



ACOMPANYAR PER A MILLORAR. LA IMPORTÀNCIA DE L'AVALUACIÓ

Informe elaborat per Màrius Martínez, professor titular del Departament de Pedagogia Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació, de la Universitat Autònoma de Barcelona, per a la XII jornada de Bones Pràctiques Locals en Educació, celebrada a Granollers el dia 16 de març de 2012

Barcelona, març de 2012



**Diputació
Barcelona**

**Àrea de Coneixement
i Noves Tecnologies**

ÍNDEX

1.- El context de l'avaluació de programes	3
2.- El procés d'avaluació de programes	4
2.1 L'avaluació com a procés	4
2.2 El caràcter multidimensional de l'avaluació	9
3.- Criteris i referents de l'avaluació	12
3.1 Condicions per a fer avaluacions	13
4.- Els riscos i biaixos de l'avaluació	15
5.- Conclusions i propostes	17
6.- Referències	19

I recordi, sense dades, la seva és una opinió més

Andreas Schleicher

1.-El context de l'avaluació de programes

La frase d'Andreas Schleicher, responsable de l'avaluació del rendiment de l'alumnat als països de la OCDE (les ben conegudes proves PISA), al marge de les consideracions que es puguin fer sobre el seu enfocament o l'orientació de la organització que les impulsa, remet a la importància de disposar d'evidències per a poder fonamentar les decisions polítiques i les accions educatives. Al nivell local també és així.

L'avaluació en contextos de formació i educació fa molts anys que figura en els textos, en les agendes polítiques i en els discursos tècnics i polítics però encara no és una pràctica arrelada que serveixi per a la rendició de comptes i per a la millora contínua d'allò que es fa. Més aviat, quan hom considera les pràctiques avaluatives, es segueixen detectant dues posicions antagòniques: la manca d'avaluació efectiva o un excés o compulsivitat avaluadora que satura els professionals de tasques i informació que no s'utilitza. Les raons d'aquesta situació són moltes i no és aquest el context per abordar-les tot i que l'anàlisi dels elements que es presenten en el text permet identificar una part dels problemes i els desafiaments de l'avaluació dels programes de coordinació i d'acompanyament a l'escolaritat en el context local. El que pretén aquest document és proporcionar algunes idees per incorporar l'avaluació de programes en els processos de treball de planificació, desenvolupament i millora dels programes i accions educatives que es desenvolupen en el context local per a l'acompanyament de l'escolaritat i la prevenció del fracàs escolar.

El text té quatre apartats que presenten alguns elements per a la reflexió primer i per a l'inici de l'acció després al voltant de la qüestió de l'avaluació. El primer (a continuació de la introducció) que presenta una seqüència en l'avaluació de programes. Planteja una aproximació al concepte d'avaluació de programes i descriu el procés que cal seguir per fer-la. No es tracta d'una seqüència rígida sinó més aviat d'un procés de treball que té un punt de partida i – sobretot – un final sense el qual no podem parlar d'avaluació.

El segon apartat té a veure amb els criteris i referents per a l'avaluació de programes. Es tracta de presentar alguns elements que envolten a l'avaluació, al context de treball

i a les pràctiques educatives en els que l'avaluació s'inscriu. Són elements que condicionen o guien les decisions i aporten raons per a orientar les pràctiques avaluatives en un o altre sentit.

El tercer apartat considera els riscos i els biaixos que pot tenir un procés avaluatiu perquè en tractar-se d'una pràctica carregada de valors, normes i interpretacions, sovint pot desviar-se d'allò que hauria de ser i, sovint de manera inconscient, reforçar la cultura de la queixa, de l'immobilisme o raons i decisions no basades en evidències. El quart apartat (cinquè si es compta la introducció) clou el recorregut argumental amb algunes conclusions i propostes sobre l'avaluació dels programes i accions educatives que en el context local s'estan desenvolupant per a l'acompanyament de l'escolaritat i la millora de l'èxit escolar.

2.- El procés d'avaluació de programes

2.1.- L'avaluació com a procés

El primer que cal dir és que l'avaluació és un procés, que ha de formar part de l'acció educativa, que permet, a partir d'un pla, recollir informació, valorar-la en base a criteris preestablerts per a prendre decisions de millora que cal executar i revisar.

En l'anterior definició trobem els elements del procés d'avaluació:

En primer lloc la necessitat, d'avaluar, el seu sentit i l'abast de l'avaluació. Per avaluar un programa cal delimitar l'abast d'allò que volem avaluar, concretar les raons (el sentit de fer-ho) i verificar que es respon a una necessitat. Quan es decideix dur a terme l'avaluació – normalment hauria de ser quan es dissenya una actuació pública i no en acabar-la – cal concretar un conjunt de dimensions a les que ens referirem després. Els programes de millora de l'èxit escolar, d'acompanyament a les famílies, de prevenció de l'abandonament escolar han d'incloure doncs, igual que els objectius, les activitats i els recursos que es mobilitzaran, una previsió de l'avaluació que se'n farà. Tant per a retre comptes als diferents nivells (responsables polítics, tècnics, educadors, participants i ciutadania) com per incorporar elements de millora mentre funcionen o per a futures edicions.

