

## Inicis de l'avaluació

El plantejament sistemàtic de l'avaluació va lligat inevitablement a l'àmbit educatiu ja que, tal com diu Cabrera (1986), des de la tradició examinadora que caracteritza les primeres pràctiques avaluatives fins a Tyler, els anys quaranta, el terme *avaluació* s'origina i neix en el context educatiu, vinculat directament amb la valoració de resultats d'aprenentatge, per estendre's després a d'altres medis. Per això serà inevitable referir-s'hi sovint.

El naixement de l'avaluació es pot situar a principi d'aquest segle i va íntimament unit al concepte de mesurament del rendiment. Es considera J.M. Rice el seu precursor més rellevant; malgrat això, no és fins al 1904, quan Thorndike publica la seva obra *Introduction to the theory of mental and social measurement*, que s'inaugura amb plena vigència.

Guba i Lincoln (1982) remarquen que la filosofia i metodologia subjacents en l'activitat del mesurament i avaluació d'aquesta època es pot concretar en els punts següents:

- els conceptes de mesurament i avaluació eren inserits dins el paradigma científic; així, quan es van iniciar els treballs de Rice i Thorndike, el paradigma ja estava perfectament establert en les altres ciències i no va dubtar a assumir-lo en el camp de l'avaluació;

- mesurament i avaluació eren inicialment conceptes virtualment intercanviables; és més, l'ús del terme avaluació era poc freqüent, i quan apareixia era en conjunció amb el de mesura que usualment es col·locava en primer terme: *mesurament i avaluació*;

---

\* Joan Mateo Andrés és catedràtic de Mesurament i Avaluació Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha fet aportacions importants en l'àmbit de la metodologia de la investigació i en els processos de mesurament i avaluació, amb la publicació d'articles i llibres diversos.

- el mesurament i l'avaluació no tenien pràcticament cap relació amb els programes de formació i el desenvolupament del currículum. S'entenia que les proves d'avaluació únicament aportaven informació sobre els subjectes. Ningú no es plantejava la possibilitat que el currículum no fos realment el que havia de ser, i encara menys la petició consegüent de responsabilitats a la instància corresponent;

- el mesurament i l'avaluació eren concebudes en el mateix context que la metàfora industrial, assumida per l'època.

## **L'avaluació relacionada amb el desenvolupament del currículum**

En aquest context apareix R.W. Tyler, professor de la Universitat d'Ohio, que va dirigir amb èxit notable el seu *Estudi dels vuit anys*. La seva més gran contribució va ser insistir en el fet que el currículum necessitava organitzar-se al voltant d'objectius. Aquests constituïrien la base de la planificació, ja que aportaven una guia per estudiar sistemàticament el programa. Havia nascut l'avaluació pròpiament dita.

La formació tyleriana sobre l'avaluació es fonamenta, per tant, sobre el concepte d'objectius. En la seva ja clàssica monografia *Basic principles of curriculum and instruction* (1950), ens indica: "El procés d'avaluació és essencialment el procés de determinar fins a quin punt s'han assolit realment els objectius de formació".

Tenim així una primera definició d'avaluació entesa com a procés, que implica essencialment:

- derivar un conjunt d'objectius a partir de suggeriments d'especialistes en els continguts del programa que s'ha de desenvolupar;

- seleccionar-los críticament des de tres perspectives: filosòfica, psicològica i experimental;

- identificar situacions en les quals els subjectes puguin expressar les conductes estipulades en els objectius;

- examinar o crear instruments capaços de provar l'assumpció de cada objectiu;

- aplicar els instruments necessaris per tal de detectar i mesurar els canvis imputables al currículum;

- realitzar les modificacions adients al currículum i reciclar el procés.

Fins a Tyler, l'avaluació s'havia centrat exclusivament a formular judicis sobre els subjectes presos individualment. La lògica de Tyler va orientar l'avaluació cap a una nova dinàmica, concebent-la com el mecanisme que havia de provocar una millora contínua del currículum i dels seus resultats.

Probablement, aquesta nova concepció es va veure impulsada per l'onada de crítiques que a finals dels anys cinquanta es va desencadenar als Estats Units qüestionant l'eficàcia del sistema educatiu. Es pren com a referència del canvi d'actitud el gran desengany produït pel llançament del primer satèl·lit el 1959 per l'URSS, que va agafar per sorpresa una col·lectivitat acostumada a ser la primera en tot, com a conseqüència de la convicció de la seva supremacia moral, social, política, econòmica i educativa.

