

Evaluación, innovación y orientación educativa

Manuel Monescillo Palomo

Universidad de Huelva

Se manifiesta en esta aportación la preocupación que el autor siente ante el distanciamiento real que se da entre la teoría y la práctica de la evaluación en la educación. Tras hacer un análisis conceptual y plantear una crítica de la realidad de la evaluación aboga por un modelo en el cual ésta desempeñe una función de instrumento facilitador de la innovación y del cambio tanto en las personas, como en los grupos, las aulas, los centros y los sistemas educativos. Para conseguirlo ve en la orientación educativa y acción tutorial una plataforma ideal para desarrollar actitudes y valores que ayuden a materializar el cambio de la evaluación. Por último, se hace una llamada de atención a la Universidad para que desde sus propias actividades de formación de formadores se generen acciones novedosas y congruentes con las necesidades de los futuros docentes y con el modelo de evaluación que deben enseñar y poner en práctica para enriquecer los procesos formativos.

This paper manifests the author's worried about the real separation between the theory and practice of evaluation in education. There is a conceptual analysis and some critical aspects about the reality of evaluation, and at the same time the author gives arguments on a model about how the evaluation has the paper of facilitator instrument of innovation and change of each person, as well as groups, class-rooms, schools and educational systems. To get this the author considers educational orientation and tutorial action as the best platform to develop attitudes and values that help to produce the change of evaluation. Finally, this paper proposes to the University to provide activities of training of trainers emphasising new coherent actions with the needs of future teachers and with the model of evaluation that they must teach and put in practice in the learning process.

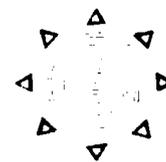
Buscar la mejora en educación, sea a nivel de aula, de centro o del sistema educativo, supone necesariamente reflexionar de forma crítica, objetiva y sistemática tanto sobre las prácticas ya realizadas como en torno a aquellas que se están desarrollando o se encuentran en fase de planificación. Tomar decisiones ajustadas y promover innovaciones funcionales que generen mejoras en el contexto educativo supone comprometerse, de forma generalizada y a todos los niveles, con una práctica evaluadora alejada de los modelos eficientistas y cercana a aquellos que apuestan por facilitar la toma de decisiones y generar un desarrollo progresivo de la calidad de los procesos y de los elementos que, directa o indirectamente, se implican en la consecución de las metas marcadas para la educación.

En definitiva, las propuestas de innovaciones en educación vienen siempre condicionadas por los juicios de valor y las reflexiones que se hacen a partir de las informaciones aportadas por la evaluación. De esta forma podemos afirmar que, en la medida en que las personas y equipos implicados en la educación adopten y pongan en práctica una evaluación formativa orientada a regular los procesos y reorientar la toma de decisiones, podremos afianzar una línea de acción encaminada a la innovación permanente, y por tanto a la mejora de todos los niveles, contextos y entornos educativos. Frente a esta exigencia que proponemos lo que generalmente nos encontramos en la práctica real de la evaluación son simulaciones desvirtuadas que, ancladas en prácticas sancionadoras finales, tratan de justificar una exigencia social o simplemente administrativa emitiendo calificativos que se centran —dependiendo del evaluador— en los alumnos, en los profesores o en los centros educativos.

Aunque a nivel teórico y legislativo la conceptualización y las pautas marcadas para evaluar vienen a coincidir con la demanda que venimos planteando, lo cierto es que en la práctica la evaluación se suele traducir en un conjunto de acciones puntuales muy alejadas de la pretensión del modelo de referencia. Ante esta precaria realidad práctica de la evaluación se hace necesario encontrar propuestas de acciones formativas y orientadoras encaminadas a generalizar a todos los niveles —aula, centro y sistema educativo— un modelo racional que verdaderamente sirva para descubrir, valorar, justificar y desarrollar proyectos de innovación que puedan dar respuestas a las exigencias y demandas de la educación de nuestros tiempos. Con esta aportación teórica, inspirada en la reflexión sobre la propia práctica profesional acumulada y en las aportaciones de investigaciones sobre evaluación, queremos justificar la necesidad urgente de formar a los evaluadores —por tanto a todos los elementos personales implicados en la educación— para que compartan el mismo concepto y la misma referencia práctica. En este sentido, tras analizar el concepto de evaluación, haremos una propuesta para cambiar su práctica desde el Departamento de Orientación y la acción tutorial.