La matèria primera d'una avaluació és la informació – quantitativa i qualitativa – sense la qual no podem continuar. Obtenir i enregistrar la informació necessària és essencial per a poder avaluar – la cita de Schleicher remet, en primera instància, a aquesta qüestió. D'això en depèn el tipus d'instrument i les tècniques que emprem primer per

obtenir i després per enregistrar la informació. També és clau el moment en que es recull la informació, qui la recull, en quines condicions i amb quin nivell de participació i implicació de les persones participants. El treball amb famílies o els tallers i activitats adreçats a l'alumnat presenta moments crítics en els que es produeix informació rellevant per al programa i altres moments en els que la informació seria esbiaixada, cal triar el moment com també el tipus d'instrument o estratègia que permetrà obtenir i enregistrar la informació sense alterar les dinàmiques o processos. En d'altres casos per contra, la informació a enregistrar s'haurà d'obtenir abans d'iniciar el programa o l'actuació. Tal com indiquen Marí-Klose i Granell (2010), la informació necessària per a acompanyar l'escolaritat de manera adequada ha d'estar recollida abans, durant i en finalitzar el programa. Per això cal emprar indicadors, i sistemes el mes àgils possibles per recollir-los.

La informació és objecte d'anàlisi i valoració però per això cal disposar de criteris i referents prèviament establerts. Són aquests criteris i referents els que permeten assignar un valor o mèrit a la informació recollida. De la claredat, transparència i publicitat dels criteris en dependrà novament la qualitat del procés avaluatiu.

La valoració de la informació és la fase que hom considera el nucli de l'avaluació doncs és quan els criteris tècnics i polítics s'empren per a valorar la informació relativa a una situació de partida, a una dinàmica, a una actuació professional, a un conflicte o a uns resultats (entre altres). Els judicis de valor permeten prosseguir amb l'avaluació i no són en cap cas el final del procés. En aquest punt es poden considerar, per exemple, els principis i dimensions clau que recull la Diputació de Barcelona (2012) per als programes d'acompanyament de l'escolaritat:

- Coresponsabilitat
- Transversalitat
- Proximitat
- Proactivitat
- Integralitat
- Treball en xarxa
- Equitat
- Capital social de famílies i entorn
- Cicle de vida

Adicionalment, els objectius del programa – que han de ser assolibles – són també criteris per a avaluar: el grau d'assoliment dels objectius –l'eficàcia del programa o

acció – és el primer element de l'avaluació de programes: reduir la taxa d'abandonament escolar prematur, incrementar la motivació de l'alumnat que participa en programes de suport a l'estudi, millorar el rendiment acadèmic, incrementar la participació de les famílies en el seguiment de l'escolaritat, millorar la coordinació entre agents que actuen per a la prevenció del fracàs escolar, millorar l'accés a les activitats extraescolars, entre altres, serien exemples d'objectius generals que cal concretar en indicadors mesurables per a poder valorar els programes.

L'avaluació comporta prendre decisions. Aquesta presa de decisions ha de conduir a la millora, el reciclatge, la reorientació o l'acabament d'una determinada acció o d'un pla. En qualsevol cas, és una presa de decisions que tampoc esgota el procés avaluatiu; per acabar-lo cal portar a la pràctica – executar - les decisions derivades del procés avaluatiu. En relació als programes de prevenció del fracàs escolar i d'acompanyament a l'escolaritat, aquestes decisions han de contemplar accions de millora i/o de retroalimentació de les accions i també d'altres mecanismes que els diferents programes poden posar de manifest i que poden ser també revisats i millorats. Les experiències d'acompanyament a l'escolaritat presenten un conjunt ample d'objectius doncs responen a la sensibilitat que el municipi té en aquesta matèria però que no són després avaluats. És interessant comprovar que en les fitxes de bones pràctiques és molt més extens l'apartat d'objectius que l'apartat d'avaluació (resultats assolits – impacte de l'avaluació).

Wandersman (2009) proposa un cicle de preguntes per a desenvolupar l'avaluació de programes:

1. Quines són les necessitats i les condicions a les que ens adrecem?

En aquest punt cal documentar les necessitats en relació a les taxes d'èxit i fracàs educatiu, de participació, d'acompanyament de l'escolaritat en el municipi i alguna referència a altres poblacions o territoris de característiques similars.

2. Quins són els objectius i la població destinatària a la que volem atendre?

Establir objectius forma part de la dinàmica habitual de treball en les àrees municipals que poden tenir a veure amb els programes d'acompanyament a l'escolaritat però cal ajustar els objectius a la població i cal caracteritzar-la més enllà de les seves necessitats, com es comentarà més endavant.

