

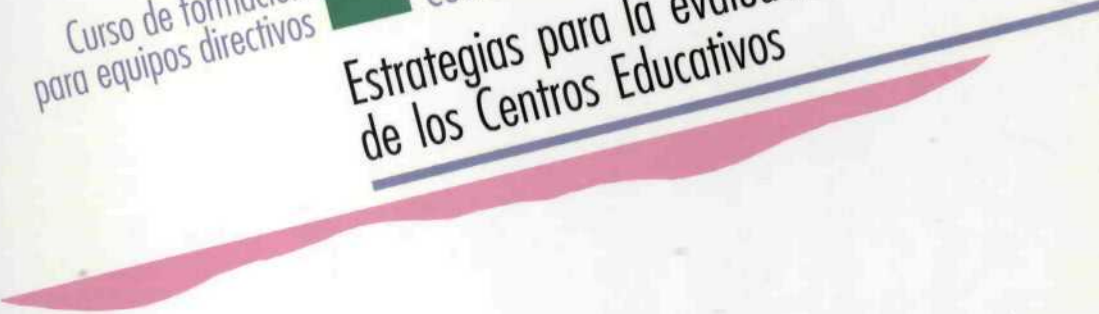


Curso de formación
para equipos directivos

9

 Serie
Cuadernos

Estrategias para la evaluación interna
de los Centros Educativos





Curso de Formación para Equipos Directivos
Estrategias para la evaluación interna de los Centros Educativos
Autor: Miguel Ángel Santos Guerra



La serie Cuadernos, que complementa los materiales de apoyo para los *Cursos de Formación para Equipos Directivos*, ha sido coordinada por:

- Joaquín Gairín Sallán, de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rafael Munilla Lasanta, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Ana Pérez Figueras, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-95-308-9

I. S. B. N.: 84-369-2449-5

Depósito legal: M-32832-1993

Imprime: MARIN ALVAREZ HNQS

Índice

Páginas

1. A modo de introducción	5
2. Una pregunta con lógica y una respuesta rigurosa	7
Una pregunta con lógica: ¿cómo va esto?	7
Una respuesta rigurosa	10
3. Los métodos para la exploración	13
Observar la realidad	13
Entrevistar a los protagonistas	18
Analizar documentos	21
Aplicar cuestionarios	22
Hacer diarios	23
4. Las estrategias para actuar	25
De carácter parcial	25
De carácter global	28
5. Requisitos éticos de la negociación	31
6. Algunas preocupaciones temáticas	33
7. La ayuda externa	37
8. Las dificultades para la evaluación	39

9. Advertencia a navegantes	41
Advertencias respecto a los métodos	41
Advertencias respecto a las relaciones	42
Advertencias respecto a las actitudes	42
10. Los abusos de la evaluación	45
De los evaluados	46
De los evaluadores	46
11. Referencias bibliográficas	49
Diez libros en castellano	49
Diez artículos en castellano	50
Referencias utilizadas en el texto	51

1

A modo de introducción

Como esquema conceptual que sirva para visionar el conjunto se presenta el siguiente diagrama.





Una pregunta con lógica y una respuesta rigurosa

Una pregunta con lógica: ¿cómo va esto?

El Centro escolar suele funcionar realizando sólo la evaluación de los alumnos/as¹. Por una parte, no parece razonable atribuir todo el éxito o el fracaso de la evaluación de los alumnos al esfuerzo, capacidad o interés de éstos. En el éxito o el fracaso de los alumnos existe una parte importante atribuible a otros factores o elementos: sistema educativo, acción del Centro, trabajo del profesor, influencia de los compañeros... Por otra parte, hay otros aspectos que deben ser evaluados y que no se recogen en la evaluación de los alumnos: el currículo oculto de la institución, los efectos secundarios que produce la acción educativa en las escuelas, los medios de que se dispone para desarrollar la actividad, etc.

El Equipo Directivo no sólo es el coordinador de la planificación y de la intervención, sino que también ha de serlo, por lógica, de la evaluación.

El Centro escolar puede considerarse como la unidad funcional de planificación, acción, evaluación y cambio educativo. Tradicionalmente se ha tomado la actividad que el profesor realiza en el aula como la unidad sustancial de la intervención educativa. Es importante, no cabe duda. Pero la atomización de la enseñanza en las fronteras del aula deja al margen los aspectos decisivos de la coordinación, la colaboración, el intercambio, etc., que afectan tanto al equipo docente como a los destinatarios de su actividad.

¹ En adelante, para no hacer farragoso el texto, cuando utilicemos el masculino (alumnos, profesores, directivos, padres, etc.), nos referiremos a alumnos y alumnas, profesores y profesoras, directivos y directivas, padres y madres, etc.

El Equipo Directivo, como dinamizador de la vida del Centro, debe impulsar una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa que se realiza en el mismo.

Esta reflexión compartida:

- No es una amenaza.
- No es una fiscalización.
- No es un juicio.
- No es una intromisión.
- No es una descalificación.
- No es una imposición.

Esta reflexión:

- Es un diálogo.
- Es un encuentro.
- Es una comprobación.
- Es un diagnóstico.
- Es un intercambio.
- Es una ayuda.

Resulta lógico preguntarse una vez que se ha iniciado un viaje si realmente se ha llegado a donde se pretendía. Si se ha hecho a buen ritmo, a bajo coste, con feliz travesía, con excelentes condiciones, con agradable compañía, por caminos adecuados... La evaluación es, en efecto, una parte sustancial de la acción emprendida. (Elliott, 1983; Martín, 1988). No es un aditamento, un añadido, un adorno, un apéndice o un entretenimiento. La evaluación no es un proceso que se realiza si queda tiempo, si se encuentran facilidades o si se está de humor. No tiene mucho sentido correr sin saber adónde. Ni, sobre todo, sin tener idea de si se ha llegado.

La evaluación interna es una exigencia de la propia actividad. Resulta lamentable que los Centros escolares vivan independientemente de su éxito. Es más, sin definir exactamente en qué consiste el éxito. Resulta cuando menos ingenuo hacer descansar la valoración de la calidad de un centro en las calificaciones obtenidas por los escolares. Si así fuera, bastaría con que éstas fueran todas excelentes.

Aquí hablaremos de la evaluación interna, aunque no descartaremos la ayuda externa cuando se realice a raíz de la demanda del propio Centro. La evaluación interna resulta importante porque:

- Permite reflexionar sobre lo que se hace.
- Facilita la coordinación vertical y horizontal.
- Ayuda a comprender lo que sucede.
- Impulsa el diálogo y la participación.
- Permite tomar decisiones racionales.
- Impide los solapamientos.
- Ayuda a incidir sobre lo que se considera sustancial.
- Permite corregir los errores.
- Ayuda a intensificar el esfuerzo en lo esencial.
- Permite aprender nuevas cosas.
- Hace ganar coherencia al equipo docente.
- Se convierte en un ejemplo para los alumnos.
- Ayuda al perfeccionamiento del profesorado.

Reflexionar sistemática y colegiadamente sobre la práctica es imprescindible para comprenderla y mejorarla (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). Es el diálogo profesional lo que permite enriquecer la acción. La evaluación se convierte así en un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

La evaluación informal se realiza constantemente en el Centro. Todos opinan sobre su funcionamiento. Los padres piensan y dicen que el Centro es bueno *porque todos los alumnos aprueban la selectividad o porque hay mucho orden o porque no se mezclan los hijos con los de otras clases inferiores...* Los alumnos piensan y dicen que el Centro es bueno *porque se aprueba fácilmente o porque los profesores son amables o porque hay un ambiente estudiando entre los compañeros...* Los profesores piensan y dicen que el Colegio o el Instituto donde trabajan es muy bueno *porque el Equipo Directivo es excelente, el ambiente de trabajo es magnífico y los alumnos son trabajadores...*

Lo que sucede es que este tipo de evaluación no se aprovecha ya que no se sistematiza, no se contrasta, no se canaliza. Frecuentemente este tipo de evaluación tiene poco rigor y cada persona trata de confirmar con él sus teorías previas sobre la enseñanza, la escuela, la innovación...

