



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Nuevas Funciones de la Evaluación

Serie: Aula Permanente



ISFRRP

Conocimiento
Educativo

educacion.es

NUEVAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Dirección General de Formación Profesional
Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación
<http://www.educación.es/>

Fecha de edición: 2009
NIPO: 660-09-005-0
ISBN: 978-84-369-4713-7

Depósito Legal: M-21868-2009

Impresión: V.A. Impresores, S.A.

Colección: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Serie: Aula permanente

NUEVAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Las siguientes aportaciones tratan de acercarnos a una perspectiva de la evaluación pocas veces tratada y muchas veces olvidada por decisiones conscientes o inconscientes. La evaluación aparece, como otras muchas palabras del contexto educativo (calidad, mejora,...), como un referente obligado y deseado; sin embargo, no todas las personas e instituciones piensan en lo mismo cuando la utilizan.

Los responsables de los sistemas educativos esperan de la evaluación información que clarifique y ayude a la toma de decisiones, sobre todo en lo referente a los problemas estructurales de la educación: escolarización, porcentaje de fracaso, porcentaje de inversión y retorno, ratios varios, etc. Muchos directivos y profesores la aplican con la esperanza de conocer en profundidad las razones que puedan explicar algunos hechos cotidianos: desmotivación del profesorado y alumnado, absentismo, agresividad en las relaciones humanas, adaptación de la formación a las necesidades de los usuarios, eficiencia de los programas formativos, etc. Las familias la esperan y temen por lo que supone de calificación del nivel de aprendizaje de los hijos del avance en el proceso de formación y, en su caso, de profesionalización. La sociedad, en general, la desea como instrumento que pueda informar sobre el grado de rentabilidad (formativa, social, profesional, de innovación del sistema productivo,...) que se obtiene en relación con la enorme inversión económica y social que le acompaña.

Se relaciona así la evaluación con expectativas y deseos de personas e instituciones, y con las necesidades que expresan o sienten respecto a los procesos de intervención educativa. En función de la misma, se solicita información, calificación de procesos, validación de propuestas u orientación para la intervención.

De todas las utilidades que podemos así encontrar, nos interesa especialmente en este texto la relacionada con los procesos de autorregulación; esto es, con los procesos vinculados a la mejora permanente de la intervención a partir de la actuación de los propios protagonistas.

Sin menospreciar las visiones y utilidades de la evaluación como certificación de instituciones, programas o resultados, o de la evaluación como instrumento para la validación de programas y procesos, nos parece necesario recordar y reforzar también su utilidad para el autocontrol, la autoexigen-

cia y la mejora procesual que todas las personas deben de procurar en su actividad profesional e institucional. Pretendemos, al respecto, profundizar en la utilidad de la evaluación para la autorregulación.

Se aborda así uno de los aspectos menos conocidos de la evaluación pero más acorde con los procesos que hablan de la autonomía institucional y de los procesos de aprendizaje autónomo. Los **objetivos** más destacables son:

- Analizar los usos y abusos de la evaluación como mecanismo de mejora.
- Identificar los componentes propios de procesos de autorregulación
- Conocer y valorar los modelos y experiencias de la evaluación como autorregulación

Las **temáticas**, en consecuencia, hacen referencia a:

- Constantes en los procesos de autorregulación.
- Utilidad de la evaluación externa e interna para la autorregulación
- La evaluación institucional, de programas y aprendizajes como autorregulación
- Formatos para la autorregulación institucional y de los aprendizajes
- Estrategias e instrumentos para la autorregulación institucional y de los aprendizajes.

Los **destinatarios** del texto son: profesorado y directivos de los centros educativos de etapas no universitarias; también, asesores de centros y responsables de programas de formación del profesorado y estudiosos de temas de evaluación.

Potenciar la reflexión sobre la temática, a partir de la presentación de propuestas y experiencias, es en último extremo el propósito que guía el texto. Conseguirlo ha de ser el inicio de un proceso de cambio tan deseable como necesario para situar la evaluación en el lugar que le corresponde como referente para el cambio personal, profesional, institucional y social.

Optar por la evaluación como autorregulación enlaza así con una manera de entender, que no excluye otras, los procesos de intervención, la calidad de los mismos y el funcionamiento del sistema formativo a partir de instituciones y profesionales autónomos y responsables.

Dirección editorial del volumen *Nuevas funciones de la evaluación*:
Joaquín GAIRÍN SALLÁN

Coordinación: DÍEZ ARCOS, Perla

Autores:

BAUTISTA GARCÍA-VERA, Antonio

CANO GARCÍA, Elena

DÍEZ ARCOS, Perla

ESTEFANÍA LERA, José Luis

GAIRÍN SALLÁN, Joaquín

LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan

MONEREO FONT, Carles

SANMARTÍ PUIG, Neus

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel

ÍNDICE

<i>Usos y abusos en la evaluación. La evaluación como autorregulación</i>	11
Joaquín Gairín Sallán	
<i>Evaluación externa y mejora de los centros educativos</i>	45
José Luis Estefanía Lera	
<i>La evaluación institucional como autorregulación</i>	61
Miguel Ángel Santos Guerra	
<i>La enseñanza de tareas de autorregulación a través de tareas auténticas</i>	73
Carles Monereo Font	
<i>La evaluación vista como un proceso de autorregulación</i>	93
Neus Sanmartí Puig	
<i>Evaluar para mejorar los programas de atención a la diversidad</i>	127
Perla Díez Arcos	
<i>Evaluación participativa de programas educativos</i>	169
Antonio Bautista García-Vera	
<i>Estrategias e instrumentos para la autoevaluación de aula e instituciones</i>	195
Elena Cano García	
MATERIAL COMPLEMENTARIO	
<i>Las competencias básicas del currículo en la LOE</i>	227
Juan López Martínez	
Ediciones del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado	257

USOS Y ABUSOS EN LA EVALUACIÓN LA EVALUACIÓN COMO AUTORREGULACIÓN

Joaquín Gairín Sallán
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona

- 1. LA EVALUACIÓN: UN ESPACIO NECESARIO**
 - 2. LA COMPLEJIDAD DE LA EVALUACIÓN**
 - 3. LA UTILIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN: USOS Y ABUSOS**
 - 4. LAS CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROCESO DE EVALUACIÓN**
 - 4.1. Evaluación externa e interna, dos caras de una misma moneda**
 - 4.2. Superar la evaluación superficial**
 - 5. LA EVALUACIÓN COMO AUTORREGULACIÓN**
 - 6. A MODO DE CONCLUSIÓN**
- REFERENCIAS**

La presente aportación retoma, revisa y amplía aportaciones anteriores (Gairín, 1998, 1999a, 1999b, 2002 y 2007) en relación con la temática tratada y en el marco que la presentación del texto sitúa.

1. LA EVALUACIÓN: UN ESPACIO NECESARIO

La intervención sobre personas e instituciones se supone que procura y pretende la mejora; esto es, organizamos y gestionamos la intervención para lograr cambios en la realidad, cambios que creemos convenientes y necesarios: personas con mayor formación, procesos más efectivos y que generan más satisfacción, funcionamiento institucional de calidad, más comprensividad en el sistema formativo, etc.

La consecución de los propósitos mencionados y la superación de situaciones insatisfactorias nos lleva a delimitar objetivos, utilizar determina-

dos procedimientos y gestionar de una manera determinada los procesos. De todas maneras, precisamos conocer si nuestras formas de actuar son o no efectivas, sirven o no a los propósitos explícitos o implícitos que buscamos, hasta qué punto favorecen los resultados que pretendemos, etc. al mismo tiempo que precisamos conocer las razones que avalan las respuestas.

Surge así la evaluación como una necesidad ligada a la ordenación y desarrollo de la realidad. La necesitamos para saber si avanzamos y cómo lo hacemos, conocer en qué avanzamos, averiguar los efectos directos o indirectos de la intervención, comprender las razones que favorecen o no determinados desarrollos; en definitiva, situarnos en el centro de la intervención, comprenderla y posibilitar las rectificaciones que se precisan.

La evaluación se relaciona así con la información, la emisión de juicios de valor, la calificación, la mejora de los procesos, la rendición de cuentas, la toma de decisiones, el desarrollo profesional y otros tantos conceptos siempre presentes en el mundo educativo; esto es, la necesitamos y la necesitamos para muchas cosas.

De todas maneras, analizamos en este texto su utilidad como mecanismo de autorreflexión para la mejora y el cambio. Una opción como la señalada es coherente como mínimo con dos referentes propios de nuestra realidad educativa.

Por una parte, la evaluación como autorregulación es una práctica necesaria en contextos educativos con una alta autonomía profesional e institucional. La posibilidad y realidad de que los profesores y centros educativos desarrollen proyectos propios, contextualizados y adecuados a los usuarios de la educación, debe acompañarse de medidas estructurales (formación adecuada, apoyos para el proceso, recursos en función de las necesidades contextuales,...), de medidas procesuales (firma de compromisos, responsabilidad en los agentes implicados, ética en la actuación,...) y de mecanismos de mejora continua.

Por otra parte, los nuevos retos que plantea la educación exigen introducir mecanismos de revisión complementarios a los tradicionales. Así, no podemos avanzar en compromisos como la igualdad de oportunidades, la educación para la vida, la escuela inclusiva, la formación en y para la sociedad del conocimiento, el desarrollo de la ciudadanía u otros valores sociales o educativos (formación integral, atención individualizada,...) sin establecer mecanismos “finos” que nos permitan profundizar en el sentido, significado y realidad cambiante de la práctica educativa. Su dinámica exige no sólo profundizar en los análisis sino también acompañar los procesos, ámbito en el que la evaluación como autorregulación tiene mucho que aportar.

La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora se relaciona así con la búsqueda de una determinada idea de calidad educativa. La calidad que implica a todos los procesos y a todas las personas, la calidad que está en las formas de hacer antes que en los resultados, la calidad que prioriza la mejora real sobre la etiqueta social. Como ya se señalaba:

“Delimitar lo que conviene hacer y verificar el grado de realización exigen de procesos en los que la evaluación, también implícita en el proceso organizativo, juega un papel central y la calidad es un referente obligado. El reto es mejorar la calidad y para lograrlo se precisa conocer lo que pasa (evaluar, consecuentemente) e introducir a partir de allí los cambios pertinentes.

La referencia a la calidad es, por tanto, también una referencia a la evaluación. Sin embargo, no podemos olvidar que detrás de estos términos hay opciones ideológicas que cabe conocer, pactar y explicitar previamente y de las que no siempre se habla. El objetivo es conseguir mejorar la calidad y la evaluación debe informar de si se ha logrado, tratando de responder a los variados interrogantes que sobre calidad (¿de qué calidad hablamos?, ¿calidad en qué y para quién?, ¿quién determina los niveles de calidad?, etc.) y evaluación (¿qué visión de la evaluación aplicamos?, ¿los instrumentos son idóneos a los propósitos manifestados?, ¿la contrastación de instrumentos, fuentes y momentos es suficiente?, ¿la valoración ha considerado e integrado los condicionantes contextuales, etc.?) nos podamos plantear” (Gairín, 2007: 270).

Situarnos en la perspectiva que apuntamos obliga, necesariamente, a delimitar claramente la finalidad de la evaluación que perseguimos y a revisar lo que debería ser una programa de ejecución pertinente, Algunas ideas, retomadas de Gairín (2007: 270-271) nos aproximan a posibles respuestas.

Es imprescindible delimitar la orientación que deseamos y definir claramente nuestras prioridades, para poder determinar si avanzamos. Sólo si definimos las finalidades podremos determinar los criterios que nos permitan evaluar los logros. No es lo mismo tener como criterio la satisfacción del cliente que atender la diversidad. Bajo el primer supuesto, la evaluación de los logros puede hacerse a partir de un cuestionario o escala que mida los grados de satisfacción; bajo el segundo, la evaluación contemplaría, mas bien, el avance realizado entre la situación actual y la de partida y podría exigir de otros instrumentos y procedimientos de evaluación.

Tampoco sería lo mismo evaluar para conocer los logros que hacerlo en la perspectiva de la mejora, exigiendo este último caso procesos de participación y complicidad e instrumentos que analicen las causas y orientaciones, no siempre necesarios en el primer supuesto.

Estamos así obligados a entender y explicitar el marco de referencia para la evaluación, si queremos que sirva a procesos de información y de cambio. Así, por ejemplo, un programa de promoción participativa, dirigido a mejorar el nivel de asociacionismo entre los ciudadanos, se calificará de efectivo si después de su desarrollo detectamos una mayor y mejor dinámica asociativa y no tanto cuando los que participan afirman que las actuaciones realizadas les han satisfecho personalmente. Si la oferta institucional sólo se dirigiera, en este caso, a cubrir las expectativas individuales, seguramente dejaríamos al margen propuestas colectivas de interés social (dirigidas a potenciar procesos de colaboración ciudadana, de solidaridad humana,...) o demandas individuales minoritarias, poniendo en duda principios tan asumidos como la igualdad de oportunidades o el desarrollo integral de la persona.

Cabe precisar, asimismo y claramente, las condiciones (tiempo, responsable, coste, etc.) en que se mueve la evaluación, pero también el papel y protagonismo que damos a la negociación y la forma de vencer las resistencias al cambio: ¿cuáles son los límites de la negociación?, ¿cómo el responsable tiene conciencia del problema?, ¿podemos y debemos funcionar con sólo dinamizadores internos?, ¿cómo evitar implicarse afectivamente en procesos de evaluación participativa?, etc. son algunas de las preguntas que necesariamente deberemos plantearnos.

2. LA COMPLEJIDAD DE LA EVALUACIÓN

Una revisión de las preguntas clásicas de la evaluación (qué, cómo, cuándo, quién informa, quién evalúa, por qué y para qué se evalúa, entre otras), nos permite una primera aproximación a la complejidad de la evaluación.

La evaluación como actividad sistemática, frecuentemente aplicada e integrada en el proceso educativo, puede tener variados objetos de atención. Se puede focalizar en el proceso de aprendizaje, en sus agentes, en el centro educativo o en el sistema educativo, sin olvidar, en todo caso, las relaciones que cada foco mantiene con los demás y la naturaleza de la interrelación existente entre ellos. Cada foco permite, a su vez, variadas cuestiones que pueden enfatizar en aspectos tan diferentes como el proceso, los resultados, los efectos o las interrelaciones y ser objeto de preocupaciones temáticas muy diversas.

La toma de datos que conlleva la evaluación puede realizarse también en diferentes momentos (antes, durante, después o al cabo de un tiempo de la intervención), con instrumentos diversos (evidencias escritas, visuales, personales,...) y de naturaleza diversa (cuantitativos, cualitativos); asimismo, las fuentes de información pueden ser diversas y los agentes evaluadores estar

más o menos implicados en el objeto de evaluación. Y todo ello buscando la coherencia con la finalidad y las causas que originaron la evaluación.