3. Quines pràctiques de referència coneixem?

Hi ha cert consens en que és important buscar pràctiques d'acompanyament o que abordin la qüestió de l'equitat educativa al nivell local que siguin d'èxit. En termes

avaluatius, quan no es documenta aquest èxit, les pròpies pràctiques no poden esdevenir referents i es dificulta la transferència de coneixement i les possibilitats d'intercanvi (les jornades de bones pràctiques són congruents amb aquesta idea).

4. Quines accions cal desenvolupar per ajustar allò que sabem que és útil i funciona a les característiques pròpies?

Les accions de millora dels plans que poden afectar als tècnics municipals, als agents que intervenen al pla o a mecanismes de coordinació entre actors i entitats, o la provisió de recursos, no es poden desenvolupar en base a intuïcions o percepcions. Per fer-ho cal disposar d'evidències.

5. Quines competències cal desenvolupar / seleccionar?

Els diferents agents que participen en molts projectes d'acompanyament a l'escolaritat aporten competències diferents, complementàries però en alguns casos queden elements per cobrir, cal identificar no només les competències o les parcel·les d'activitat de cada agent, àrea o entitat com també identificar allò que no es cobreix per poder desenvolupar-ho mitjançant la incorporació de nous actors o mitjançant processos formatius.

6. Quin serà el pla?

7. S'està duent a terme amb qualitat?

Els promotors dels plans haurien de poder definir estàndards de qualitat. Així, per exemple, aquells que aconseguixin eliminar barreres al desenvolupament educatiu produïdes per condicions socioeconòmiques (equitat), aquells que promoguin un treball articulat en xarxa que optimitzi allò que fan els diferents agents, aquells que tinguin una perspectiva del cycle vital, els que promoguin l'empoderament i la participació de la comunitat, els més sostenibles, podran ser considerats de qualitat, per citar alguns exemples.

8. Com està funcionant? Dóna els resultats esperats? (output)

El seguiment en termes de resultats ja s'ha comentat però és un dels elements clàssics en avaluació de programes. Convé concretar els resultats que sabem que hauria de produir el pla.

9. Com es poden incorporar estratègies de millora de la qualitat?

10. Si el programa ha funcionat, com el farem sostenible?

Quan s'impliquen diferents agents d'una banda es pot aconseguir evitar solapaments en les actuacions (diferents àrees municipals i entitats d'un barri promovent el mateix tipus d'actuació adreçada a la mateixa població o realitzant

actuacions complementàries que no generen sinergies) i fer més sostenible una actuació en ordenar les accions.

Blasco (2009), proposa cinc fases o fites en les que l'avaluació pren part, respecte a una intervenció pública

Problema: delimitar l'àmbit problemàtic sobre el que l'acció pública vol incidir. Normalment són problemes de la ciutadania que es manifesten al territori en termes de pèrdua de qualitat de vida, deteriorament, esdevenen la raó de ser de l'acció pública.

En el nostre cas es tracta del fracàs educatiu, l'abandonament escolar, la manca d'oportunitats d'una part de la població en situació de vulnerabilitat o exclusió però cal delimitar – en aquest marc – quins són els problemes concrets als que s'adrecen els programes o iniciatives.

Recursos: Cal revisar els efectius disponibles per a poder actuar sobre el problema que ja s'ha detectat. En aquesta fase cal preveure també accions addicionals que permetin disposar finalment dels recursos per a poder actuar. Les sinergies entre agents que operen al territori, a més dels agents de les diferents àrees municipals són elements clau per a fer possibles alguns projectes i també per fer-los sostenibles.

Activitats: Conjunt d'accions que es desenvolupen, com a part d'un pla, per a incidir sobre el problema detectat.

Productes (outputs): Resultats directes de l'acció o accions endegades amb els recursos esmerçats. Es refereixen a la satisfacció dels objectius que cada acció ha volgut assolir. Novament convé recordar que es tracta dels resultats del pla (novament la utilització d'indicadors de resultats, de satisfacció, d'incidències, de despesa o inversió de recursos, ajuden a concretar aquests productes).

Impacte (*outcomes*): Són els efectes que, desitjablement es produiran a curt, mitjà o llarg termini com a conseqüència de l'efecte continuat dels resultats, productes o outputs (un programa de sensibilització de les famílies combinat amb un projecte adreçat als joves en situació de vulnerabilitat pot no incidir directament en l'abandonament però hauria de provocar un procés progressiu de minva de l'abandonament prematur, el mateix podria dir-se de les taxes de graduació o del rendiment de les successives cohorts d'alumnat d'un barri o una població). És important diferenciar outputs (allò que en principi hauria de produir el programa d'acompanyament) dels *outcomes* (allò que els resultats contribueixen a millorar però que no té una relació de causalitat directa).

Els resultats acadèmics segur que es veuen afavorits quan hi ha programes d'acompanyament de l'escolaritat però no podem afirmar que els programes produeixin un efecte directe en aquestes taxes. Tampoc els podem considerar un fracàs si no canvien a curt termini.