1. Conceptualización de la evaluación y su incidencia en el proceso educativo

Como indica Zabalza (1996), solemos admitir que cuando hablamos de evaluación todos estamos en la misma onda pero cuando se indaga en la idea de evaluación de la que se parte resulta fácil descubrir que los planteamientos son realmente muy distin-



tos. Muchos autores son tajantes al plantear la problemática conceptual que se articula en torno a la evaluación. Así, se puede entender que el concepto de evaluación tiene más sinónimos de los que un buen diccionario de la Lengua Española podría soportar o que el término evaluación es, en cierto sentido polisémico, o al menos, podemos afirmar que encierra variedad de matices, pero, sobre todo, provoca diversidad de valores, recelos y suspicacias en las personas que los escuchan y valoran, dependiendo de que sean evaluadores o evaluados y de lo que se evalúe, para qué se evalúe, quién evalúe, cómo se evalúe, etc. La evaluación es una de esas palabras que pueden tener muchos significados y que parece querer decir algo distinto para cada persona. Autores, como Álvarez Méndez (1985) y Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), consideran que es muy frecuente utilizar el término evaluación asociado a multitud de realidades: evaluación de currícula, de centros, alumnos y de profesores, evaluación conductual...

Podemos evidenciar que el término evaluación se ha dispersado y diversificado de tal forma que ha llegado a confundir una actividad que ya de por sí es compleja. Podemos afirmar que no existe un concepto unívoco sobre evaluación, que la evaluación no tiene la misma consideración para las distintas perspectivas curriculares y que, por consiguiente, ésta no cumple las mismas funciones. En este sentido, Sabirón (1996) manifiesta que, de una concepción de educación deriva una concepción de evaluación, siendo precisamente el sistema y los criterios de evaluación fiel reflejo de la concepción de la evaluación; y Grundy (1991) entiende que el enfoque curricular que se toma como referencia influye en la forma de contemplar la evaluación y también que la forma de realizar la evaluación determina el diseño y desarrollo del currículum. Así, por ejemplo, podemos evidenciar que desde una perspectiva técnica, que propone un currículum cerrado, se desarrolla una evaluación al servicio del control; que bajo una perspectiva hermenéutica, que valora el currículum como un proceso flexible en acción, se desarrolla una evaluación para la comprensión; y que bajo una perspectiva crítica, en el que el currículum es planteado como praxis, se evalúa para guiar la acción y reorganizarla permanentemente. Analizamos a continuación brevemente las concepciones sobre la evaluación para advertir como desde cada una de ellas cambia el sentido y la función que se le puede otorgar a la evaluación.

a) Desde la «concepción eficientista» —representada, entre otros, por Tyler (1949), Taba (1959), Metffessel y Michael (1967) y Stufflebeam (1950; 1987)— se entiende que la evaluación es una actividad puntual que se realiza al final del proceso educativo, utilizando estrategias cuantitativas, como algo exterior al mismo que tiene como finalidad recoger los resultados del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de la consecución o no de las conductas expresadas en los objetivos al objeto de sancionar y calificar la eficacia de los resultados.

b) Para la «concepción procesual o fenomenológica» han de evaluarse no sólo los resultados sino también el mismo proceso y los elementos que en él intervienen utili-

El examen puede ser un excelente aliado en la evaluación de los alumnos, pero siempre contando con que no se le otorgue el protagonismo que habitualmente se le viene dando.

zando tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa. Dentro de esta concepción se distinguen dos tendencias claramente diferenciadas por sus metodologías y las finalidades que persiguen. Por un lado, la «concepción humanista» —con autores como Scriven (1967) y Stufflebeam (1987)— que considera la evaluación como un proceso continuo paralelo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que fija el objetivo en valorar la calidad del proceso de aprendizaje con base en los resultados obtenidos considerando las actitudes y esfuerzos manifestadas por el alumno en el desarrollo del mismo; y por otro, la «concepción cognitivista» —representada por Stake (1976) y Cronbach (1980)— que considera la evaluación como un proceso permanente —en el cual se contemplan la evaluación diagnóstica, la procesual y la sumativa— que se centra en los procesos cognitivos desarrollados por el alumno y en la calidad de las decisiones tomadas.