Las anteriores referencias justifican nuestra insistencia en señalar que las posibilidades de abordar y realizar la evaluación son muchas y variadas, justificando el dicho. “*dime qué quieres que se obtenga y lo obtendré*”. Se trataría en este caso de seleccionar los elementos de la evaluación que supuestamente favorecen un determinado resultado. No obstante, un buen desarrollo técnico de la evaluación trata de evitar esas prácticas inadecuadas, que son consideradas como evaluaciones falsas por no cumplir algunos de los requisitos mínimos deseables.

La complejidad también exige clarificar y justificar los supuestos de partida, que actuarán como marco de referencia para la interpretación de los resultados obtenidos. Supone, en último extremo, considerar cuestiones como: ¿A quién debe de servir o para quien deben de ser útiles los resultados de la evaluación?, ¿qué proceso es el más adecuado para realizarla?, ¿qué procedimientos son más sensibles para recoger la información más veraz?, ¿qué criterios nos permitirán delimitar el mérito o la importancia de algo?, ¿cuáles son los límites de la propia evaluación?, etc, al mismo tiempo que considerar la historia, contexto y efectos de la actividad evaluativa que se realiza.

Actuar en la complejidad, y tratar de evitar la paralización ante la incertidumbre del valor de la evaluación que pretendemos, conlleva riesgos de muchos tipos, si bien los primeros que debemos de evitar serán los técnicos: evitar evaluaciones muy focalizadas, poco contextualizadas y técnicamente poco defendibles. Debemos también considerar que la evaluación no sólo es una cuestión técnica, también lo es personal, social, profesional o los adjetivos que deseamos poner, al tener repercusiones en muchas de la realidades mencionadas.

Por una parte, preocupa a los técnicos (supervisores, directivos o profesores) que la aplican, tanto en su diseño como en su práctica, al percibirla como una realidad no exenta de dificultades técnicas y como un espacio para la confluencia de intereses, intenciones, valores, ideologías y principios muy distintos e incluso contradictorios entre sí (Álvarez, 2003).

Por otra parte, preocupa a los que la reciben, afectando a cuestiones personales (autoestima), pedagógicas (condiciona los estilos educativos que se desarrollan en el aula), sociales (preocupación por los resultados escolares), laborales (insatisfacción por los niveles de preparación que proporciona el sistema formativo), familiares (preocupación y efectos de los malos resultados educativos) e incluso administrativas (¿cuál es el grado de regulación a

realizar?¹). Se muestra así como un motivo de intranquilidad (profesores insatisfechos, aulas problemáticas, deterioro de la imagen social de la educación,...), más que como una esperanza y un apoyo a la mejora.

Y es precisamente esta situación la que explica y justifica nuestra demanda de profundizar en la cultura de la evaluación, en los problemas y posibilidades que presentan, en las prácticas evaluativas y en los efectos de las mismas, con la convicción de que es necesario conocer y reflexionar para comprometer y cambiar.

3. LA UTILIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN: USOS y ABUSOS

El desarrollo histórico de la evaluación bien se podría relacionar con los **enfoques** que progresivamente han permitido organizar la información y la práctica sobre la intervención educativa. La aportación anterior (Gairín, 2007: 279-304) relacionaba los formatos de la evaluación con los enfoques y paradigmas como se puede analizar la realidad.

La evaluación, desde la *perspectiva tecnológica*, suele enfatizar en la valoración de acuerdo a un modelo preestablecido y aplicado de una manera uniforme a todas las situaciones independientemente del contexto en el que se sitúan. La verificación se realiza a partir de indicadores, base para la construcción de una instrumentalización variada.

Las realizaciones existentes que se puedan calificar de propuestas tecnológicas han sido variadas y muy coincidentes con la mayoría de las propuestas de evaluación externa de programas e instituciones. Más allá de las variadas aportaciones que se pueden ver en la literatura sobre evaluación (ver, por ejemplo, algunas referencias señaladas en Gairín, 2007) y que se basan en instrumentos e indicadores genéricos, las Normas ISO y el Modelo Europeo de Calidad pueden considerarse como ejemplos de evaluación tecnológica muy formalizada.

La mayor utilidad de este tipo de propuestas se encuentra en los procesos de evaluación externa, dirigidos a la clasificación y normalización de instituciones, de gran interés para las administraciones educativas. Sus limitaciones, sobre todo en lo que afecta a la utilización de indicadores y a la falta de contextualización, pueden verse en Gairín (1996a:296-302). La posibilidad de utilizar estas propuestas como referentes para la autoevaluación institucional

¹ La aportación de Cabello (2007), referida a la evaluación en las leyes educativas, evidencia la preocupación normativa por regular o impulsar determinadas prácticas evaluativas.

queda muy limitada, por cuanto las variables e indicadores utilizados tienen un sesgo importante hacia los resultados y los procesos medibles; además, la forma de aplicar la instrumentalización enfatiza el carácter pasivo de los participantes y su única utilidad como informantes.

Las opciones que puede presentar la evaluación externa están también cargadas de ideología, representando prioridades que no siempre tienen en cuenta los que la aplican sin un mínimo análisis sobre su sentido y utilidad. Así, por ejemplo, si tratamos de verificar la calidad de una formación, debemos decidir previamente lo que entendemos por ella. Muchas veces se consideran los resultados finales como expresión de la calidad educativa, obviando la importancia que tienen los procesos o el significado que podemos atribuir al compromiso de un centro con todos los estudiantes (incluyendo incluso los alumnos con problemas). El referente utilizado en cada caso dará una respuesta distinta a lo que se entiende por institución de calidad.

La evaluación desde la *perspectiva cultural* enfatiza en su valor como instrumento para comprender una determinada realidad. Configuradas las instituciones como marcos que tienen significados precisos para las personas, su funcionamiento queda condicionado por las imágenes, ideas, concepciones, etc. que sugieren a las personas que en ellas trabajan. La evaluación sirve, al respecto, como un medio y excusa para intercambiar puntos de vista, compartir criterios y participar en la elaboración de propuestas.

La *perspectiva socio-crítica* enfatiza en la naturaleza política de las instituciones, considerándolas como estructuras de poder, y en su capacidad para promover y transformar la realidad. La evaluación debe evidenciar, al respecto, las disfunciones existentes y ser el prólogo a un proceso de cambio que permita mejorar el valor y sentido social de las organizaciones.

Las realizaciones existentes sobre enfoques culturales o críticos son escasas y no siempre se pueden encuadrar en los enfoques que analizamos. Pueden citarse como realizaciones el Proyecto GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in School), el modelo etnográfico de Sabirón y el Modelo Administración/96, citados por Cardona (1997) o el modelo de evaluación participativa aplicado por el Grupo EDO de la U. Autónoma de Barcelona (Gairín y Gimeno, 1994a 1994b, 1996; Gairín y Navío, 1996).

La mayor utilidad a este tipo de propuestas se relaciona con los procesos de evaluación interna, dirigidos a mejorar los procesos y prácticas educativas con gran repercusión en el desarrollo profesional de los docentes y en la mayor utilidad social de lo que son y hacen los centros educativos. Sus limitaciones afectan, sobre todo, a la falta de propuestas prácticas sobre su apli-

cación en contextos educativos y a la falta de implantación de una cultura coherente con la naturaleza y sentido de las propuestas.

Las diferentes propuestas han generado, como hemos visto, diferentes realizaciones que concretan **usos de la evaluación** vinculados con la evaluación externa:

- Evaluación (utilización social), como calificación en relación a la evaluación final o sumativa de un proceso formativo que comporta, normalmente, la clasificación de personas entre los que superaron o no determinado listón.
- Homologación (utilización administrativa), como resultado de un reconocimiento administrativo normalmente resultado de acuerdos sindicales- sociales y desde la Administración pública.
- Acreditación (utilización profesional), normalmente en referencia al reconocimiento profesional (asociaciones profesionales) y administrativo de una determinada formación.
- Certificación (utilización social), normalmente en referencia al reconocimiento oficial por parte de una instancia externa (administración educativa u otra).

También los procesos de evaluación interna, más centrados en la mejora, generan utilidades diversas:

- Autorregulación, centrada en conocer los errores, aprender de ellos y evitarlos.
- Formación, cuando la evaluación se utiliza como guía para la reflexión sobre nuestro proceder.
- Promoción del conflicto, dirigido a crear una cultura favorable al cambio.
- Autojustificación de procesos realizados.
- Etc.

Podemos hablar así de muchos usos de la evaluación, muchos de ellos interrelacionados. La búsqueda de relaciones se considera así natural en procesos complejos pero tiene el riesgo de generar contradicciones y dañar su propia eficiencia. Así, ¿tiene sentido hablar de una evaluación externa para la mejora?, ¿aplicar procesos de autoevaluación propios de una institución a otras?, ¿utilizar instrumentos estandarizados en procesos de evaluación interna?, ¿generar grupos de discusión para obtener datos para la certificación?, etc.

Todos son procesos necesarios y útiles; sin embargo, su diferente origen y significado no siempre se relaciona con el proceso formativo directamente.

Quizá el proceso que más se relaciona es el proceso de evaluación como *calificación*, al poner a prueba los resultados de una persona respecto a las exigencias académicas establecidas.

“Además, es necesario cuando hay que seleccionar a las personas más idóneas para la realización de determinados estudios con mucha demanda, o para ejercer una profesión” (Sanmartí, 2007:181)

Precisamente, por las consecuencias y efectos que tiene, sólo debería de plantearse cuando la persona tiene grandes probabilidades de éxito o la organización considera que está preparada para la revisión. Las consecuencias emocionales a nivel personal o las institucionales, cuando afecta a programas o centros, así lo aconsejan.

Podemos hablar asimismo de una *función* llamada *psicológica o sociopolítica*, relacionada con los mecanismos de aprendizaje social, y relacionada con la toma de conciencia sobre determinados temas (¿qué es importante o no en educación?) o con el desarrollo de determinadas estrategias ligadas al cambio de cultura, la participación, la responsabilidad, la motivación por el cambio u otros relacionados.

También podemos encontrar utilizaciones que identifican la evaluación como *sistema de control* o como *mecanismo para ejercer autoridad*. Se da esto cuando se utiliza la evaluación sólo con la finalidad de comprobar o como mecanismo para imponer determinados planteamientos.

Finalmente, podemos considerar la función de información pública de los resultados, muy ligada a la *rendición de cuentas* (“accountability”), y con claras connotaciones de rentabilidad económica y presupuestaria, en su primera época, y con un significado actual más político y vinculado al derecho de la sociedad y de las autoridades a recibir información sobre la actuación y el rendimiento de determinadas actuaciones. No obstante, se ha de reconocer que los factores que más determinan un posicionamiento positivo en esta dirección son (Calatayud, 2007: 26, citando de Stuffebeam, 1996): a) el declive económico y el fracaso de la educación para mejorar el declive industrial; b) el descenso de niveles y la pérdida de roles e incremento de costes; c) el fracaso de la enseñanza en cuanto instrumento de mejora social; d) la desconfianza de la autoridad y el escepticismo respecto a la competencia; e) la aplicación de los sistemas de gestión económica a los servicios públicos; y f) el desarrollo de grupos de intereses concretos, entre otros.

La utilización indiscriminada de uno u otro sentido, con la mezcla de instrumentos, procesos y resultados es, sin duda, uno de los factores que más

ha contribuido a desprestigiar los procesos evaluativos y a aumentar las dudas sobre la evaluación auténtica.

Muchos de los problemas que cabría evitar los señalaba ya Santos Guerra (1994) cuando hablaba de las patologías de la evaluación. El cuadro 1 recoge una síntesis de sus aportaciones, que se explica por sí misma, y que hacen referencia a abusos de la evaluación.

Cuadro 1. Las patologías de la evaluación

1. Sólo se evalúa al alumno.	10. Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Se evalúan solamente los resultados.	11. Se evalúa competitivamente.
3. Se evalúan sólo los conocimientos.	12. Se evalúa estereotipadamente.
4. Sólo se evalúan los resultados directos, los pretendidos,	13. No se evalúa éticamente.
5. Sólo se evalúan los efectos observables.	14. Se evalúa para controlar.
6. Se evalúa principalmente la vertiente negativa.	15. Se evalúa para conservar.
7. Sólo se evalúan las personas.	16. Se evalúa unidireccionalmente.
8. Se evalúa descontextualizadamente.	17. No se evalúa desde fuera.
9. Se evalúa cuantitativamente.	18. No se hace autoevaluación.
10. Se utilizan instrumentos inadecuados.	19. Se evalúa distemporalmente.
	20. No se hace paraevaluación
	21. No se hace metaevaluación.

Otras problemáticas que se podrían señalar serían las que afectarían al del diseño, desarrollo e incluso procesos de evaluación, además de las siguientes:

- Que no tenga efectos en la práctica educativa y que se convierta en un mero requerimiento administrativo a los muchos que el centro recibe.
- Que no trascienda la propia realidad evaluadora, obviando la influencia de los marcos contextuales, administrativos y políticos.
- Que no conecte con procesos de comprensión y mejora de la realidad educativa.
- Que sólo se considere tarea de los directamente implicados y no tarea de la institución que afecta a toda la comunidad educativa.

Se trata de superar la utilización de la evaluación como instrumento de clasificación de centros, de personas, de situaciones, etc. y base o no para la explicitación de procesos de jerarquización, clasificación y selección, con los mecanismos de exclusión que a veces comportan. En definitiva, profundizar en el carácter instrumental (no sólo) de la evaluación, para conocer la realidad, valorarla y mejorarla.

4. LAS CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROCESO DE EVALUACIÓN

La *conceptualización* de la evaluación no es unívoca. De hecho, la idea y práctica de la evaluación ha ido evolucionando con el tiempo, identificándose con la medida, la adecuación a objetivos, el análisis de procesos, la respuesta a usuarios, instrumento para la toma de decisiones, etc., y planteando la posibilidad de que convivan diferentes enfoques y prácticas evaluativas (Mateo, 1995; Gairín, 1996b). Se considera actualmente posible la convivencia de enfoques cuantitativos y cualitativos, dependiendo de las necesidades de la evaluación y de la investigación y se potencian propuestas que asumen la triangulación de varios métodos e instrumentos a la hora de recoger información.

Partiendo de las consideraciones realizadas, podemos inicialmente conceptualizar la evaluación como el proceso sistemático de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia explícito o implícito, como base previa para la toma de decisiones. Siguiendo a la aportación clásica de Scriven, podemos distinguir la concepción metodológica de la evaluación de la aplicativa. Desde la perspectiva metodológica, evaluar siempre implica determinar el mérito o valor de alguna cosa; desde la aplicativa, el concepto varía según sea el contexto donde se usa (campo educativo o fuera de él, productos o procesos; planificación, rendimientos o efectos, etc.).