S'havia acceptat com un axioma que el sistema educatiu havia estat el motor del progrés econòmic i social, i que l'escola constituïa l'eina més eficaç per tal d'assolir els objectius de la democràcia. Si històricament es reconeixia a l'ensenyament aquest paper rellevant en els èxits del país, també era lògic que s'hi atribuís la responsabilitat dels fracassos. Tal com remarca Popham (1980), la gent començava a preguntar-se sobre l'eficàcia amb què feia la seva feina, i quan un es pregunta sobre l'eficàcia del funcionament d'alguna cosa, l'està avaluant. Tot això va conduir a la creació d'un moviment impulsat fonamentalment pels mateixos professionals de la formació i per legisladors que maldaren per tal de fer comprendre a tots els components del teixit social la importància d'exigir la " rendició de comptes" (*accountability*), tant de l'ús correcte i eficaç dels fons federals, com de l'assoliment dels objectius fixats en qualsevol programa de formació o d'acció social.

## Concepte modern d'avaluació

En aquest context, apareixen un seguit de pensadors que van dirigir llur atenció al procés, i van posar les bases del modern concepte d'avaluació.

En destaquem en primer lloc Cronbach, un psicòleg, que en el seu article "Course improvement through evaluation" (1963) va aplegar les aportacions, tot elaborant una nova proposta que es podria concretar en els tres punts següents:

1. si es pretén que l'avaluació sigui una eina de gran utilitat per als creadors de nous cursos, caldrà enfocar-la cap a les decisions que aquests creadors hauran de prendre en desenvolupar-los;

2. s'intentarà fer servir l'avaluació durant el mateix procés d'evolució del curs, sense esperar que aquest hagi acabat;

3. se centrarà més l'avaluació en l'estudi de les característiques estructurals del mateix programa que en estudis de caire comparatiu.

També cal ressaltar de manera especial Scriven, un filòsof, que en el seu assaig "The methodology of Evaluation" (1967) fa distincions tan fecundes com les d'avaluació sumativa i formativa, i les d'avaluació intrínseca i extrínseca.

De manera resumida, podríem esmentar com a trets característics d'aquesta època, que coincideix conològicament amb la dècada dels seixanta, els següents:

- preocupació social sobre la qüestió, que es reflecteix en les noves exigències socials i legals;

- creixement espectacular de l'avaluació de programes educatius;

- presa de consciència sobre la deficient formació dels avaluadors de l'època i de la manca de bases formals i de tècniques que serveixin de guia;

- aparició d'alguns precursors, com Cronbach i Scriven, els quals, amb llur esforç conceptual, indicaran les orientacions de l'avaluació actual.

## **Eclosió dels models avaluatius. Alternatives paradigmàtiques: les avaluacions quantitativa i qualitativa**

Els treballs de Cronbach i Scriven assenyalen l'inici d'un període de proliferació de models com a noves vies per tal de definir com s'hauria de fer l'avaluació sistemàtica, oferint als professionals un ampli repertori de plans avaluatius d'on triar, de gran valor heurístic i orientador.

Molts d'aquests, tot i les crítiques contra l'avaluació exclusivament centrada en els objectius, i ignorant les aportacions de Cronbach, insisteixen en la línia de Tyler. En destaquem els de Stake (1967), Metfessel i Michel (1967), Provus (1971), Hammond (1973), Popham (1975) i Dressel (1976).

D'altres, prenent bona nota de les exhortacions de Cronbach, centren llurs esforços en el disseny de models dirigits a la presa de decisions. De fet, tota l'avaluació moderna accepta com a una cosa evident la connexió entre l'avaluació i la presa de decisions. Les

variacions de criteris apareixen a propòsit de qui ha de ser el que prengui les decisions i quan les ha de prendre.

En educació, el màxim exponent d'aquesta línia ha estat Daniel Stufflebeam, que arriba a definir l'avaluació com a "procés de delinear, obtenir i aportar informació útil per tal de jutjar entre alternatives de decisió" (1973). El model C.I.P.P. (sigles dels quatre tipus d'avaluació que aplega aquest model: context, *imput*, procés i producte), creat per Stufflebeam i Guba, és potser el més conegut.

En la mateixa línia es troba el C.S.E. (sigles del Centre d'Estudis d'Avaluació), elaborat a la Universitat de Califòrnia per Alkin (1972), i el de Patton (1978).

Scriven, com a reacció a l'avaluació determinada pels objectius, remarcarà en el seu article "Goal-free evaluation" (1973) la importància d'afegir com a objectiu d'interès l'avaluació dels resultats no previstos en la planificació inicial d'una investigació avaluativa. Encara que aquesta reorientació no és excessivament explícita, d'altres autors s'hi han afegit, tot intentant desplegar-ne les línies principals: House i Hogben (1974), Welch (1978) i Harrington i Sanders (1979).

