
- LAFOURCADE, D., *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Buenos Aires 1974.
- LANDSHEERE, G. DE, *Objetivos de la educación*, Oikos-Tau, Vilassar-Barcelona 1976.
- , *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en education*, Presses Universitaires de France, París 1979.
- LEMUS, L.A., *Administración, dirección y supervisión de escuelas*, Kapelusz, Buenos Aires 1975.
- LÓPEZ, J.A. i DARDER, P., (1983) *Anàlisi del funcionament Qualitatiu dels centres d'Educació General Bàsica, a Catalunya (Estatals i Privats)*, tesis doctorals, presentades a la UAB, Departament de Ciències de l'Educació, publicació en curs.
- MIALARET, G., *Vocabulaire de l'Education*, Presses Universitaires de France, París 1979.
- MORENO GARCÍA, J.M., *Organización de Centros de Enseñanza*, Edelvives, Zaragoza 1978.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L., *Los objetivos educativos*, ICE Universidad de Valencia, Valencia 1979.