De ahí la necesidad de realizar una evaluación que sea:

Sistemática y no sólo ocasional

Rigurosa y no arbitraria

Canalizada y no dispersa

Conocida y no subrepticia

Colectiva y no sólo individual

Compartida y no sólo estamental

Escrita y no meramente hablada

Libre y no impuesta

La evaluación que propongo nace de la iniciativa del Centro, se realiza por *los mismos profesionales que ejercen la enseñanza y tiene por objeto comprender y mejorar la práctica educativa.*

Una respuesta rigurosa

La formulación de preguntas razonables no es suficiente para tener respuestas coherentes y rigurosas. Preguntarse por la marcha del Centro no lleva siempre a respuestas que tengan consistencia y seriedad. No es que no se emitan esas respuestas con sinceridad y buena fe, pero no siempre tienen el rigor de la racionalidad.

Es preciso recoger datos de forma sistemática y precisa. No basta emitir opiniones gratuitas sobre la realidad. *Yo creo..., a mí me parece..., está muy claro que..., siempre se ha dicho..., tal autor afirma...,* son expresiones que frecuentemente se oyen y que se convierten en sospechosas formas de autoconvencimiento. No es fácil cambiar desde una perspectiva que convierte las teorías en dogmas y las interpretaciones en certezas. Esta actitud sólo conduce a exigir que los otros modifiquen sus posiciones, que los demás cambien.

El Equipo Directivo ha de procurar que el rigor de la respuesta permita llegar a una comprensión profunda de la realidad. Sus miembros están especialmente amenazados de parcialidad al desempeñar un papel preponderante en el Centro.

La consistencia de la respuesta tiene una secuencia que da garantías de rigor:

a) Recoger datos de forma precisa y prolongada

No bastan las simples impresiones, las aproximaciones a los hechos, las suposiciones, las intuiciones sobre la realidad.

La precisión viene de la naturaleza de los métodos de exploración y del rigor en su aplicación. Viene también de la prolongación de los períodos de observación. No se pueden considerar precisos los datos extraídos de una sola observación en un aula o en un Claustro.

b) Utilizar métodos adecuados

Recoger datos de forma precisa exige, en este tipo de evaluación un uso de métodos que tenga en cuenta las siguientes exigencias:

— *Usar diversidad de métodos de exploración.*

No coincide siempre la observación del aula con lo que dicen los profesores y alumnos sobre lo que en ella sucede. Existen frecuentemente discrepancias entre lo que dicen los documentos oficiales y lo que dice la realidad en su discurso cotidiano.

— *Usar métodos sensibles a la complejidad de los fenómenos evaluados.*

Unos instrumentos cerrados, rígidos, cuantificables, difícilmente pueden aprehender la enorme complejidad de los fenómenos políticos, relacionales, educativos y didácticos que se dan en los Centros y en las aulas.

— *Usar métodos adaptados a las situaciones que se exploran.*

Tanto por su naturaleza como por su intencionalidad y ritmo es necesario adaptar la aplicación de los métodos a las características del contexto, a las exigencias del momento y a la disposición de los interesados.

— *Usar los métodos de manera interactiva.*

Lo que se ha observado puede ser objeto de una entrevista posterior. Lo que se ha planteado en una conversación puede ser comprobado en las observaciones siguientes. Lo que dicen los documentos puede ser contrastado en el acontecer de cada día...

c) Someter los datos a la interpretación y al análisis

Los hechos pueden ser utilizados para confirmar las teorías previas. Cada uno puede no sólo ver lo que quiere, sino entender lo que quiere en aquello que ve.

Si se aplican argumentaciones sólidas y rigurosas, si participa más de un analista en la interpretación de los datos, si se someten los análisis a la consideración de personas independientes que no están mediatizadas por los intereses de los protagonistas, se alcanzará un nivel más elevado de rigor.

d) Discutir los datos de forma abierta y colegiada

Hay que evitar el sesgo de la interpretación parcial, de la influencia del papel que se juega en ese escenario educativo, de los intereses y los afectos que mediatizan la reflexión.

Una de las ventajas y de las finalidades de la evaluación es que propicia el diálogo y el debate sobre la realidad educativa de la escuela. De esa discusión nadie debe estar excluido y ha de realizarse en condiciones que permitan el ejercicio real (no sólo formal) de la libertad. No siempre se puede decir lo que se quiere.

Para ello se necesitan tiempos sistemática y específicamente destinados al diálogo. Es un tributo que frecuentemente no se quiere pagar. La discusión necesita estar sostenida por actitudes de apertura y realizada en condiciones favorables: espacio adecuado, tiempo suficiente, número de participantes proporcional al tiempo y al espacio.

e) Poner por escrito la reflexión

Porque de esta manera se somete el discurso frecuentemente errático sobre la educación a la disciplina de la escritura, que exige una estructura, una secuencia y un rigor expresivo.

Existen resistencias tradicionales que han llevado a decir que el profesorado es ágrafo. En parte por las dificultades de tiempo, en parte por la creencia de que no se tiene nada que decir, en parte por las dificultades de expresión, se realizan pocos informes sobre el análisis de la práctica.

f) Tomar decisiones racionales para mejorar la acción

No se evalúa por el hecho mismo de evaluar, ni para estar entretenido haciendo algo que ahora se aconseja o para hacer méritos ante instancias superiores. Se evalúa para mejorar la práctica.

Las conexiones entre la evaluación y la mejora no están garantizadas, pero han de ser buscadas con insistencia y rigor. La finalidad última de la evaluación es facilitar la mejora a través de la comprensión (Santos Guerra, 1992).

g) Publicar para someter la reflexión al debate público

Hacer partícipes a otros de los procesos emprendidos y de los hallazgos realizados ayuda no sólo al que lee sino al que escribe. Porque también él puede recibir la opinión de otras personas que se sitúan en un lugar de mayor independencia.

Buscar, utilizar y crear plataformas desde las que se pueda difundir el conocimiento que un grupo ha generado es importante para alimentar la reflexión y el debate sobre la educación.

3

Los métodos para la exploración

Observar la realidad

“La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración”.

(Postic y De Ketele, 1992)

No se observa todo a la vez. Es necesario un principio organizador de la percepción, unos ejes de focalización y de estructuración de lo observado:

“Observar es un proceso, situado más allá de la percepción, que no solamente hace conscientes las sensaciones sino que las organiza”.

(Postic y De Ketele, 1992)

En un Centro hay muchas situaciones, comportamientos y objetos que observar:

- *La dinámica del aula.* Rituales de entrada, salida, colocación y agrupamientos, normas de intervención, relaciones interpersonales, tipo de preguntas, naturaleza de las tareas...
- *La movilidad en el espacio.* Espacios abiertos y cerrados por quién y para quién, itinerarios que se recorren y su relación con el poder, control de las jurisdicciones, flexibilidad o rigidez de las normas sobre salidas y entradas...

- *La configuración del espacio.* Distribución de los espacios y utilización jerárquica, calidad y tamaño de las dependencias según criterios, flexibilidad de ocupación...
- *La vida en los patios.* Relaciones interpersonales, criterios de agrupamientos, actividades organizadas, comportamientos sexistas...
- *Las reuniones de diversa índole.* Coordinación de las sesiones, tipos de intervenciones, comportamiento de los asistentes, relaciones entre los miembros del grupo, tareas que se realizan...
- *El uso de los diferentes materiales y servicios.* Quién decide cómo se utiliza el teléfono, el fax, la fotocopiadora, qué tipo de acceso existe para el uso de los medios, al servicio de qué intereses se ponen, cómo se controla el uso...
- *El comportamiento en la sala de profesorado.* Quiénes la usan y para qué, cómo y dónde se sitúan las personas, qué conversaciones se mantienen, qué relaciones existen entre veteranos y noveles, entre hombres y mujeres, entre los directivos y el resto del profesorado...