Más allá de entender la evaluación como un mecanismo regulador dirigido a describir, valorar y reorientar las actuaciones que se dan en el marco de una realidad educativa definida, se pueden apuntar referencias que no siempre se toman en cuenta:

- a) Caracterizamos la evaluación como un *proceso sistemático de indagación sobre la realidad*. Frente a las valoraciones asistemáticas que continuamente se emiten en nuestra actividad diaria, la evaluación presupone una actuación planificada, con mayor o menor rigor, que incluye como mínimo una delimitación previa de la finalidad y de la metodología que se va a utilizar. Esta actuación no es teórica, sino que se basa en la realidad y busca actuar sobre ella.
- b) El análisis de la realidad supone algo más que la radiografía estática de lo que pasa. Al producto conocido (sean resultados académicos, proyecto curricular,...) se añaden elementos como: criterios de calificación usados, papel de los protagonistas, responsables de la actuación, proceso de toma de decisiones, efectos secundarios de la actividad desarrollada, etc. Y es que, a menudo, la evaluación tiende a centrarse exclusivamente en lo explícito, externo y pretendido,

olvidando lo implícito, interno o efectos secundarios y abusa de mecanismos estereotipados que olvidan el necesario proceso de contextualización.

- c) Pero, sobre todo, la evaluación es el *resultado de una actitud* positiva hacia la reflexión, el análisis de las propias actuaciones y la flexibilidad hacia los cambios que exige cualquier la mejora de la realidad. Desde esta perspectiva, puede considerarse que la evaluación viene ligada a un proceso actitudinal mediante el cual se aplica un espíritu indagativo que, a través de la reflexión constante, procura mantener la calidad de las actuaciones. De hecho, si hubiera que elegir, entre la existencia de unas actitudes de reflexión y cambio, una buena configuración técnica de la evaluación, se preferiría lo primero, pues sólo desde esta perspectiva se garantiza la utilidad de la evaluación.
- d) Frente a propuestas tradicionales, donde se le asigna a la evaluación un sentido terminal de valoración de resultados o de análisis de procesos, se plantea como un proceso de apoyo permanente al proceso de planificación y ejecución de la intervención educativa, acorde con la naturaleza dinámica del hecho educativo.

Esta actitud de permanente reflexión se refleja ya en el proceso de planificación. Delimitar las grandes líneas de actuación no puede eludir la evaluación del contexto de actuación, la delimitación de intereses, problemas y necesidades de los destinatarios o la valoración de la viabilidad de las actuaciones que se proponen. Respuestas positivas justifican el que se realice el diseño de acción, que también se somete a controles sobre sí mismo (coherencia interna y externa) y sobre su utilidad (evaluación de la calidad del diseño y de la evaluabilidad).

La aceptabilidad del diseño y la posibilidad de evaluarlo justifican el que se aplique. Mientras se realiza, la evaluación nos informa de los progresos que se obtienen y de los problemas y disfunciones que se detectan, con el fin de poder introducir los cambios pertinentes. De esta forma, se hace realidad el proceso de evaluación como proceso de apoyo a la búsqueda de una mayor calidad de la práctica educativa.

- e) La *búsqueda constante de la intersubjetividad colectiva* acompaña al proceso evaluador. La relatividad que acompaña a la selección o aplicación de los instrumentos de medida y la importancia dada a unos u otros criterios de valoración justifican el carácter ideológico y subjetivo con que a veces se identifica la evaluación. Superar esa subjetividad tan sólo puede hacerse desde la intersubjetividad colectiva, multiplicando los juicios emitidos o las medidas efectuadas. Se justifica así la existencia de equipos de evaluación, la elaboración de criterios consensuados o la contrastación de fuentes de información.

- f) Bajo este último planteamiento, también se justifica la participación que debe acompañar a todo proceso de evaluación: por ser ideológica, por encuadrarse en un contexto democrático que exige compartir criterios y estándares de calidad y como garantía de la necesaria intersubjetividad.
- g) Por último, el proceso evaluativo *no puede eludir el conflicto*. El carácter ideológico y subjetivo de la evaluación y la necesidad técnica de optar ante la complejidad del proceso ponen en evidencia los mecanismos de poder y los valores dominantes existentes en un contexto determinado. El conflicto aumenta, además, si consideramos que no hay una cultura evaluativa y que siempre existe resistencia a los cambios que una buena evaluación debe propugnar.

La auténtica evaluación se acompaña pues, de una opción clara por determinadas situaciones, superando algunos *dilemas*, no necesariamente contrapuestos ni incompatibles, que a menudo hay que considerar (cuadro 2).

Cuadro 2. Dilemas en los procesos de evaluación

- | |
|---|
| <p>a) Sistematismo <i>versus</i> asistematismo.</p> <p>b) Proceso estandarizado y centrado en variables explícitas <i>versus</i> contextualizado y que también considera las dimensiones implícitas.</p> <p>c) Evaluación sectorial <i>versus</i> evaluación global.</p> <p>d) Perfección <i>versus</i> rigor y utilidad.</p> <p>e) Proceso técnico <i>versus</i> actitud reflexiva.</p> <p>f) Proceso puntual <i>versus</i> proceso permanente.</p> <p>g) Lo subjetivo <i>versus</i> lo intersubjetivo.</p> <p>h) Lo impuesto <i>versus</i> lo participativo y negociado.</p> <p>i) Proceso mecánico <i>versus</i> proceso ético y valorativo.</p> <p>j) La evaluación como justificación <i>versus</i> la evaluación como propuesta de cambio.</p> <p>A ello habría que añadir:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Cualquier planteamiento evaluativo ha de ser viable, objetivo y defendible. — La evaluación no sólo ha de considerar los resultados explícitos o implícitos, también los procesos y la situación de partida y siempre desde la contrastación de contenidos, métodos, agentes e instrumentos de evaluación. |
|---|

Fuente: Gairín, 1996c: 78-82

Optar entre los dilemas planteados permite caracterizar la evaluación como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, que considera global y cualitativamente las situaciones, que atiende tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios y que se rige por principios de utilidad, participación y ética.

Nos situamos así en el marco de las últimas *perspectivas* y aportaciones, que insisten en la evaluación como propuesta democrática, comunicación e instrumento de cambio.

Entender la evaluación como una *propuesta democrática* es asumir que parte de juicios de valor sobre información veraz o creíble, contrastada, respetuosa con la condición de los individuos y pública o de difícil acceso a cualquier persona.

La práctica de la evaluación permite contrastar diferentes e independientes formas de actuar. Muchas veces, las contradicciones que se dan en las valoraciones que hacen los diferentes agentes sociales que intervienen en una realidad se explican por su atención preferente a un objeto de análisis. Así, mientras la inspección educativa valora el funcionamiento institucional de cada centro, las familias se centran en los resultados de la educación y la adaptación a las exigencias sociales, el alumnado en la utilidad del aprendizaje y el profesorado en el dominio de habilidades y actividades de aprendizaje por parte de los estudiantes

La heterogeneidad de pensamientos y acciones, que obedecen a diferentes intereses, y están en la base de las características de las organizaciones (débil coordinación e integración, ambigüedad de objetivos, incertidumbre de resultados,...), obligan a entender la necesidad de la negociación y de construir consenso, mediante la institucionalización de procesos de *comunicación*.

La evaluación se convierte así en una excusa para el intercambio de ideas, la contrastación de opiniones y el crecimiento personal e institucional; sirve más de “excusa para hacer” que de finalidad. Así, evaluar es participar en la construcción del conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad y facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa (Rull, 1993: 23). Como este mismo autor señala:

“La evaluación sistemática, cuando no se reduce a un mero instrumento para la toma de decisiones, se caracteriza por la apertura a la complejidad, a las interrelaciones no inmediatamente evidentes, y por eso es liberadora” (pág. 23).

El proceso de comunicación establecido en la *perspectiva del cambio* conlleva la implicación personal y permite señalar que el proceso evaluativo no puede eludir el conflicto. El carácter ideológico y subjetivo de la evaluación y la necesidad técnica de optar ante la complejidad del proceso que conlleva su realización práctica ponen en evidencia los mecanismos de poder y los valores dominantes existentes en un contexto determinado. El conflicto que genera esta realidad aumenta, además, cuando se considera la inexistencia de una cultura evaluativa, que lleva a cometer errores técnicos o que disminuye el valor de las realizaciones al no existir actitudes positivas hacia el proceso de evaluación y cambio.

El proceso de evaluación refleja, en último extremo, las ideologías subyacentes respecto a lo que ha de ser la intervención, la educación y la evaluación que aplicamos. En este sentido, significa siempre algo más: la evaluación que una institución realiza sobre sí misma refleja lo que la institución considera importante, quién o quiénes controlan los procesos o quién toma decisiones acerca de las finalidades, métodos, sistemas de organización u otros aspectos.

Por último, siendo el conocimiento sobre evaluación una construcción teórica, no es de extrañar que en su práctica convivan diferentes modelos. Tanto nos podemos regir en su concreción por criterios de costo como atender las exigencias de la demanda, los objetivos explicitados, la adecuación a las opiniones de los expertos, los requerimientos de la toma de decisiones u otros. Entendemos también que la evaluación cubre funciones diferentes según sean las diferentes fuentes de información y otras circunstancias (momento en que se realiza, finalidad, etc.). No obstante, consideramos que la autoevaluación participativa centrada en el cambio es el modelo a impulsar, coherentemente con la existencia de centros autónomos que funcionan mediante proyectos institucionales.

Pretendemos así un proceso de evaluación integrado en los procesos de intervención y como parte sustancial de los mismos, rompiendo los moldes que clasifican los formatos que puede adoptar. La conexión de los procesos de evaluación externa e interna y la búsqueda de mayores niveles de profundidad en la evaluación son dos situaciones nuevas que se plantean al respecto y como ejemplo de las consecuencias que puede tener un sentido más amplio y menos categórico de la evaluación.

Una buena evaluación ha de estar por tanto contextualizada, ser comprensiva, eminentemente formativa, implicar a los usuarios, ser defendible técnicamente (variedad de fuentes, de momentos y de instrumentos) y utilizada éticamente. Otras cuestiones también podrían hacer referencia a una evaluación que reconozca los esfuerzos realizados en relación con la mejora, que sea respetuosa con las personas, que sea coherente con los contenidos y métodos de enseñanza, entre otras cuestiones.

4.1. Evaluación externa e interna, dos caras de una misma moneda

La consideración de los agentes que intervienen en la evaluación nos permite hablar de una evaluación externa, interna o mixta. La realidad y presencia de cada una de ellas depende tradicionalmente de las inquietudes dominantes: la evaluación externa ha venido ligada a la necesidad que tiene la administración educativa y la sociedad de ejercer control, la evaluación interna acompaña al intento de comprender la organización y la autoevalua-

ción va unida a la necesidad de generar cambios asumidos por los colectivos implicados.

La presencia de uno u otro modelo de evaluación queda condicionada por la progresiva presencia de centros educativos autónomos que impulsan algunos sistemas educativos. Para los sistemas educativos centralizados, la evaluación externa de los centros adquiere un sentido de control y verificación del cumplimiento de las normas y la interna tiene poco sentido. Por el contrario, la potenciación de centros educativos autónomos conlleva un cambio de sentido de la evaluación externa y una potenciación de la evaluación interna y de la autoevaluación.

La distinta naturaleza y sentido de la evaluación externa e interna no nos puede llevar a pensar en su incompatibilidad, sino más bien acentuar el énfasis en su complementariedad y necesidad mutua para la mejora de la educación, tal y como ya comentábamos (Gairín, 2007: 305-312). Una institución que sólo se preocupa de su progreso interno sin tener referentes externos puede tener un ritmo de mejora insuficiente y que le aleja cada vez más de las mejoras y resultados que consiguen otros centros, manteniendo la falsa convicción de que sus esfuerzos son suficientes porque consiguen mejoras.

La autoevaluación supone, en este contexto, la concreción de una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa. Esta modalidad de evaluación podría calificarse al mismo tiempo de externa e interna, en la medida en que pueden intervenir agentes externos que faciliten el proceso de autoreflexión, está guiada por principios democráticos y, más allá del valor que pueda tener para los centros evaluados, permite generar un conocimiento sobre las escuelas y favorecer procesos de autorreflexión.

Implica, por otra parte, un cambio en los métodos y procedimientos de análisis. La vida de un centro no puede resumirse, desde la compleja interacción de elementos humanos, materiales y funcionales, en porcentajes, por muy necesarios que estos sean, ni puede calificarse con un número, por muy expresivo que éste sea. Se impone así un desplazamiento en los métodos de análisis que nos acerca a los conceptos y procedimientos que las ciencias antropológicas usan y nos aleja de las referencias exclusivas a los aportes de las ciencias experimentales

La promoción de procesos de reflexión no puede incorporarse de manera automática al quehacer de las instituciones. Se precisa de unas **condiciones previas** cuya existencia potenciará o limitará la capacidad que tiene la autoevaluación para generar cambio. Algunas de ellas hacen referencia a: la existencia de un marco de autonomía institucional; la existencia de una comunidad educativa con alto sentido de responsabilidad institucional; el reconocimiento

y conciencia de la existencia de una diversidad de intereses y de diferentes concepciones, puntos de vista, intereses tanto personales y profesionales como sociales e institucionales; la existencia de un clima escolar adecuado que no comprometa el resultado de la evaluación o vicie su proceso, la autoconfianza de los implicados en los propios logros y deseo de mejora, su confianza en la institución y la presencia de un estilo de dirección participativo y comprometido con la experiencia son otros aspectos que hay que tener en cuenta.

La autoevaluación institucional plantea así variados considerandos, que justifican la insistencia que se hace en considerar la evaluación como el resultado de una actitud que lleva, más allá de la aplicación de procedimientos técnicos, a una disposición constante de reflexión sobre las propias actuaciones y sobre la forma de conseguir una mayor calidad en el funcionamiento institucional.

Este proceso de reflexión puede tener su origen en procesos internos o externos, pero en cualquier caso debe de incluir claridad de propósitos, estrategias adecuadas e implicación personal e institucional. La aportación anterior (Gairín, 2007) permite conocer algunas estrategias de intervención externa e interna, mientras que ahora presentamos una propuesta experimentada de movilización interna a partir de resultados externos.

La mayor preocupación por la inversión y resultados escolares ha potenciado la utilización de evaluaciones externas. Por una parte, tratan de conocer el grado de cumplimiento de los objetivos y, por otra, diagnosticar las políticas educativas y el funcionamiento de la educación, con la finalidad de rendir cuentas (a las familias, a la sociedad y al Parlamento), mejorar los resultados (como nivel de éxito de todos los implicados) y tomar decisiones de mejora de la educación (Roca, 2006).

El autor citado, como responsable del Instituto de Evaluación, presenta un panorama amplio sobre la implicación del Ministerio en evaluaciones externas:

- Vinculadas al desarrollo de las leyes educativas. Así aparecen estudios en la época de la Ley General de Educación (CENIDE, 1969; INCIE, 1974), CIDE 1983), de la LOGSE (INCE, 1993, INECSE, 2002), LOE (IE, 2006), además de la realización de otras evaluaciones (sexto de EGC en 1995; sexto de primaria en 1995, 1999 y 2003; evaluación de primaria en 2007; secundaria, en 1997 como diagnóstico y en 2000 como cuarto de ESO; infantil que finaliza en 2008), la creación del Sistema Estatal de Indicadores con presentaciones cada dos años desde el año 2000 y la realización de evaluaciones generales de diagnóstico en cuarto de primaria y segundo de secundaria, a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

- Relacionadas con evaluaciones internacionales como PIRLS 2006, centrada en comprensión lectora y en la que participan 50 países; PISA 2006 con la participación de 58 países y 10 comunidades autónomas; además de otros proyectos con la OCDE (liderazgo en los centros, educación formal e informal...), el IEA (Evaluación del futuro profesorado en matemáticas y de la educación cívica y ciudadana) y proyectos de colaboración con Latinoamérica.