Des d'una altra posició paradigmàtica, a la segona meitat dels anys setanta, apareixen les anomenades *alternatives qualitatives*. En aquesta aproximació, l'esforç es concentra en el mateix procés del programa i en com la gent -l'auditori- el percep. S'hi fan servir procediments de caire antropològic, i fins i tot periodístic. L'ús de l'etnometodologia i d'altres metodologies derivades d'aquesta, aplegades sota la denominació de naturalístiques, és comú.

Figura destacada d'aquest moviment és Stake (1975-1978) que, fent un replantejament notable dels seus plantejaments inicials, elabora la seva avaluació corresponent. En aquesta, s'hi concep el model de manera transaccional; l'avaluador negocia amb el client fins on s'ha d'arribar, respon segons el que l'auditori vol conèixer.

A la Gran Bretanya, hi trobem dins de la mateixa línia l'avaluació democràtica de McDonald (1974), en el qual també podem incloure Elliot (1977).

Encara a la Gran Bretanya, Parlett i Hamilton (1977) són partidaris d'una aproximació que anomenen *avaluació il·luminativa* que, segons ells mateixos, té com a finalitat primordial descobrir i documentar a qualsevol que participi en l'esquema, sigui professor o alumne, i discernir i discutir amb ells, els fets més rellevants de la innovació que s'hi pretén introduir (1977).

Al mateix corrent paradigmàtic, però amb trets francament originals, pertany l'avaluació de crítica artística. En aquesta, Eisner (1979) proposa, seguint el model dels crítics d'art (literatura, teatre,

pintura, etc.) la figura de l'expert en educació per jutjar programes educacionals.

La proliferació de models avaluatius qualitius respon al moviment general de les ciències socials que, a la dècada dels anys setanta, ha vist cristal·litzar -tal com remarca Alvira (1983)- la perspectiva qualitativo-humanística encetada els anys seixanta, amb què es planteja l'existència d'una dicotomia metodològico-substantiva.

Així, d'una banda, tenim la perspectiva humanístico-qualitativa, que insisteix en el llenguatge a l'hora d'interpretar els fets humans i a situar-se en el punt de vista de l'actor; d'altra banda, la perspectiva científico-quantitativa, que subratlla la formalització de teories, l'explicació, la contrastació empírica i el mesurament objectiu dels fenòmens.

El plantejament metodològic realitzat al llarg dels anys setanta per avaluadors d'una tendència i de l'altra ha estat exclusivista, força rígid i de clar enfrontament, molt especialment per part dels qualitivistes els quals, lògicament, havien d'extremar l'agressivitat per tal de remoure els fonaments del paradigma socialment establert.

Podem resumir aquest període en els punts següents:

- període d'eclosió de models. El model com a guia sistemàtica de l'avaluació educativa;

- desplaçament de l'avaluació centrada en els objectius, a l'orientada cap a la presa de decisions;

- recrudescència de les crítiques al model científico-lògico-positivista com a forma general d'aproximació a les ciències humanes;

- represa de la clàssica polèmica entre paradigmes: mètode mnemotècnic enfront de mètode ideogràfic, mètode clínic enfront de mètode experimental, mètode correlacional enfront de mètode experimental. En resum, perspectiva qualitativa enfront de perspectiva quantitativa;

- cristal·lització de la perspectiva qualitativa humanista, amb què queda plantejada l'existència d'una dicotomia metodològico-substantiva.

### **Intents de superació de la dicotomia paradigmàtico-metodològica. Noves perspectives.**

És molt possible que la dècada dels anys noranta sigui testimoni d'una substancial aproximació entre ambdues escoles. En aquesta

línia, es pot enquadrar l'article de Reichart i Cook (1979) "Beyond qualitative versus quantitative methods". Els autors hi remarquen les fal·làcies que es deriven de presentar les dues metodologies enfrontades, amb la qual cosa estableixen les bases d'una futura entesa. En llur treball, s'hi destaquen com a premisses falses de la polèmica les següents:

- la identificació de cada mètode amb un paradigma diferent i oposat;
- la presentació d'ambdós paradigmes radicalment oposats com a conseqüència d'uns pressupòsits metateòrics;
- la impossibilitat d'utilització conjunta de tots dos mètodes.

Podem veure així com es confonen, tal com diu Alvira (1982), dos nivells de discussió: el paradigmàtic i el metodològic-tècnic; nivells que, quan en destriem l'un de l'altre, palesen la no oposició existent entre els dos i, clarament, llur caràcter complementari.