PARA SABER MÁS

BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Ed. Paidós/M. E. C. Barcelona.

En el libro de Stephen Ball aparecen estudios sobre la sala de profesores, las relaciones entre veteranos y noveles, entre hombres y mujeres, la política de liderazgo...

WOODS, P (1986): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Ed. Paidós/M. E. C. Barcelona.

En el libro de Peter Woods se encuentran orientaciones prácticas para realizar la observación, para analizar los datos recogidos, para redactar informes...

La presencia de observadores puede alterar la espontaneidad del comportamiento. Ahora bien, existen modos de aminorar esa incidencia. La distorsión será tanto más pequeña:

- *Cuanto más amplio sea el foco del análisis.* Si se observa a muchos será menor la presión sobre cada uno de los observados.

- *Cuanto más largo sea el tiempo.* Al comienzo se hace más patente la presencia del observador y más vivo el recuerdo de que está recogiendo información.
- *Cuanto más discreta sea la presencia del observador.* Si se sitúa en un lugar poco llamativo, si hace el registro de manera sencilla, si trata de pasar inadvertido, ejercerá una menor presión sobre los observados.
- *Cuanto más clara sea la transparencia de los propósitos.* Si el observado sabe para qué se está observando, qué se va a hacer con los datos, cómo se van a tratar, quién va a tener los informes, será más fácil que actúe con normalidad.
- *Cuanto más participativa sea la persona del observado.* Si sabe que va a tener parte en la interpretación, que puede manifestar su discrepancia acerca de la recogida y la interpretación..., estará menos presionado por el deseo de que el resultado de la observación le sea favorable.

Pueden contemplar el funcionamiento del Centro diverso tipo de observadores. Las concreciones personales dependerán de las circunstancias de cada Centro:

a) Observador participante y conocido

Se trata de personas que pertenecen a la Comunidad Escolar y que actúan como observadores a quienes todos conocen en su función de tales. Este tipo de observador tiene la ventaja de conocer los códigos que utilizan los protagonistas en su comunicación, ya que es uno de ellos.

b) Observador participantes y no conocido

Se trata de una persona que pertenece a la Comunidad Educativa, pero que observa sin que los observados sepan que está realizando esa tarea. La ventaja reside en esta fórmula en la imposibilidad de que distorsione la espontaneidad del comportamiento.

c) Observador no participante y conocido

El observador no es miembro de la Comunidad Escolar, aunque todos conocen que está realizando esa función para obtener datos que luego ofrecerá a los protagonistas. Al no ser un miembro de la Comunidad no dispone de claves que le permitan entender el comportamiento cotidiano, pero goza de una mayor independencia, ya que no tiene compromisos ni intereses en la actividad.

d) Observador no participante y no conocido

El observador es alguien que no pertenece a la Comunidad y que no es conocido como tal observador por los protagonistas. Se pretende alcanzar la independencia en el criterio de la observación y de la interpretación y, por otra parte, unas condiciones de absoluta espontaneidad en el comportamiento de los protagonistas. Esta modalidad exige acuerdos entre los participantes para realizar la observación.

Los observadores pueden ser:

- Profesores del Claustro que se brindan para la tarea o a quienes se les encomienda por parte del resto del equipo.
- Alumnos a quienes se pide que hagan un registro de lo que sucede en algunas actividades.
- Padres que tengan interés, tiempo y preparación para colaborar en esta actividad.
- Colaboradores especializados en evaluación (En lugares donde haya Facultades de Psicología, Ciencias de la Educación, por ejemplo, pueden realizar estas tareas algunos estudiantes).
- Alumnos que estén haciendo práctica de enseñanza (Por ejemplo, alumnos de Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado o que estén realizando el Curso para la obtención del CAP).
- Profesores de otros Centros que deseen colaborar en el trabajo.
- Personal dedicado a la formación del profesorado en los CEPs.
- Orientadores en el Centro o miembros de equipos especializados que presten servicio de ayuda.

Es interesante contar, en ocasiones, con dos observadores que registren simultáneamente una misma actividad. El contraste entre sus registros y sus observaciones es un excelente medio para recabar información fidedigna.

Para comprender la realidad hay que lanzar las redes que permitan capturar el sentido de los hechos. Una forma de lanzar esas redes es hacerse preguntas sobre lo que acontece en el aula o en el Centro. Por ejemplo:

1. ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena?
2. ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?

- a) ¿Qué comportamientos son repetitivos y cuáles anómalos? ¿En qué actividades o rutinas están implicados los niños? ¿Qué recursos se emplean en dichas actividades y cómo son asignados? ¿Qué contextos diferentes se pueden identificar en el aula?
 - b) ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y se vinculan los niños? ¿Quién toma las decisiones y por qué? ¿Qué organización subyace en todas las interacciones? ¿Qué alianzas se establecen y por qué?
 - c) ¿Cuál es el contenido de las conversaciones? ¿Qué temas son comunes y cuáles son poco frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas o bromas intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan? ¿Qué estructura tienen sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?
3. ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Cómo asigna y emplea el espacio y los objetos físicos? ¿Qué se consume y qué se produce? ¿Qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y táctiles se producen y qué sentimientos se detectan en las comunicaciones?
 4. ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social del aula? ¿Cómo se distribuyen y utilizan los objetos?

No soy partidario de realizar la observación mediante plantillas que recojan los hechos a través de cruces o rayas que se sitúan en los respectivos casilleros. Porque:

- Cierran al observador a lo imprevisible. No es fácil estar atento a lo que no se espera que suceda.
- Descontextualizan la actividad. Decir que alguien se ríe varias veces no dice gran cosa respecto a la naturaleza de ese gesto, ya que no se conoce el contexto, ni las causas y modo en que se produce.
- Simplifica excesivamente unos fenómenos de gran complejidad, ya que contienen aspectos relativos a valores, emociones, expectativas, sentimientos...
- Resulta difícil recoger en una escala todos los aspectos que componen la actividad educativa.

La observación no sólo consiste en mirar, sino en buscar. No basta registrar con fidelidad lo que sucede (a través del registro manual, de la fotografía, del casete o del vídeo) sino que es preciso interpretar los hechos y las situaciones desde el rigor de las explicaciones.

El registro de las observaciones se puede hacer de diversos modos:

— *Registro manual.*

Recogiendo sobre la marcha aquello que sea relevante y significativo. Basta escribir notas esenciales en el momento. Luego, sin mucha demora, habrá que hacer el informe, ya que se pierde mucha información por el olvido y se olvida precisamente aquello que no interesa recordar...

— *Grabaciones en casete y vídeo.*

Las grabaciones ofrecen algunos inconvenientes técnicos de selección y exigen un tiempo importante para el análisis y la decodificación, pero ofrecen un material abundante y fiel que permite ser analizado también con los protagonistas de la acción.

— *Toma de fotografías.*

Las fotografías pueden ser analizadas con los interesados, de manera que actúen de catalizadores del diálogo y del análisis de las situaciones de enseñanza.

Para observar hay que ejercitar los ojos y la mente, hay que entrenarse, hay que contrastar observaciones. Parece una tarea fácil, pero necesita un aprendizaje intenso y concienzudo.

El Equipo Directivo ha de ir por delante haciendo fácil a los observadores la contemplación de sus formas de actuación y de comunicación. Si es bueno evaluar, será preciso que ellos se conviertan en personas que se sometan a la evaluación.

Entrevistar a los protagonistas

La evaluación ha de liberar la voz y la opinión de los protagonistas (profesores, alumnos, padres y personal de administración y servicios). Esa liberación exige que se den garantías de anonimato a los informantes.

Se pueden realizar entrevistas individuales y de grupo tanto a los padres como a los profesores, a los alumnos y al personal de administración y servicios.

