

Capítulo 6: Evaluación De Los Alumnos y Aprendizaje Del Profesor

Cómo se define la evaluación.

Cómo condiciona la evaluación al proceso enseñanza/aprendizaje.

Cómo facilita la evaluación el conocimiento de los procesos de aprendizaje.

Cómo son los métodos de exploración y cuál es su valoración posterior.

Cómo compartir los análisis en las sesiones de evaluación.

Cómo afrontar los procesos de recuperación de los alumnos.

Cómo participan los padres en los procesos de evaluación y en el análisis de los resultados. Cómo se realizan los procesos de autoevaluación de los alumnos.

Cómo se emprenden procesos de investigación sobre la evaluación de los alumnos.

En la escuela se desarrolla, a mi juicio, un fenómeno curioso y sorprendente: es el lugar donde se evalúa con más frecuencia y se cambia con menos rapidez. Esto hace dudar de la eficacia y rigor de la evaluación como un proceso conducente a la comprensión y a la mejora de la actividad educativa. El profesor repite un año tras otro sus usos y costumbres acerca de la evaluación, sin que la reflexión sobre la práctica le haga interrogarse sobre los mismos. No los pone en cuestión. Así, los alumnos saben al comenzar cada curso qué es lo que suele hacer cada profesor respecto a la evaluación, qué tipo de pruebas utiliza, con cuánta frecuencia las aplica, qué espera de los alumnos en ellas, etc. Los alumnos van adquiriendo capacidad adaptativa a las exigencias y expectativas de cada profesor.

Nos vamos a centrar aquí, de forma preferente, en la evaluación que el profesor hace de los alumnos. Tanto para calificar como para comprender qué resultados han tenido los procesos de aprendizaje. Dejamos al margen la evaluación del currículum, una de cuyas partes sería precisamente aquella.

Al realizarse el proceso de evaluación en el aula bajo los criterios exclusivos del profesor (ya que no existe en nuestro país el *assessment* como un criterio externo homologado, a través de pruebas estandarizadas, elaboradas, aplicadas y corregidas por personas ajenas al aula), no se dan elementos de contraste que permitan avalar la calidad del proceso de enseñanza y del mismo proceso de evaluación.

"Un sistema que no dispone de mecanismos de información sobre lo que produce queda cerrado a la comunidad inmediata y a la sociedad entera, sin posibilidad de que ésta en su conjunto, previamente informada, pueda participar en su discusión y mejora. La política educativa, la evaluación de validez de los currícula vigentes, la respuesta de los centros ante su comunidad quedan sin contraste posible; los mismos profesores se justifican con acomodarse a la regulación abundante a que es sometida su práctica. El currículum que no se evalúa, o se hace a través de la evaluación de los profesores solamente, es difícil que entre en una dinámica de perfeccionamiento constante" (Gimeno, 1988).

Las rutinas establecidas se mantienen de forma incuestionada e incuestionable. "A menudo nos olvidamos de que la realidad es una de las muchas posibilidades alternativas que podrían existir", dice atinadamente Greenes (1979). En la escuela se ponen en circulación dogmas didácticos que difícilmente se cuestionan. Por ejemplo:

La enseñanza causa el aprendizaje.

El aprendizaje puede ser comprobado (medido) a través de las evaluaciones (o de los exámenes/controles).

Cuando las evaluaciones tienen un resultado negativo, algo le sucede al alumno (o los alumnos).

La recuperación es un proceso de automática, clandestina y enigmática eficacia.

Esto explica que un profesor pueda tener un porcentaje de fracaso cada año de un ochenta por ciento, frente al grupo homólogo, que se ha formado al azar, que tiene un porcentaje del veinte por ciento, sin hacerse una sola pregunta sobre sus niveles de exigencia, sus concepciones sobre la enseñanza y sus procesos de evaluación. Esto explica también los peculiares procesos atributivos que un profesor utiliza ante las deficientes calificaciones obtenidas por los alumnos en una prueba que ha aplicado a sus alumnos: no han estudiado lo suficiente, no vienen bien preparados del curso anterior, están interesados en otras cuestiones, las familias no les exigen absolutamente nada, etc.

La evaluación, planteada en profundidad, es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones sobre la enseñanza y la educación. En efecto, la evaluación de los alumnos es un sistema de metaevaluación de la actividad del profesor.

"La evaluación del rendimiento de los alumnos es un factor decisivo en el funcionamiento del sistema. De la forma y orientación de este proceso de evaluación del rendimiento individual se derivan profundos conocimientos para el desarrollo del sistema de comunicación didáctica" (Pérez Gómez, 1988).

¿Qué preguntas se hace el profesor acerca de la evaluación? Álvarez Méndez (1985) fórmula 147 preguntas sobre el proceso de evaluación en la escuela. En otro lugar (Santos Guerra, 1988), se han planteado las numerosas complicaciones conceptuales y funcionales que presenta la evaluación educativa.

¿Qué preocupaciones temáticas y operativas se plantea un profesor cuando piensa, actúa e interpreta la evaluación de los alumnos? (Entiéndase que aquí nos limitamos a esa parcela de la evaluación que tiene por objeto la actividad de los alumnos, en el buen entendido de que se podrían/deberían evaluar también otras personas, estructuras, materiales, disposiciones, entornos, etc.)

David Nevo (1986) plantea diez dimensiones de la evaluación educativa. Cada una de ellas es una fuente inagotable de cuestiones y preocupaciones:

1. ¿Cómo se define la evaluación?
2. ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?
3. ¿Cuáles son los objetos de la evaluación?
4. ¿Qué tipos de información deberían ser recogidos en la contemplación de cada objeto?
5. ¿Qué criterios deberían ser usados para juzgar el mérito y el valor de un objeto evaluado?
6. ¿Para quién se realiza la evaluación?
7. ¿Cuál es el proceso para realizar una evaluación?
8. ¿Qué métodos de indagación deberían ser usados en la evaluación?

9. ¿Quién debe realizar la evaluación?
10. ¿Bajo qué patrones debería ser juzgada una evaluación?

Todas estas cuestiones ofrecen al profesor un abundante caudal de interrogantes sobre los que contrastar su práctica profesional acerca de la evaluación.

Nos interesa en estas páginas hacer algunas consideraciones sobre los caminos por los que la evaluación de los alumnos puede convertirse en un proceso de mejora de la actividad del profesor.

Cómo se define la evaluación

La reflexión sobre el proceso de evaluación permite comprender la naturaleza de la actividad docente y educativa del aula y del centro. La evaluación, como "sistemática investigación del valor o mérito de algún objeto", obliga a preguntarse sobre qué es precisamente mérito o valor. En el mundo de la educación, los fenómenos relativos al valor no son tan evidentes como lo pueden ser en otros campos. Ni siquiera en el campo del aprendizaje está claro que el número de conocimientos adquiridos sea el único criterio de valor. Al menos, esto dejaría sin contestar cuestiones tan importantes como las siguientes: ¿No se podrían aprender otras cosas?, ¿es eso lo que el alumno quiere aprender?, ¿lo querría aprender por sí mismo?, ¿disfruta cuando lo aprende?, ¿para qué le sirven esos aprendizajes?, ¿los olvidará pronto?...