La tria del mètode ha de venir condicionada per la comparació de dos aspectes. D'una banda, les consideracions teòriques pertinents dels atributs paradigmàtics; de l'altra, les característiques de la realitat específica en què es produeix l'acció investigadora. Fins i tot és raonable considerar emprar conjuntament ambdós mètodes si calgués.

Esmenten Reichard i Cook (1979) tres raons per suggerir l'ús conjunt dels mètodes qualitatiu i quantitatiu:

1. Els nombrosos propòsits que té normalment la investigació avaluativa. Aquesta diversitat de necessitats demana, lògicament, una diversitat de mètodes.

2. Fer servir conjuntament els dos mètodes-tipus permet llur utilització, més fecunda, oferint possibilitats que cap dels dos podia aportar per ell mateix.

3. L'evidència que tots els mètodes tenen un caire que es pot esquivar fent-los servir conjuntament. Només emprant tècniques múltiples és possible triangular la veritat de fons.

Tot el que hem dir fins ara obre unes expectatives raonables amb vista a aproximar les dues perspectives. Tot i així, i aquest és el meu particular punt de vista, aquest acostament s'ha de plantejar a nivell pràctic mes que no pas teòric. Considero que s'ha de valorar l'efecte catalitzador que una confrontació conceptual honesta té sempre a l'altra part. Així, tal com remarca Alvira (1983), la polèmica ha tingut històricament caràcter recurrent, apareixent i desapareixent en diferents moments històrics. No obstant això, cada vegada ha afavorit avenços significatius per a les dues parts que s'han integrat en el context general de la ciència en el seu sentit més ampli.

Malgrat això, quan es fa una aplicació concreta, l'avaluador ha d'adoptar la metodologia, o combinació de metodologies, més adequada a la realitat específica en què ha de treballar. Plantejo, per tant, que a nivell conceptual s'ha de respectar, no només la pròpia postura, sinó també la contrària, tot evitant mantenir una postura eclèctica que, més que no pas resoldre la polèmica, pot acabar diluint-la i restant-ne els efectes més positius; en resum, aprofundint en les pròpies possibilitats i sent honestament autocrític i heterocrític.

Al contrari, el distanciament conceptual mai no s'ha de radicalitzar en el context pràctic. És la base real sobre la qual s'aplica la nostra feina la que ha de ser prioritària i la que ens ha de menar a la dimensió complementària entre ambdós models de pensament.

Podríem resumir la realitat del moment centrant-la en els punts següents:

1. Ubicació de paradigma i mètode en dos nivells diferents, fet que ens permet conjuntar mètodes i tècniques, amb la qual cosa se supera en la pràctica la dicotomia entre avaluació quantitativa i qualitativa.

2. Acceptació de molts dels pressupòsits del corrent qualitatiu per part d'autors tradicionalment quantitativistes, cosa que ha suposat un enriquitment clar per a totes dues postures, i una acceptació implícita del caràcter científic de la perspectiva qualitativista.

3. Àmplia proliferació de la literatura especialitzada en estudis avaluatius qualitius, que potser respon al fet d'haver-se assumit idees expressades per autors de prestigi, que es podrien resumir en la frase de Cook i Campbell (1979): "No és desitjable menar investigacions quantitatives fins que no s'hagi madurat com cal el coneixement sobre el comportament de les seves variables en el context i puguem assolir les manipulacions que realment ens interessin".

4. Descobriment de les possibilitats que s'obren a una utilització conjunta d'ambdues perspectives.

5. La triangulació com a ús de dos o més mètodes de recollida d'informació en l'estudi d'algun aspecte del comportament humà (Cohen i Manion, 1980), pot esdevenir el procediment general d'anàlisi en aquesta nova perspectiva d'acció conjunta.

## **Precisions entorn del concepte d'avaluació**

Del seguiment del desenvolupament històric que hem dut a terme, se'n desprèn clarament que el concepte d'avaluació ha anat evo-



lucionant ràpidament i profundament, enriquint-se en cada època amb noves aportacions i adquirint nombrosos perfils que, encara que mantenen en comú algun aspecte nuclear (assignació de judicis de valor), no permeten assumir-lo com a monocrom, sinó d'una manera clarament polifacètica.

Gardner (1977), en un intent classificatori, descriu aquestes facetes a partir de cinc categories:

*L'avaluació entesa com a judici professional.* Se centra fonamentalment en l'opinió experta de professionals qualificats en les tècniques d'avaluar.

*L'avaluació com a mesura.* Es basa en la identificació d'avaluació amb el concepte de mesura. Avaluar, així, significa mesurar resultats, efectes o realitzacions, fent servir alguna mena d'instrument formal que produeixi informació susceptible de ser comparada en una escala estàndard.