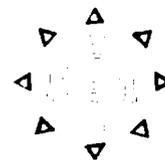
Variar las formas de concretar la evaluación en un Centro supone generar previamente un cambio de actitudes y de valores en los padres, en los alumnos y en el profesorado.

c) En la «concepción crítica» —defendida por Parlett y Hamilton (1977), McDonald (1985) y Eisner (1987)— se concibe la evaluación como un instrumento de cambio social, como un compromiso de valoración interna, del proceso y de los resultados que deben afrontar los propios agentes implicados, haciendo uso de una metodología de corte cualitativo, con base en unos criterios que, previamente negociados y fijados conjuntamente por el evaluador y los evaluados, servirán de referencia para emitir juicios de valor y tomar decisiones para buscar la mejora del proceso, su eficacia y la rentabilidad del mismo.

d) La «concepción actual» de evaluación toma como base los planteamientos de la concepción cognitivista y es hoy considerada —al menos a nivel teórico— como un proceso complejo de investigación participativa que integra tres fases diferenciadas que exigen la utilización de específicas metodologías, técnicas e instrumentos de evaluación —la inicial, la procesual y la final—; que se basa en unos criterios pactados, conocidos y asumidos por los participantes; que está implícito en el proceso educativo; que aporta una información cuantitativa y cualitativa, no sólo sobre los resultados sino también sobre los procesos; que nos va a permitir

hacer valoraciones y tomar decisiones para emprender mejoras e innovaciones; y que nos posibilita incrementar la calidad de los procesos y favorecer el desarrollo óptimo tanto de los elementos personales como los didácticos y los organizativos. Así se expone en el Diseño Curricular Base (MEC, 1989) el cometido de la evaluación —«recoger la información y realizar juicios de valor necesarios para la orientación y la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje», la finalidad de la misma —«orientar al propio alumno y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje», la forma de hacerla —«continua e individualizada, de carácter criterial, no normativa», el momento de concretarla —«continua configurada por tres fases: la inicial, la formativa y la sumativa»— y las referencias que se considerarán para emitir valoraciones —«las capacidades incluidas en los objetivos generales»—.

Según Pérez Gómez (1983), se hace necesaria una apertura conceptual que dé cabida en la evaluación a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles, una aper-



tura de enfoque que permita la recogida de datos tanto sobre los procesos como sobre los productos, una apertura metodológica que posibilite la utilización de procedimientos más informales y una apertura ético-política que garantice la información a todos los participantes y recoja las opiniones e interpretaciones de todos los implicados en el proyecto educativo. Por su parte, en el Plan Andaluz de Evaluación Educativa (Junta de Andalucía, 1995: 13), se indica que «se entiende como evaluación el proceso que provoca, a través del conocimiento y el contraste, la mejor comprensión de la realidad educativa y de la práctica que en ella se ejerce, y que procura el enriquecimiento de la capacidad de comprender, valorar y proponer de cuantos participan, en alguna medida, en cualquiera de los momentos y actuaciones que abarcan dicha práctica, desde su diseño y elaboración hasta su desarrollo, aplicación y reformulación».

Vázquez (1996), tras analizar las definiciones que los distintos autores dan sobre la evaluación, destaca los siguientes rasgos que la caracterizan: a) Es un proceso sistemático que requiere planificar y ordenar las acciones evaluadoras; b) Exige recoger información de distintas fuentes y con distintos instrumentos; c) Toma como referencia las capacidades enunciadas en los objetivos y a los criterios de evaluación; d) Se basa en el análisis y reflexión a partir de los datos obtenidos; e) Permite diagnosticar una situación, emitir juicios de valor sobre ella y tomar decisiones fundamentadas; f) Intenta comprender cómo se están desarrollando los procesos para adoptar medidas correctoras que ayuden a mejorar lo que se está realizando; g) Sus ámbitos son tanto el proceso de aprendizaje como el proceso de enseñanza y el proyecto curricular; h) Tiene un carácter participativo pues requiere la implicación de todos los que intervienen en el proceso evaluado; i) No se limita al profesorado sino que invita a la reflexión individual y colectiva; j) Debe estar integrada en la actividad educativa del aula y del centro formando parte de la misma; k) A partir de la evaluación se ha de enseñar y aprender; l) Es un instrumento al servicio del proceso de enseñanza y de aprendizaje que busca perfeccionar y mejorar la calidad de la enseñanza (prestigiar la práctica docente, haciéndola eficaz y fundamentada consolidando el trabajo en equipo e identificación de las necesidades formativas); m) Tiene un carácter formativo, correctivo, orientador, retroalimentador y constructivo (se apoya en la reflexión sobre la práctica para identificar los aspectos más favorecedores del aprendizaje; y n) Es un punto de referencia para la planificación y el desarrollo de las intervenciones educativas.

Ante esta panorámica conceptual se hace necesario, a través de la formación y orientación educativa, unificar los criterios teóricos de partida y compartir unos principios básicos sobre la evaluación que permitan orientar los procesos formativos y comprender el valor y las implicaciones que tienen las aportaciones de la práctica evaluadora de cara a innovar y cambiar la educación.