Pero el problema no es tanto conocer dónde nos situamos como utilizar esa información para lograr cambios, tanto a nivel de sistema educativo como de los centros. A este segundo nivel puede ser de interés la aportación de un **modelo de actuación en los centros para lograr dinamizar el cambio interno a partir de aportes externos** (Gairín, 2006).

El **modelo conceptual** experimentado se recoge en un esquema de trabajo (gráfica 1), que incluye la realización de cinco fases:

- *Información*. Centrada en análisis relacionados con los factores de éxito en el rendimiento escolar y con los elementos organizativos que le acompañan. La presentación de información ha de ser sintética, centrada en los aspectos fundamentales del estudio que se presenta y relacionada con la realidad de la educación; también hay que considerar:
 - La información es valiosa si es emitida por una persona de prestigio, conecta con los problemas de la práctica y se acompaña de documentación contrastada.
 - Cabe combinar la difusión general, de aproximación, con la específica, centrada en aspectos relevantes.
 - La difusión general tiene el sentido de motivar e introducir en la temática, lo que obliga a señalar que debe de ser sintética y problematizadora.
- *Contextualización*. Supone interpretación personal de los datos, contrastándolos con percepciones, informaciones o experiencias personales, y el análisis de la realidad institucional, contrastando los datos con prácticas, procesos y resultados que el centro educativo tiene. Se trata así de favorecer la apropiación del estudio PISA o de otros estudios similares, relacionando sus informaciones con planteamientos personales y con las prácticas organizativas y profesionales existentes.

Las estrategias a utilizar han de permitir el contraste de las informaciones con las ideas personales y con los resultados reales que el centro obtiene. La utilización de grupos de discusión, de mesas de debate y de entrevistas colectivas han de permitir, en este caso, una apropiación de los datos a partir de su contextualización. Asimismo,

- El proceso de contextualización exige contrastes con la práctica colectiva e individual, lo que exige realizarlo a partir de pequeños grupos de trabajo afines.
 - Una propuesta que permite la contextualización es la que combina la presentación de información genérica en reunión general (Claustro, Asamblea,...) y el tratamiento de la específica (Matemáticas, Lengua...) en espacios específicos (Departamentos, Ciclos, Junta, Equipos de coordinación...).
 - La contextualización y la apropiación que persigue se favorecen si el centro educativo tiene resultados descritos sobre los procesos relacionados con las evaluaciones externas que se le presentan.
- *Actuación*. La contextualización de los resultados de los informes externos debe llevar a compromisos de mejora, delimitados como objetivos específicos y concretados en actuaciones a incorporar al Plan Anual o al Planteamiento Estratégico que el centro educativo tenga definido. Se trata de generar compromisos de acción que se traduzcan en propuestas concretas relacionadas con las mejoras del rendimiento, el desarrollo de los equipos pedagógicos, la evaluación de procesos internos u otras que el proceso de discusión genere. Se trata así de encauzar e iniciar un proceso dirigido a *transformar la realidad*, como ya se ha indicado.

Otras consideraciones son:

- La actuación exitosa exige una planificación participativa y una temporización realista; también se vincula a una necesidad sentida por el centro.
 - Supone, también, una alta implicación de los directivos (Director, Jefe de estudios, Coordinadores,...) y la existencia de recursos idóneos. Su actuación como agentes de cambio debe servir para anticipar problemas y dar sentido y dirección al cambio pretendido.
 - Exige combinar adecuadamente la búsqueda de alternativas diversas y la aceptación de contradicciones y dificultades en el paso del cambio individual al institucional.
- *Cambio*. El desarrollo de las propuestas de mejora, el seguimiento de las mismas y la introducción de cambios en base a las disfunciones detectadas ha de permitir instaurar mejoras que con el tiempo se habrán de institucionalizar.

Los cambios que interesan no son sólo los vinculados a prácticas pedagógicas puntuales sino los que también afectan a concepciones culturales sobre las formas de enseñar, aprender y gestionar acuerdos colectivos, que pueden tener gran incidencia en la permanencia de los cambios y en su institucionalización definitiva.

El proceso de cambio y su difusión exigen considerar:

- El cambio pretendido puede exigir encuentros individuales con personas de la colectividad. Particularmente, es importante cono-

cer las motivaciones explícitas y ocultas del personal con relación al cambio.

- Su seguimiento, que debe de ser periódico, debe permitir constatar avances en lo planificado y respecto a situaciones anteriores.
- La difusión de los cambios permite su contrastación externa y el fortalecimiento de la cultura de los que los promovieron.

— *Difusión*. Los avances significativos de los centros, siendo importantes en sí mismos, constituyen un bagaje experiencial que sería importante socializarlo, favoreciendo así su apropiación por otros centros y comunidades educativas.

Los resultados del análisis realizado y de los compromisos adquiridos permiten acompañar y justificar una práctica que habrá de difundirse entre los usuarios internos y externos de la institución. Se inicia así un compromiso con *la diseminación de los resultados*, que trata de mejorar y ampliar el conocimiento social y profesional que sobre la temática se tenga. Los datos generados desde la reflexión y/o desde la práctica deben ayudar a *modificar los datos* y situaciones iniciales no satisfactorias, sedimentando procesos de cambio y abriendo la oportunidad al desarrollo de nuevos procesos.

El **desarrollo operativo** considera las estrategias implicadas que se comentan a continuación.

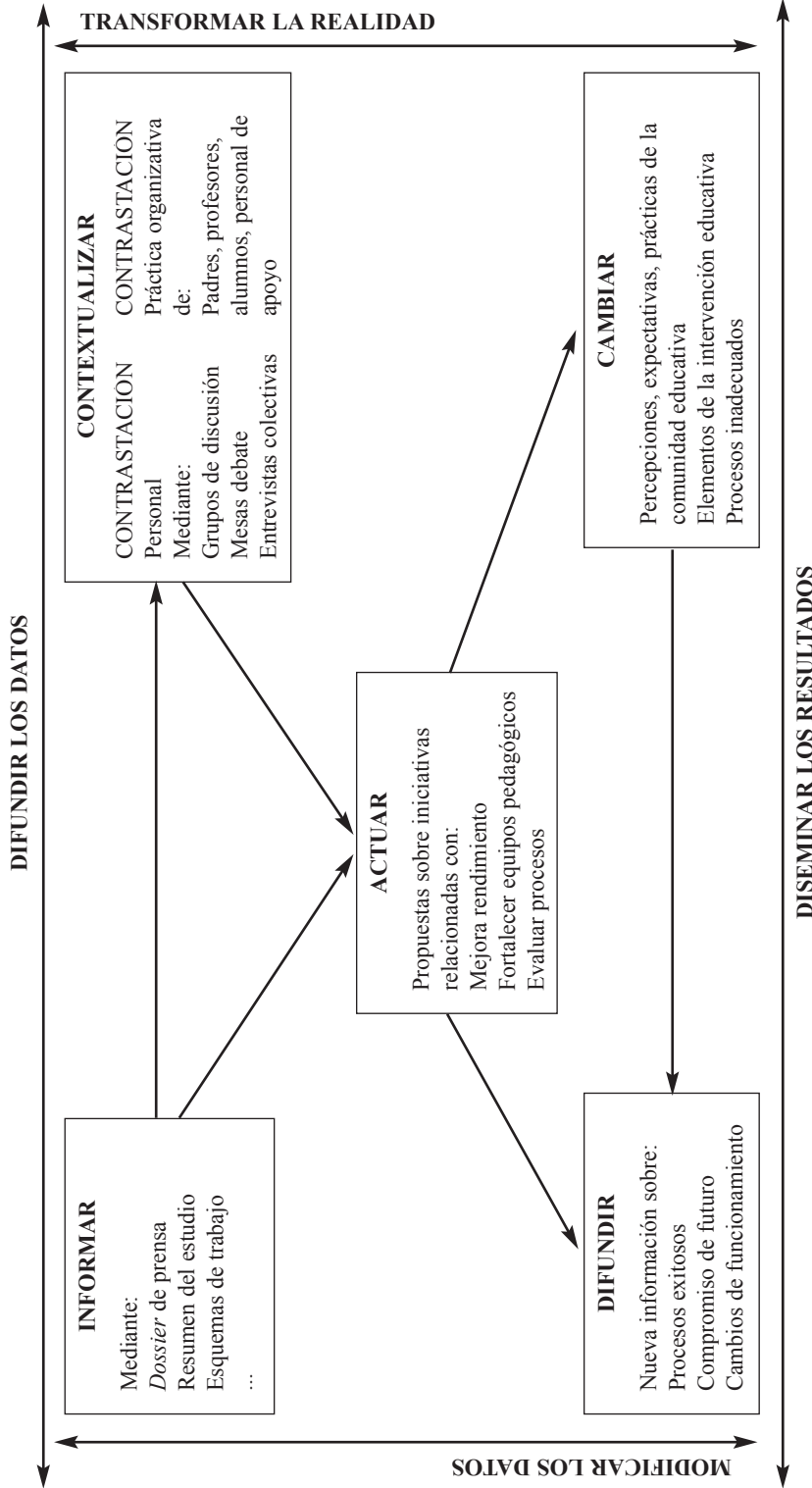
La difusión de los datos incluye la elaboración de *dossiers* de información (material de prensa, resúmenes *ad hoc* y esquemas de trabajo) que se presentan y debaten en los centros educativos. Las estrategias a utilizar han de permitir el contraste de las informaciones con las ideas personales y con los resultados reales que el centro obtiene. La utilización de grupos de discusión, de mesas de debate y de entrevistas colectivas han de permitir una apropiación de los datos a partir de su contextualización.

Desgranar la realidad, en relación con la situación general y la realidad de otros contextos, ha de permitir generar compromisos de mejora del rendimiento de los estudiantes, el desarrollo de los equipos pedagógicos, la evaluación de procesos internos u otras que el proceso de discusión genere. Se trata así de encauzar e iniciar un proceso dirigido a *transformar la realidad*.

Los resultados del análisis realizado y de los compromisos adquiridos permiten acompañar y justificar una práctica que habrá de difundirse entre los usuarios internos y externos de la institución. Se inicia así un compromiso con *la diseminación de los resultados*.

Los datos generados desde la reflexión y/o desde la práctica deben ayudar a *modificar los datos* y situaciones iniciales no satisfactorias, sedimentando procesos de cambio y abriendo la oportunidad al desarrollo de nuevos procesos.

Gráfico 1. Modelo conceptual para promover procesos de cambio



La **utilidad del modelo** fue contrastada en el estudio mencionado, pudiendo incorporar algunas consideraciones finales. Así, la aplicación de las diferentes fases debe de entenderse como un proceso cíclico que:

- Cuenta con apoyos y asesoramiento externo. Resulta importante considerar, al respecto, el papel de promotores del cambio que pueden realizar los inspectores u otros especialistas que intervienen en los centros educativos (asesores, especialistas curriculares,...).
- Se mantiene como un reto colectivo, que implica a todos los miembros de la comunidad educativa y que combina acciones externas e internas.
- Focalizado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, combina acciones didácticas, organizativas, de orientación u otras.
- Mantiene la dirección del cambio en el tiempo y promueve la revisión continua.
- Se comparte con otros centros y profesionales.

La necesidad de lograr compaginar sinergias externas e internas también se evidencia en las aportaciones realizadas en las Jornadas de Inspección educativa de 2006. Así se enfatiza en los apoyos externos a la autoevaluación de los centros educativos (Pérez, 2006); en la clarificación del rol de la inspección en la autoevaluación (Casanovas, 2006; Amelvoort, 2006) o en la delimitación de indicadores (Ríos, 2006; Ribeiro, 2006).

Igualmente, encontramos referencias actuales a la evaluación diagnóstica y a la necesidad de procurar su integración con otras perspectivas de evaluación (Escudero, 2007). Asimismo, la necesidad de que esta evaluación genere las correspondientes dinámicas de mejora en la realidad educativa (Bolívar y Sarasúa, 2007:12; Escudero, 2007; Serentill, 2007).

4.2. Superar la evaluación superficial

La evaluación deseable es lo que, más allá de describir la realidad, trata de profundizar en las causas (¿por qué esa realidad?), fundamentos de las mismas (¿para qué sirve?) y en las consecuencias (¿qué efectos tendrá?). Hablamos así de la necesidad de ahondar en la evaluación pudiendo considerar variados niveles de profundidad a los que puede aplicarse.

Cada planteamiento de evaluación suele desarrollar propuestas propias y alternativas diferentes respecto a instrumentos, procedimientos de evaluación y mecanismos de interpretación. Sin embargo, todos ellos insisten, cada vez más, en analizar sus efectos sobre el sentido y finalidades de los programas e instituciones.

Pensar en los efectos conseguidos es un intento de superar los modelos endogámicos de evaluación. Habitualmente, detectamos unas carencias en la realidad (enseñanza-aprendizaje, formación, desarrollo organizativo,...) y para reducirlas se estructura un programa de intervención. Este programa delimita objetivos, actuaciones, recursos y sistemas de evaluación, que normalmente se centran en los objetivos pretendidos. Sin embargo, lo importante de un programa no es sólo su valoración sin también el grado en que consigue disminuir los déficits de partida. Adquiere así sentido incluir en la planificación y evaluación de programas tanto el análisis del entorno como la evaluación de la transferencia e impacto.

Evaluar el entorno educativo es indirectamente una evaluación de la eficacia de la enseñanza, en la medida en que informa de las conexiones que se establecen entre el acto didáctico y las demandas/posibilidades que proporciona el medio; asimismo, de la calidad y habilidad de nuestra intervención para convertir el entorno en un medio formativo y en un referente para la evaluación.

Cabe incluir, pues, un enfoque de análisis que tenga en cuenta el contexto donde se están realizando las practicas formativas. Frente a una asunción pasiva de la propuesta formativa o al mero análisis de la adecuación de las actuaciones escolares a las exigencias del sistema educativo, se trata de analizar algo más que los procesos y avanzar tanto en los supuestos y prácticas que subyacen a los mismos como en el análisis de los cambios pretendidos y conseguidos.