*L'avaluació com a determinació del grau de congruència entre realitzacions i objectius.* Avaluar consistirà en un procés d'especificació o identificació de finalitats, objectius o criteris de realització, mesurament dels productes i comparació de les dades així obtingudes amb el criteri prèviament establert.

*L'avaluació orientada a la presa de decisions.* Considera l'avaluació com un procés encaminat a determinar, obtenir i proporcionar informació rellevant per jutjar decisions alternatives.

*L'avaluació sense referència a objectius.* Avaluar consisteix a identificar i jutjar el valor dels resultats reals amb independència de finalitats i criteris preestablerts, amb una atenció especial a les actituds generades per les persones implicades en el programa.

Podríem aleshores, amb de la Orden (1982), definir-la en els següents termes:

"Avaluar fa referència al procés de recollida i anàlisi d'informació rellevant per tal de descriure qualsevol faceta de la realitat i formular un judici sobre la seva adequació a un patró o criteri prèviament establert, com a base per a la presa de decisions".

L'avaluació es presenta així com un mecanisme optimitador del qual disposa la societat per tal de descriure, valorar i reorientar l'acció dels agents que operen en el marc d'una realitat específica.

## **Funcions de l'avaluació**

Devem a Scriven (1967) la diferenciació entre funció formativa i sumativa de l'avaluació. L'avaluació formativa fa referència a la valoració dels mèrits dels processos d'intervenció que són encara susceptibles de modificació.

L'avaluador formatiu recull informació i emet un judici sobre el valor dels diferents aspectes d'una seqüència d'un programa amb la finalitat d'optimitzar-lo. El nucli de l'estratègia de l'avaluador formatiu és recollir proves empíriques relatives a l'eficàcia dels diferents components de la seqüència formativa i analitzar aquestes dades per tal de poder-ne aïllar les diferències i suggerir-ne modificacions.

L'avaluació sumativa, d'altra banda, fa referència a les valoracions dels mèrits de programes d'intervenció un cop executats. L'avaluador sumatiu recull informació i emet un judici sobre els mèrits d'una seqüència d'intervenció completa, de manera que les decisions que es prenguin, influeixin en els fet de mantenir-la o modificar-la. Mentre que l'auditori de l'avaluador formatiu es compon dels que dissenyen i despleguen un programa, el de l'avaluador sumatiu són els usuaris del programa.

### **El procés avaluatiu**

Hem vist que qualsevol avaluació implica un procés que cal analitzar. Ho intentarem des d'una perspectiva topològica, enunciant i descrivint les seves fases més importants.

#### *Fase 1. Formulació de l'avaluació*

Aquesta fase suposa:

- a) definir l'auditori al qual va dirigida l'avaluació;
- b) determinar el propòsit de l'avaluació: millora de l'objecte d'avaluació, petició de responsabilitats, etc.;
- c) definir els aspectes més significatius de l'objecte que s'ha d'avaluar.

## *Fase 2. Valoració de l'avaluabilitat*

Un cop determinada la naturalesa de l'avaluació per realitzar i identificats i operativitzats els seus aspectes més significatius, cal fer una reflexió prèvia entorn del seu valor i la possibilitat de dur-la a terme, és a dir, una anàlisi de fins a quin punt aconseguirem que, una vegada feta, serà *creïble i útil*, i de si serem capaços de dur-la a bon terme amb els mitjans de què disposem.

## *Fase 3. Planificació de l'avaluació*

Procedirem a continuació a realitzar l'avaluació, a la vegada que procurarem que resulti rellevant i creïble. Per a això, caldrà planificar-la detalladament. El punt d'arrencada serà resoldre la posició paradigmàtica adoptada i determinar posteriorment la metodologia corresponent.

## *Fase 4. Execució de l'estudi avaluatiu*

L'execució de l'estudi es concentra al voltant de tres tasques principals:

- a) elaboració del disseny d'avaluació;
- b) recollida de la informació. Elecció dels procediments i tècniques per a aquesta recollida;
- c) anàlisi de la informació.

## *Fase 5. Utilització de l'avaluació*

Un cop executada l'avaluació, l'avaluador s'enfronta a un dels més grans reptes que imposa el modern concepte d'avaluació, i que constitueix una de les seves característiques essencials, que el distingeixen d'altres menes d'investigació: la incidència que ha de tenir sobre el procés de presa de decisions. D'ell, se n'espera fonamentalment que amplii i millori, amb el seu informe, les bases sobre les quals descansa aquest procés.