2. Necesidad de acercar la práctica a la teoría de la evaluación

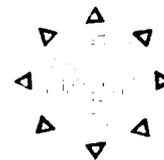
La normativa legal viene desde hace tiempo proponiendo que se aplique en los centros educativos, y especialmente en los de enseñanza obligatoria, una evaluación continua; entendida ésta como una «...actividad sistemática integrada en el proceso educati-

vo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento, lo más exacto posible, del alumnado en todos los aspectos de su personalidad, y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden» (Orden de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos). Vuelve a insistirse en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, y los Decretos que la desarrollan, indicándose que se generalice la práctica de una evaluación continua, formativa e integradora que favorezca el incremento de la calidad educativa. A pesar de quedar explicitado el modelo de evaluación en las diferentes normativas legales es difícil llevarlo a la práctica por varias razones. Entre ellas destacamos: por un lado, la falta de formación de los implicados para comprender, asumir y afrontar los cambios que se proponen y, por otro, la inercia de una cultura de evaluación tradicional que se resiste a la innovación. Hay autores que nos hablan de las patologías de la evaluación destacando las deficiencias más acusadas que presiden su práctica: así tenemos que, como expone Santos Guerra (1993: 15-31), a pesar de lo indicado en la legislación vigente de educación y en el modelo teórico propuesto por la Ley General de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) sólo se evalúa al alumno, se evalúan de éste sólo los resultados finales que obtiene, sólo se evalúan los resultados pretendidos, sólo se evalúan los efectos observables, se evalúa principalmente la vertiente negativa, sólo se evalúa a las personas, se evalúa descontextualizadamente, se evalúa cuantitativamente, se utilizan instrumentos inadecuados, se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se evalúa competitivamente, se evalúa estereotipadamente, no se evalúa éticamente, se evalúa para controlar, se evalúa para conservar, se evalúa unidireccionalmente, no se evalúa desde fuera, no se hace autoevaluación, se evalúa distemporalmente, no se hace para-evaluación y no se hace meta-evaluación.

Por todo lo anterior se hace necesario contar con orientaciones y ejemplificaciones de experimentaciones, en las distintas áreas curriculares, de modelos y programas de evaluación en que se plasmen la dinámica y filosofía de la evaluación formativa y se especifiquen al detalle las actividades alternativas a desarrollar, los criterios de evaluación de referencia, las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados para obtener y analizar la información, la descripción del proceso de reflexión para concretar los juicios de valor y tomar las decisiones; y como ya se ha indicado la formación del profesorado, tanto inicial como en ejercicio, debería ofrecer las claves para transformar e innovar la práctica educativa y posibilitar su desarrollo profesional.

3. Hay que ampliar el objeto de la evaluación

Aunque es cierto que el alumno debe considerarse como el verdadero protagonista del trabajo que se desarrolla en el aula y los objetivos de la acción educativa han de apuntar siempre a su formación integral, no tiene sentido hablar sólo de la evaluación de su rendimiento, pues sabemos que éste está condicionado por otros elementos que no dependen de él y que, en muchos casos, vienen a determinar tanto el desarrollo y la calidad de su aprendizaje como el interés, las actitudes y la motivaciones que éste manifiesta ante una situación potencialmente didáctica. En este sentido, deberíamos familiarizarnos con el término evaluación asociado a otros sustantivos diferentes al de alumno:



evaluación de las actividades, evaluación de los materiales utilizados, evaluación del grupo-clase, evaluación de la programación, evaluación del profesor... y, al mismo tiempo, entender que éste quiere significar un proceso generalizado y permanente que permite reflexionar, indagar, investigar e innovar y favorece la mejora de la calidad educativa.