Lo que se suele evaluar es el caudal de conocimientos adquiridos. No es tan fácil valorar funciones intelectuales como la crítica, el análisis, la síntesis, la opinión, la creación, etc. Más difícil aún es evaluar las actitudes, los hábitos, las disposiciones, los motivos. Cuando se le pide al profesor que tenga en cuenta todas estas facetas (e incluso que haga un promedio con ellas), se le pone en una difícil tesitura. De ahí que pida la ayuda de especialistas en la medición de estas aptitudes y funciones (psicólogos, pedagogos, psiquiatras, etc.).

"La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas está contribuyendo a conseguir los fines valiosos o si es antitético a estos fines. Que hay diferentes versiones de lo valioso es indudablemente verdad. Es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina..." (Eisner, 1985).

Si se entiende la evaluación como una simple comprobación de los conocimientos adquiridos, se está reduciendo la ambición del proceso. De hecho, el profesor califica según los resultados obtenidos en una prueba o según las observaciones que ha realizado a lo largo de todo el período. Pero también puede poner una calificación alta para animar al alumno o una muy baja para estimularlo a que se esfuerce más. La evaluación puede tener, pues, diversas funciones, a saber:

- a) La función formativa para el aprovechamiento.
- b) La función sumativa para la selección, la certificación y la responsabilidad social.
- c) La psicológica o sociopolítica para buscar la motivación e incrementar el conocimiento.
- d) La administrativa para ejercer la autoridad (House, 1986).

Se evalúa para el alumno, para darle una información sobre su aprendizaje, se evalúa para el profesor, para que conozca los resultados de su acción y se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos.

Robert Stake (1981) utiliza una metáfora para diferenciar la evaluación formativa de la evaluación sumativa. Dice: Cuando el cocinero prueba la sopa tenemos evaluación formativa; cuando la toma el cliente, evaluación sumativa. Cuando el cocinero prueba la sopa se encuentra en pleno proceso de elaboración, puede modificar el producto. Cuando la prueba el cliente, ya está valorado el resultado final. Bien es cierto que el cocinero puede aprender en los dos momentos. En el primero, puede modificar los ingredientes y conseguir un producto diferente. Pero si se informa bien de qué valoración hace el cliente, puede aprender a mejorar el producto en una próxima ocasión. La intervención del cliente es, pues, decisiva.

Cómo condiciona la evaluación el proceso de enseñanza/aprendizaje

El profesor puede preguntarse hasta qué punto la evaluación condiciona el proceso de enseñanza. No sólo en lo que respecta al caudal de conocimientos adquiridos sino al clima que se genera en el aula.

"De alguna manera, la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados y, por tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procesos formales que, por otro lado, son muy frecuentes. Un alumno sabe que le evalúan cuando le preguntan, cuando le supervisan tareas, cuando el profesor propone una línea de trabajo, cuando le desaprueban" (Gimeno, 1988)

La evaluación lleva consigo una carga de poder. El profesor tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos. El sistema educativo que escalona las certificaciones, los padres que esperan para sus hijos el éxito escolar, la sociedad que pide buenos resultados, hacen que, aunque el profesor no conceda importancia a la evaluación en cuanto proceso sancionador, el alumno, los padres y otros profesores carguen de connotaciones controladoras ese proceso. ¿Qué sucedería en la escuela actual si desapareciese el control de la evaluación?

Todo ello es cada vez más cierto, ya que se está extendiendo el ámbito de la evaluación a más elementos y factores de la personalidad de los alumnos: actitudes, hábitos, disposiciones, etc. La evaluación actúa como una función determinante de la práctica escolar.

La evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la hora del aprendizaje sino la hora de la evaluación. Así oímos decir a los alumnos que han perdido el curso no cuando han aprendido poco sino cuando han suspendido. Todo se enfoca al proceso de evaluación: lo que hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de efectuarse el mismo. Muchos alumnos expresan su convicción de que no hay nada que estudiar cuando no existe un control/examen inmediato. Incluso se denominan los períodos o ciclos de aprendizaje por medio del concepto de su evaluación: Estamos en la primera evaluación, se dice.

El modelo ecológico de Doyle (1978a, 1979) nos sitúa en un marco de reflexiones sobre la complejidad de lo que sucede en el aula. Los comportamientos, las tareas, los indicadores de situación, las estrategias de procesamiento de material académico, etc. están condicionados, entre otras cosas, por el contexto evaluador del medio. En la evaluación se realiza un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones. Bien es cierto que cada aula tiene un componente idográfico que la hace impredecible, multidimensional e irrepetible. De ahí la necesidad de que el profesor esté realizando permanentemente una función diagnóstica sobre el aula: ¿Qué está sucediendo ahora y por qué?

La evaluación se convierte en la estructura formalizadora de la vida del aula. Todo sucede en virtud de las expectativas y de las consecuencias de la evaluación. Téngase en cuenta que una parte de esa preponderancia se halla fuera del aula y del centro. Los padres dan valor a las calificaciones (más, a veces, que al aprendizaje y al esfuerzo) y la sociedad misma presta menos atención al saber real que a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito de la escuela.

"De esta forma (el autor se refiere al abandono de los objetivos formativos en aras de la consecución de buenas calificaciones) la evaluación en lugar de ser un instrumento al servicio de un sistema de enseñanza se convierte en una finalidad que somete y modela el resto de los elementos. Cuando la evaluación adquiere este valor final, el sistema genera una dinámica que se aleja de los objetivos de formación. Todo se vicia, se distorsiona, se disfuncionaliza" (Pérez Gómez, 1988).

La evaluación encierra también una fuerza controladora de las costumbres del aula. Se goza de mayor o menor libertad, de mayores o menores posibilidades de esfuerzo, de mayor o menor compromiso, en la medida en que el alumno se siente objeto de evaluación. La autoridad se asienta, en parte, sobre el poder de evaluar. Todos los alumnos conocen casos de profesores que, a través de la evaluación, se vengan, castigan o hacen justicia. De ahí que el profesor deba plantearse algunas cuestiones éticas acerca del proceso de la evaluación que, tan frecuentemente como equivocadamente, es abordado como una cuestión exclusivamente técnica.

Cómo facilita la evaluación el conocimiento de los procesos de aprendizaje

La evaluación es, fundamentalmente, un ejercicio de comprensión. "Para evaluar -dice atinadamente Stenhouse (1984)- hay que comprender."

La evaluación permite al profesor comprender qué tipo de procesos realiza el alumno. Qué es lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado. Ahora bien, esto exige un planteamiento detenido y riguroso. Citaré un ejemplo (Fernández Pérez, 1986):

"Supongamos que veinte alumnos han cometido en una suma de varios sumandos curiosamente idéntico error: todos ellos tienen en la cifra de unidades de millar del resultado un 6 en lugar de un 7; nuestra bochornosa superficialidad técnico-profesional, en complicidad, todavía, con la tolerancia social, nos permite poner una gran M (mal) junto a la cuenta del alumno, sin mayores análisis, siendo así que ese mismo y aparentemente único error observado fácilmente, puede enmascarar errores cualitativamente muy diferentes, en términos de procesos mentales originales,

los cuales no son trivialmente observables:

Un alumno se equivocó porque se olvidó de sumar una unidad, la que se llevaba de la columna anterior.

Otro alumno porque no sabía que había que sumar las que se llevaba.

Otro porque no sabía por qué hay que sumar las que se lleva.

Otro, porque sumó mal la segunda cifra con la tercera de la columna que se trata.

Otro, porque copió esa cifra del resultado del compañero que tenía delante.