En cadascun dels anteriors elements es poden plantejar preguntes d'avaluació com també en la relació que s'estableix entre ells. Com veurem en l'apartat següent.

2.2.- El caràcter multidimensional de l'avaluació

L'avaluació és un procés que s'organitza a partir de diferents dimensions que la concreten. Es tracta d'optar per un conjunt d'elements per a formar un pla articulat.

Per a començar cal decidir què avaluem i per a que?

Les avaluacions concreten en primer lloc allò que volen valorar (l'objecte d'avaluació) i la finalitat d'aital avaluació. Qualsevol dels elements que formen part de la realitat en la que es vol actuar poden esdevenir objectes d'avaluació així com també el conjunt d'elements del programa, de les dinàmiques que genera i dels resultats i impactes que en resulten. Per això es parla de l'avaluació de necessitats, potencialitats, oportunitats, competències, aprenentatges, hàbits, actituds, entre altres. El que cal és prioritzar i centrar la mirada en aquells elements que ens permetran millorar la realitat considerada i no fer-ne un abordatge analític per a no deixar res i no poder amb tot.

L'avaluació també té finalitats diferents: considerar la finalitat és tenir en compte el sentit i interès de l'avaluació. Generalment hom coneix l'avaluació sumativa que pretén prendre decisions de caràcter terminal: classificar, acceptar o rebutjar, validar, certificar. Són processos necessaris però no únics en parlar d'avaluació. Cal considerar l'avaluació diagnòstica que permet fonamentar i justificar una acció educativa, i l'avaluació formativa que porta directament a la millora d'allò avaluat.

L'avaluació diagnòstica, sovint feta a partir de les aportacions dels tècnics i professionals que estan en contacte més proper amb la població o amb els agents educatius (professorat dels centres educatius, educadors i educadores, treballadors i treballadores socials, responsables d'entitats) i també de les fonts secundàries de caràcter estadístic disponibles (serveis d'estudis, estadístiques municipals, provincials,...).

L'avaluació sumativa permet seleccionar participants en el pla, en funció del seu perfil socioeconòmic i de vulnerabilitat, per exemple, permet seleccionar accions a les que es donarà suport (en funció del seu ajustament a les polítiques municipals) i permetrà

prendre decisions sobre la continuïtat o revisió del programa (en funció dels resultats obtinguts).

L'avaluació formativa és la que acostumen a desenvolupar les persones que desenvolupen cadascuna de les accions (tècnics, responsables o promotors de xarxes, educadors, ...) i permet anar reajustant el funcionament del pla per a optimitzar-lo, per corregir disfuncions,...

Quan s'avaluen programes sovint es consideren totes tres avaluacions, generalment una avaluació diagnòstica per tal de concretar sobre què s'actuarà i en quines condicions, una avaluació formativa que ha de permetre retroalimentar el procés mentre es desenvolupa tot incorporant millores i reajustaments i una avaluació sumativa que en determinarà el valor en finalitzar.

Hi ha models clàssics d'avaluació de programes que assenyalen dimensions clau que cal avaluar (el més conegut el de Stufflebeam, 1985):

Avaluació del context: relacionat amb les necessitats, els recursos disponibles, les oportunitats, debilitats i fortaleces d'un determinat entorn o situació. Com ja s'ha dit aquesta és l'avaluació diagnòstica, majoritàriament desenvolupada abans de començar el disseny d'un programa. En aquesta avaluació també val la pena identificar pràctiques de referència i altres iniciatives ja desenvolupades en contextos similars de les quals aprendre.

Quina és la situació escolar al territori: taxes de graduació, abandonament prematur, vulnerabilitat, pobresa infantil, associacionisme i xarxes – teixit social, programes i accions de suport a l'escolaritat i a l'èxit educatiu, recursos disponibles al territori, nivell de coordinació entre centres educatius i entitats locals, programes en curs,.... iniciatives que ja existeixen de suport a l'escolaritat en territoris amb una composició social similar,...

Una segona fita és *l'avaluació del propi disseny* o proposta d'acció: fins a quin punt podem verificar que allò que pretenem desenvolupar està ajustat al context (barri, districte, poble o ciutat) però també al marc institucional i organitzatiu que l'ha de fer possible (recursos, suport, temporització,...). Un programa no revisat en aquests termes té un risc addicional de tenir fallides.

- Els objectius plantejats s'adrecen a les necessitats d'acompanyament i suport a l'escolaritat? Són assolibles amb els recursos i accions previstes? Disposen dels recursos necessaris? Les activitats s'ajusten al perfil de la població? Els agents disposen de les competències necessàries per donar suport a l'escolaritat en els

termes plantejats? S'ha previst un sistema d'avaluació del procés i dels resultats que sigui àgil i a la vegada permeti documentar i donar evidències del funcionament dels programes o accions que s'iniciïn?