Analizar desde la dimensión contextual y crítica los proyectos de centro, por ejemplo, u otras realizaciones permite elucidar el conjunto de factores que intervienen en su vertebración y desarrollo y que pueden concretarse en preguntas como ¿qué relaciones debe existir entre política educativa y curricular y los proyectos de centro?, ¿qué relaciones se establecen entre el proyecto de centro y los procesos de innovación y cambio?, ¿cómo se vinculan el desarrollo profesional y los proyectos de centro?, ¿qué compromisos adquiere la sociedad en el desarrollo de los proyectos de centro?, ¿qué vinculaciones existen/deben existir entre el desarrollo de los centros educativos como instituciones sociales de servicio público y los proyectos de centro?, ¿qué valores y principios se legitiman para juzgar y valorar las relaciones que se establezcan con los diferente estamentos de la comunidad educativa y de la realidad social próxima?, ¿qué valor tienen los proyectos como espacio para la transformación social?, ¿permiten los proyectos el desarrollo profesional de los docentes, mayores compromisos con el entorno en la evaluación?, etc.

El desarrollo de las consideraciones anteriores nos exige ampliar los procesos evaluativos a algo más que las actuaciones internas. No podemos

olvidar que todo centro educativo se sitúa en un entorno sociocultural que lo ilustra y condiciona y sobre el cual trata de influir en un intercambio continuo de informaciones. Las relaciones son múltiples y diversas e implican a otras personas (entorno familiar, personal o social) e instituciones (centros educativos, instituciones deportivas, culturales, recreativas, religiosas,...), a asociaciones (AMPAS, antiguos alumnos,...) y a organizaciones oficiales (Administración, organizaciones que desarrollan programas educativos, servicios de planificación,...). Además de considerar este hecho diferencial, las evaluaciones relacionadas con el entorno deben vigilar, especialmente, algunas de las características del mismo; particularmente, las relacionadas con el carácter dinámico de la realidad y con la complejidad de las situaciones.

5. LA EVALUACIÓN COMO AUTORREGULACIÓN

Tan importante en la evaluación es el formato como la intención. No se trata tanto de mostrar los resultados de un proceso como de conseguir a través de ella los cambios que la realidad demanda.

Aprender comporta, básicamente, superar obstáculos y mejorar a partir de los errores. La mejora no creemos que provenga tanto de propuestas ingeniosas y extraordinarias como de procesos sistemáticos y mantenidos de revisión, modificación e institucionalización de los cambios introducidos.

Las actividades de evaluación deberían tener así como principal finalidad la de favorecer el proceso de regulación, permitiendo que los mismos implicados sea capaces de detectar las dificultades y de establecer mecanismos efectivos de mejora.

Se trata de reforzar la función reguladora de la evaluación frente a otras utilidades como lo sean las funciones clasificatorias, de selección o de mera información. Nos acercamos de esta manera a la dimensión pedagógica y educativa de la evaluación, que sirve tanto a la mejora de los procesos como de las personas e instituciones implicadas.

Podemos así identificar algunas dimensiones a las que se podrían aplicar la idea de evaluación como autorregulación.

a) *Resultados/Efectos*

Se trata de utilizar la evaluación como un medio para que los estudiantes aprendan mejor. Al respecto, Sanmartí (2007) apunta a manera de decálogo ideas clave relacionadas con “evaluar para aprender” (cuadro 3). Se trata de superar la idea de la evaluación como instrumento de información sobre

los estudiantes que aprenden o no, para analizarla como un factor que en la forma de aplicación puede conducir a una u otra opción.

Cuadro 3. Evaluar para aprender

1. “La evaluación es el motor del aprendizaje”, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende.
2. “La finalidad principal de la evaluación es la regulación” tanto de las dificultades y errores del alumnado, como del proceso de enseñanza.
3. “El error es útil”, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación.
4. “Lo más importante: aprender a autoevaluarse”. Para ello es necesario que los alumnos se apropien: de los objetivos de aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas; y de los criterios de evaluación.
5. “En el aula todos evalúan y regular”, el profesorado y los compañeros, pero la evaluación más importantes en la que realiza el propio alumno.
6. “La función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante” y sus resultados dependen en buen parte de la calidad de la evaluación-regulación realizada a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
7. “La evaluación sólo calificadora no motiva”. En general, ni la evaluación en sí misma ni la repetición de curso si se suspende motivan al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcionen criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos.
8. “Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación”. Dado que cualquier aprendizaje contempla distintos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados. Y las estrategias para analizar los datos y promover la regulación deben favorecer la autonomía del alumnado.
9. “La evaluación externa de los aprendizajes de los alumnos puede ser útil para orientar la enseñanza”. Pero para ello es importante que los instrumentos y métodos de evaluación aplicados promuevan práctica de aula innovadoras.
10. “Evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza”. La evaluación debe de proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicad, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta.

Fuente: Sanmartí, 2007: 16-18 (cuadro de confección propia)

Conlleva, por tanto, un cambio de orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje y empezar por detectar los aprendizajes previos de los estudiantes. Al respecto, las estrategias han de ser variadas y adaptadas a las diferentes realidades del estudiantes. Utilizar evaluaciones diagnósticas, promover determinadas actividades prácticas para la reflexión, los trabajos de investigación, la auto y coevaluación, el registro de observaciones, el análisis de las intervenciones en el aula, cuestionarios para los estudiantes, el portafolios, son, entre otras, algunas estrategias que nos propone Calatayud (2007).

Esta misma autora (Calatayud, 2007: 24) defiende una evaluación que:

- da un mayor predominio a la evaluación informal sobre la formal;

- la caracteriza como significativa, diversificada, diagnóstica, procesual, contextualizada, coherente, cualitativa, ideográfica y transferible;
- está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- es continua desde un enfoque constructivista;
- potencia más los informes cualitativos en la evaluación de los aprendizajes;
- considera tanto lo positivo como lo negativo;
- incorpora la autoevaluación y la coevaluación;
- considera el trabajo del estudiantes como la principal fuente en los procesos de evaluación de los aprendizajes;
- considera tanto los contenidos conceptuales como los procedimentales y actitudinales; y que
- considera el carácter implícito.

Como destaca, no debemos de conformarnos con la evaluación del aprendizaje, sino que debemos de buscar la evaluación para el aprendizaje (2007, 23).

Se trata de aprender a escribir, escribir para aprender, aprender a utilizar apuntes, leer para escribir bien, escribir cooperativamente, describir hechos, explicar el por qué (aprender a justificar)...

b) *El Programa*, tanto en sí mismo como considerando sus protagonistas

El sentido último de la evaluación supera la mera reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y supone también la revisión del programa que orienta esos procesos y del contexto donde se realiza. Entramos así en la consideración tanto de los elementos del programa (objetivos, contenidos,...), como de los protagonistas implicados (profesores y estudiantes).

El resultado de la formación no es sólo responsabilidad del esfuerzo del profesor, también se relaciona con los esfuerzos de los estudiantes y la naturaleza y desarrollo de los programas. El que los profesores promuevan una enseñanza activa se debe de corresponder así con una mayor compromiso de los estudiantes frente al conocimiento. La nueva cultura de la formación y de la evaluación no es, por tanto, sólo responsabilidad del profesorado.

Todos, evaluadores y evaluados, aprenden de la evaluación a cambiar, evitando fallos y mejorando la práctica escolar. Los profesores aprenden a mejorar su práctica docente, a no repetir planteamientos y actuaciones negativas, perturbadoras o ineficaces. Los alumnos aprenden a corregir sus errores, equivocaciones o carencias. Para ello es imprescindible que ambos, profesores

y alumnos, vean en la evaluación educativa el punto de encuentro en el que reciben información que mutuamente les afecta y en el que aprenden en qué, por qué y cómo necesitan cambiar si quieren mejorar”. (Castillo, 2007: 210).

La reflexión personal y colectiva trata así de servir tanto a la mejora de la enseñanza como al desarrollo profesional e institucional. Se puede impulsar a través de los procesos de autoevaluación, el portafolios docente, el análisis de buenas prácticas, la evaluación entre colegas, el diario de clase, etc. Se trata, fundamentalmente, de modificar las actitudes frente al conocimiento y a la utilización de los propios recursos para el aprendizaje. Es algo más que guiar la reflexión o tomar conciencia, se trata de utilizar herramientas que permitan crear y gestionar el conocimiento nuevo que se genere.

c) La Institución, que incluye la consideración del aula como espacio de intervención y del centro como contexto formativo

Particularmente, será importante analizar su actuación en relación con los valores educativos que se deseen impulsar: compensación de dificultades, desarrollo personal, preparación profesional, compromiso social, etc.

Por ejemplo, la promoción de una escuela inclusiva tiene también su correlato en la evaluación (pueden verse ejemplos en Ávila, 2007 y en Díez, 2007). Así, el *Index for inclusion*, desarrollado por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva (CSIE, de Bristol) promueve la revisión de este compromiso a través de la evaluación de tres dimensiones (crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas).

La evaluación así entendida se configura como un apoyo constante al proceso de mejora de los centros educativos, que no puede prescindir de la participación, si quiere ser real, y aspira a la interpretación y valoración del proceso en toda su complejidad y amplitud, y que más que eliminar el conflicto lo alienta como dinamizador del proceso de cambio.

Conecta, asimismo, con los planteamientos que hablan de “organizaciones que aprenden”. Este estadio organizativo (Gairín, 1996a) supone la existencia de propuestas de centro que actúan como consensos colectivos y pautas de acción, que se revisan continuamente y que obligan a introducir mejoras a partir de las disfunciones detectadas. Se utiliza así la evaluación como un referente permanente para la mejora, revitalizadora de las propias prácticas y orientadora en los procesos de cambio permanente.

Debemos pretender así un proceso de evaluación integral e integrado, que abarque desde los procesos de enseñanza-aprendizaje hasta su vinculación con los contextos formativos.

Algunas **consideraciones complementarias** a las señaladas que podemos realizar a partir de aportaciones anteriores (Gairín, 1996c: 114-115) serían:

- i. La evaluación no siempre persigue la promoción del cambio; a veces, también puede ser útil para consolidar iniciativas en curso o mejorar su reconocimiento.
- ii. El éxito de la evaluación debe superar algunas problemáticas entre las que cabe resaltar: problemas estructurales (tamaño de los centros, inestabilidad del profesorado,...), el individualismo profesional, las condiciones de trabajo (formación, espacio, tiempo u otras contrasprestaciones laborales) o la resistencia al cambio. A menudo, los efectos positivos de la autoevaluación pueden resultar también anulados por juicios interesados sobre la competencia de los evaluadores, los criterios utilizados, la utilidad real del proceso o las consecuencias que se derivan de él.
- iii. Acechan a la evaluación no sólo imposiciones externas sino también peligros internos entre los que cabe destacar el uso de este instrumento como medio para generar informes autojustificativos.
- iv. La participación en los procesos de autoevaluación institucional no sólo es una exigencia técnica, sino social. La participación de los usuarios de las instituciones aporta validez a las preguntas, indicadores, criterios, etc., que maneja la evaluación, pero, además, es la garantía de la utilidad y aplicabilidad de lo obtenido. El problema no reside tanto en admitir esa participación como en la delimitación de la forma y el grado como se ha de desarrollar.
- v. La autoevaluación institucional exige, más allá de la recopilación de información, una valoración de las discrepancias, una identificación de obstáculos, una elaboración de alternativas, una selección de la alternativa deseable y la aplicación a la acción de la opción elegida. Deberá estar atenta, asimismo, a los efectos directos, indirectos y secundarios (no previstos y no previsibles) que afectan tanto al objeto evaluado como el propio proceso de evaluación.
- vi. La utilización de estándares sólo tiene sentido cuando se trata de establecer puntos de partida para el proceso de reflexión. El proceso de discusión y contraste ha de llevar a un proceso de crecimiento donde la comprensión y flexibilidad primen sobre la categorización y estandarización de lo que se hace.
- vii. El objeto delimita claramente las demás variables de evaluación. No será lo mismo, en este sentido, evaluar el funcionamiento de un ciclo que las relaciones con los padres o la actuación del propio centro. La diferenciación afecta a la selección de la metodología y exige el uso de enfoques conceptuales diferenciados. Así, la

evaluación institucional de carácter interno parte del contexto interpretativo y no elude el conflicto que la propia actuación genera al poner de manifiesto las relaciones de poder existentes.

- viii. Por último, se hace preciso potenciar la cultura de la evaluación a partir de la explicitación de lo que tienen en común, de lo que comparten, un conjunto de personas, más que poniendo en evidencia sus diferencias o tratando de imponer sus criterios. Resulta importante que los profesores y otros miembros de la comunidad se apropien de los criterios e instrumentos que se han de utilizar y de los resultados que surjan.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

La realización y evaluación de la realidad escolar es el resultado de las decisiones que cada centro educativo toma. De acuerdo a sus objetivos y prioridades establece la metodología de trabajo y define los contenidos de evaluación que considera más oportunos. Las anotaciones de los apartados anteriores deben tomarse, por lo tanto, más como referencias para la reflexión que como pautas para la intervención, que variará en función de las necesidades y posibilidades del contexto de actuación.

La realización de evaluaciones no puede obviar, por otra parte, el estudio de las condiciones que acompañan a su ejecución y el conocimiento de su propia gestación. Así, resulta imprescindible responder a preguntas como las siguientes: ¿cómo se inició la evaluación?, ¿qué antecedentes tiene?, ¿qué se espera de ella?, ¿qué resultados se prevén?, ¿qué efectos directos o indirectos puede tener?, ¿qué resistencias hay que considerar?, ¿con qué tiempo y recursos contamos?, etc.

La consideración de las características básicas de utilidad, viabilidad, legitimidad y exactitud parecen insoslayables, sea cual sea el proceso de evaluación. Poco sentido tiene un proceso poco riguroso, partidista, que proporciona información inútil y que plantea proposiciones más utópicas que reales. También habría que considerar como referentes importantes los de interactividad (participación comprometida), gradualidad (aplicación progresiva), adaptabilidad (adecuación al contexto) y sensibilidad (capacidad de informar sobre aspectos relevantes), citados en Gairín (2007: 330-331).

Realizada la evaluación de una manera participativa, permite la reflexión sobre la práctica y se convierte en un primer paso que facilita la mejora institucional y el desarrollo profesional. Sirve, en definitiva, de excusa y de medio para el intercambio, el encuentro y la ayuda respecto al compromiso que los miembros de la Comunidad Educativa tienen por conseguir un centro

educativo de mayor calidad. Y todo ello incorporando o no consideraciones externas al propio proceso de autoevaluación o complementando la evaluación interna con evaluaciones externas.

Cabe remarcar que la realización de la evaluación es un compromiso ético y social, capaz de superar algunos **peligros** que acechan a su realización como los vinculados a algunos enfoques de calidad y de calidad total. Así, por ejemplo, si bien podemos admitir la necesidad de verificar y controlar lo que se hace a nivel de todos y cada uno de los aspectos de la organización, hemos de entender que los objetivos de las instituciones formativas no son los mismos que los de otras organizaciones. A menudo éstas pueden seleccionar clientes y organizar productos (de hecho pueden marcar sus propios objetivos), mientras que las organizaciones formativas se consideran un servicio para todos los ciudadanos. La actividad se orienta a todo el público potencial y, por lo tanto, no tiene tanto sentido hablar de clientes y referenciar a derechos individuales sino más bien considerar ciudadanos y movernos en la perspectiva de los derechos colectivos.