Otro fue calificado como bueno (B) en esa cuenta por su profesor, porque en vez de equivocarse una vez, se equivocó dos veces: sumó una unidad de menos en una fila y una de más, que compensó el error con otro error, en otra de las cifras de la misma columna."

Es evidente que el profesor puede comprender cómo se produce el proceso de aprendizaje si traspasa la capa superficial del resultado de la operación. Y también resulta evidente que podrá elegir un tratamiento adecuado en el caso de que conozca cuál es la naturaleza del problema que ha llevado al error. Repetir de nuevo la operación o explicar de nuevo a todos el concepto o el algoritmo de la suma resultará menos eficaz que una acción explicativa que atienda la peculiaridad de la deficiencia específica del proceso.

Si la mayoría de los alumnos han entendido mal un problema, un concepto o un razonamiento, el profesor puede pensar que todos los alumnos han estado poco atentos o que todos ellos son torpes, pero no sería descabellado pensar que ha existido alguna deficiencia en el proceso de explicación, en la forma de plantearlo o en la inadecuación del momento y la pertinencia de la explicación, dados los conocimientos previos de los alumnos.

La atención a los procesos de evaluación no tiene solamente en cuenta los resultados del aprendizaje sino las condiciones previas del mismo. No conocer absolutamente nada de las concepciones previas de los alumnos conduce a un desenfoque de los planteamientos. Las representaciones de los alumnos, adquiridas a lo largo de su experiencia, condiciona el proceso de aprendizaje, máxime si se tiene en cuenta "su relativa estabilidad en el tiempo, su relativa coherencia interna y su comunidad en el grupo de estudiantes" (Cubero, 1989).

Los alumnos pueden recibir información acerca de su aprendizaje a través de la realización de las pruebas (se dan cuenta de que no saben responder), a través de la calificación (alta o baja con referencia a la puntuación máxima obtenida por los compañeros) y, sobre todo, a través de las explicaciones del profesor acerca de la calificación y de los criterios utilizados para ponerla. Unos modos arbitrarios de corrección de los ejercicios servirán poco para un posterior aprendizaje. Un aprendizaje que no ha de convertirse solamente, aunque existe el riesgo de que así sea, en el modo de saber cómo aprobar el nuevo examen.

Los resultados de las evaluaciones pueden ser una fuente de interrogantes para los alumnos, pero no lo han de ser menos para los profesores. Tanto por lo que se refiere a las características generales de los resultados como a la particularidad de las respuestas de cada uno de ellos. Este planteamiento pone en cuestión algunas de las coordenadas organizativas de la escuela y de los profesores. Si un profesor tiene a su cargo trescientos alumnos (repartidos en diferentes cursos), ¿cómo puede descender a un nivel de análisis pormenorizado en cada uno de los casos? De ahí

Autor. Miguel Ángel Santos Guerra

que llamemos la atención de nuevo aquí (Santos Guerra, 1989) sobre la importancia de los elementos organizativos de la escuela, que hacen viable un proceso rico y eficaz de aprendizaje.

Si el profesor se limita a preguntar y a exigir repeticiones mecánicas, poco podrá aprender el alumno y, probablemente, poco podrá entender el profesor para tomar decisiones sobre el aprendizaje posterior.

No se entiende bien que el profesor no desee compartir con el alumno el comentario de los ejercicios, cómo explican los alumnos las omisiones y los fallos. Ellos podrán recibir explicaciones del profesor y, a su vez, el profesor podrá recibir aclaraciones imprescindibles de los alumnos.

Cuando los profesores se muestran reticentes (a veces se explicitan unos planteamientos y unas normas que animan a la reclamación de las calificaciones, pero los alumnos saben de sobra que la realidad es muy distinta) a que los alumnos revisen con ellos los resultados, están privándose de un elemento sumamente rico de comprensión y de mejora. Negarse a ello es condenarse a disparar dardos sobre una diana manteniendo los ojos vendados. ¿Podrá mejorarse así la puntería? Ni siquiera sería posible la mejora en el caso de que el lanzador recibiese una información (lejos, cerca, muy lejos, etc.) sin la explicación pertinentemente aclaratoria y contextualizada.

El alumno se habitúa así a reclamar la revisión con el fin único de mejorar las calificaciones y el profesor entiende que lo que se está pretendiendo es conseguir a toda costa una mejor puntuación, al margen de la explicación y del aprendizaje consiguiente.

Cómo son los métodos de exploración y cuál es su valoración posterior

Algunas investigaciones han mostrado que para que exista una cierta objetividad en la corrección de los exámenes de ciencias harían falta, al menos, diez correctores. Para que existiera objetividad en la corrección de exámenes de letras, al menos cien (ver Fernández Pérez, 1986).

En primer lugar, hay que determinar las formas en las que se realiza el control de los conocimientos adquiridos. ¿Qué tipo de tareas y de procesos (repetición, comprensión, crítica, invención, etc.) se potencian en las formas de evaluación?

He aquí una anécdota que revela los criterios repetitivos que priman en los exámenes. Se trata en ellos de repetir lo que el libro de texto o la explicación del profesor han planteado como conocimiento científico. Si el alumno responde con lógica, pero no coincide en su respuesta con la deseada, con la oficial, se considerará mal contestada la cuestión.

A un alumno de octavo le preguntan en una evaluación de ciencias naturales:

— ¿Cómo viven las vacas?

El alumno responde:

— ¡Bien!

Pero su respuesta es calificada negativamente porque la contestación correcta es la que el libro de texto plantea:

— En ganadería extensiva e intensiva.

Este modo de preguntar y de exigir una determinada respuesta consagra un tipo de evaluación y, consiguientemente, una concepción del aprendizaje. Aprender se convierte en sinónimo de recordar.

El alumno, más que asimilar y reconstruir el conocimiento, lo que hace para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta, aunque esté convencido de que no lo sea.

Los modos de evaluación pueden ser diferentes, principalmente si se tiene en cuenta que aquí estamos haciendo un planteamiento genérico que abarca tanto la explicación cuantitativa (pruebas llamadas objetivas, cuestionarios, problemas de valoración numérica, etc.) como otras de carácter cualitativo (observación del proceso, entrevistas, producción de materiales, etc.).

El profesor se ha de preguntar por los métodos que utiliza para comprobar el rendimiento. Por qué elige unos y no otros, qué características tienen éstos, que nivel de coherencia encierran con el método de aprendizaje (insistencia en la comprensión frente a exámenes de carácter repetitivo, aprendizaje compartido frente a evaluación individualista, exposiciones orales frente a evaluaciones exclusivamente escritas, etc.). Se ha de preguntar también qué métodos debe utilizar para evaluar el aprendizaje del alumno, no sólo su rendimiento. Evaluar el aprendizaje significa entender cómo aprende el alumno y si eso que aprende tiene alguna relevancia y alguna significación para él.

Cómo compartir los análisis en las sesiones de evaluación

Las sesiones de evaluación podrían ser un excelente camino para la discusión, el contraste, la reflexión y el análisis compartido. Lamentablemente, en muchos casos, se convierten en un recitado de calificaciones, requeridas con urgencia por el tutor, ante las dificultades horarias y la complejidad de la tarea.