La tercera fita és el *desenvolupament del programa*. Alguns consideren que el seguiment o monitorització es ja una avaluació del procés. No és exacte. L'avaluació de processos no és només la recollida d'evidències per al seguiment. Hauria de ser també un procés en el que es prenen decisions de millora i reajustament – tal vegada reorientació – d'un programa o procés mentre encara dura. En el procés té tanta importància la revisió del funcionament de tot allò previst com d'allò no previst, anecdòtic, circumstancial o conjuntural doncs pot alterar de manera significativa el programa.

Sovint es proporciona o es recull informació sobre la marxa d'un taller, d'una xarxa de coordinació, d'un conjunt de xerrades o activitats o de l'assignació de beques i ajusts i es lliura als responsables municipals. Aquest procés – necessari – forma part de l'avaluació del desenvolupament però cal atendre a la satisfacció de les persones participants, als incidents crítics que succeeixen (conflictes entre entitats, professionals, participants, abandonaments, excés de demanda, manca de participació efectiva, burnout dels professionals, manca de recursos, entre altres) per tal de prendre decisions que permetin afrontar aquests esdeveniments durant el programa.

La quarta i darrera té a veure amb *els resultats* i és el tipus d'avaluació més coneguda si bé sovint també incompleta. Els resultats es poden considerar des de diferents mirades: l'eficàcia (contrastar els objectius amb els resultats, és més eficaç aquell programa que assoleix més objectius en major grau), l'eficiència (contrastar els resultats amb els recursos emprats: és més eficient aquell programa que assoleix millors resultats amb els mateixos recursos), l'efectivitat (resultats i perdurabilitat en el temps: és més efectiu el programa els resultats del qual perduren durant més temps). L'impacte expressa la darrera relació entre els resultats del programa i els problemes als que el programa s'adreça (millora de la qualitat de vida i la cohesió social, per exemple, a través de programes educatius o de suport i reforç a l'escolaritat, els resultats del programa no hi incideixen directament però sí indirecta). Una altra lectura de l'impacte d'un programa es refereix als efectes no previstos (que poden ser positius i aleshores cal incorporar-los al programa per potenciar-los o negatius que cal minimitzar o intentar evitar en successives actuacions).

Quan hom parla d'eficiència es tenen en compte generalment els elements materials o funcionals (materials, pressupostaris, de quantitat de recursos humans) però és interessant també considerar – en alguns casos – la despesa emocional doncs sovint les accions socioeducatives generen processos de desgast que afecten el benestar emocional. En aquest darrer sentit, és més eficient el programa que aconsegueix els resultats proposats sense perjudicar significativament el benestar emocional de qui els desenvolupa.

Finalment, quan es consideren els objectes d'avaluació ja s'ha assenyalat un conjunt molt ampli de possibilitats: avaluar programes, necessitats, oportunitats, actituds, recursos, estratègies, però cal destacar la importància de no col·locar les persones en aquest marc. Es poden avaluar necessitats, mancances, actituds, motivacions, expectatives, coneixements, competències (que són tot elements que poden modificar-se mitjançant una acció socioeducativa) però no persones doncs es corre un risc d'estigmatitzar i caracteritzar persones o grups per allò que els manca i no per allò que són. De la mateixa manera que quan es fa una avaluació de necessitats cal acompanyar-la de les qualitats o punts forts.

Quan s'han decidit els objectes (què) i les finalitats (per a què) cal acabar de concretar la resta de dimensions avaluatives: el moment d'avaluació (quan obtenir la informació per a que sigui de qualitat), doncs un moment equivocat proporcionarà informació esbiaixada o de poca qualitat; els instruments i tècniques que cal emprar (per enregistrar la informació), les persones que desenvoluparan tot el procés (avaluadors/es), tot considerant de quina manera es promou la participació i la coresponsabilització en aquests processos tot considerant les avaluacions internes i externes; les audiències (a qui anirà destinada aquella avaluació: quin nivell de responsabilitat i de decisions podran prendre) i, finalment, els criteris que es faran servir per a fer les valoracions i prendre les decisions. Aquesta darrera qüestió es considera en l'apartat següent.

3.- Criteris i referents de l'avaluació

Una avaluació és un procés axiològic, polític i com a tal respon a criteris i valors prèviament establerts però també té altres condicionants que cal tenir presents doncs poden alterar-ne el seu desenvolupament i afectar dinàmiques.

3.1.- Condicions per a fer avaluacions

Una avaluació suposa un esforç, una inversió de temps i recursos que cal dosificar, concretament cal preguntar-se sobre:

Cal avaluar? Es vol avaluar? Es pot avaluar? Se'n sap? Se'n reconeix el mèrit o valor?

1. La necessitat d'avaluar: cal avaluar allò que ens plantejem avaluar? És justament allò triat que proporcionarà les millors oportunitats de millora i desenvolupament? En aquest sentit es proposen dos referents per a acabar de pensar-hi:

El principi de Pareto: identificar el 20% que genera o explica el 80% de possibilitats de millora o a la inversa: el 80% dels problemes es concentren en un 20% de causes. En avaluació convé buscar aquells objectes que en ser avaluats proporcionaran evidències per actuar i millorar un 80% de la realitat considerada. També és útil com a prevenció: alerta en avaluar el 80% dels objectes possibles amb els quals només incidirem en el 20% de la realitat. Aquestes proporcions són temptatives, imprecises però expressen un risc o una oportunitat que cal considerar.