Si pretendemos mejorar e innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo habrá que «valorar» puntualmente el aprendizaje, sino que tendremos que «evaluar» de forma continua todo lo que en él, de forma directa o indirectamente, se implica; es decir, la enseñanza, el aprendizaje y todos los elementos personales, organizativos y materiales que intervienen. Ciertamente el alumno es el receptor último de los productos que genera el proceso educativo, pero también es verdad que su trabajo, interés y dedicación no sólo dependen de él, sino que existen una serie de variables extrínsecas a su persona que pueden llegar a condicionar determinados comportamientos y actitudes ante el estudio. Así, la calidad del proceso de enseñanza, la forma de planificar su diseño, las actividades, metodologías y recursos incorporados en su desarrollo y la forma de evaluar son, entre otros, elementos que también hay que regular con el proceso evaluador si queremos que éste cumpla su objetivo de facilitador de los aprendizajes y rendimientos del alumnado. En los últimos años, la evaluación ha despertado un gran interés que surge por la preocupación de mejorar la eficacia de las instituciones y los resultados. La evaluación hoy no se limita únicamente a enjuiciar los rendimientos de los discentes sino que se concibe como un proceso continuo y formativo que se extiende a la valoración de todos y cada uno de los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se considera que la evaluación es un proceso complejo que debe abarcar tanto a los alumnos como a los docentes, a la comunidad educativa, al proyecto curricular, al proyecto de centro, a la organización y funcionamiento del mismo y del aula y a los recursos didácticos. Es decir, se diversifica el objeto, la finalidad y los instrumentos de la evaluación y se considera que ésta va más allá de la simple calificación de los resultados de los estudiantes y comprende además el análisis del proceso y la detección de dificultades para tomar decisiones; en definitiva, se evaluará no sólo con la intención de constatar logros sino de analizar el desarrollo de los procesos, identificando los factores influyentes e introduciendo las correcciones oportunas para reorientarlos con la intención de mejorarlos.

La experiencia negativa en relación al modelo de evaluación a que son sometidos los futuros profesores en su proceso formativo en la Universidad es, sin ninguna duda, una de las cuestiones más contradictorias con las que hoy podemos encontrarnos.

4. Utilizar nuevas estrategias de evaluación

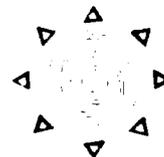
La evaluación es una actividad fundamental y compleja que tiende a confundirse con otras actividades puntuales mucho más simples que se encaminan, generalmente, a valorar los aprendizajes conceptuales de los alumnos. Nos estamos refiriendo al exa-

men, la prueba, el control, la recuperación... Conviene, antes de nada, aclarar que el examen puede ser un excelente aliado en la evaluación de los alumnos, pero siempre contando con que no se le otorgue el protagonismo que habitualmente se le viene dando. Para conseguirlo procuraremos: no utilizarlo como único instrumento de evaluación; no aplicarlo sistemáticamente sólo al final del proceso como prueba decisiva a superar; no abusar de él empleándolo para dar un sinfín de oportunidades que acaban por romper la continuidad del estudio y con la aparición de hábitos que se manifiestan en la dejadez, el desinterés y el «trabajo» intermitente «al ritmo que tocan las pruebas»; no permitir que su resultado determine la calificación de un proceso complejo vivido día a día y cargado de actitudes, trabajos, esfuerzos, dedicaciones, desvelos...; y, muy importante, evitar que el calificativo de su resultado coincida con el de la evaluación, evitando con ello que el alumno identifique erróneamente la nota obtenida en la prueba con la calificación otorgada en la evaluación. Por otro lado, también sería interesante probar a cambiar la denominación de «examen» como una estrategia más en el intento de hacerle perder esa importancia que tradicionalmente se le ha asignado; sería cuestión de buscar entre todos el más apropiado.

5. La evaluación como elemento de mejora e innovación

La evaluación no debería utilizarse sólo para comprobar los rendimientos finales de los aprendizajes, sino que ha de servir como un elemento formativo más que se integra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de principio a fin, formando parte de ellos con la intención de mejorarlos, de optimizar el logro de los objetivos marcados y, ante todo, de poder tomar decisiones que posibiliten la concreción de innovaciones que nos permitan encontrar alternativas eficaces para cambiar la práctica educativa y hacerla lo más rentable posible.

Según Jorba y Casellas (1997), toda actividad de evaluación es un proceso que regula los aprendizajes y se concreta en tres etapas: recogida de información; análisis de la misma y juicio sobre el resultado; y toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido. De esta forma, se hace necesario evaluar antes de iniciar los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder conocer previamente algunos condicionantes fundamentales, tanto del aprendizaje como de la enseñanza. Haciendo de ella la primera actividad formativa y compartida entre docentes y discentes, nos va a permitir entre otras cosas: conocer inicialmente el punto de partida para continuar enseñando y aprendiendo, así como las variables que inciden en el contexto educativo y sus características; identificar, negociar y acordar unos objetivos razonables, asequibles y alcanzables considerando las peculiaridades de la situación didáctica y del entorno educativo; seleccionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se trabajarán para lograr los objetivos propuestos; decidir y diseñar las actividades más apropiadas para abordar los contenidos fijados; acordar la metodología que se empleará y seleccionar los recursos materiales o personales necesarios; y fijar los criterios de evaluación y los instrumentos que se utilizarán para evaluar.