La actitud de escucha ha de complementarse con la habilidad para interrogar. He aquí algunas sugerencias sobre el tipo de preguntas que pueden plantearse en una entrevista:

- a) Control de contradicciones aparentes, *non sequiturs*, desequilibrios, falta de razonabilidad, exageraciones o incoherencias ("Sí, pero, ¿no ha dicho usted hace un momento...?", "¿Cómo puede ser si...?", "¿Es realmente así?", "¿Se sigue de esto necesariamente que...?", "¿Por qué?", "¿Por qué no?", "¿Qué sentido tiene esto?").

- b) Busca de opiniones ("¿Qué piensa usted de esto?", "¿Cree que...?").
- c) Pedido de aclaración ("¿Qué quiere decir con...?", "¿Puede explicar algo más acerca de...?", "¿En qué sentido?", "¿Puede darme un ejemplo?").
- d) Pedido de explicaciones, planteamiento de iniciativas ("¿No se podría decir también...?").
- e) Busca de una comparación, en interés de una comprensión más refinada ("¿Cómo se relaciona esto con la política, el argumento, la descripción, etc., de...?", "Otros han dicho que...").
- f) Persecución de la lógica de un argumento ("Entonces, ¿hay que deducir que...?", "¿Es de suponer que...?").
- g) Busca de información ulterior allí donde parezca haber agujeros en la explicación ("¿Qué pasa con...?", "¿Se aplica esto a...?").
- h) Esfuerzo por abarcar más ("¿Alguna otra cosa...?", "¿Todo es de esta manera?", "¿Tienes algo más que decir al respecto...?").
- i) Distinta formulación de las cosas ("¿Sería correcto decir que...?", "¿Quiere decir...?", "En otras palabras").
- J) Expresión de incredulidad o de asombro ("¿En cuarto curso?", "¿Y se aplica igualmente al quinto?", "¿Realmente?").
- K) Resúmenes ocasionales y pedidos de corroboración ("Así pues...", "Lo que usted quiere decir es...", "¿Sería eso correcto...?").
- l) Formulación de preguntas hipotéticas ("Sí, pero, ¿qué pasaría si...?", "Suponiendo...").
- m) Adopción del papel de *abogado del diablo* ("También podría funcionar el argumento contrario...", "¿Qué contestaría a la objeción...?").

No sólo interesa el contenido de las entrevistas, aquello que los entrevistados dicen, sino:

- a) El camino por el que llegan a realizar la entrevista. No es lo mismo que una persona se ofrezca reiteradamente a que se haya negado a realizar la entrevista.
- b) El papel que desempeña el entrevistado en la vida del Centro.
- c) La actitud que mantiene durante la entrevista.
- d) La evolución de su posición a lo largo de la conversación.

- e) La postura física que adopta, la forma de mirar...
- f) La prisa que tiene.
- g) Las condiciones que pone.
- h) La forma de expresarse.

Las conversaciones informales que tienen lugar en los pasillos, en el autobús, en la cafetería..., tienen mucho interés ya que, al no estar formalizadas, pueden facilitar una comunicación espontánea y sincera.

Los miembros del Equipo Directivo pueden colaborar en la realización de las entrevistas, sobre todo en el papel de entrevistados. Y no deben seleccionar de forma sesgada a los informantes. Además deben garantizar la libertad para que todos puedan emitir su opinión sin restricciones de ningún tipo.

PARA SABER MÁS

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós Studio. Buenos Aires.

Es interesante el capítulo sobre la entrevista en profundidad, en el que abordan temas como la selección de informantes, el comienzo de las entrevistas, la situación de la entrevista, las relaciones con los informantes, la grabación...

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata. Madrid.

En varios capítulos de la obra se hacen algunas consideraciones sobre las entrevistas a informantes clave, la duración de las entrevistas, el tipo de preguntas, las transcripciones, los escenarios de las entrevistas...

SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984): *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Ed. Trillas, México.

En la segunda parte del libro (La reconstrucción de la realidad. Cómo hacerla) se plantean interesantes cuestiones sobre la realización de entrevistas, las declaraciones personales y los historiales.

Analizar documentos

Los documentos que se analizan en la evaluación de un Centro escolar pueden ser de diverso tipo:

- a) Documentos oficiales: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento de Régimen Interior...
- b) Documentos didácticos: programaciones, pruebas de exámenes, ejercicios de los alumnos...
- c) Documentos informales: textos que aparecen en las paredes del Centro, en las puertas de los váteres, en los pupitres de los alumnos...

Cuando se analiza un documento no sólo importa el contenido del mismo, sino otras cuestiones como las siguientes:

- a) Autoría: quién lo ha redactado y por qué lo ha hecho, quién lo firma...
- b) Aprobación: quién o quiénes lo han aprobado, a través de qué medios...
- c) Distribución: cómo se ha difundido, quién lo tiene, cuántos ejemplares existen...
- d) Uso: quién lo utiliza, para qué se emplea, cuándo y por qué se hace referencia al mismo...
- e) Valoración: cómo lo consideran los usuarios, qué opinión tienen del mismo, para qué piensan que sirve...
- f) Forma: cómo está redactado, qué tipo de presentación tiene, de qué manera se presenta...

El Equipo Directivo ha de facilitar la documentación que se solicite para la evaluación. Lo más importante de la evaluación es el abrir caminos para la comprensión, no el mostrar una imagen favorable del Centro.

PARA SABER MÁS

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid.

En el capítulo relativo a los métodos y técnicas de exploración hago algunas consideraciones sobre el análisis de los documentos que se usan en la institución escolar.

Aplicar cuestionarios

Los cuestionarios permiten recoger una información rápida y abundante. Lo que sucede es que no eliminan el problema del doble significado. Una cosa es lo que pasa y otra lo que el individuo piensa que pasa. Una cosa es lo que el entrevistado piensa y otra lo que quiere decir sobre ello. Además, la necesaria codificación para el análisis de los resultados obliga a encerrar en números concepciones, informaciones e interpretaciones inevitablemente complejas.

De ahí la necesidad de no utilizar solamente cuestionarios para la evaluación del Centro. La información obtenida a través del cuestionario debe contrastarse con la recogida a través de la observación, de las entrevistas y del análisis de los documentos.

ALGUNOS CUESTIONARIOS

SANCHO GIL, J. M. (1987): *Entre pasillos y clases*. Ed. Sendai. Barcelona.

Este libro, que cuenta una experiencia realizada en un centro de Bachillerato de Cataluña, presenta un cuestionario para los alumnos utilizado en la investigación.

SABIRÓN SIERRA, F. (1990): *Evaluación de Centros Docentes. Modelo. Aplicaciones y Guía*. Central de Ediciones, S. L. Zaragoza.

El autor presenta una Guía para la valoración y desarrollo de la institución escolar. Se trata de un instrumento para realizar la evaluación de diversos aspectos del funcionamiento del Centro como el Plan de Centro, el Clima escolar, la conducta del profesor, los órganos de gobierno, la toma de decisiones, las reformas e innovaciones educativas en el Centro, la distribución de la jornada laboral...

LÓPEZ, J. A. y DARDER, P. (1985): *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Ed. Onda. Barcelona.

Los autores presentan un cuestionario (QUAFE es la sigla catalana de Cuestionario de Análisis del Funcionamiento del Centro Educativo) que explora 26 aspectos de la vida del Centro, a través de constataciones escalonadas en una gradación de cinco niveles, oportunamente explicitados en cada uno de los indicadores.

Hacer diarios

En ellos se recogen las impresiones, las valoraciones, las vivencias de los autores. Los diarios pueden tener un foco de atención previamente señalado o bien dejarse abiertos a la iniciativa de los interesados. Pueden escribir diarios los profesores y los alumnos.

Las fórmulas pueden ser diversas:

- a) Escribir un diario de forma rotativa (los alumnos de un curso por orden alfabético, o bien los voluntarios, pasando el mismo cuaderno el que escribe al siguiente...).
- b) Escribir un diario simultáneamente por parte de profesores y alumnos (un alumno escribe durante un tiempo y paralelamente lo hace un profesor).
- c) Un voluntario (profesor o alumno) se encarga de escribir un diario durante un tiempo.
- d) Todos los interesados escriben el diario correspondiente a una semana.