Coincidimos así con Calatayud cuando señala que los retos que se presentan a la evaluación escolar giran alrededor de cuatro aspectos (2007: 46-47):

- Definir qué tipo de cultura evaluativa es la que se ha primar en la sociedad del conocimiento, optando por parámetros educativos y formativos.
- No sólo convivir y aprender de y con la diversidad sin también evaluar en ella.
- Apostar por unas prácticas de evaluación colaborativa entre profesorado y alumnado, en las que la comunicación, la autoevaluación y la colaboración adquieran especial relevancia.
- Asumir como reto la “evaluación ciudadana”, que incluye la revisión de los valores y procesos relacionados con la formación en y para la ciudadanía.

Por último, la evaluación como autorregulación debe asumir los retos generales de la evaluación y sus propios retos, sirviendo así a todos los propósitos mencionados en la presente aportación.

REFERENCIAS

AMELSVOORT, G. (2006). La evaluación interna de los centros docentes en el marco europeo. En *Actas de las Jornadas de Inspección Educativa*. Madrid, octubre.

ÁLVAREZ, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.

ÁVILA, M. (2007). La atención a la diversidad, derecho, relatividad y retos: instrumentos de evaluación. En Calatayud, M. A. (Dtora): *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 235-267). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.

BOLÍVAR, A. y SARASÚA, A. (2007). Evaluaciones de diagnóstico. En *Organización y gestión educativa*, 2, marzo-abril, 12.

CABELLO, I. (2007). La evaluación en las leyes educativas desde 1979. En Calatayud, M. A. (Dtora): *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 55-85). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.

CALATAYUD, A. (2007). La evaluación diagnóstica: un arma de doble filo. En *Organización y gestión educativa*, 2, marzo-abril, 23-27.

CALATAYUD, M. A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. En Calatayud, M. A. (Dtora): *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 9-54). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.

CARDONA, J. (1997). La evaluación interna de centros educativos. En Lorenzo, M. (Coord.): *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos* (pp. 419-443). Madrid: Universitas, Madrid.

CASANOVA, M^a A. (2006). El papel de la Inspección de educación en la evaluación interna de los centros docentes. En *Actas de las Jornadas de Inspección Educativa*. Madrid, octubre.

CASTILLO, S. (2007). El profesorado ante la evaluación de sus alumnos. Estrategias y actitudes. En Calatayud, M. A. (Dtora): *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 204-233). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.

DÍEZ, P. (2007). Aplicación de las decisiones colegiadas sobre la evaluación en las medidas de atención a la diversidad en los centros de educación secundaria. En Calatayud, M. A. (Dtora): *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 339-380). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.

ESCUADERO, J. M. (2007). Evaluación de diagnóstico, integración, comprensión y mejora de la educación. En *Organización y gestión educativa*, 2, marzo-abril, 13-16.

GAIRÍN, J. (1996a). *La organización escolar: contexto y texto para la actuación*. Madrid: La Muralla.

— (1996b). Principios y modelos generales de evaluación en educación. En Pérez y Gairín (Coord.): *Psicología y Pedagogía* (pp. 83-102). Barcelona: Temario de oposiciones A. Estel.

— (1996c). La evaluación de los planteamientos institucionales. En Villa, A. (Coord.): *Dirección participativa y evaluación de centros* (pp. 71-123). Bilbao: ICE, U. de Deusto, Bilbao.

— (1998). La evaluación del contexto de aprendizaje. En Medina, A. y otros: *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes* (pp. 83-135). Madrid: UNED.

— (1999a). La evaluación de instituciones de educación no formal. En Jinérez, B. (Coord.): *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 83-134). Madrid: Síntesis.

— (1999b). La evaluación del impacto de la formación. En Gairín, J. y Ferrández, A. (Coord.): *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 296/17-296/30). Barcelona: Cisspraxis.

— (2002). La evaluación de centros educativos. En Castillo, S. (Coord). *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 115-162). Madrid: Prentice Hall.

— (2006) (Coord.). *Procesos de cambio en los centros a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.

— (2007). La evaluación institucional. En Calatayud, M. A. (Dtora.): *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 270-332). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

GAIRÍN, J. y GIMENO, X. (1994a). *Informe d'avaluació sobre l'organització i funcionament del Col·legi Públic Emili Carles Tolrà de Castellar del Vallès* (Documento policopiado).

— (1994b). *Informe d'avaluació de l'Escola Cervató de Granollers* (Documento policopiado).

— (1996). L'avaluació externa de centres educatius amb caràcter participatiu. En *IV Jornades sobre Direcció Escolar*. Forum Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña, Barcelona (Documento policopiado).

PÉREZ, A. (2006). La evaluación interna de los centros docentes de Educación básica, Bachillerato y Formación profesional y la Inspección educativa. En *Actas de las Jornadas de Inspección Educativa*. Madrid, octubre.

RIBEIRO, F. M. (2006). La evaluación interna de los centros docentes y la Inspección educativa: una perspectiva internacional. En *Actas de las Jornadas de Inspección Educativa*. Madrid, octubre.

RÍOS, P. (2006). La evaluación interna de los centros docentes de Educación básica, Bachillerato y Formación profesional y la Inspección educativa (Experiencia). En *Actas de las Jornadas de Inspección Educativa*. Madrid, octubre.

ROCA, E. (2006). Las evaluaciones internacionales y el análisis de resultados de los alumnos. En *Actas de las Jornadas de Inspección Educativa*. Madrid, octubre.

RUL, J. (1993). La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática. Conferencia presentada al *II Congreso de Inspectores de Educación*, Alicante (Documento policopiado).

SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

SANTOS, M.A. (1993). *Estrategias para la evaluación interna de centros educativos*. Curso de formación para equipos directivos. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, M.E.C.

SERENTILL, J. (2007). Las evaluaciones de diagnóstico: una oportunidad para la mejora. En *Organización y gestión educativa*, 2, marzo-abril, 17-22.

STUFFEBEAM, D. L. (1966): El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro. En Varios (Eds.): *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

EVALUACIÓN EXTERNA Y MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

José Luis Estefanía Lera
Consejero Técnico. Subdirección General
de Ordenación Académica. MEC

- 1. FUNDAMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN EXTERNA**
 - 2. TIPOS DE EVALUACIÓN EXTERNA**
 - 3. RAZONES DE LA NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN EXTERNA**
 - 4. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN EXTERNA**
 - 5. SOPORTE TÉCNICO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA**
 - 6. EL INFORME DE EVALUACIÓN**
 - 7. PROPUESTAS DE MEJORA**
 - 8. CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA**
 - 9. SUGERENCIAS PARA LOS CENTROS**
- REFERENCIAS**

1. FUNDAMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

Definición

Podemos definir la evaluación externa como el proceso llevado a cabo por agentes externos al centro de obtención de información válida y fiable que habrá que analizar, interpretar, valorar y comunicar, al objeto de conocer la realidad e indicar, si fuese necesario, las consiguientes propuestas de mejora.

Objeto

El objeto de la evaluación externa es el sistema educativo en su conjunto y cada uno de los elementos que lo componen: centros, profesores, alumnos y la propia Administración.

En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de Educación indica en su preámbulo que *“La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación”*.

La Ley también, aboga por una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos en cuarto de primaria y en segundo de la ESO. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.

Asimismo encomienda a la inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y la *autoevaluación* de los centros escolares y garantiza la participación de la comunidad educativa en la evaluación de los centros

Y en cuanto a la evaluación de centros indica que las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos, que tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone. Además, las Administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos.

2. TIPOS DE EVALUACIÓN EXTERNA

La evaluación externa con función de control

Interviene un equipo de evaluación totalmente externo al centro que decide el plan de evaluación que se llevará a cabo con un objetivo fundamentalmente de control. Esta intervención decidida por la administración educativa, podrá ser realizada a través de la Inspección educativa o de una agencia evaluadora.

Evaluación formativo-externa

La evaluación formativa-externa se entiende así como una actividad no simplemente controladora o de asesoramiento, sino como un análisis profundo de lo que ocurre, valorando y tomando decisiones de cambio en aquello que sea necesario.

Utilizar preferentemente métodos cualitativos y, teniendo en cuenta el contexto, analizar los procesos y los resultados con la finalidad de la mejora de la organización y del funcionamiento del centro.

Potenciar la evaluación interna, haciendo incluso que el centro lleve a cabo la evaluación de determinados aspectos y dar a conocer técnicas e instrumentos de evaluación que posteriormente los centros puedan utilizar.

Pactar con el centro el informe de evaluación y las propuestas de mejora que se puedan llevar a cabo.

La evaluación semiexterna

La evaluación, que denominamos semiexterna, es un modelo mixto entre la evaluación interna y externa, el propio centro pide en sus procesos de evaluación interna ayuda de evaluadores externos para analizar determinados aspectos. El plan de evaluación es consensuado, aunque se dejen aconsejar por los expertos sobre los aspectos que sería conveniente evaluar, así como por los instrumentos, técnicas y estrategias a utilizar.

Este modelo puede contar con numerosas ventajas, entre otras el que el centro sigue siendo el protagonista de la evaluación, de su propia valoración y de sus planes de mejora, pero ayudados en su análisis y conclusiones por evaluadores externos que les irán indicando el camino para poder llegar a una comprensión de su realidad educativa, saber interpretarla y hacer propuestas de mejora.

3. RAZONES DE LA NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

a) Cultura de calidad

El sistema educativo del siglo XXI está presidido en los países desarrollados por la “cultura de la calidad” que no se conforma con “la igualdad de oportunidades de acceso a la educación”, sino que persigue, una igualdad con

equidad potenciando el éxito escolar de todos los alumnos, consiguiendo obtener de cada uno de ellos el máximo desarrollo de sus capacidades.

La escuela de calidad debe atender a todos según sus necesidades, intereses y motivaciones, de modo que sirva como elemento motivador de la cultura y el saber, y signifique una rica experiencia de socialización y formación.

b) Control de la calidad del sistema a través de la evaluación

Para lo que es necesario sistemas de indicadores de evaluación que puedan medir la calidad del sistema y de los centros, orientándolos a una mejora continua.

De los sistemas de inspección para garantizar la calidad, se debe tender a sistemas de control social a través de la evaluación, tanto externa, como interna, realizada por la Administración, contando con la participación de la comunidad educativa, o por los propios centros.

La evaluación externa, de forma objetiva y neutral, puede proporcionar a los centros información válida y fiable sobre el grado en que determinados indicadores están funcionando, sugiriéndoles estrategias de mejora, instrumentos de autoevaluación, provocándoles, en definitiva, una cultura de la evaluación que les ayude a mejorar su práctica educativa.

La puesta en práctica de la evaluación externa debe entenderse como un proceso técnico y profesional de análisis de la realidad educativa que ayuda a tomar decisiones fundamentadas para mejorar continuamente el trabajo que en él se desarrolla, debiendo tenerse en cuenta que la principal función de los centros es enseñar y educar.

Poner en marcha planes de evaluación externa resulta imprescindible en un sistema educativo, donde la autonomía de los centros, su propia autoevaluación, y la adaptación de la enseñanza y de la educación a su tipo de alumnado y a las nuevas exigencias sociales, van a constituir características que definen su organización y funcionamiento.

c) Cultura de la responsabilidad

El aumento de los recursos para la educación provoca la exigencia social de preguntarse por su utilización y eficacia para una enseñanza de calidad. La cultura de la evaluación, y en concreto un plan de evaluación externa es una de las estrategias mejores para tal fin. En este sentido no deja de ser paradójico que todos,

incluida la Administración, vean la necesidad de la evaluación de centros, tanto externa como interna, y que ambas, estén tan poco extendidas y generalizadas.

d) Mayor descentralización y autonomía de los centros

Una mayor descentralización educativa lleva consigo que la toma de decisiones se realice en los propios centros educativos en base a su autonomía, y esto conlleva un mayor grado de evaluación externa.

Asimismo, una mayor autonomía de los centros, que constituye una de las estrategias fundamentales para mejorar la calidad que en ellos se imparte, al facilitar la posibilidad de adaptarse a las particularidades del entorno y de sus alumnos, conlleva la necesidad de evaluaciones externas que valoren los objetivos que dicha institución está alcanzando y garanticen la calidad su calidad.

Una mayor autonomía de los centros conlleva necesariamente un aumento de la responsabilidad y, por tanto, la necesaria puesta en marcha de procedimientos adecuados de evaluación.

e) Información a la sociedad y a la propia Administración

Fundamentalmente, a la parte de la sociedad que es usuaria de los mismos, es decir, familias y alumnos. Las familias necesitan conocer el Proyecto educativo de los centros, sus resultados, tanto en la elección de centro educativo como para colaborar en las tareas educativas que afecten a sus hijos.

Los responsables de la política educativa necesitan información fiable del funcionamiento y resultados de los centros para introducir propuestas de mejora necesarias y recapitular y atender los aspectos que no funcionan.

f) Garantizar unos mínimos de calidad

Los implicados necesitan contar y tener un servicio público con unos mínimos de calidad y es la administración educativa la que tiene que garantizar dichos mínimos.

g) El centro protagonista de la educación

El centro educativo, como tal, va adquiriendo mayor protagonismo en la influencia que tiene sobre el resto de factores que condicionan el acto educativo: trabajo en equipo del profesorado, relaciones entre profesores y alum-

nos, metodología, trabajo en el aula, currículo adaptado, atención a la diversidad. Por tanto, su evaluación incide de forma relevante para la mejora continua de la enseñanza y formación que en él se imparten.

h) Credibilidad de la evaluación externa

- La participación en un marco amplio de evaluación de centros y del sistema educativo.
- La credibilidad en la actuación de técnicos externos que con el distanciamiento suficiente para evaluar con imparcialidad y objetividad, pueden ayudar a la mejora y resolución de conflictos, así como la participación en un marco amplio donde se puedan comparar con otros centros de similares características.

4. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

Ventajas de la evaluación externa

- Existe una mayor distancia del proceso de evaluación, lo que produce una mayor imparcialidad y objetividad en el análisis e independencia respecto al resultado.
- Se realiza con personal técnico que cuenta con más experiencia, recursos y tiempo.
- El evaluador cuenta con unos puntos de referencia más amplios y complejos.
- Se puede realizar mientras se desarrolla la labor educativa por lo que no la interrumpe.
- Crea expectación en los diferentes miembros de la comunidad educativa, lo que ayuda a romper la rutina diaria.
- Aprovecha toda la experiencia y preparación del equipo evaluador: métodos, técnicas, instrumentos...
- En ambientes enrarecidos puede provocar más motivación y participación al figurar como intermediarios personal especializado y ajeno al centro.
- Permite comparar los resultados de la evaluación interna del centro con los resultados de una evaluación externa.
- Permite tener información comparada con los resultados de evaluaciones de otros centros educativos.
- Potencia una cultura evaluadora en los centros educativos, informando y formando a los mismos en procedimientos, técnicas y estrategias.
- Permite abordar aspectos complejos.