Por otro lado, una vez iniciado el proceso educativo, la evaluación nos va a permitir investigar de forma permanente para poder: saber si los elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluación...) están respondiendo de la forma prevista o hay que variarlos a tiempo; conocer de forma continua los estilos de los aprendizajes y la calidad de los mismos; detectar los problemas individuales o grupales de aprendizaje y hacer los ajustes y adaptaciones necesarias para atender a la diversidad; y autoconocer de forma permanente cómo nos vamos acercando a la consecución de las metas fijadas, identificando los puntos más débiles que habrá que atender prioritariamente para conseguirlo.

Y al final de cada fase del proceso educativo, se hace necesario emitir una serie de juicios de valor que, empleando calificativos o informes, sirvan para: hacer conjuntamente, docentes y discentes, un balance general de la calidad del diseño curricular, de su desarrollo y de los resultados finales obtenidos así como de la implicación y significatividad de todos los elementos participantes; enjuiciar la calidad de la enseñanza impartida por los profesores y sus estilos personales como mediadores en los aprendizajes y dinamizadores de los mismos; precisar la calificación que corresponde a los alumnos tomando como referencia los objetivos que ha conseguido de los inicialmente marcados; detectar nuevos campos significativos de investigación cuyo estudio permita ir complementando de forma constructiva lo aprendido; y hacer propuestas de mejora curricular para incorporarlas al inicio de una nueva fase del proceso educativo.

En el contexto del modelo de evaluación que venimos exponiendo es fácil adivinar que quién evalúa no es sólo el profesor, sino que todos los implicados tienen la responsabilidad de participar en las actividades de evaluación y autoevaluación. De esta forma, evaluar es una responsabilidad compartida en la que ni el aprendizaje ni la enseñanza se detienen. Interrumpir el proceso de aprendizaje en una enseñanza obligatoria para que el profesor tome el papel de «justiciero» y el alumno de «víctima» no tiene sentido; el alumnado debe participar en todas las actividades para seguir aprendiendo.

6. Necesidad de formación y de un cambio de actitudes del profesorado

A pesar del significativo incremento de las ofertas de formación y de autoformación para el profesorado hay aspectos básicos de la práctica educativa que requieren algo más que planteamientos teóricos y que demandan cambios importantes en las prácticas de los centros educativos. De poco vale que la normativa de la administración, en teoría preceptiva para los profesionales de la educación, insista y detalle las formas de evaluar si en la realidad se sigue evaluando prácticamente anclados en las bases de un modelo centrado en el alumno y ejercido exclusivamente por los profesores. Igualmente de inútiles son las ideas transmitidas en los cursos, conferencias, jornadas, congresos, encuentros, etc. que, tras ser expuestas en un contexto puntual, no pasan a formar parte de los principios que orientan la práctica de los profesores.

Hay que reconocer que el cambio de las prácticas evaluadoras es complejo y requiere, además de formación del profesorado, una actitud profesional abierta tanto a nivel

personal como de equipos docentes, de claustros y de administradores que permita valorar la importancia de identificar la evaluación como un contenido conceptual, procedimental y actitudinal que el alumno debe aprender para poder ejercer la responsabilidad de ser crítico y autónomo a la hora de enjuiciar sus propias acciones y al tomar decisiones. Una enseñanza que le lleve a identificar la evaluación como una práctica compartida que se hace necesaria para enriquecer sus acciones y las del profesorado; como una práctica que, aunque exige generar calificativos para enjuiciar y valorar la eficacia de los distintos elementos curriculares, es ante todo una acción compleja y continua que ha de poner en juego una serie de estrategias que promuevan la reflexión personal y grupal y permitan decidir en cada momento: el qué hacer, el cómo hacerlo, el cuándo hacerlo...; en definitiva, posibilitar el compartir la responsabilidad de desarrollar un proceso racional equilibrado que dé respuesta a los intereses y necesidades de los implicados y facilite la consecución y valoración crítica de los objetivos planteados.

Los cambios en educación, sobre todo cuando afectan a elementos arraigados a la tradición y cultura como es el caso de la evaluación, no son nada sencillos y exigen que sean los docentes, como profesionales que han de buscar una actualización de sus prácticas, los primeros en plantearse el qué hacer para conocer a fondo, comprender y valorar las nuevas corrientes didácticas y articular las medidas pedagógicas y organizativas pertinentes para propiciar y activar el cambio.