## Fase 6. Metaavaluació

Un bon procés avaluatiu exigeix la seva mateixa avaluació. Cal analitzar-la minuciosament per si de cas s'hagués produït en el seu procés algun error tècnic, desviació, cost excessiu, etc.

El terme va ser encunyat per Scriven i el podríem definir com l'avaluació del valor i mèrit d'una investigació avaluativa (Scriven, 1981).

Malgrat això, per tal d'establir el mèrit d'alguna cosa, cal alguna mena de referència que ens ajudi a situar adequadament el nostre estudi. Aquesta va ser la tasca empresa pel Comitè per al Desenvolupament d'Estàndards per a l'Avaluació, i que podem concretar en el que segueix: una avaluació ha de ser *útil* per a la comunitat en què es duu a terme, alhora que també ha de ser *realista, prudent, diplomàtica, econòmica, legal, ètica i exacta (útil-possible-pròpia i exacta)*.

Diversos autors remarquen també, com a característiques desitjables en qualsevol procés avaluatiu, aquestes que exposem a continuació:

- neta i honesta;
- vàlida;
- que porti *feed-back* per a la presa de decisions;
- objectiva, o que expliqui la seva subjectivitat;
- verificable;
- que no perjudiqui ni distorsioni les persones, les institucions o els processos que cal avaluar;
- intel·ligible i comunicable;
- comprensiva;
- que no exigeixi temps excessiu, ni massa esforç o diners;
- creïble;
- que mantingui certs nivells de confidencialitat;
- que proposi solucions.

A tall de síntesi, intentarem resumir el procés a través d'aquest quadre:

RESUM DEL PROCÉS

PROPÒSIT	FASE	ACTIVITATS QUE IMPLICA
Identificació i precisió de la naturalesa de l'avaluació	Formulació de l'avaluació	Definir l'auditori Determinar el propòsit Identificar els aspectes rellevants
Anàlisi <i>a priori</i> de la credibilitat i utilitat de l'avaluació que s'efectüi Reordenació de la mateixa	Valoració de l'avaluabilitat	Llistat dels components bàsics, objectius, resultats i efectes. Elecció dels més rellevants. Anàlisi crític de la possibilitat d'analitzar-los a través de l'estudi avaluatiu
Aplicació de l'avaluació	Planificació de l'avaluació	Elecció del model. Determinació de la metodologia
Execució del procés avaluatiu	Execució de l'avaluació	Elaboració del disseny. Recollida de la informació. Anàlisi i interpretació de la informació
Presa de decisions a partir de les conclusions elaborades en l'informe avaluatiu i d'altres aspectes que cal considerar	Utilització de l'avaluació	Informe d'avaluació. Preses de decisions
Avaluació de l'avaluació	Metaavaluació	Elecció dels criteris referencials avaluatius. Anàlisi i valoració de l'avaluació efectuada en funció d'aquests objectius

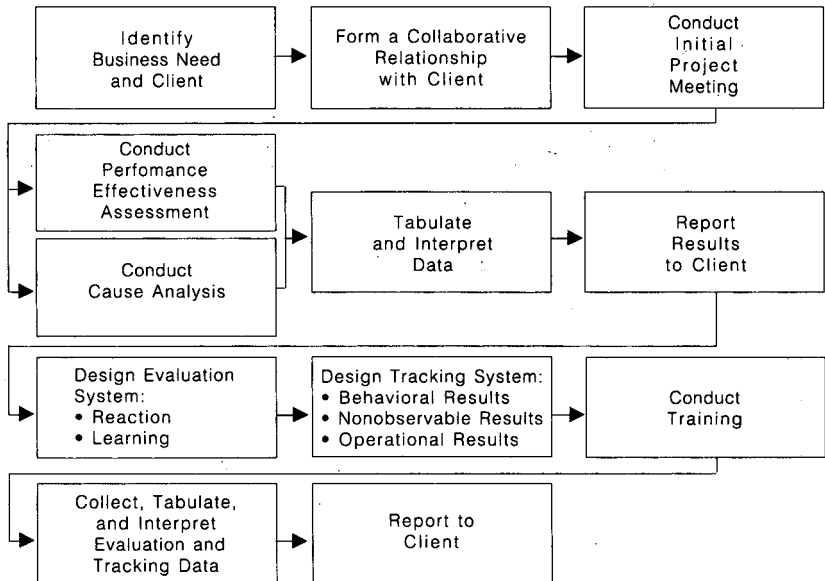
## Inserció del procés d'avaluació en el procés de formació de l'empresa

Finalment, abordarem l'acoblament dels processos de formació i d'avaluació. Autors com Imbernón (1990) o D.G. Robinson i J.C. Robinson (1989), han treballat en aquesta direcció. Per a Imbernón, el procés de formació implica tres fases, que anomena:

- fase preactiva;
- fase interactiva;
- fase postactiva.