Inconvenientes de la evaluación externa

- Riesgo de falta de contextualización respecto del centro donde se realiza.
- Riesgo de comparación simplista con otros centros, estableciendo un *ranking* de centros de calidad.
- Falta de transparencia de los miembros de la comunidad educativa con el equipo evaluador, si se enfoca desde un punto de vista fiscalizador y sancionador.
- Que se centre en aspectos no relevantes para el centro, aunque sí lo sean para el equipo evaluador y para la administración.
- Centrarse sólo en los resultados, sin tener en cuenta el punto de partida y los procesos de desarrollo.
- Riesgo de tener poca incidencia en la mejora de la organización y funcionamiento de los centros, si se lleva a través de una metodología cuantitativa, y cuyo objetivo fundamental sea el de rendición de cuentas centrándose sobre todo en el producto y en los resultados obtenidos.
- Riesgo de tener escaso poder formativo, si no cuenta con los procesos que se desarrollan en el centro y no hacer propuestas de mejora que incidan en la organización y funcionamiento del mismo.
- Riesgo de producir poca implicación y participación de los agentes educativos, si no se asumen las conclusiones a las que se llegue, ni genera compromiso de cambio.
- Se puede quedar fácilmente en aspectos formales del centro, si no se analizan aquellos otros latentes pero ocultos, que le afectan profundamente.
- Los recelos que puede generar en los centros y comunidad educativa al poder creer que:
 - Se puede resaltar más lo negativo que lo positivo.
 - Se puede interpretar la información de manera sesgada.
 - Puede haber falta de la representatividad de la muestra.
 - Puede causar una mala imagen al centro la posible publicación del informe o de determinados datos.
 - No se han tenido en cuenta las sugerencias del centro.
 - Se ha tenido poco en cuenta el contexto y las circunstancias del centro.

5. SOPORTE TÉCNICO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

Selección de ámbitos, criterios e indicadores de evaluación

Los ámbitos, criterios e indicadores que vayamos a seleccionar deberán estar en función de los objetivos que se marcan la evaluación externa.

La comparación entre la realidad del centro con la descripción que hayamos hecho a través de los indicadores de evaluación, nos proporcionará información de su adecuación a la situación óptima descrita.

Los criterios o indicadores de calidad dependerán del marco teórico y objetivos que se proponga la evaluación, no obstante deben guardar criterios universales de constructo, medida y formalización y una relación con los demás, por ello hoy se habla de “sistemas de indicadores”. El problema de la elección de unos u otros indicadores de calidad puede paliarse con la negociación de los mismos entre los distintos sectores afectados.

Estrategias

Método parcial o global de evaluación, según los ámbitos que se vayan a evaluar.

Podría plantearse también la realización de un método mixto del que podríamos diferenciar dos posibilidades:

- No centrarnos en la evaluación de un solo ámbito, sino en varios que se consideran los más importantes o que se ven relacionados.
- Utilizar en un primer momento un método global que nos dé una visión general del centro con una función diagnóstica y posteriormente aplicar una evaluación parcial y más en profundidad de alguno de los aspectos que han aparecido como más deficitarios.

No obstante, se debería tener en cuenta, si la decisión es la de evaluar un determinado aspecto, no perder de vista el contexto del centro y el clima institucional, del mismo, ya que si no contamos con el marco donde se desarrollan los distintos fenómenos, podríamos obtener una visión distorsionada de la realidad.

Metodología

No se deben separar los procesos de los resultados, y viceversa, y por tanto, en toda evaluación de centros externa, se deberá tener en cuenta la situación de partida del centro, el contexto, los recursos, los procesos de organización y funcionamiento que condicionan los resultados y los mismos resultados obtenidos, y no sólo de los alumnos, sino del centro en general, así como el grado de satisfacción de los propios profesores, padres y alumnos.

En el sentido anteriormente apuntado, es conveniente la utilización de indicadores de tipo cuantitativo y cualitativo.

Posibles técnicas

- Observación de la realidad:
 - con distintos instrumentos: registro manual, vídeo, fotografía, casete.
 - con distintos observadores.
- Entrevistas.
- Análisis de documentos:
 - documentos formales, informales.
- Encuesta:
 - aplicación de cuestionarios.
- Diarios.
- Informes:
 - autoinformes
 - puesta en común de informes derivados de la observación por otros profesores del centro.
- Reuniones.
- Grupos de discusión.
- Triangulación (que evite la subjetividad y la falta de fiabilidad):
 - de fuentes.
 - de métodos y técnicas.
 - de evaluadores.

Posibles instrumentos

Es necesario elegir los instrumentos más apropiados en función del tipo de información que se quiera recabar.

- Cuestionarios:
 - cerrados, abiertos, mixtos.
- Listas de control
 - para el análisis documental
- Escalas de valoración.
- Test y cuestionarios estandarizados.
- Guías para entrevistas.
- Guías para análisis de documentos.
- Guías de reuniones o grupos de discusión.
- Guías y registros de observación.
- Guías para realizar autoinformes.
- Diarios.

Fuentes de información

En la evaluación externa es conveniente la recogida de información desde distintas fuentes lo que nos permitirá su contraste, contribuyendo a su fiabilidad y validez.

Fuentes de información internas al propio centro podrían ser:

- Profesorado y el equipo directivo.
- Alumnos.
- Familias.
- Directivos de la asociación de padres y madres de alumnos.
- Representante del Ayuntamiento en el consejo escolar.
- Personal no docente que trabaja en el centro.
- Documento de organización del centro (D.O.C.)
- Documentos institucionales del centro.
- Actas de reuniones y órganos de gobierno, coordinación didáctica y de participación.
- Documentación de secretaría.
- Trabajos del alumnado.
- Pruebas de evaluación.
- Observación en el aula y en el centro.

Como fuentes de información externas al centro podríamos enumerar:

- Centros educativos del entorno del mismo y distinto nivel.
- Asociación de antiguos alumnos.
- Antiguos profesores del centro.
- Antiguas familias del centro.
- Ayuntamiento de la localidad.
- Asociaciones de la localidad.
- Servicios de apoyo externo a los centros:
- Centros de profesores y recursos.
- Equipo de orientación educativa y psicopedagógica.
- Inspección de educación.

6. EL INFORME DE EVALUACIÓN

A la hora de la interpretación de la información recogida, habrá que tener muy en cuenta el contexto del centro en cuestión, para que en la realización del informe, por una parte, se muestre la realidad del centro, pero por otra, se valore el esfuerzo del centro y se vean los resultados alcanzados en relación al punto de partida y el contexto. De esta manera, que las valoracio-

nes que se hagan en el informe de evaluación sean exactos (que respondan a la realidad) y justos (influencia de variables del contexto).

La evaluación externa conlleva conocer la realidad de los centros tal como son, conocer sus resultados reales, y compararlos con los resultados que generalmente se están alcanzando en el sistema escolar, ello no quita que, al interpretarla para hacer el informe de evaluación, se tengan muy en cuenta el contexto y los progresos sobre los puntos de partida.

Para que el informe sea riguroso, requiere un análisis e interpretación global de la información de los procesos y resultados, con una interconexión de todos los elementos.

Debería ser:

- Ser fiel reflejo de la realidad.
- Contener como parte final del mismo unas propuestas de mejora que orienten el plan de mejora del centro.
- Escrito, pues, facilita el debate de los protagonistas al poder compartirlo y analizarlo, potenciando la reflexión y transparencia.
- Conocido por todos los sectores que han participado en la evaluación, para que no se pueda manipular la información, ni se pueda guardar información privilegiada.
- Breve y claro para que pueda ser leído con facilidad por todos los miembros de la comunidad educativa, al mismo tiempo que riguroso y completo, lo que le dará fiabilidad.
- Que garantice la confidencialidad de la información aportada para la confección del mismo.

El informe de evaluación dará una información descriptiva y valorativa de la realidad del centro, comenzando por los propósitos de la evaluación, técnicas e instrumentos utilizados y proceso que se ha seguido, pasando a una descripción de la realidad del centro a través del análisis de los criterios y ámbitos que consideremos más significativos, basada en información contrastada, válida y fiable, posteriormente haciendo una interpretación y valoración de dicha información en la que se señalen los puntos fuertes y débiles del centro, terminando en caso necesario con una propuesta de acciones de mejora que deberá acometer.

Descripción, interpretación y valoración de la realidad del centro, son cualidades que el informe de evaluación deberá tener.

El informe deberá ser comunicado, difundido y publicitado, con una información concreta a cada centro evaluado y una información general que no produzca listas de centros clasificados en función de los resultados obtenidos.

7. PROPUESTAS DE MEJORA

El fin último de la evaluación del centro es la mejora continua de la calidad de enseñanza y formación que se imparte a los alumnos.

Es por ello por lo que la elaboración de un plan de mejora como consecuencia de dicha evaluación es algo más que una recomendación, es una necesidad sin la cual la evaluación perdería su sentido.

Un objetivo importante del centro debe de ser el “saber sumar”, en el sentido de valorar positivamente aspectos evaluados en años anteriores y que funcionan en el centro. Hay que ir consolidando las mejoras del centro año tras año.

Los planes de mejora que sean propuestos por el equipo evaluador, después de realizar la evaluación externa, deberán consensuarse en la medida de lo posible con el centro, de manera que sea posible y adaptado a los recursos y condiciones del mismo. Dicho plan sistematizará actuaciones que se concretarán en una serie de objetivos, tareas, estrategias y calendario que se tendrán que poner en marcha para llevar a cabo las propuestas de mejora que se desprenden del informe de evaluación.

8. CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

Para los centros cuyos resultados de evaluación son positivos, se debe potenciar el mantenimiento y consolidación de sus iniciativas, haciéndolas públicas de manera que otros centros puedan aprender de sus experiencias y seguir incrementando sus niveles de autonomía y responsabilidad.

Para otros centros será necesario tomar medidas más de tipo de corrección de errores y reorientación de procesos, ya que sus deficiencias se deben a fallos técnico-pedagógicos y de tipo profesional. Para este tipo de centros, el reciclaje de su profesorado y el cumplimiento de un plan de mejora derivado de la evaluación, pueden ser suficientes.

Para otro tipo de centros, que por condiciones de extracción social del alumnado u otros motivos, puedan plantear una problemática mayor y, por tanto, cueste más obtener unos logros satisfactorios o suficientes, aparte de las posibles deficiencias técnico-pedagógicas y el consecuente obligado cumplimiento del plan de mejora establecido, se deberán tomar otras medidas de apoyo y de tipo compensatorio: más aportación de recursos económicos y de profesorado, planes de actividades complementarias y extraescolares, escuela de padres... y en general, cualquier otra medida que suponga compensar la

desigual situación de partida como: disminución de ratios profesor/alumnos, incorporación de especialistas para tratar dificultades específicas de determinados grupos de alumnos o formación del profesorado dentro de su horario laboral.

La consecuencia de la evaluación será el potenciar y hacer posible en todos los centros, a través de las medidas que se consideren oportunas, una buena calidad de enseñanza, de modo que las familias, puedan confiar en el centro al que acude su hijo.

El objetivo es el de garantizar ese puesto de calidad allí donde estén escolarizados los alumnos, normalmente el más próximo a su domicilio, por lo que el doble papel que debe cumplir la evaluación de informar a la administración y al centro, debe tener como consecuencia conseguir esa calidad, tomando para ello la administración, las medidas que considere oportunas, y no sólo medidas derivadas de la evaluación, sino también y sobre todo, medidas anticipatorias y preventivas de situaciones problemáticas proclives a que surja un deterioro de la calidad.

Dicho proceso de evaluación debe servir, además de para hacer reflexionar a los centros en el cumplimiento de sus objetivos, para que la Administración también, reflexione sobre lo que necesitan realmente los centros y que les ayude a la optimización de su organización y funcionamiento y sobre las medidas que debe tomar para potenciar la labor del profesorado, para que puedan afrontar con éxito los nuevos retos que continuamente y de manera novedosa les llegan.

Para que la evaluación externa cumpla con el objetivo anterior debe ser:

- Potenciadora de la evaluación interna, dando a conocer métodos, instrumentos y estrategias para que el centro sepa realizar su propia evaluación interna.
- Participativa, potenciando la información e implicación del mayor número de miembros de la comunidad educativa, de manera que les corresponsabilice y valoren las aportaciones.
- Formativa, con información de los objetivos, instrumentos y estrategias que se van a utilizar, lo que le dará credibilidad y fiabilidad.
- Flexible, de modo que se adecúe a las características de los centros y a sus necesidades.
- Útil, con planes de evaluación realistas, ágiles y sencillos de aplicar, que ayuden al centro a reflexionar sobre su funcionamiento y a mejorar en lo necesario.

9. SUGERENCIAS PARA LOS CENTROS

Actitud receptiva: es preferible tener una actitud abierta y colaboradora con el equipo evaluador, mostrando la realidad tal cual es. Además un aspecto fundamental en la evaluación externa, para que el informe sea justo, es interpretar los resultados obtenidos por el centro en el marco de su contexto y recursos, y es necesario para un equipo evaluador que no conoce el centro la total colaboración en este campo.

Actitud interesada: un centro educativo dinámico no únicamente se deja evaluar, sino que participa activamente para sacar lo más que pueda de dicha evaluación. La evaluación supone una magnífica oportunidad de contrastar lo que el centro hace y que alguien desde fuera y como observador externo le diga, sugiera y recomiende. El centro está interesado en:

- Una evaluación externa objetiva.
- El conocimiento y aprendizaje de las técnicas e instrumentos que se emplean.
- En el diálogo y cambio de impresiones con el equipo evaluador para saber datos de otros centros y zonas escolares.

Actitud de información al resto de la comunidad educativa: el informe habrá llegado a los órganos de gobierno del centro (Claustro y Consejo Escolar), pero queda la difusión al resto de miembros de la comunidad educativa. Serán fundamentalmente los representantes de los distintos sectores junto al equipo directivo, los que deberán realizar esta labor de difusión de los resultados de la evaluación

Actitud consecuyente: en el informe del equipo evaluador se indicarán aquellas áreas en las que el centro necesita mejorar y esto llevará consigo la aplicación de un plan de mejora que el centro tendrá que poner en marcha.

El informe de evaluación externa puede orientar también los posteriores planes de evaluación interna que el centro realice. En este sentido, la evaluación externa podría hacer la función de diagnóstico, encauzando los distintos planes de evaluación interna para que profundicen más sobre determinados aspectos que se han considerado como más deficientes.

El plan de evaluación externa debe servir al centro para mejorar y para aprender.