En esas sesiones se podrían analizar qué tipo de métodos y de evaluaciones han conducido a esos resultados (con el fin de entender lo que sucede en las aulas y de modificar la acción: no tanto por lo que se refiere a los alumnos cuanto a lo que puede entender y cambiar el profesor). Sería fácil comprender, si estuviésemos atentos, que una sesión de evaluación de alumnos es, en buena medida, un proceso evaluador del quehacer de los docentes. ¿Cómo es posible considerar muy negativo el resultado de la evaluación sin que los profesores se cuestionen absolutamente nada de su forma de trabajar con los alumnos?

¿Por qué se someten a un análisis riguroso, en esas sesiones, los modos de comprobar el aprendizaje y se insiste tanto en los resultados obtenidos por los alumnos?

Cuando, en esa sesión compartida, se plantea un problema de un profesor con un grupo de alumnos, nos encontramos con una excelente ocasión de reflexionar sobre la práctica. Pero, en general, los alumnos no llevan a esas sesiones más que reivindicaciones personales o grupales y los profesores entienden que esos planteamientos no tienen por qué poner en cuestión su forma de pensar y/o de proceder, tanto por lo que se refiere al proceso mismo de enseñanza/aprendizaje como por lo que se refiere a los momentos, instrumentos y criterios de evaluación.

Cómo afrontar los procesos de recuperación de los alumnos

Existe un fenómeno particularmente inquietante en el tratamiento que la escuela hace de los alumnos que necesitan recuperación. Los exámenes de septiembre vienen a ser una clara prueba del mismo. El alumno que no ha superado el curso en junio ha de trabajar o aprender por su cuenta durante el verano, de modo que en el mes de septiembre acudirá a unos nuevos exámenes sin que en ese proceso intermedio haya existido un trabajo razonablemente planificado. Se entiende que el alumno no ha superado los niveles mínimos porque no ha estudiado lo suficiente. Y, dado el tiempo disponible durante las vacaciones, es previsible entender que podrá resarcirse adecuadamente. Los principios que explican este modo de proceder eluden un análisis más profundo de la realidad. Si un alumno no aprendió con el profesor durante el curso, ¿cómo puede aprender en el verano sin él? Y si puede aprender sin él, ¿para qué sirve el profesor?

Otro tanto sucede en las evaluaciones que se realizan durante el curso académico. Los alumnos que no hayan superado esos controles o evaluaciones habrán de esforzarse más o buscar la ayuda de los llamados profesores particulares. Lo que hacen éstos es tratar de preparar a los alumnos para las pruebas que realiza el profesor en el aula. No hay un proceso de aprendizaje propiamente dicho sino un objetivo inmediato prioritario: los padres pagan al profesor particular para que saque adelante a su hijo en los exámenes.

El profesor puede argüir que es el responsable de todo el grupo y que no tiene tiempo para adaptarse a las necesidades específicas de cada alumno. El programa es demasiado largo y el número de los alumnos excesivo para una tarea individualizada.

La recuperación se convierte, institucionalmente, en una acusación al alumno de que no aprender es un problema exclusivamente suyo. Si no estudió a su tiempo, deberá hacerlo en otro momento que resultará más doloroso, ya que otros lo dedican a las vacaciones o al descanso.

Cómo participan los padres en los procesos de evaluación y en el análisis de los resultados

Los padres suelen estar preocupados (cuando no obsesionados) por la eficacia académica. En esta inquietud pueden estar presentes sentimientos muy complejos: evitar al hijo complicaciones posteriores, salir airosos en las comparaciones con otros alumnos, huir de sacrificios complementarios, tanto económicos como vacacionales, etc.

Lo cierto es que los padres leen los boletines de notas con un talante marcado por la exigencia de éxito en los resultados, más que por la intensidad del esfuerzo o la riqueza del aprendizaje. De ahí que resulten un aliado excelente del profesor cuando éste entiende que un alumno no se esfuerza lo suficiente.

Los padres mantienen una exigencia de éxito por parte del hijo y se mantienen en contacto con los profesores cuando éste se ve amenazado. De ahí el aumento de las entrevistas con los tutores al finalizar el curso y, sobre todo, cuando se complica la situación con calificaciones peligrosas.

Estoy planteando el tema sin la necesaria especificación de niveles. No es igual lo que sucede en E. G. B. que en el Bachillerato, por ejemplo. Pero estoy planteando intencionadamente así la cuestión, porque uno de los problemas que conlleva la evaluación es el funcionamiento de las bisagras del sistema educativo. Los padres no se explican fácilmente que un niño que ha tenido excelentes resultados en un nivel, empiece a fracasar sistemáticamente en el nivel siguiente. Esto hace que se conciben los niveles como peldaños que conducen fácil o difícilmente a los peldaños siguientes. Y conceden un acento propedéutico que desnaturaliza el trabajo específico de cada etapa. Así, los padres que han incorporado a sus hijos a la Reforma de las Enseñanzas Medias, no se plantean solamente la riqueza de los aprendizajes efectuados en la experiencia sino que se cuestionan hasta qué punto les pone a los hijos en dificultades respecto al llamado éxito universitario.

Esto requiere un planteamiento formativo de los padres en lo que se refiere a los procesos de evaluación. Cuando se habla de evaluación continua o de evaluación cualitativa, ¿qué están entendiendo los padres? ¿Cómo han podido modificar sus esquemas desde la lejanía de las concepciones de la escuela? ¿Cómo pueden colaborar con los procesos de cambio si solamente están pendientes del éxito en su acepción más simple (aunque para ellos más patente)?

Cómo se realizan los procesos de autoevaluación de los alumnos

Cuando la hora de la verdad en el proceso de enseñanza/aprendizaje es el aprobar y no el aprender, nos encontramos con que se concibe la autoevaluación de los alumnos como una trampa que facilita la consecución de buenas calificaciones y no como un proceso de reflexión a través del cual el profesor puede comprender lo que el alumno piensa de su aprendizaje.

Este forcejeo de profesores y alumnos ante los fenómenos sancionadores de la evaluación (el profesor trata de que no le engañen los alumnos y éstos de salir, como sea, airosos en las evaluaciones) tergiversa la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.

Los profesores deberían pensar qué es lo que sucede en su quehacer para que se llegue a una desnaturalización de los procesos de tal magnitud e intensidad: mientras menos contenidos se trabajen, más fácil será aprobar; es decir: mientras menos se aprenda, mejor.

Este enfoque nos permite comprender fenómenos tan repetidos en la vida escolar: la alegría ante la pérdida de clases, las negociaciones a la baja en la selección de contenidos, las clásicas trampas en la realización de los exámenes, las reclamaciones para subir la nota, etc.

La autoevaluación de los alumnos permite al profesor conocer cuál es la valoración que éstos hacen del aprendizaje, de los contenidos que se trabajan, de los métodos que se utilizan y de las formas empleadas en la heteroevaluación. Cuando existen discrepancias notables, ¿por qué motivos se producen?, ¿ha sido el alumno excesivamente benevolente como parte interesada que es?, ¿se ha mostrado excesivamente riguroso al faltar la comparación con otros alumnos?, ¿qué interés le han supuesto los temas seleccionados y los modos de trabajarlos?, ¿qué diferencias se producen entre los distintos tipos de alumnos?...

Cómo se emprenden procesos de investigación sobre la evaluación de los alumnos

La investigación en la acción es un proceso de reflexión que los profesores emprenden sobre su propia práctica con el fin de entenderla y mejorarla. Este proceso de reflexión puede focalizarse, obviamente, sobre la evaluación de los alumnos.