PARA SABER MÁS

PORLAN, R. y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor*. Ed. Díada. Serie Práctica. Sevilla.

Los autores presentan, en este breve y ameno librito de la Serie Práctica, algunas ideas y ejemplos de cómo realizar el diario de la actividad del aula. Consideran el diario como un instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones; como un instrumento para cambiarlas y para transformar la práctica.

4

Las estrategias para actuar

Se plantean aquí dos tipos de estrategias para realizar la evaluación. Unas de carácter parcial (por el contenido, el tiempo, los evaluadores, los métodos...), otras de carácter más globalizador. Cada Centro puede optar (por motivos diversos) por unas o por otras.

El Equipo Directivo, que conoce el contexto y a todos los protagonistas que se desenvuelven en él, puede proponer alguna de las siguientes iniciativas. Si algún profesor plantea alguna de ellas u otras similares tratará de acogerla y apoyarla. No es el Equipo Directivo el que hace la evaluación, sino el que la impulsa, la estimula, la coordina y la avala en su racionalidad y en su respeto a las personas.

De carácter parcial

- a) **Dedicar monográficamente una sesión del Claustro de Profesorado para hacer el análisis de alguna parcela del funcionamiento del Centro, por ejemplo la disciplina escolar, la evaluación, las formas de respeto, el fracaso en los estudios, el abandono de los estudios por algunos alumnos...**

Estas sesiones deberían prepararse previamente, sea por parte de un grupo de profesores, sea por el mismo Equipo Directivo, sea por el Departamento de Orientación... La preparación puede exigir la elaboración de materiales o documentos que habrían de repartirse previamente entre los asistentes.

b) Solicitar de los alumnos, por escrito, un informe sobre la marcha del Centro

Estos informes pueden ser totalmente abiertos o bien estar orientados por algunas preguntas (muy pocas) con el fin de que ellos dirijan sus comentarios a aquellos aspectos que consideren importantes y que no siempre coinciden con lo que los profesores o directivos consideran prioritario.

c) Nombrar una Comisión para que realice algún estudio valorativo sobre la vida del Centro

Esta Comisión, que debería ser nombrada por el Claustro (no sería deseable, a mi juicio, que la compusiera o que la nombrara el Equipo Directivo), elaboraría un informe que luego entregaría a todos los profesores y, en su caso, a los alumnos, con el fin de reflexionar conjuntamente sobre los resultados del estudio.

d) Realizar algunas preguntas a los padres sobre el funcionamiento del Centro

Esas preguntas se entregarían a diversos tipos de familias para que contestasen a ellas sabiendo que conocerán las respuestas de todos y que compartirán su análisis con los profesores. Sería deseable que alguna de estas sesiones acogiese a todos los estamentos del Centro, ya que la evaluación no tiene una sola perspectiva y no existe un sector privilegiado en la valoración justa de la realidad.

e) Analizar de forma rigurosa alguna situación conflictiva del Centro

El conflicto puede ser utilizado para producir luz y no sólo chispas. En el núcleo de un conflicto se pueden encontrar datos importantes que permitan comprender la dinámica de un Centro. La finalidad de este análisis no es sólo superar esa situación conflictiva sino dar pie al conocimiento de la vida del Centro.

f) Aplicar el mismo cuestionario a todos los estamentos (padres, profesores, alumnos, personal de administración) para estudiar los contrastes de opinión

Aunque el cuestionario tiene limitaciones importantes, puede ser utilizado para descubrir pistas de reflexión. Lo importante es que, una vez conocidas las respuestas, se sometan a la consideración de todos con el fin de provocar la discusión y de favorecer la comprensión de lo que sucede en el Centro.

g) Proponer a un Seminario, Ciclo o Departamento que haga un informe sobre su actividad

Un grupo reducido puede emprender más fácilmente una tarea de revisión y análisis. Esta iniciativa puede surtir efectos positivos en otros grupos, sobre todo si se realiza con acierto y eficacia. Los miembros de dicho grupo pueden informar en el Claustro de los resultados de su experiencia evaluadora.

h) Proponer la realización de diarios, tanto a profesores como a los alumnos

Estos diarios pueden estar orientados previamente o bien estar abiertos al contenido del que quieran dotarlos sus autores. Después de un período se realizarían sesiones de trabajo para analizar los diarios, sea directamente, sea después de entregarlos a una comisión mixta que realice un primer informe.

i) Hacer un estudio de casos sobre alguno de los aspectos de la vida del Centro que tenga interés para los profesionales

Ese estudio podría realizarse siguiendo un esquema de análisis similar al siguiente:

- Identificación del problema.
- Quién lo ha planteado.
- Por qué lo ha planteado (justamente en ese momento).
- Análisis de las manifestaciones del problema.
- Consecuencias del mismo.
- Causas que lo han originado, mantenido y/o acrecentado.
- Evolución y fases por las que ha atravesado.
- Posibles fuentes de información necesaria (además de la que ahora se conoce).
- Soluciones previsibles (opción por la más eficaz).
- Previsiones (de tiempo y de medios) para evaluar los resultados de la solución elegida.
- Procesos de rectificación y reconducción de la situación que se había elegido y puesto en marcha.

j) Evaluar una sesión del Consejo Escolar en su desarrollo completo

Valorar cómo se prepara: cómo se fija la fecha, qué tipo de convocatoria se hace, qué tipo de materiales se distribuye... Analizar la sesión: quién y cómo la coordina, qué intervenciones se producen, a qué tipo de acuerdos se llega y por qué caminos, qué comportamientos se producen, cómo se confecciona el acta... Estudiar la opinión que los distintos miembros tienen después de celebrarse la sesión...

k) Hacer un estudio de la utilización del espacio escolar

Analizar cómo se distribuye el espacio en relación con la jerarquía y el poder, qué uso se hace de las dependencias, qué diferencias existen en los espacios que utilizan los profesores y los alumnos, qué itinerarios están abiertos y quién decide cerrarlos...

l) Realizar lecturas sobre la valoración del funcionamiento de los Centros

Distribuir artículos sobre teoría o informes de experiencias para realizar, a partir de ellos, la discusión sobre el método de evaluación o, más directamente, sobre la dinámica del propio Centro al que pertenecen los profesores.

m) Filmar una sesión de evaluación, para su posterior análisis por el grupo de profesores implicados y por otros compañeros

La finalidad es revisar las intervenciones, su contenido, su frecuencia, sus repercusiones. Y recibir las opiniones de otros compañeros que no han estado presentes y que tienen menos intereses en juego.

n) Obtener una serie de fotografías sobre el espacio escolar para su análisis

Las fotografías permiten iniciar y avivar el diálogo a través de un análisis compartido por grupos de profesores y alumnos. Contienen en sí mismas un caudal abundante de información y de significados.

De carácter global

La evaluación de carácter global requiere otro tratamiento, ya que se trata de un proceso más largo, laborioso y complejo. Tiene el interés de afectar a todos los aspectos y elementos de la vida del Centro pero, dada su complejidad, debe ponerse en marcha con prudencia y cuidado.

Como estamos hablando de evaluación interna, situamos la iniciativa en el mismo Centro. La iniciativa puede ser planteada por un miembro del Claustro, por un grupo de profesores, por el equipo directivo... Ahora bien, no conviene poner en marcha un proceso de esta naturaleza sin contar con un apoyo mayoritario.

El Equipo Directivo ha de promover, respaldar y garantizar las iniciativas de evaluación. Parte de su tarea consiste en alentar la reflexión sobre la marcha del Centro.