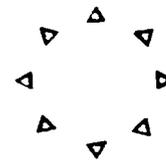
7. Cambiar la evaluación desde la Tutoría

Para generalizar la práctica evaluadora en la línea que venimos exponiendo, se exige planificar y desarrollar una dinámica compleja que, en el ámbito de centro y aula, implique a profesores, alumnos y padres. Una empresa así sólo puede abordarse desde los Departamentos de Orientación, al ser éstos los coordinadores de la acción orientadora, tutorial y formativa que desarrollan los tutores con relación a las familias, equipos educativos y grupos de alumnos; sólo a partir de una cuidada organización tutorial compartida podremos desarrollar una acción orientadora y formativa que implique a la comunidad educativa, que promueva el cambio en las concepciones de una evaluación arraigada en modelos sancionadores y transmisivos, y que despierte actitudes favorecedoras de una práctica acorde con un aprendizaje constructivo y significativo que ve en la evaluación una herramienta imprescindible para racionalizar, orientar y posibilitar una acción educativa compartida, participativa y democrática.

Variar las formas de concretar la evaluación en un centro supone generar previamente un cambio de actitudes y de valores en los padres, en los alumnos y en el profesorado. No es fácil y precisa de una experimentación previa, de una implantación coordinada y progresiva, y de unos aprendizajes compartidos que apunten a conseguir unos objetivos conocidos por todos los sectores de la comunidad educativa.

Según Comellas (1998), los cambios en educación deberían conllevar un cambio de mentalidad y estructura en el sentido de que no se trata de modificar sólo la organización de los centros sino de:

a) Cambiar los objetivos mismos del proceso de enseñanza-aprendizaje para que se adecúe a la situación actual.



b) Lograr un cambio de actitudes, en todos los estamentos implicados, a fin de poder comprender las modificaciones que se den, sin que se valoren como una pérdida de competencias o disminución de la formación, favoreciendo la comprensión de un proceso que debe ser más operativo, eficaz y comprensivo.

c) Lograr que cada uno de los ciclos en que está distribuido el periodo educativo logre los objetivos adecuados a las características propias de la edad de sus alumnos.

d) Se consigan otros parámetros de evaluación que informen, de manera más adecuada, a todos los implicados en el proceso: al propio alumno, a los profesionales responsables del proceso, a las instituciones y a la sociedad en general.

En concreto, y en relación a la evaluación, se entiende que a nivel social, deben darse tres cambios claros: el lenguaje que se utiliza para evaluar, los contenidos a evaluar y los destinatarios de esta información.

Desde la Tutoría podemos plantearnos un trabajo interesante para innovar nuestra forma de evaluar y hacerla más eficaz, más completa, formativa, participativa y continua. De todas formas hay que reconocer y tener en cuenta que el reto es importante, pues tenemos que contar con que el modelo tradicional de evaluación sancionadora pesa mucho en la práctica habitual de muchos profesores.

Un Programa de Orientación que intente generalizar la experimentación y la práctica habitual de una evaluación formativa debe integrar un conjunto de intervenciones sistemáticas y planificadas que se encaminen, de forma intencional y coordinada, a que todos los elementos personales participen en una serie de dinámicas que les permitan conocer, comparar y optar por nuevas alternativas de evaluación que resulten más ventajosas desde el punto de vista educativo. Para que un programa sea efectivo no sólo tendrá que surgir de la demanda que el grupo de profesores hace a partir de una necesidad detectada, sino que éstos habrán de manifestar claramente su preocupación y su deseo de estar dispuestos a intervenir decididamente en el intento de neutralizar dicha necesidad. Sería inútil intentar desarrollar proyectos orientadores o formativos si previamente no se hace una indagación que nos asegure que tal intervención es valorada por el profesorado como proyecto viable, funcional y rentable. Si así fuera, habría que incorporarlo en el Plan de Orientación que se incluye dentro de la Planificación Anual del Centro. Si, por el contrario, no se dieran estas condiciones habría que conformarse con trabajar tan sólo con el grupo de profesores sensibilizados con la innovación; tal vez, en otro momento y con la ayuda de éstos, logremos sensibilizar a otros que, a su vez, puedan afrontar el compromiso de intentar hacer ver a los demás que merece la pena intentarlo.

Finalmente decir que en ningún momento deberemos desanimarnos si encontramos actitudes de resistencia y de crítica destructiva de algunas personas que ni hacen ni dejan hacer. Hay que tener presente que es difícil pasar de la nada al todo y, evidente-

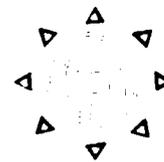
Las propuestas de innovaciones en educación vienen siempre condicionadas por los juicios de valor y las reflexiones que se hacen a partir de las informaciones aportadas por la evaluación.

mente, hace falta paciencia, comprensión, tiempo, confianza y empeño para generalizar y consolidar los cambios. Por lo tanto, entendemos que para innovar y tomar decisiones importantes a partir de la evaluación deben previamente producirse cambios sustanciales e innovaciones generalizadas en la propia práctica de la evaluación.