El profesor se pregunta sobre la naturaleza de los procesos intermedios que tienen lugar entre la calificación y los objetos de la evaluación. Procesos que están cargados de valores, motivaciones, expectativas, juicios previos, concepciones sobre la educación, relaciones con los alumnos, experiencias anteriores, prejuicios sobre resultados, etc. De ahí que varíen tanto las evaluaciones realizadas por distintos jueces o por el mismo juez en diferentes momentos o respecto a distintas personas.

El profesor puede verse influido, en ese proceso mediador, por diferentes tipos de factores. Unos afectan a los alumnos (efecto halo, trayectoria anterior, cercanía emocional, atención en el aula, etc.), otros a la concepción del proceso evaluador (simple comprobación, momento de generar iniciativa, capacidad de síntesis, etc.), otros a sí mismos (estado emocional, ejercicios anteriores corregidos, estado de salud, etc.), otros a la comunidad escolar (comparación con otros docentes, expectativas de los padres, deseo de que la escuela tenga una determinada imagen, etc.).

"Entre la calificación, apreciación o juicio que se da a un examen o a cualquier tipo de realización o conducta de un alumno, y esa realización, conducta o trabajo materialmente observable del alumno, existe un proceso intermedio de elaboración de un juicio por parte del evaluador. El esquema planteado por Caverni y Noizet (1978) establece la interacción entre tres elementos básicos que interactúan en el acto de la evaluación: el evaluador, provisto de una memoria que contiene diversas informaciones sobre el producto de la realización o conducta a evaluar y la realización de un acto de comparación. La interacción implica una medición, que es la esencia del acto de evaluar" (Gimeno, 1988).

La reflexión sistematizada sobre esos procesos intermedios hace que el profesor ponga en permanente tela de juicio sus concepciones pedagógicas, sus actitudes ante la actividad y sus formas de actuar.

Las preocupaciones temáticas pueden ser múltiples y estar arraigadas en cualquiera de los innumerables aspectos que el fenómeno de la evaluación alberga. Muchos interrogantes surgirán de la práctica del propio profesor: ¿Por qué mis calificaciones son diferentes a las de otro profesor del mismo curso?, ¿por qué mis alumnos difieren de mis criterios sobre la evaluación?, ¿qué piensan unos profesores de otros acerca de su forma de evaluar?... La tabla de la invención que proponen Kemmis y McTaggart (1988) y que se obtiene cruzando los cuatro tópicos de Schwabs (profesores, alumnos, materias y entorno) nos ofrece abundantes posibilidades, si es que no brotan espontáneamente de la actividad cotidiana.

Algunas prácticas pueden ser útiles para desentrañar la complejidad del proceso evaluador. Emitir informes de carácter cualitativo en lugar de calificaciones simplificadas como "apto" o "bien", "progresa adecuadamente", etc. puede desvelar las redes del significado psicológico, social, didáctico, del proceso evaluador; elaborar informes compartidos por un equipo de

profesores sobre un curso o un alumno obligará a contrastar criterios y a elaborar un conocimiento matizado.

"La investigación en la acción es, según afirman Kemmis y Stake (1988), una especial forma de autoevaluación usualmente empleada por los profesores, aunque cada vez es más usada por los profesores en colaboración con los estudiantes y con otros miembros de la escuela. Se centra en la mejora de las prácticas educativas, la comprensión de dichas prácticas y de las situaciones en las que trabajan los profesores."

El resultado de esta investigación, realizada sobre práctica, ayudará al profesor a comprender la entraña de la actividad que realiza y a tomar decisiones pertinentes que la mejoren. La evaluación de los alumnos se convertirá así en un excelente proceso para el aprendizaje del profesor.

La evaluación, entendida como un proceso de investigación sobre la práctica, estimulará un conocimiento permanentemente revisable sobre la práctica profesional.

"La nueva evaluación puede ayudar a mejorar este clima (se refiere al clima generado por la implantación del modelo de objetivos), a estimular la curiosidad acerca de la enseñanza y a modificar una presunción excesiva. Tal evaluación equivale a investigar la naturaleza y los problemas de la innovación educativa y el perfeccionamiento de las escuelas. Y se trata de una investigación que es relativamente no técnica y accesible. Esto hace también que resulte más fácil la definición de la posición que desempeña el que desarrolla el currículum como la de investigador" (Stenhouse, 1984).

Permítaseme una consideración sobre los procesos conducentes a conseguir que los profesores se planteen la evaluación de una forma no rutinaria. El modo de llegar a una situación más ambiciosa que permita convertir la práctica en un proceso de investigación no es la prescripción legal. Existen numerosos testimonios del fracaso de este tipo de intentos. Cuando en 1970 la Ley General de Educación exigió a los profesores realizar la evaluación continua, lo que se consiguió fue que los profesores repitiesen continuamente los errores que hasta entonces planteaban de forma trimestral. Cuando ahora se obliga a los profesores a plantear la evaluación cualitativa, sólo se conseguirá, en el mejor de los casos, una inquietante desazón. ¿Es que pueden improvisar los profesores unas actitudes y unos conocimientos técnicos por el simple hecho de que los exija la Ley? Cuando se pidió a los profesores que realizasen evaluación institucional a través de la elaboración de la Memoria de Centro, sólo se consiguió que elaborasen estériles informes carentes de una reflexión y discusión compartida.

No es ése el camino. Un modelo de formación asentada en la racionalidad práctica, un ejercicio profesional que favorezca los procesos de experimentación curricular y la concepción del currículum como investigación y un perfeccionamiento asentado sobre la exploración compartida, serán los medios más eficaces para conseguir unos profesionales menos preocupados por las prescripciones y menos crédulos ante los mitos y errores educativos.

Cuando hablamos de caminos nos estamos refiriendo a sendas de interminable y, a veces, tortuoso recorrido. No se trata de cortos senderos hacia una reconfortante posada, sino de caminos que van abriendo sobre la práctica y que nunca tienen un punto final.

He aquí algunas ideas para realizar experiencias que desencadenen la reflexión sobre los procesos de evaluación en las aulas:

1. Elaborar informes cualitativos sobre la evaluación de los alumnos. Realizar informes escritos, a ser posible compartidos, en los que se explique el tipo de aprendizaje que ha realizado el alumno, las dificultades que ha encontrado, los avances que ha realizado, el modo de aprender de forma significativa y relevante, etc.
2. Diferenciar la calificación de la parte crítica del proceso. Uno de los modos de acercarse a la evaluación como un proceso que permita el aprendizaje es realizar experiencias en que se diferencie claramente la calificación pura de la valoración del proceso de aprendizaje de los alumnos.
3. Realizar informes sobre la forma de leer el boletín de notas. Escribir un documento en el que los profesores expongan a los padres el modo adecuado de entender el boletín de notas y la forma adecuada de actuar en conformidad con los resultados obtenidos por los alumnos: valoración del esfuerzo, adecuación de los resultados a las capacidades de los alumnos, análisis de las causas reales de los malos resultados, análisis de la pertinencia de las decisiones, etc. También podrán realizar informes los padres con la valoración del proceso de evaluación de los profesores.
4. Metaevaluación de los procesos evaluadores del profesor. Un profesor puede solicitar a otro o a otros profesores un juicio crítico sobre su forma de evaluar. En él podrá encontrar los criterios alejados de la subjetividad que inevitablemente mantiene el protagonista de la evaluación.
5. Metaevaluación de los procesos por parte de los ex-alumnos. Recabar la opinión razonada de los ex-alumnos sobre el modo de evaluar del profesor. En este momento ya no existen presiones circunstanciales que operen como freno a la opinión. La experiencia posterior a la que se analiza puede servir de contraste al alumno en el momento de enjuiciar el tipo de evaluación de un determinado profesor.
6. Análisis compartidos del equipo de profesores. El equipo de profesores comparte los criterios previos sobre la evaluación con referencia al proceso de aprendizaje, intercambia instrumentos, analiza resultados, propone experiencias, expone miedos y temores relativos a la evaluación, etc. El conocimiento compartido permite contrastar los criterios y relativizar los planteamientos.
7. Comparar procesos que tengan evaluación con otros que no cuenten con evaluación institucional. Desarrollar procesos de aprendizaje en los que no esté presente la evaluación como elemento sancionador y de certificación y contrastarlos con los procesos habituales de aula en los que está presente la evaluación.