La primera se centra en l'anàlisi inicial de les necessitats, obstacles i recursos del procés de formació. Durant la interactiva, es dissenya i executa el projecte de formació i, finalment, a la darrera fase, es duu a terme l'avaluació del canvi produït per efecte de l'aplicació del programa de formació. Insisteix que les tres fases no són independents ni estan simplement seqüenciades en el temps, sinó que estan en interacció permanent.

Robinson i Robinson proposen el model que adjuntem a continuació (1989, pàg. 255), i que com podem veure comença també en la identificació de les necessitats, i acaba amb l'avaluació. No recalca en absolut el procés de formació, sinó que més aviat queda inclòs en el d'avaluació.



Per la nostra banda, i a tall d'epíleg d'aquest article, proposem un model d'avaluació integrat en el procés de formació. Seguint la pauta d'Imbernón, hi distingiríem tres fases, que denominem: *analítica*, *interactiva* i *avaluativa*. La primera té com a objectiu primordial dissenyar el projecte de formació, i tindrà forçosament els passos previs d'analitzar i especificar les necessitats de formació, valorar els obstacles previsibles i establir els recursos necessaris per poder dur a terme el programa de formació. La síntesi d'això permetrà generar i dissenyar un projecte provisional de formació, que caldrà que sigui al seu torn avaluat i modificat. La responsabilitat del procés de formació-avaluació correspon de manera col·legiada a tot un equip, que constarà bàsicament d'un analista de necessitats i recursos, d'un especialista en formació (allò que els francesos denominen *architecte de formation*), i d'un especialista en avaluació, coordinats per un director de formació, tot i que en cada fase del procés serà més fonamental l'aportació d'aquella la preparació específica del qual correspongui més centralment amb els objectius de la fase.

A la fase interactiva, es farà el disseny definitiu del programa de formació i la seva execució. Tot i això quedarà concretat en el *pla de treball*; el model avaluatiu que cal aplicar en aquesta fase és el formatiu, en què cada pas del procés de formació és discutit i avaluat, amb el *feed-back* corresponent respecte del projecte, tornant-lo a dissenyar de manera que s'adapti més bé a la realitat concreta a la qual s'aplica.

Finalment, a la fase avaluativa, s'hi procedirà a l'avaluació sumativa dels canvis produïts a partir del programa, de la seva latència en el temps i de l'impacte produït en l'entorn. Tot això s'explicitarà en l'informe d'avaluació; l'avaluació de la fase avaluativa seria allò que anomenem la *metaavaluació*.

A tall de síntesi, i per acabar, representem el nostre model en els termes següents:

RESPONSABLE	FASE	ACTIVITATS QUE IMPLICA	RESULTAT	AVALUACIÓ
Analista de problemes i recursos	ANALÍTICA	Anàlisi i explicitació de les necessitats de formació, obstacles previsibles, recursos necessaris	Projecte del pla de formació	Avaluació inicial
Especialista en formació	INTERACTIVA	Disseny definitiu del pla de formació. Execució de la formació	Pla general del treball	Avaluació formativa
Avaluador	AVALUATIVA	Avaluació sumativa. Avaluació de la latència. Avaluació de l'impacte	Informe d'avaluació	Metaavaluació