La evaluación global del Centro podría seguir los siguientes pasos en los que el Equipo Directivo debería actuar de garante y dinamizador.

a) Negociación de la propuesta con el Claustro de Profesores

Esta negociación debe formularse por escrito. Y en ella deben plantearse cuestiones del siguiente tipo:

- Naturaleza de la evaluación que se propone.
- Fines que persigue.
- Focalización temática (sobre qué se va a evaluar).
- Métodos que utiliza.
- Colaboración que requiere.
- Tiempo que lleva.
- Requisitos éticos que exige.
- Informes que produce.
- Personas que la coordinan.

b) Negociación con el Consejo Escolar

El Consejo Escolar ha de conocer y aceptar la realización de una evaluación de este tipo. No por imperativos legales sino funcionales. La colaboración que se necesita, el aliento que hace falta, los medios que se precisan..., provienen, en buena parte, del máximo órgano colegiado de gobierno del Centro.

c) Planificación de la evaluación

Este trabajo podría realizarlo una comisión nombrada por el Consejo Escolar. La planificación, que ha de ser flexible, tiene que tener en cuenta los tiempos, los medios y las ayudas con las que cuenta.

d) Exploración a través de diversos métodos

Es preciso recabar información a través de diversos métodos: observaciones, entrevistas, documentos, diarios... Estos métodos se aplican a todos los estamentos de la Comunidad Educativa, no sólo al profesorado.

e) Elaboración del informe

El informe se elabora analizando los datos obtenidos a través de los métodos de exploración de la realidad, contrastando las discrepancias que se encuentren en la valoración realizada por distintas personas y en los diferentes métodos y tiempos.

Puede haber diversos informes a lo largo de la evaluación. Y también distinto tipo de informes según los destinatarios de los mismos.

f) Negociación del informe

El informe será negociado con los distintos estamentos de la Comunidad Educativa. Nadie tendrá derecho a vetar la totalidad del informe o una parte del mismo, pero existirá obligación de recoger las discrepancias formuladas por las personas que no estén de acuerdo con el mismo o con alguna de sus partes.

g) Toma de decisiones

A la luz del informe se tomarán las decisiones pertinentes para el cambio en la dinámica del Centro. Decisiones que no sólo afectan a la racionalidad de la práctica educativa sino a la justicia y bondad de la misma.

5

Requisitos éticos de la negociación

Los profesores deben saber qué sentido tiene la evaluación, al servicio de quién se va a poner, en qué condiciones se va a realizar, quién va a leer los informes...

Es preciso extremar el cuidado para que el proceso de evaluación sea en sí mismo un hecho educativo. No sólo porque se interroga por el valor educativo de la acción del Centro sino porque se realiza de tal forma que, en sí mismo, tiene todos los requisitos para la formación de los profesionales.

Fallar en los requisitos no sólo es una amenaza para la eficacia de la evaluación que se realiza sino que es un impedimento para que se pongan en marcha otras experiencias.

El Equipo Directivo ha de velar por el cumplimiento de estos requisitos, salvaguardando la dignidad de las personas y el interés de la Comunidad Educativa.

- a) El equipo de evaluación recabará la autorización de los implicados y acordará con ellos las condiciones de acceso a aquel tipo de situaciones o actividades que no tengan un carácter público pero que sean de interés para el objeto de la evaluación.
- b) El equipo de evaluación no utilizará ningún tipo de material o documento que no sea público sin previa autorización.
- c) Cualquier información que se obtenga podrá ser tenida en cuenta si se considera relevante. No obstante, el equipo de evaluación no usará ni difundirá bajo ningún concepto aquella información no relevante para la

evaluación pero que hubiera podido obtener por su acceso privilegiado a personas, grupos o actividades.

- d) Nadie tendrá acceso privilegiado a los datos de la evaluación, salvo en aquellos casos en los que una persona sea la única fuente de los mismos (como puede ser el caso de la información obtenida mediante entrevista).
- e) Se mantendrá la confidencialidad de los datos y el anonimato de los informantes.
- f) Nadie tiene derecho al veto respecto a la totalidad del informe o a alguna de sus partes.
- g) Es obligado incorporar al informe las discrepancias de aquellas personas o grupos que no estén de acuerdo con el contenido o la forma del mismo.
- h) Nadie podrá impedir la contribución de otras personas a la evaluación.
- i) El informe no se hará público sin la aceptación de los integrantes de la Comunidad Educativa.
- j) El informe está a disposición de todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Estos y otros requisitos deben aparecer en el documento de negociación inicial, documento que puede ser modificado, pero sólo con la aquiescencia de todos los interesados.

De lo que se trata con estas reglas del juego es de garantizar la pureza del proceso evaluador. Es preciso estar alerta para que no se conviertan en un obstáculo o en un impedimento para su realización, sino en una salvaguarda de los derechos de los evaluados...

6

Algunas preocupaciones temáticas

La institución escolar está cargada de complejidad. El profesor, habitualmente, se encierra en su aula y se interroga sobre los objetivos de su práctica, sobre las actividades que realiza con sus alumnos, sobre los resultados de la evaluación que éstos realizan. Sin embargo, los aspectos generales de la dinámica del Centro, pasan inadvertidos o se encomiendan a la atención del Equipo Directivo. El Centro ha de ser la preocupación de todos.

- Porque en su mismo funcionamiento se encuentra una parte importante del currículo.
- Porque la coordinación del equipo es un excelente medio para conseguir eficacia.
- Porque los planteamientos que enriquecen al Centro potencian la fuerza educativa de la acción del aula.

He aquí algunas cuestiones que pueden ser objeto de la atención de los procesos evaluadores de la institución escolar. La evaluación puede centrarse o focalizarse en alguno de estos puntos, pero también puede abarcar varios de ellos o atender a todos los que aparezcan en la observación y en las entrevistas.

- a) Existencia de un proyecto colectivo frente a una acción individualista.
- b) Participación de los alumnos en la vida del Centro y en la negociación del proceso de aprendizaje y de su evaluación.
- c) Funcionamiento de la coordinación vertical y horizontal entre los miembros del equipo.

- d) La comunicación entre las distintas personas y estamentos del Centro.
- e) La circulación de la información en sentido vertical (ascendente y descendente) y horizontal y con el exterior.
- f) La relación con los padres en todo lo relativo a la vida del Centro y del aula.
- g) La flexibilidad organizativa de los espacios y de los tiempos al servicio del Proyecto educativo y del Proyecto curricular.
- h) El trabajo del Equipo Directivo en relación a los profesores, a los alumnos, a los padres y a la Comunidad Educativa en general.
- i) Las actitudes y las prácticas coeducativas frente a las de carácter sexista en la dinámica del Centro.
- j) La sensibilidad ante el problema de la educación para los valores.
- k) La adaptación del Centro al medio en el que está enclavado y a la cultura en la que se mueven las familias.
- l) La utilización de los medios didácticos, tanto en sus vertiente organizativa como didáctica.
- m) La designación, formación y actuación de los tutores con el grupo de alumnos y profesores correspondiente.
- n) La metodología que se utiliza en el trabajo del aula y sus resultados en el rendimiento de los alumnos.
- ñ) La forma de realizar la evaluación, tanto dentro del aula como en las sesiones presididas por el tutor.
- o) La organización y selección de los contenidos de enseñanza en el aula y en el Ciclo.
- p) El tratamiento de los conflictos entre los profesores o entre éstos y los alumnos, o entre los profesores y los padres.
- q) La integración de los alumnos con deficiencias en el marco del aula y del Centro.
- r) La transparencia en la gestión económica y el análisis de los criterios que presiden el gasto.
- s) El perfeccionamiento del profesorado dentro de la práctica profesional.
- t) El clima del Centro como lugar de convivencia y de trabajo.
- u) La disciplina de los alumnos y de los profesores y los criterios en que se asientan las normas de convivencia y la exigencia de su cumplimiento.

- v) Los fondos bibliográficos, los criterios de su selección y de su uso, tanto por parte de la Comunidad Educativa como de los ciudadanos en general.
- x) El funcionamiento de los servicios de secretaría, administración, limpieza...
- y) Las relaciones con la Inspección y con la Administración en general.
- z) El funcionamiento del Equipo Directivo: sus relaciones con la Comunidad Educativa, su dedicación a las tareas, su nivel de compromiso con la Comunidad Educativa.