“La mínima avaluació per a la màxima acció de millora”: quan hom es planteja l'avaluació ha de considerar que no és una finalitat en sí mateixa sinó un mitjà d'optimitzar les accions socioeducatives. Per fer-ho cal buscar l'òptima relació entre activitat avaluadora i acció de millora. La primera està subordinada a la segona i per tant cal trobar l'òptim que – com a concepte – sempre haurà d'estar més a prop de l'acció socioeducativa que de l'acció avaluativa.

2. Hi ha voluntat d'avaluar-ho? Les resistències al canvi i les resistències a mostrar febleses o elements que poden justificar canvis de millora són limitadors de l'acció avaluativa. En aquestes situacions cal plantejar com incidir favorablement en les actituds i en la cultura institucional i en quines estratègies permetran vèncer les resistències i buscar la col·laboració i la participació. El primer argument és el de la oportunitat de millora i el de la eficiència en termes de dinàmiques i benestar emocional.
3. Hi ha possibilitats d'avaluar-ho? En algunes ocasions hi ha realitats que es voldrien avaluar però el procés quedaria estroncat a la meitat (no es poden prendre decisions, no es poden executar,...). En aquests casos val la pena pensar en la possibilitat d'endegar l'avaluació o bé canviar l'objecte d'avaluació. Generalment l'avaluació educativa s'ha de centrar en allò que es pugui millorar, optimitzar mitjançant l'acció professional, al marge que les accions professionals

persegueixen sempre objectius generals o estratègics que no varien de manera directa per l'acció del programa.

4. Competència: Per avaluar, com per desenvolupar una acció professional, calen competències. L'avaluació, com a darrera acció incorporada a la seqüència de treball professional ha de ser desenvolupada amb la competència necessària. Això pot justificar en algunes ocasions la necessitat de formar-se o de treballar de manera col·laborativa amb professionals que puguin complementar les perspectives dels diferents actors del procés.
5. Reconeixement / valoració: l'avaluació ha de ser un procés reconegut i ha de formar part de la tasca professional del context socioeducatiu que es considera. És per això que ha de tenir un reconeixement i una valoració explícita i no ha de ser una tasca addicional o complementària com tampoc pot ser valorada pel seu caràcter voluntari o afegit.

Existeixen també altres condicionants de l'avaluació que, de manera succinta tenen a veure amb el context del programa o programes. Les polítiques públiques, l'orientació i l'agenda com també determinades dinàmiques institucionals poden condicionar l'avaluació i convé identificar-les per a poder situar la seva influència i en ocasions controlar els seus efectes en les interpretacions, en les decisions i fins i tot en les accions. També val la pena tenir en compte l'efecte de determinades situacions conjunturals que, per alterar la situació normal, poden també alterar el procés avaluat. I finalment, les característiques dels diferents actors i les seves possibilitats i oportunitats de participació, d'implicació en el procés poden fer ajustar l'avaluació.

Wandersman (2009) proposa 10 principis per a que l'avaluació sigui empoderadora i proporcioni oportunitats de desenvolupament per a tothom: en primer lloc la millora com a primer principi és – com ja s'ha dit – l'element articulador de tota l'acció avaladora, en segon lloc la justícia social que té a veure amb la promoció de l'equitat en les accions socioeducatives i també en les avaluatives, en tercer lloc la inclusió de totes les sensibilitats i realitats, en quart lloc la participació democràtica de totes les persones, en cinquè lloc, la capacitat constructiva que ha de permetre transformar els resultats de l'avaluació en possibilitats de millora de la realitat, en sisè lloc l'aprenentatge organitzacional doncs són les organitzacions les que incorporen les millores i optimitzen les seves accions i serveis que al seu torn han de revertir en la

comunitat propera i generar coneixement compartit (setè i vuitè), en novè lloc la utilització d'evidències com a base per a l'avaluació que permet documentar i verificar allò que s'avalua i alhora – i desè principi – rendir comptes amb transparència i confiabilitat.

4.- Els riscos i biaixos de l'avaluació

Santos Guerra (1995) va proposar controlar el que anomenava les patologies de l'avaluació. Certament l'activitat avaluadora pot caure en paranyes que convé identificar per evitar o minimitzar-los. D'aquella proposta se'n destaquen alguns riscos i se n'afegeixen d'altres per a la reflexió:

No avaluar

No fer avaluació diagnòstica (ex-ante): sense conèixer amb dades contrastades, que a més cal anar actualitzant, la situació de l'abandonament escolar prematur, de l'absentisme, del fracàs o de la manca d'implicació o coordinació és difícil fonamentar accions primer i avaluar-les després.