8. Comparar resultados diversos en situaciones teóricamente similares. Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación dentro de cursos similares, considerados homogéneos. ¿Por qué en un lugar reaccionan de modo diferente al otro y obtienen resultados dispares?

9. Reflexión escrita de los alumnos sobre preconcepciones evaluativas. Pedir por escrito a los alumnos qué es lo que piensan sobre el modo de evaluar de los profesores. Y, a los que van a ser alumnos, sobre las ideas que les han llegado antes de comenzar la experiencia del curso. Contrastar esos documentos con otros que se elaboren al finalizar el curso.

10. Cambiar los modos de obtener información. El profesor puede indagar sobre los efectos que los instrumentos de evaluación tienen sobre los resultados y sobre el condicionamiento de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En definitiva, lo que aquí se propone es convertir la evaluación en un proceso permanente de revisión y de análisis de la práctica. Porque la evaluación es una fuente en sí misma de interrogantes pero, además, contiene en su dinámica elementos suficientes para poner en cuestión toda la concepción curricular. El profesor puede encontrar en la evaluación un permanente camino de aprendizaje.

Capítulo 8: Evaluar Los Centros Escolares: Exigencia y Necesidad

Hay que evaluar los centros escolares.
Tres caminos hacia la evaluación del centro.
Un sendero descendente.
Un sendero ascendente.
Un sendero en espiral
La evaluación: diálogo, comprensión y mejora.
Las características de la evaluación.
Dificultades y estrategias de superación.

Hay que evaluar los centros escolares

Se está extendiendo una nueva ola pedagógica sobre las estrategias de acción y de cambio en las escuelas. De ella se hace eco el pensamiento oficial, de ella hablan documentos de los especialistas, sobre ella inciden los cursos de formación... Me refiero al llamado paradigma de la colegialidad. Paradigma que conlleva la ruptura del individualismo, la planificación conjunta, la reflexión compartida, la coordinación intensa, la acción colegiada. El centro aparece como la unidad funcional de planificación, trabajo, innovación y evaluación. Ahora bien, este nuevo enfoque exige un contexto que permite llevarlo a cabo, unas condiciones de trabajo que faciliten su desarrollo y unas motivaciones que actúen sobre los profesionales para que sus convicciones no se conviertan en una contradicción viva y en una paradoja crispante. Proponer que los centros articulen su vida sobre proyectos compartidos, exigir que la acción tenga coherencia y cohesión, exige tiempos, motivos, estrategias, espacios y dinámicas de participación diferentes a los basados en la acción individualista. No basta un discurso convincente. Es preciso crear condiciones para que sea viable.

En la escuela sólo se hace evaluación del rendimiento del alumnado. El sentido descendente de la evaluación como criterio de contraste, de comprobación, de selección y de control se realiza sobre el estamento más frágil, más desvalido y jerárquicamente más débil. Una parte del resultado del alumno se debe a factores que no tienen sus raíces en su esfuerzo, en su capacidad o en su motivación. Parte de sus resultados se deben a la naturaleza y contenido de los aprendizajes, a las condiciones, a la intervención del profesor. Pero, en la escuela, sólo se evalúa a los alumnos (Santos Guerra, 1988). El sistema vive de la evaluación que realiza y precisamente encuentra en el fracaso de algunos alumnos la base de su éxito. De su éxito como institución clasificadora.

Resulta evidente que la evaluación institucional es una exigencia que ha de formularse a la escuela desde las instancias democráticas que la albergan (Simons, 1988) y una necesidad que proviene de los interrogantes sobre la calidad de los servicios que presta. La evaluación es una garantía de calidad (Casanova, 1992). Las instituciones escolares, sin embargo, perviven sin esa exigencia que se pregunta por su éxito. Es más, ni siquiera existe la necesidad de precisar en qué consiste el éxito (Santos Guerra, 1990), ya que la circunscripción del buen resultado a las calificaciones de los alumnos es un planteamiento tan falso como simplista. Los resultados académicos no constituyen el único indicador de la calidad. A veces, lo es de una selección sesgada de los alumnos o de un criterio benevolente en las calificaciones. Aunque no fuera así,

habría que preguntarse por muchas otras cosas: qué se aprende mientras se aprende, qué otras cosas podrían aprenderse, para qué sirve lo que se aprende, cuándo se olvida... El currículum oculto (Torres Santomé, 1991) de las escuelas, los efectos secundarios que en ellas se consiguen, los aprendizajes larvados que se instalan en las rutinas, en las relaciones, en las normas, en los escenarios... son objeto de una evaluación rica y enriquecedora.

Tres caminos hacia la evaluación del centro

Un sendero descendente

La evaluación del centro puede llegar por tres sendas diferentes. Una de carácter descendente, que proviene de la decisión de agentes externos (responsables políticos, inspecciones técnicas, instancias sociales...). El uso de bienes públicos debe llevar aparejada la exigencia de su buena utilización, lo cual requiere no solamente la pregunta por el gasto del dinero en las correspondientes partidas, sino la eficacia de ese gasto en la consecución de lo que se pretendía. Y otras preguntas relativas a valores sociales: si esos destinatarios son los realmente más necesitados de esos bienes, si estas pretensiones son precisamente las más justas, si esos resultados son satisfactorios dados los medios empleados.

Esta evaluación se ha realizado algunas veces en las escuelas, con escaso rigor y con dudosa eficacia. En primer lugar, porque se ha hecho a través de instrumentos poco sensibles a la complejidad de los fenómenos que se pretendía evaluar. En segundo lugar, porque no ha contado con la opinión de todos los estamentos participantes. En tercer lugar, porque los resultados de esa evaluación no se han utilizado para conseguir una mejora.

Al ser una evaluación impuesta, los centros han permanecido de espaldas a ella. Sencillamente, la han padecido, la han soportado. No se han sentido partícipes de ella. Sobre todo cuando, después de un tiempo, ni siquiera han tenido noticias de los resultados. La evaluación ha sido un añadido, un elemento externo, ajeno a la vida del centro, desconectado de su dinámica interna. No se han percibido los efectos de la evaluación en la mejora de las estructuras, en la facilitación de los medios, en la mejora de las condiciones de trabajo, en la potenciación de las estrategias de formación del profesorado... A lo sumo, ha constituido un apoyo para exigir algo a algunos profesores. Aunque necesaria socialmente, no se ha realizado de una manera que facilite su auténtica finalidad de análisis, comprensión y ayuda para la mejora de la calidad.