8. Responsabilidad de la Universidad ante el cambio de la evaluación

La experiencia negativa en relación al modelo de evaluación a que son sometidos los futuros profesores en su proceso formativo en la Universidad —en la mayoría de las asignaturas que conforman su plan de estudios— es, sin ninguna duda, una de las cuestiones más contradictorias con las que hoy podemos encontrarnos. Parece increíble, pero es cierto, que ni las propias Facultades de Ciencias de la Educación han sido capaces de estudiar y generalizar dinámicas e instrumentos de evaluación apropiados acordes con la filosofía y los principios pedagógicos que tratan de transmitir a sus alumnos para que estos lo apliquen y lo enseñen posteriormente en sus aulas. Así, se puede dar el caso de que podemos estar enseñando a los aprendices de profesores cómo hacer una evaluación formativa y para comprobarlo nos remitamos a un tajante modelo tradicional de evaluación haciendo uso de un clásico examen final con el único objetivo de sancionar al alumno.

Ante esta situación de partida ¿cómo pedir a un profesional que enseñe y que promueva la evaluación formativa cuando todas sus experiencias se sitúan muy alejadas de esa realidad?, ¿cómo se le va a demandar que facilite la autoevaluación o la participación del alumno en su cultura evaluadora no encajan esos planteamientos? Ciertamente, la Universidad que forma a los formadores y si las instituciones que promueven la autoformación del profesor en activo, deben asumir su responsabilidad y estudiar propuestas que permitan introducir prácticas diversas y alternativas para evaluar a sus alumnos acordes con los principios de una evaluación formativa que supere las patologías propias del modelo eficientista que considere la evaluación en un sentido más amplio que abarque entre sus objetivos: la evaluación de los planes, de los programas, de las metodologías, de las relaciones, de los profesores, de los recursos, etc. Sólo de esta forma, predicando con el ejemplo, se podrá conseguir que la evaluación se valore y utilice como un instrumento o herramienta que permita a profesores, alumnos, comunidad y administración educativa reflexionar y tomar decisiones contextualizadas e innovadoras en todos los niveles y esferas de la educación. Según Díaz y Sandoya (1999), un cambio en los modelos de evaluación supone un cambio metodológico, un cambio en las relaciones en el aula, en los materiales a utilizar, en el trabajo del profesor y del alumno, en los contenidos de los programas, en la distinta importancia que se otorgue a lo conceptual o lo actitudinal. En suma, no se puede cambiar sólo la evaluación. El cambio ha de ser más amplio y desde nuestro punto de vista supone un cambio crítico del papel del profesor y del centro docente.



Referencias

- BUENDÍA, L. (1985): *Factores determinantes del rendimiento*. Granada, Universidad de Granada.
- CASANOVA, M.A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla.
- ESCAMILLA, A. y LLANOS, E. (1995): *La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula*. Zaragoza, Edelvives.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1993): *Orientación profesional y currículum de Secundaria*. Archidona, Aljibe.
- GARCÍA RAMOS, J.M. (1994): *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid, Síntesis.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1995): *Plan Andaluz de Evaluación Educativa*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- MONESCILLO, M. y AGUADED, J.I. (1995): «Formación inicial y permanente de los profesores españoles en el marco del nuevo sistema educativo», en AGUADED, J.I. y REÍA, V. (Dir.): *Educación, sin fronteras*. Huelva, Universidad de Huelva/Universidad del Algarve.
- MONESCILLO, M. y MÉNDEZ, J.M. (1997): «Orientar para cambiar la evaluación», en AGUADED, J.I. y GONÇALVES, J.A. (Dir.): *Caminos para el encuentro educativo*. Faro, Universidad del Algarve/Universidad de Huelva.
- PÉREZ, A. y GIMENO, J. (1994): *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- RAMO, Z. y CASANOVA, M.A. (1996): *Teoría y práctica de la evaluación en la Educación Secundaria*. Madrid, Escuela Española.
- ROSALES LÓPEZ, C. (1998): *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid, Narcea.
- SANTOS, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- TEJEDOR, F.J. (1996): *Evaluación educativa, evaluación del aprendizaje*. Salamanca, Universidad Salamanca.
- TENBRINK, T.D. (1981): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea.

Manuel Monescillo Palomo es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.
Correo electrónico: mones@uhu.es