No avaluar el disseny o la proposta: abans d'iniciar un programa de suport a les famílies, d'estudi assistit, de coordinació de recursos o altres iniciatives, convé revisar la seva formalització. És important que aquesta tasca la faci algú que no ha elaborat la proposta per tal de buscar una mirada objectiva i independent que permeti una crítica constructiva.

Avaluar compulsivament: una hiperactivitat avaluativa o la tendència a recollir excessives dades no necessàriament permet una millora més eficient o eficaç dels programes. Cal buscar aquelles dades que es relacionen més directament amb la problemàtica a tractar i aprofitar dades i fonts secundàries que permeten acabar de contextualitzar les accions. Quan es fa un programa en un context comunitari, cal no saturar les accions educatives o de coordinació de registres, qüestionaris o altres dispositius avaluatius que bloquegen per saturació les possibilitats de millora.

Avaluar unilateralment; només fer autoavaluació / només fer avaluació externa: ni la perspectiva única d'educadors o agents d'una xarxa de coordinació de professionals ni la perspectiva única de responsables de serveis o agents externs és adequada per a un tipus d'acció que necessita de la complementarietat o triangulació de mirades: les dels protagonistes (educadors, professionals, famílies, alumnat) i les de professionals o responsables que no han pres part directament en l'acció.

Avaluar descontextualitzadament: és un risc que es concreta en adoptar acríticament pràctiques que s'han fet en altres realitats (pràctiques de referència) o de no contrastar les propostes amb les persones directament implicades, o de no fer una avaluació del context.

Només avaluació quantitativa / només avaluació qualitativa: l'èxit educatiu, la motivació, la participació com qualsevol procés educatiu sempre són realitats complexes que cal abordar amb una doble aproximació; quantitativa o estadística que permet el tractament de gran quantitat d'informació sobre el fracàs, l'abandonament o la desafecció però que cal necessàriament complementar amb elements relacionats amb la satisfacció, els interessos, els conflictes, les expectatives o altres qüestions de caràcter singular, ideogràfic o axiològic. Les estadístiques sobre nivell d'estudis i nivells d'inserció socio laboral o la taxa de fracàs escolar i no graduació (quantitatives) s'han de complementar amb el relat i la visió que tenen les famílies sobre l'estudi, la participació en l'educació o la visió dels professionals sobre les actituds de la família o la importància de seguir formant-se després de l'ESO, per exemple. La realitat difícilment s'entén sense les dues perspectives.

Avaluar per classificar, per a competir, per a fer un seguiment, per a controlar: el control i seguiment de programes i de la despesa pública al territori és una exigència per a les polítiques públiques però no esgoten les necessitats d'avaluació ni cobreixen les seves necessitats. Justificar acuradament les accions és requisit indispensable però no suficient. L'avaluació de programes contempla l'eficiència però també l'eficàcia i l'efectivitat. La implicació de les famílies ha de continuar després d'un programa de sensibilització, el suport a l'estudi ha de generar hàbits de treball, la prevenció de l'abandonament ha de generar pràctiques d'acompanyament i seguiment que han de mantenir-se en el temps, en definitiva han de millorar la realitat.

Confondre els resultats del programa amb els efectes (outcomes) del programa: Desenvolupar tècniques i hàbits d'estudi té relació amb la millora del rendiment acadèmic. Sensibilitzar les famílies té relació amb un canvi de valors, actituds i pràctiques familiars però cap de les anteriors és causa directa de la millora de les taxes de graduació o del percentatge de joves que arriben a la universitat. Si bé les accions concretes parteixen de la identificació de grans problemes o mancances socioeducatives que alerten els responsables polítics i les polítiques marquen línies d'acció, els programes incideixen en elements que han de ser tangibles i, en una perspectiva ampla, afecten l'evolució dels grans indicadors però no en són causa

directa. Si es planteja com a objectiu el que és en realitat un efecte (outcome) correm el risc de no assolir resultats positius i de acabar no relacionant els objectius amb els resultats, no per manca d'eficàcia del programa sinó per pensar que té un abast superior al real.

5.- Conclusions i propostes

La cultura avaluativa és aquell patrimoni de valors i pràctiques compartides que consideren aquesta acció un element de millora i de desenvolupament. Per a construir aquesta cultura cal ser curosos en endegar processos avaluatius transparents, participatius i clarament orientats a la millora. Això no vol dir que les institucions i les organitzacions no hagin també de conduir processos de seguiment, monitorització i control però aquests tenen un caràcter diferent als considerats en aquest text.

L'administració local, propera a la comunitat educativa i les seves problemàtiques té especial sensibilitat per donar suport als diferents agents que treballen per millorar l'excel·lència i l'equitat de l'educació i aquest suport i sensibilitat ha de fer que l'avaluació s'incorpori al cicle de coordinació, prevenció, acció i revisió de les iniciatives que un ampli conjunt d'agents desenvolupen al territori.