## Referències bibliogràfiques

- ALKIN, M.C. (1972) "Evaluation theory development". *Evaluation Comment*, 2, pàg. 1.
- ALVIRA, F. (1983) "Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica". *Rev. Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, pàgs. 53-57.
- CABRERA, F. (1986) *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas* (inèdit) Barcelona, Universitat de Barcelona.
- COHEN, L.; MANION, C. (1985) *Research methods in education*. Londres, Croom Helm.
- COOK, T.; CAMPBELL (1977) "Quasi-experimental designs", in DUNNETLE, M.: *Handbook of organizational and industrial psychology*. Chicago, Rand McNally.
- CRONBACH, L.J. (1963) "Course improvement through evaluation", in PYNE, D.A.; MORRIS, R.F.: *Educational and psychological measurement, contributions to theory and practice*. Nova York, General Learning Press (ed. 1975).
- DRESSEL, P.L. (1976) *Handbook of academic evaluation: Assessing institutional effectiveness, student progress, and professional performance of decision marking in higher education*. San Francisco, Josey Bass.
- EISNER, W.E. (1986) *The art of educational evaluation*. Londres, Falmer Press.
- ELLIOT, J. "Democratic evaluation as social criticism: or putting the judgement back into evaluation", in NORRIS, N. (ed.): *Theory in practice*. Norwich, Universitat d'Ànglia de l'Est. Center for Applied Research in Education.
- GARDNER, J. (1977) *On moral fiction*. Nova York, Basic Books.
- GUBA, G.E.; LINCOLN, I.S. (1982) *Effective evaluation*. San Francisco, Jossey Bass.
- HAMMOND, R.L. (1973) "Evaluation at the local level", in WORTHEN, B.R.; SANDERS, J.R.: *Educational evaluation: theory and practice*. Worthington (Ohio), Jones.
- HARRINGTON, N.P.; SANDERS, J.R. (1979) *Guidelines for goal-free evaluation*. Universitat de Michigan Occidental, Evaluation Center.
- HOUSE, G.E.R.; HOGBEN, O. "A goal-free evaluation for me and my environment". Informe d'avaluació formativa núm. 3, *Biological Sciences Curriculum Study*, pàgs. 14-16.
- IMBERNÓN, F. (1990) *La formación en la empresa*. Informe presentat en la trobada celebrada a Tolosa dels representats franco-espanyols del Màster de Formació a l'Empresa. Tolosa de Llenguadoc.
- MCDONALD, B. (1977) "A political classification of evaluation studies", in HAMILTON, D.; JENKINS, D.; KING, C.: *Beyond the numbers game*. Londres, McMillan.

- METFESSEL, N.S.; MICHAEL, W.B. "A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of effectiveness of school programs". *Educational and psychological measurement*, 27, pàgs. 931-943.
- ORDEN, A. DE LA (1985) *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya.
- PARLETT, M.; HAMILTON, D. (1976) "Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs", in TAUNEY, D.: *Curriculum evaluation today: trends and implications*. Londres, McMillan.
- PATTON, M.Q. (1978) *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills, Sage Publications.
- POPHAM, W.H. (1975) *Educational evaluation*. Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall.
- POPHAM, W.J. (1980) *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya.
- PROVUS, M. (1971) *Discrepancy evaluation, for educational programs improvement and assesment*. Berkeley, McCutchan Publ. Co.
- REICHARDT, S.C.; COOK, D.T. (1981) *Quantitative and qualitative perspectives in evaluation research*. Beverly Hills, Sage Publications.
- ROBINSON, D.G.; ROBINSON, J.C. (1989) *Training for impact*. San Francisco, Jossey Bass.
- SCRIVEN, M. (1973) "Goal-free evaluation, in HOUSE, E.R. (ed.): *School evaluation: the politics and process*. Berkeley, McCutchan Publ. Co.
- SCRIVEN, M. (1981) "Product evaluation", in SMITH, N.L. (ed.): *New techniques for evaluation*. Beverly Hills, Sage Publications.
- STAKE, R.E. "Toward a technology for the evaluation of educational programs". AERA monographs series on curriculum evaluation, 1, pàgs. 1-12.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1973) *A new conceptualization of evaluation competences*. Nova Orleans, AREA paper.
- TYLER, R.W. (1950) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, Universitat de Chicago.
- WELCH, W. (1978) *Goal-free formative evaluation (an exemple)*. Toronto, AREA paper.

*En el presente artículo se trata de considerar tres objetivos fundamentales: a) analizar el moderno concepto de evaluación, destacando sus características y funciones más importantes; sobresale en este punto el carácter procesual dirigido a la toma de decisiones; b) establecer la naturaleza de dicho proceso, para lo que se especifican las fases de que consta, los propósitos fundamentales que se persiguen en cada una de ellas y las actividades que comporta; c) finalmente, se trata de insertar la evaluación en el proceso general de formación, para lo cual se propone un modelo personal de integración.*

*Par cet article nous avons essayé d'atteindre trois objectifs fondamentaux: a) analyser le concept moderne d'évaluation en mettant en relief ses caractéristiques et fonctions les plus importantes. Il en ressort son caractère de processus adressé à la prise de décisions; b) établir la nature de ce processus. Pour cela il a fallu préciser les phases qui le composent, les buts fondamentaux visés dans chacune des phases et les actions qu'il comporte; c) finalement, nous avons essayé d'insérer l'évaluation dans le processus général de formation, en proposant un modèle personnel d'intégration.*

*This article has three basic objectives; analysis of the modern concept of evaluation, with its characteristics and main functions, emphasising its quality as a process leading to decision-making; consideration of the nature of this process, specifying the stages, the main aims of each, and the activities involved; and finally, the incorporation of evaluation in the general training process, proposing a personal model of integration.*