El centro, por su propia iniciativa, puede poner en marcha procesos de autoevaluación institucional (Martín, 1988). Cuando no existen iniciativas externas, cuando no es fácil disponer de evaluadores ajenos o cuando no se cuenta con medios para poder contratarlos, se pueden poner en marcha procesos de autorreflexión. Los protagonistas tienen en sus manos las claves del significado de lo que sucede en la escuela.

La reflexión informal que se realiza casi incesantemente puede adquirir sistematización, rigor y formalización a través de los informes. La canalización de la opinión y la búsqueda de referencias extraídas de la realidad, permiten articular un debate consistente sobre la calidad del trabajo en la

institución escolar. Todos evalúan el centro, de una manera informal. Los padres y madres valoran los resultados, la disciplina, la satisfacción de sus hijos en la escuela. Los profesores emiten opiniones acerca de la organización, del conocimiento y del papel de la escuela en la sociedad. Los alumnos comentan entre sí qué es lo que sienten y piensan respecto a lo que hacen en la escuela. Pues bien, la autoevaluación eleva estas opiniones a un plano distinto: las hace más rigurosas, más colegiadas y más aprovechables.

"Las condiciones críticas para el éxito de la autoevaluación, comparada con la evaluación por parte de inspectores o consejeros, son la confidencialidad garantizada, la oportunidad de formar una relación de confianza con un igual y, dentro del clima creado por estas dos condiciones, un intercambio honrado" (Mortimore, 1986).

No resulta fructífera la obligación de hacer esta tarea autorreflexiva por mandato externo. La llamada Memoria de Centro, que debe presentarse al finalizar el curso, tiene un marcado carácter burocrático y es considerada un trámite exigido por la Administración al profesorado. El sendero que se obliga a recorrer por decreto acaba convirtiéndose en un laberinto.

Un sendero en espiral

El que proponemos como camino más deseable es el que combina la iniciativa interna del centro con la ayuda de evaluadores externos. Los facilitadores externos gozan de mayor independencia al estar menos implicados en la acción. No son ellos los que han de emitir el juicio sobre la calidad del funcionamiento del centro. No sustituyen a los protagonistas de la acción en su valoración y análisis, de la misma. No son ellos los que van a conseguir una mejora de las prácticas, de las actitudes y de los discursos de los profesionales. Sencillamente, les ayudan a realizar el análisis en mejores condiciones.

Esta evaluación, que tiene su origen en la decisión de la comunidad educativa, tiene muy fáciles, casi inevitables conexiones con la comprensión y la mejora. La evaluación es una concreción de la profesionalidad. Si existe un deseo de poner en marcha la evaluación es porque existe una preocupación por la actividad del centro, por la calidad de su trabajo, por sus estrategias de mejora. La pretensión de la evaluación se arraiga en una pregunta muy sencilla: ¿Cómo podemos mejorar lo que estamos haciendo?

Lo pueden conseguir solos, ciertamente. Pero existen peligros en la autoevaluación que corrige la evaluación externa, entendida como un modo de facilitar la comprensión de los protagonistas. Un peligro está en el fuerte compromiso de los participantes, que podría llevarles a calificar de bueno en la evaluación aquello que consideran previamente bueno. Otro peligro es el inconsciente deseo de confirmar las teorías previas, desde el que se haría hablar a la realidad para que subrayase las creencias y las cuestiones apriorísticas de los profesionales. Otro, no menor aunque de diferente tipo, es la escasez de tiempo del profesorado y del alumnado.

La evaluación: diálogo, comprensión y mejora

La evaluación de los centros es un proceso de análisis que se apoya en el diálogo. Un diálogo entre los participantes, entre éstos y los evaluadores y entre los evaluadores y la sociedad. El diálogo presupone que no todos tienen el mismo juicio sobre el funcionamiento, sobre la calidad y sobre lo que se pretende y se consigue en el centro. El diálogo se articula sobre actitudes de respeto y opiniones frecuentemente discrepantes. La evaluación se convierte así en una plataforma de participación que compromete a los protagonistas en la acción del centro y a toda la sociedad, interesada en los procesos de educación que tienen lugar en las escuelas.

"Gracias al debate siempre es posible hacer progresos en lo que se refiere a crear una comprensión mutua de los conceptos éticos y sus interrelaciones dentro de un ideal de la buena vida. Pero la naturaleza esencialmente indefinible de 'lo bueno' significa que jamás es posible erradicar por completo la divergencia de comprensión", dice John Elliot (1986).

La evaluación es un fenómeno de comprensión. La comprensión exige una lectura atenta e inteligente de la realidad. Y unos códigos que desenvuelven el significado. Para llegar al núcleo del significado hace falta penetrar en las capas más profundas de la realidad, ya que éste no se encuentra en la superficie de las cosas. La comprensión se hace desde unas perspectivas determinadas de comprensión. Perspectivas que tienen que ver con los valores. Tanto los procesos como los resultados han de ser interpretados a través del prisma de los valores.

Diálogo y comprensión están encaminados a la mejora de la realidad educativa del centro. No se evalúa por evaluar. No se evalúa para producir conocimiento sobre las escuelas. La evaluación tiene conexiones con el cambio y la mejora. No es fácil definir el concepto de mejora, ya que tiene que ver con la esencia del proceso educativo. El aumento de las calificaciones, por sí mismo, no es identificable con la mejora. Es preciso comprobar la naturaleza de los contenidos de aprendizaje, los procesos evaluadores que asignan la calificación y, sobre todo, analizar qué características tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje, con todo lo que este proceso conlleva de aprendizaje implícitos y de efectos secundarios. En cualquier caso, la evaluación nos permitiría acercarnos con mayor precisión a un concepto más afinado y democrático de mejora.

La evaluación del centro tiene mucho que ver con el perfeccionamiento de los profesores. Porque la evaluación permitirá a los profesionales conocer críticamente el alcance educativo de su acción. Y desde esa comprensión surgirá un perfeccionamiento ajustado a la situación y fácilmente dirijible al cambio y a la transformación.

Las conexiones de la evaluación con la mejora del centro han de ser estudiadas con sumo cuidado. Para entender por qué vías se pueden establecer. Y para que se hagan efectivas estas vías en la práctica. Los efectos benefactores de la evaluación pueden ser anulados con facilidad:

1. Descalificando el proceso mismo de evaluación como poco científico o poco significativo.
2. Atribuyendo los resultados de la evaluación a diversas causas que eximen de tenerlos en cuenta.
3. Manipulando las conclusiones que puedan extraerse del proceso de evaluación.

Hay quien se opone a que se realicen evaluaciones institucionales. Los argumentos pueden ser de muy diversa naturaleza. Algunos hay que tenerlos en cuenta, porque la evaluación no está exenta de problemas ni de contradicciones. Rod McDonald y Ernest Roe dicen que estos objetores:

"Señalan el temor a que los evaluadores no sean competentes o considerados, o que utilicen un criterio equivocado, o que las revisiones cuesten dinero y no sirvan para ningún propósito útil e, incluso, que puedan hacer daño. Las asociaciones del profesorado (se refieren los autores a Australia) también están preocupadas porque podrían utilizarse las evaluaciones para empeorar la situación de los docentes..." (McDonald y Roe, 1991).