L'avaluació de les accions socioeducatives és una pràctica participativa, democràtica orientada al desenvolupament de persones i col·lectius, per això els seus impulsors, els seus responsables han de considerar la participació com a una fita derivada del context socioeducatiu que ha de fer permeable l'avaluació. La participació genera vincles i coresponsabilitats de gran valor i la pràctica avaluativa no en pot restar al marge, sempre que sigui possible.

En els programes d'acompanyament, cal comptar amb l'alumnat que hi participa, les seves famílies, els educadors i els diversos agents que en prenen part.

L'avaluació ha de ser també una pràctica oberta, transparent i accessible. La cultura a la que es feia referència abans també es cultiva amb la transparència i la documentació pública. Però per això cal no passar per alt justament la necessitat de documentar l'avaluació. Aquesta pràctica ha de generar evidències que permetin retre comptes no només als responsables sinó al conjunt de la ciutadania, acció pròpia també de les societats democràtiques més avançades.

Les informacions sobre el mèrit, valor i assoliments dels programes d'acompanyament, prevenció o coordinació, amb l'evident reserva sobre dades personals o sensibles, han

de quedar a disposició de la ciutadania al mateix temps que han de generar coneixement compartit per a l'administració i els seus professionals.

A propòsit de les evidències, aquestes han de ser també una part important de la matèria primera de l'avaluació. És cert que hi ha elements subjectius en l'avaluació però fins i tot aquests s'han de poder fer evidents per ser part del procés. Avaluar a partir d'evidències – de caràcter quantitatiu i qualitatiu – ajuda a que l'avaluació no parteixi de biaixos.

La prevenció del fracàs escolar, de l'abandonament o les accions adreçades a aquells que ja han interromput el seu itinerari escolar com també les accions de coordinació d'iniciatives han de comptar amb la satisfacció dels actors però també han de mostrar assoliments i dificultats que cal recollir i enregistrar.

L'avaluació és com ja s'ha dit diverses vegades un dels principals instruments per a la millora de les accions socioeducatives però també dels equips i institucions que les desenvolupen però això no la fa immune com també ja s'ha comentat. És per això que la penúltima reflexió va encaminada a la meta avaluació. Cal revisar també els plantejaments avaluatius: avaluar l'avaluació. Cal però no angoixar-se, no es tracta d'un joc de paraules sinó d'incorporar també en l'avaluació el judici crític i l'anàlisi orientada a la millora. La retroalimentació és també una necessitat en la seva justa mesura.

De moment cal incorporar la previsió de l'avaluació en els programes però la revisió de l'avaluació que es mostra als exemples de bones pràctiques ja és en sí un procés de meta - avaluació que ha de permetre incorporar més evidències, més estratègies per obtenir informació, més participació o altres millores del propi procés avaluatiu.

Finalment, també cal fer present el criteri de la sostenibilitat de l'avaluació. Avaluar programes i accions educatives ha de ser una pràctica integrada en el quefer professional i institucional i per a que així sigui ha de ser sostenible en el temps i en els recursos emprats. Si no es considera la sostenibilitat molt probablement les accions avaluatives patiran les suficients oscil·lacions (molta avaluació – poca acció o tot acció sense revisió) per acabar de malmetre la ja debilitada cultura avaluativa de moltes organitzacions.

Com sempre que s'incorpora una pràctica professional, existeix el risc d'incorporar més feina i que no sigui útil. La manera de rendibilitzar l'avaluació dels programes i accions d'acompanyament a l'escolaritat és identificar errors, fallides i també fortaleces per a continuar un cicle permanent d'indagació sobre les desigualtats, la manca

d'oportunitats, l'exclusió socioeducatives i les pràctiques que ens han de permetre continuar lluitant per superar-les.

6.- Referències

Hämäläinen, K, i Kauppi, A. (2000). Evaluation in Today's Education: From control to Empowerment. Lifelong Learning in Europe. Pp 68 – 75.

Blasco, J. (2009). Guia pràctica 1 – Com iniciar una avaluació: oportunitat, viabilitat, i preguntes d'avaluació. Barcelona: Ivàlua.

Diputació de Barcelona (2012). Programa d'acompanyament de l'escolaritat i millora de l'èxit escolar. Delegació d'Educació i TIC - Àrea de Coneixement i Noves Tecnologies.

Marí-Klose, M. i Gómez-Granell, C. (Coords.) (2010). Acompanyament a l'escolaritat: Pautes per a un model local de referència. Diputació de Barcelona: Àrea d'Educació.

Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE- Horsori.

Santos Guerra, M.A. (1995). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Granada: Aljibe.

Stufflebeam, D. i Shinkfield, A. J. (1985). Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice. Boston: Kluwer – Nijhoff.

Villasante, T.; Montañés, M; Martín, P (Coords.) (2001). Prácticas locales de creatividad social. Barcelona: El viejo topo.

Wandersman, A. (2009). Evaluation as an intervention to help you achieve results: Empowerment Evaluation. ACF Evaluation Summit. U. Of South Carolina.