1

La ayuda externa

Es interesante contar con la ayuda externa en las diversas fases del proceso de evaluación, sobre todo en la planificación, exploración y negociación. También en la metaevaluación. La presencia de algunos agentes externos garantiza la independencia del proceso ya que, al estar los protagonistas implicados de forma intensa en la acción, su valoración puede estar mediatizada por intereses, presiones, papeles, etc.

Estas personas pueden ser miembros de instancias dedicadas a la formación de profesorado, especialistas en evaluación, profesores de otros centros...

Se trata de incorporar facilitadores de la reflexión de los profesionales. No son personas que van a emitir un juicio sobre el funcionamiento del Centro sino a facilitar y propiciar que los protagonistas puedan hacerlo con mayor rigor y facilidad.

Si se entiende que este proceso ayuda a la formación del profesorado, resultaría deseable que la Administración facilitase esta colaboración desde los CEPs, desde la Inspección...

El Equipo Directivo puede buscar este tipo de colaboraciones, pero también es deseable que otros profesores realicen esa tarea o participen en ella, con el fin de evitar la sensación de que los facilitadores están en connivencia con la dirección para defender sus posiciones de autoridad.



Las dificultades para la evaluación

Las principales dificultades que se pueden encontrar para poner en marcha procesos de este tipo son las siguientes:

a) El individualismo de la acción profesional

Si cada profesor actúa de forma aislada, si sólo se preocupa de la actividad de su aula, será difícil emprender una iniciativa de este tipo.

b) El tiempo disponible

Si los profesores no disponen de un tiempo destinado a realizar este tipo de actividad, será difícil pedirles que lo detraigan del tiempo de ocio o de su vida familiar.

c) La rutinización institucional

Si no se interrogan los profesionales sobre la naturaleza de su actividad, sobre la calidad que tiene, sobre las posibilidades de entenderla y de mejorarla, será difícil iniciar procesos de interrogación sobre la misma.

d) La motivación

Si no se brinda un aliciente a los profesores que se dediquen con ahínco y entusiasmo a realizar este tipo de tareas, será más fácil verlos en el mercado de las horas, buscando acreditaciones que les sirvan para acumular méritos académicos.

e) La masificación

El tamaño de algunos Centros es una dificultad importante para la realización de una evaluación holística. El número de profesores es tan elevado en algunos casos que resulta difícil llegar a realizar informes eficaces, discusiones realmente participativas y acuerdos consensuados.

El Equipo Directivo tiene una importante tarea al respecto: conocer estas dificultades y poner los medios para superarlas o, al menos, para paliarlas. Muchas de estas dificultades han de ser objeto de la propia evaluación.



Advertencia a navegantes

Con este título planteo algunas advertencias a quienes se adentran en el mar de la evaluación institucional de los Centros. Muchas de ellas han nacido de la experiencia. Al plantear aquí estas sugerencias no pretendo sustituir la necesaria experiencia individual, sino ayudar a reflexionar sobre ella.

Advertencias respecto a los métodos

- a) Aunque el plan de trabajo ha de ser minucioso y exigente, debe tenerse en cuenta que la evaluación que aquí se propone tiene un carácter emergente. Es la realidad la que dicta el ritmo y la que impone las condiciones. Por eso puede haber cambios respecto a los planes formulados inicialmente. Lo que importa es que los cambios no sean arbitrarios sino justificados y explicados a toda la Comunidad Educativa. La flexibilidad ayudará a llegar a buen término las iniciativas.
- b) Las reglas del juego han de estar claras desde el comienzo. Nadie las impone. Se negocian entre todos. Es deseable que se expongan en un lugar público y que tengan los participantes una copia de las mismas. Si se cambian, habrá que comunicárselo a todos.
- c) Cuando se cometan errores es preferible disculparse por ellos. Cuando aparecen problemas lo mejor es abordarlos, explicitarlos y tratarlos. Su análisis puede aportar conocimiento sobre la realidad. Su solución proporcionará un nuevo clima que facilitará el trabajo de la evaluación.

- d) El perfeccionamiento suele ser un obstáculo en el que se detienen muchas ideas sobre la evaluación. El "estado imaginario de la perfección ideal" (Woods, 1986) puede paralizar los primeros movimientos de avance. Habrá que empezar por experiencias sencillas, por proyectos asequibles, no excesivamente ambiciosos, sin caer en la trampa de que si no se puede hacer todo es mejor no hacer nada.
- e) La evaluación interna debe realizarse teniendo en cuenta que el Centro sigue funcionando. No debe ser un obstáculo para la actividad normal. Es decir, que se está evaluando mientras la acción se realiza, no cuando ésta termina o desde un margen de la misma. La evaluación no debe ser un estorbo para la actividad.
- f) Hay que evitar el ocultismo en el proceso de evaluación. La transparencia es indispensable para que nadie se sienta amenazado o manipulado.

Advertencias respecto a las relaciones

- a) Es probable que la iniciativa, cuando se ponga en marcha y comience a funcionar, genere algunos problemas, discrepancias y obstaculizaciones. Ese tipo de reacciones son también una parte de lo evaluado.
- b) El Equipo Directivo no debe imponer fronteras nacidas de la jerarquización o de la privacidad de su territorio, ocultándolo a los ojos de la evaluación. Sería un gesto convincente respecto al profesorado el abrir la actividad directiva a la mirada y al juicio de los evaluadores.
- c) Es un riesgo que algún sector o persona considere que tiene juicio privilegiado respecto a la interpretación verdadera y a la valoración justa de los hechos. Todos los individuos y todos los grupos tienen su interpretación y su valoración de los hechos y de las cosas. De lo que se trata en la evaluación es de abrir un debate sobre el funcionamiento del Centro. La construcción del conocimiento y del valor se realizará mediante la discusión y el contraste de las diferentes perspectivas (Angulo y otros, 1991).

Advertencias respecto a las actitudes

- a) Es inevitable el riesgo de que algunos pretendan utilizar la evaluación en beneficio propio, manipulando la información, malinterpretando los resultados, buscando a través de ella la confirmación de sus actitudes, de sus posturas, de sus prácticas.

- b) Es probable que, a lo largo de la evaluación, aparezcan en los más implicados sentimientos de frustración, desaliento, escepticismo y duda. ¿Para qué sirve todo este esfuerzo? ¿No sería preferible no preocuparse más que de la parcela individual?
- c) Algunos profesores pueden caer en el utopismo, en unas desmesuradas expectativas sobre lo que puede alcanzarse a través de la evaluación. Ajustar las aspiraciones a las posibilidades reales es un excelente medio para no tropezar en la piedra del desaliento.
- d) La indispensable participación de los alumnos en el proceso a través de opiniones y decisiones puede despertar en algunos profesores el recelo y la desaprobación. ¿Cómo van a evaluar los alumnos al profesorado? Sería un error de tal calibre no contar con las apreciaciones de los alumnos, que la evaluación quedaría desvirtuada.
- e) Si alguien pretende paralizar el trabajo porque se considera amenazado por los resultados habrá que actuar con claridad y valentía. Ese tipo de actitudes deberá presentarse en el informe, porque una parte del contenido de la evaluación son los intentos de anularla y de utilizarla. Conviene analizar de dónde provienen los celos y el miedo. En ocasiones de deben a malas interpretaciones o a malos planteamientos.

El Equipo Directivo irá aprendiendo a través de la experiencia evaluadora si la sabe convertir en una fuente de reflexión compartida. Para ello deberá someter a revisión los procesos que la evaluación conlleva.

10

Los abusos de la evaluación

La evaluación tiene como finalidad esencial la mejora de la práctica educativa. La evaluación, en sí misma, no la garantiza. Es más, la evaluación es un proceso que está lleno de peligros. Lo importante no es evaluar, ni siquiera evaluar bien. Lo esencial es poner la evaluación al servicio de la mejora.