El hecho de que existan estos riesgos no ha de impedir que se pongan en marcha evaluaciones, ha de favorecer que se tenga sumo cuidado para hacerlas provechosas.

Diálogo, comprensión y mejora no son tres fases diacrónicamente consecutivas en el marco de la evaluación, sino que interactúan de diversos modos. Mientras se dialoga, se comprende; al comprender, se mejora; la mejoría es conseguir un mayor nivel de diálogo.

Las características de la evaluación

Un problema con el que frecuentemente tropezamos cuando hablamos y escribimos sobre evaluación es la polisemia del término. De la evaluación basada en indicadores de rendimiento (De Miguel y otros, 1991) que tiende a elaborar clasificaciones de centros a la evaluación interna entendida como investigación cualitativa, existe una gama muy amplia de conceptos. Referirse a todos ellos con el mismo término es un modo de generar confusión.

Para entender lo que decimos cuando aquí hablamos de evaluación, señalaré sus principales características:

1. Tiene en cuenta el contexto. Es decir, analiza lo que sucede en un centro que ha tenido una historia irreplicable y tiene un ethos cultural único. Se trata de una evaluación que parte de las peculiaridades diacrónicas y sincrónicas del centro.
2. Está atenta a los procesos y no sólo a los resultados. Los procesos y los resultados no son excluyentes ni necesariamente contradictorios. Pero no se basa en la medición de la efectividad o en el contraste de esos resultados numéricos con los de otros centros (Reynolds, 1985).
3. Da voz a los participantes en condiciones de libertad. Tiene en cuenta la opinión de los miembros de la comunidad educativa porque son ellos los que disponen de las claves interpretativas de lo que sucede en el centro. Son miembros de la comunidad educativa el profesorado, los padres y las madres, el alumnado y el personal no docente.
4. Usa métodos diversos y suficientemente sensibles para captar la complejidad de los fenómenos que se producen en la escuela. Métodos diversos porque cada uno de ellos ofrece unas posibilidades de captación fiel de la realidad. No siempre coincide la información obtenida en la

observación directa con lo que los informantes manifiestan en una entrevista. No siempre se asemeja el contenido de los documentos programáticos a la realidad que los desarrolla. Métodos que tengan capacidad de recoger la compleja vida del centro en la que se entremezclan motivos, expectativas, valores, intereses, conocimientos, relaciones...

5. Está atenta a los valores, no circunscribiendo su preocupación a la búsqueda de indicadores de carácter técnico. Y está abierta a valores, no sólo en el contenido de la evaluación, sino en el mismo proceso evaluador.

6. No convierte la complejidad en simplificaciones abusivas, a través de números y estadísticas. No porque éstos no puedan ser utilizados, sino porque no deben ser el único referente que exprese una realidad tan compleja y dinámica como es la vida de la escuela. La simplificación hace más fácil la comprensión, pero también más errónea e injusta.

7. Se realiza a partir de una negociación en la que esté garantizada la defensa de los intereses de toda la comunidad y no los de grupos determinados (Kemmis, 1988). Los intereses espurios pueden aparecer en el mismo hecho de solicitar la evaluación. De ahí la importancia de que los evaluadores externos tengan en cuenta quién solicita y por qué solicita la evaluación. Adelman (1984) insiste en la necesidad de mantener la independencia de la evaluación frente a los intereses particulares.

8. Tiene un carácter estructural, ya que se preocupa del centro como unidad funcional. Esta visión holística ha de tener lugar aunque se esté evaluando algún aspecto parcial del centro, ya que solamente se podrá comprender plenamente ese fenómeno desde las influencias de todos los demás factores.

9. Se expresa, a través de los informes, en un lenguaje accesible a los destinatarios. Y los destinatarios son los miembros de la comunidad educativa en cuestión, pero también otros posibles lectores interesados en la calidad de los procesos educativos. En este sentido, es preciso conjugar la confidencialidad de los informes con el derecho de los ciudadanos a saber acerca de la educación (Pring, 1984).

10. Es educativa, al menos, en dos sentidos: el primero, porque se ocupa del valor educativo de la acción escolar; el segundo, porque ella misma pretende ser educativa al impulsar el diálogo, la participación y la reflexión compartida sobre la mejora.

11. Pretende ser una plataforma de participación y diálogo sobre la enseñanza y la educación. La evaluación democrática implica a todos los estamentos y personas implicadas e interesadas, y se convierte en una palestra de análisis y de discusión en busca del valor auténticamente educativo.

12. Está comprometida con la sociedad, no sólo con el centro evaluado. Con la sociedad, ya que tiene en cuenta los intereses de quienes no pueden recibir esos bienes y de quienes los reciben de forma empobrecida.

Esta evaluación (Angulo, Contreras, Santos, 1991), que podría calificarse al mismo tiempo de externa e interna, en cuanto intervienen agentes externos para facilitar el proceso de autorreflexión,

está guiada por principios democráticos. Y desde esta perspectiva, echa sus raíces en la participación de los integrantes y en su conocimiento por parte de otros sectores de la sociedad, afectados o interesados por los fenómenos de la educación.

Por eso no afecta solamente al centro que es evaluado, sino que permite generar un conocimiento sobre las escuelas y aplicar procesos de transferibilidad a otras instituciones educativas de las mismas características.

Dificultades y estrategias de superación

Amenazan este tipo de evaluación diversos factores: la rutina que impide interrogarse sobre el alcance y el significado de lo que se hace; el simplismo, que convierte en innecesarias las preguntas y en molestas las complejidades; el individualismo, que circunscribe la acción educativa a las asignaturas y al aula; la comodidad, que elude las preocupaciones y los esfuerzos sostenidos; la aceleración, que convierte lo urgente en importante; los temores, que hacen concebir la evaluación más como una amenaza que como una ayuda; la complejidad de los procesos educativos, que hacen igualmente compleja su evaluación; la falta de experiencia en estas lides, que hace concebir como algo peligrosamente novedoso e innecesario un proceso de evaluación...

Cualesquiera de estos obstáculos sería suficiente para que se silenciase la necesidad de poner en marcha estos procesos de reflexión colegiada. Cuánto más difícil de superar será la influencia de todos los factores actuando simultáneamente. De ahí la importancia de crear condiciones en los centros para que sea posible e incluso fácil demandar o tomar la iniciativa de realizar la evaluación. Las condiciones se refieren al tamaño de los centros, a la configuración de las plantillas, a los tiempos destinados a estas tareas, a la formación de los profesores para que puedan ser abordadas, a la consideración académica y profesional de quienes las ponen en marcha, a la facilitación de medios para quienes toman esta iniciativa...

Es importante empezar por pequeñas experiencias, en las situaciones y condiciones reales, sin esperar los momentos y las condiciones ideales que acaso nunca lleguen. Ahora bien, la Administración debería garantizar a quienes emprendan acciones de esta naturaleza que, por lo menos, no se van a sentir perjudicados. Y se sentirán cuando la política de la formación y la meritocracia subrayen realmente la importancia de otro tipo de acciones formativas.

Si solamente se hace hincapié en el discurso teórico sobre la naturaleza de la evaluación, en la problemática metodológica que tiene aparejada, en las exigencias éticas que conlleva, se habrá conseguido, en el mejor de los casos, llevar a los profesores a la convicción de lo interesante o importante que sería llevar a cabo procesos de evaluación en los centros. No es suficiente. Es incluso peligroso.