Quedarse sólo en la evaluación, ponerla al servicio del poder o de intereses particulares, convertirla en una amenaza o en un castigo, utilizarla tramposamente..., son peligros que están al acecho.

El cambio no es sinónimo de mejora. Y la mejora no es algo que fácilmente se encuentra, ya que existen muchas perspectivas sobre su naturaleza y sobre la forma de alcanzarla.

La tarea más decisiva de los evaluadores es conseguir que la evaluación se convierta en un camino para llegar a mejorar la racionalidad y la justicia de la práctica educativa. Mientras más transparente sea el proceso, mientras más voluntaria sea la participación de los profesionales, mientras más diálogo se promueva..., más fácilmente se podrá convertir la evaluación en un instrumento de perfeccionamiento de los profesionales y de la práctica que realizan.

Importa mucho que se haga la evaluación. Y, por supuesto, que se haga bien (Aguilar y Ander-Egg, 1992; Angulo, Contreras y Santos, 1991). Pero resulta más importante que esa evaluación sirva para algo y para alguien. En definitiva, que sirva para comprender lo que se hace y para mejorarlo.

Cuando planteamos aquí las estrategias para hacer la evaluación interna de un Centro, lo que realmente nos preocupa es la incidencia que esa evaluación vaya a tener en la mejora de la actividad.

De ahí la necesidad de evitar los peligros que la evaluación encierra respecto a su mala utilización. Aunque algunos de los abusos son propios de los evaluadores y a la vez de los evaluados, hago una clasificación incluyendo en cada apartado los que considero más perniciosos y probables.

De los evaluados

- a) Utilizar la evaluación para potenciar enfrentamientos y propiciar la agresión entre bandas o individuos.
- b) Utilizar la evaluación para atrincherarse en las posiciones previas, demostrando a los demás que no tenían razón.
- c) Convertir la evaluación en un ajuste de cuentas, especialmente por parte de la autoridad académica.
- d) Tomar en cuenta solamente aquellos resultados que estén de acuerdo con los intereses propios.
- e) Descalificar la evaluación, a pesar de que sea riguroso, cuando no interesan sus conclusiones.
- f) Dar por buena la evaluación, a pesar de su falta de rigor, cuando las conclusiones son favorables.
- g) Aprovechar la evaluación para realizar descalificaciones de personas o grupos.
- h) Aprovechar la evaluación para hacer comparaciones falsas, hirientes o malintencionadas.

De los evaluadores

- a) Convertir la evaluación en un elogio para quien la promueve o la realiza. Lo único importante es decir que se hace la evaluación, no tanto hacerla.
- b) Elegir sesgadamente para hacer la evaluación del Centro algunas parcelas o experiencias que favorezcan una visión favorable sobre la misma.
- c) Convertir la evaluación en un instrumento de dominación y opresión.
- d) Poner la evaluación al servicio del poder, tanto en el propio Centro como en el aula.
- e) Encargar la evaluación a personas sin independencia, con actitudes serviles o partidistas.

- f) Divulgar los resultados de la evaluación en su carácter de información reservada (otra parte ha de ser necesariamente pública, ya que el conocimiento pertenece a la comunidad), rompiendo la confidencialidad y el anonimato.
- g) Utilizar los resultados para tomar decisiones clara o subrepticamente injustas.

Es más fácil evitar los abusos cuando hay transparencia de propósitos en la iniciativa, la negociación y el desarrollo de la evaluación. Y cuando se da el control democrático de la evaluación por parte de todos los integrantes de la Comunidad Educativa.

El Equipo Directivo ha de poner todos los medios para conseguir que la evaluación redunde en beneficio de la comprensión y de la mejora de lo que se hace en el Centro.



Referencias bibliográficas

La bibliografía sobre el tema es ya muy abundante. No obstante, se limitan las obras aconsejadas a diez libros recientes, editados en castellano y diez artículos que, por su brevedad, pueden ser objeto de lectura rápida. En todos ellos aparecen referencias bibliográficas más abundantes.

No todos los libros y los artículos a los que hago referencia a continuación están en la línea de la evaluación que considero más eficaz para la mejora, pero creo que es mejor abrir perspectivas para que cada grupo o persona haga las opciones oportunas.

Diez libros en castellano

AGUILAR, M. J. y ANDER-EGG, E. (1992): *Evaluación de servicios sociales*. Ed. Siglo Veintiuno. Madrid.

BARBERÁ ALBALAT, V. (1990): *Método para la evaluación de Centros*. Escuela Española. Madrid.

BRIONES, G. (1991): *Evaluación de Programas Sociales*. Ed. Trillas. México.

CASANOVA, M. A. (1991): *La evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo*. Ed. Luis Vives. Zaragoza.

ESTEBAN FRADES, S. y BUENO LOSADA, J. (1988): *Claves para transformar y evaluar los Centros. Más allá y más acá de las reformas*. Ed. Popular. Madrid.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y SANTOS GUERRA, M. A. (1991): *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*. Ed. Eljibe. Archidona.

- GÓMEZ DACAL, G. (1992): *Centros educativos eficientes*. Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona.
- MARTÍNEZ ARAGÓN, L. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Ed. Cincel. Madrid.
- SABIRÓN SIERRA, F. (1990): *Evaluación de Centros Docentes. Modelo. Aplicaciones y Guía*. Central de Ediciones, S. L. Zaragoza.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid.

Diez artículos en castellano

- ANGULO RASCO, F. (1988): La evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia. En *Revista de Educación*. N.º 286.
- ANGULO RASCO, F.; CONTRERAS DOMINGO, J. y SANTOS GUERRA, M. A. (1991): Evaluación educativa y participación democrática. En *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 195.
- BOLÍVAR, A. (1992): La evaluación de Centros. En *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 207.
- ELLIOTT, J. (1986): Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En GALTÓN, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículo*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- FERREIROS, P. y RIU, F. (1992): Un diseño para la evaluación del Proyecto curricular. En *Aula de Innovación Educativa*. N.º 6.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988): Profesión docente y autoevaluación institucional. En *Revista de Educación*. N.º 285.
- MARTÍNEZ BONAFE, A. (1992): De la evaluación del alumnado a la evaluación del Centro. En *Aula de Innovación Educativa*. N.º 6.
- SANCHO GIL, J. M. (1992): Evaluar, conocer, transformar y mejorar. La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional. En *Aula de Innovación Educativa*. N.º 6.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. y CORRAL BLANCO, N. (1989): Un modelo de evaluación fenomenológica de la Escuela. En *Revista de Investigación Educativa*. N.º 7.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992): Evaluar los Centros Escolares: Exigencia y necesidad. En *Aula de Innovación Educativa*. N.º 6.

Referencias utilizadas en el texto

- AGUILAR, M. J. y ANDER-EGG, E. (1992): Evaluación de servicios sociales. Ed. Siglo Veintiuno. Madrid.
- ANGULO RASCO, F.; CONTRERAS DOMINGO, J., y SANTOS GUERRA, M. A. (1991): *Evaluación educativa y participación democrática*. En Cuadernos de Pedagogía. N.º 195.
- ELLIOTT, J. (1983): Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En GALTÓN, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículo*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la práctica*. Ed. Morata. Madrid.
- HOUSE, E. R. (1986): How We Think about Evaluation. En HOUSE, E.: *New Directions in Educational Evaluation*. The Falmer Press. London.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988): Profesión docente y autoevaluación institucional. En *Revista de Educación*. N.º 285.
- POSTIC, M. y DE KETELE, J. M. (1992): *Observar las situaciones educativas*. Ed. Narcea. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1991): Los efectos secundarios del sistema. En *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 199.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992): L'avaluació, un procés de diàleg, comprensió i millora. En *Crítica de la Pedagogía y Pedagogía crítica. Textos para el Debate*. Federació de MRP del País Valencià.
- SIMONS, H. (1988): Getting to know schools in a democracy. The politics and process of Evaluation. The Falmer Press. London.



Ministerio de Educación y Ciencia
Subdirección General
de Formación del Profesorado