REFERENCIAS

- CASANOVA, M. A. (1992). *La evaluación: garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- ESTEFANÍA, J. L. y LÓPEZ, J. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa (estrategias e instrumentos)*. Madrid: CCS.
- (2003). *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Madrid: CCS.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996). La evaluación de los planteamientos institucionales. En *Dirección participativa y evaluación de centros*. II Congreso Internacional sobre Dirección de centros docentes. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- LÓPEZ, J.; MOIRON, J. A. y ESTEFANÍA, J. L. (1996). *Inspección y centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- LUJÁN CASTRO Y PUENTE AZCUTIA. (1996). *Evaluación de centros docentes. el Plan EVA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO AUTORREGULACIÓN

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga

- 1. HAY QUE EVALUAR LOS CENTROS ESCOLARES**
 - 2. TRES CAMINOS HACIA LA EVALUACIÓN DEL CENTRO**
 - 2.1. Un sendero descendente**
 - 2.2. Un sendero ascendente**
 - 2.3. Un sendero en espiral**
 - 3. LA EVALUACIÓN: DIÁLOGO, COMPRENSIÓN Y MEJORA**
 - 4. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN**
 - 5. DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE SUPERACIÓN**
- REFERENCIAS**

*No hay viento favorable para un barco que va a la deriva.
O, dicho de forma más lapidaria: No hay nada más estúpido que lanzarse
con la mayor eficacia en la dirección equivocada.*

1. HAY QUE EVALUAR LOS CENTROS ESCOLARES

Se está extendiendo una nueva ola pedagógica sobre las estrategias de acción y de cambio en las escuelas. De ella se hace eco el pensamiento oficial, de ella hablan los documentos de los especialistas, sobre ella inciden los cursos de formación. Me refiero al llamado *paradigma de la colegialidad*. Paradigma que conlleva ruptura del individualismo, planificación conjunta, reflexión compartida, coordinación intensa, acción colegiada. El centro aparece como la unidad funcional de planificación, trabajo, innovación y evaluación.

Ahora bien, este nuevo enfoque exige un contexto que permita llevarlo a cabo, unas condiciones de trabajo que faciliten su desarrollo y unas motivaciones que actúen sobre los profesionales para que sus convicciones no se conviertan en una contradicción viva y en una paradoja crispante. Proponer que los cen-

tros articulen su vida sobre proyectos compartidos, exigir que la acción tenga coherencia y cohesión, exige tiempo, motivos, estrategias, espacios y dinámicas de participación diferentes a los basados en la acción individualista. No basta un discurso convincente. Es preciso crear condiciones para que sea viable.

En la escuela sólo se hace evaluación del rendimiento del alumnado. El sentido descendente de la evaluación como criterio de contraste, de comprobación, de selección y de control se realiza sobre el estamento más frágil, más desvalido y jerárquicamente más débil. Una parte del resultado del alumno se debe a factores que no tienen sus raíces en el esfuerzo, en la capacidad o en la motivación del mismo. Parte de sus resultados se debe a la naturaleza y contenido de los aprendizajes, a las condiciones del mismo, a la intervención del profesor. Pero, en la escuela, sólo se evalúa a los alumnos (Santos Guerra, 1993, 1988). El sistema vive de la evaluación que realiza y precisamente encuentra en el fracaso de algunos alumnos la base de su éxito. De su éxito como institución clasificadora.

Resulta evidente que la evaluación institucional es una exigencia que ha de formularse a la escuela desde las instancias democráticas que la albergan (Simons, 1988) y una necesidad que proviene de los interrogantes sobre la calidad de los servicios que presta. La evaluación es una garantía de la calidad (Casanova, 1992). Las instituciones escolares, sin embargo, perviven sin esa exigencia que se pregunta por su éxito. Es más, ni siquiera existe la necesidad de precisar en qué consiste el éxito (Santos Guerra, 1990), ya que la circunscripción del buen resultado a las calificaciones de los alumnos es un planteamiento tan falso como simplista.

Los resultados académicos no constituyen el único indicador de la calidad. A veces, lo es de una selección sesgada de los alumnos o de un criterio benevolente en las calificaciones. Aunque no fuera así, habría que preguntarse por muchas otras cosas: Qué se aprende mientras se aprende, qué otras cosas podrían aprenderse, para qué sirve lo que se aprende, cuándo se olvida... El currículum oculto (Torres Santomé, 1991) de las escuelas, los efectos secundarios que en ella se consiguen, los aprendizajes larvados que se instalan en las rutinas, en las relaciones, en las normas, en los escenarios... son objeto de una evaluación rica y enriquecedora.

2. TRES CAMINOS HACIA LA EVALUACIÓN DEL CENTRO

2.1. Un sendero descendente

La evaluación del centro puede llegar por tres sendas diferentes. Una de carácter descendente, que proviene de la decisión de agentes externos (res-

ponsables políticos, inspecciones técnicas, instancias sociales...). El uso de bienes públicos debe llevar aparejada la exigencia de su buena utilización. Lo cual requiere no solamente la pregunta por el gasto del dinero en las correspondientes partidas sino la eficacia de ese gasto en la consecución de lo que se pretendía. Y otras preguntas relativas a valores sociales: si esos destinatarios son los realmente más necesitados de esos bienes, si esas pretensiones son precisamente las más justas, si esos resultados son satisfactorios, dados los medios empleados.

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

Al ser una evaluación impuesta, los centros han permanecido de espaldas a ella. Sencillamente, la han padecido, la han soportado. No se han sentido partícipes de ella. Sobre todo cuando, después de un tiempo, ni siquiera han tenido noticias de los resultados. La evaluación ha sido un añadido, un elemento externo, ajeno a la vida del centro, desconectado de su dinámica interna. No se han percibido los efectos de la evaluación en la mejora de las estructuras, en la facilitación de medios, en la mejora de las condiciones de trabajo, en la potenciación de las estrategias de formación del profesorado. A lo sumo, ha constituido un apoyo para exigir algo a algunos profesores. Aunque necesaria socialmente, no se ha realizado de una manera que facilite su auténtica finalidad de análisis, comprensión y ayuda para la mejora de la calidad [Santos Guerra y otros, (2003)].

2.2. Un sendero ascendente

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

La reflexión informal que se realiza casi incesantemente puede adquirir sistematización, rigor y formalización a través de los informes. La canalización de la opinión y la búsqueda de referencias extraídas de la realidad permiten articular un debate consistente sobre la calidad del trabajo en la institución escolar. Todos evalúan el centro de una manera informal. Los padres y

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

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

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

2.3. Un sendero en espiral

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

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

Lo pueden conseguir solos, ciertamente. Pero existen peligros en la autoevaluación que corrige la evaluación externa, entendida como un modo de facilitar la comprensión de los protagonistas. Un peligro está en el fuerte compromiso de los participantes, que podría llevarles a calificar de bueno en la evaluación aquello que consideran previamente bueno. Otro peligro es el

inconsciente deseo de confirmar las teorías previas, desde el que se haría hablar a la realidad para que subrayase las creencias y los *aprioris* de los profesionales. Otro, no menor aunque de diferente tipo, es la escasez de tiempo de profesorado y alumnado.

La comisión de evaluación puede estar formada por un equipo integrado por expertos, ajenos al centro, que garanticen la imparcialidad y la perspectiva independiente y por miembros del propio centro.

3. LA EVALUACIÓN: DIÁLOGO, COMPRENSIÓN Y MEJORA

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

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

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

Diálogo y comprensión están encaminados a la mejora de la realidad educativa del centro. No se evalúa por evaluar. No se evalúa para producir conocimiento sobre las escuelas. La evaluación tiene conexiones con el cambio y la mejora. No es fácil definir el concepto de mejora, ya que tiene que ver con la esencia del proceso educativo. El aumento de las calificaciones, por sí mismo, no es identificable con la mejora. Es preciso comprobar la natura-

leza de los contenidos de aprendizaje, los procesos evaluadores que asignan la calificación y, sobre todo, analizar qué características tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje, con todo lo que éste proceso conlleva de aprendizajes implícitos y de efectos secundarios. En cualquier caso, la evaluación nos permitiría acercarnos con mayor precisión a un concepto más afinado y democrático de mejora.

La evaluación del centro tiene mucho que ver con el perfeccionamiento de los profesores (Santos Guerra, 2007). Porque la evaluación permitirá a los profesionales conocer críticamente el alcance educativo de su acción. Y desde esa comprensión surgirá un perfeccionamiento ajustado a la situación y fácilmente dirigible al cambio y a la transformación.

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

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

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

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

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

Diálogo, comprensión y mejora no son tres fases diacrónicamente consecutivas en el marco de la evaluación, sino que interactúan de diversos

modos. Mientras se dialoga se comprende, al comprender se mejora, la mejora es conseguir un mayor nivel de diálogo.

4. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

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

Para entender lo que decimos cuando aquí hablamos de evaluación, señalaré las principales características de la misma:

1. Tiene en cuenta el contexto. Es decir, analiza lo que sucede en un Centro que ha tenido una historia irrepetible y tiene un *ethos* cultural único. Se trata de una evaluación que parte de las peculiaridades diacrónicas y sincrónicas del centro.
2. Está atenta a lo procesos y no sólo a los resultados. Los procesos y los resultados no son excluyentes ni necesariamente contradictorios. Pero no se basa en la medición de la efectividad o en el contraste de esos resultados numéricos con los de otros centros (Reynolds, 1985).
3. Da voz a los participantes en condiciones de libertad. Tiene en cuenta la opinión de los miembros de la comunidad educativa porque son ellos los que disponen de las claves interpretativas de lo que sucede en el centro. Son miembros de la comunidad educativa los profesores/as, los padres/madres, los alumnos/as y el personal no docente.
4. Usa métodos diversos y suficientemente sensibles para captar la complejidad de los fenómenos que se producen en la escuela. Métodos diversos porque cada uno de ellos ofrece unas posibilidades de captación fiel de la realidad. No siempre coincide la información obtenida en la observación directa con lo que los informantes manifiestan en una entrevista. No siempre se asemeja el contenido de los documentos programáticos con la realidad que los desarrolla. Métodos que tengan capacidad de recoger la compleja vida del centro en la que se entremezclan motivos, expectativas, valores, intereses, conocimientos, relaciones.
5. Está atenta a los valores, no circunscribiendo su preocupación a la búsqueda de indicadores de carácter técnico. Y está abierta a valo-

res, no sólo en el contenido de la evaluación sino en el mismo proceso evaluador.

6. No convierte la complejidad en simplificaciones abusivas, a través de números y estadísticas. No porque éstos no puedan ser utilizados sino porque no deben ser el único referente que exprese una realidad tan compleja y dinámica como es la vida de la escuela. La simplificación hace más fácil la comprensión, pero también más errónea e injusta.
7. Se realiza a partir de una negociación en la que esté garantizada la defensa de los intereses de toda la comunidad y no los de grupos determinados (Kemmis, 1988). Los intereses espurios pueden aparecer en el mismo hecho de solicitar la evaluación, de ahí la importancia de que los evaluadores externos tengan en cuenta quién solicita y por qué solicita la evaluación. Adelman (1984) insiste en la necesidad de mantener la independencia de la evaluación frente a los intereses particulares.
8. Tiene un carácter estructural, ya que se preocupa por el centro como unidad funcional. Esta visión holística ha de tener lugar aunque se esté evaluando algún aspecto parcial del centro, ya que solamente se podrá comprender plenamente ese fenómeno desde las influencias de todos los demás factores.
9. Se expresa, a través de los informes, en un lenguaje accesible a los destinatarios. Y los destinatarios son los miembros de la comunidad educativa en cuestión, pero también otros posibles lectores interesados en la calidad de los procesos educativos. En este sentido, es preciso conjugar la confidencialidad de los informes con el derecho a saber de los ciudadanos acerca de la educación (Pring, 1984).
10. Es educativa al menos, en dos sentidos: el primero, porque se ocupa del valor educativo de la acción escolar. El segundo, porque ella misma pretende ser educativa al impulsar el diálogo, la participación y la reflexión compartida sobre la mejora.
11. Pretende ser una plataforma de participación y diálogo sobre la enseñanza y la educación. La evaluación democrática implica a todos los estamentos y personas implicadas e interesadas y se convierte en una palestra de análisis y de discusión en busca del valor auténticamente educativo.
12. Está comprometida con la sociedad, no sólo con el centro evaluado. Con la sociedad ya que tiene en cuenta los intereses de quienes no pueden recibir esos bienes y de quienes los reciben de forma empobrecida.

Esta evaluación (Angulo, Contreras, Santos, 1991), que podría calificarse al mismo tiempo de externa e interna, en cuanto que intervienen agen-

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

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

5. DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE SUPERACIÓN

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

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

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

Si solamente se hace hincapié en el discurso teórico sobre la naturaleza de la evaluación, en la problemática metodológica que tiene aparejada, en

Nuevas funciones de la evaluación

las exigencias éticas que conlleva, se habrá conseguido, en el mejor de los casos, llevar a la convicción a los profesores de lo interesante o importante que sería llevar a cabo procesos de evaluación en los centros. No es suficiente. Es incluso peligroso.

REFERENCIAS

ADELMAN, C. (1984). Understudy. Evaluator Seeks Authors to Discuss Ethics. En ADELMAN, C. (Edit.): *The politics and Ethics of Evaluation*. London: Croom Helm.

ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata. Madrid.

ANGULO, F., CONTRERAS, J. y SANTOS, M. A. (1991). Evaluación democrática. En *Cuadernos de Pedagogía*, 211.

CARDONA ANDÚJAR, J. (1991). Un nuevo modelo de evaluación de centros educativos. En *A Distancia*. Madrid.

CASANOVA, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de la calidad del centro Educativo*. Zaragoza: Edelvives.

DE MIGUEL, M. y otros (1991). *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.

ELLIOTT, J. (1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En Galton, M. y Moon, B. *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

ESTEBAN FRADES, S. y BUENO LOSADA, J. (1988). *Claves para transformar y evaluar los centros*. Madrid: Editorial Popular.

GONZÁLEZ RAMIREZ, T. (Coord.) (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Archidona: Ed. Aljibe.

KEMMIS, S. (1986). Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation. En House, E. R. (Edit.): *New Directions in Educational Evaluation*. London: The Falmer Press.

MARTIN, E. (1988). Profesión docente y autoevaluación institucional. En *Revista de Educación*, 258.

McDONALD, R. y ROE, E. (1991). Evaluación de los Departamentos. En De Miguel, M y otros: *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.

PRING, R. (1984). Confidentiality and the right to know. En Murphy, R. y Torrence, H. (1988). *Evaluating Education: Issues and Methods*. London: Paul Chapman Publishing.

REYNOLDS, D. (Edit.). (1985). *Studing School Effectiveness*. London: The Falmer Press.

SABIRON SIERRA, F. (1990). *Evaluación de Centros Docentes*. Zaragoza: Central de Ediciones.

SANTOS GUERRA, M. A. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41.

— (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Madrid: Ed. Akal.

— (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Ed. Aljibe.

— (2003). *Nubes y barro. Metaevaluación del Plan de Evaluación de Centros Escolares de Andalucía*. Málaga: Grupo de Investigación HUM 0365 de la Junta de Andalucía.

— (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Ed. Narcea.

— (2007). *Enseñar o el oficio de aprender*. Sevilla: Ed. MAD Eduforma.

SIMONS, H. (1988). *Getting to Know Schools in a Democracy*. London: Falmer Press.

TORRES SANTOME, X. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ed. Morata.

LA ENSEÑANZA DE TAREAS DE AUTORREGULACIÓN A TRAVÉS DE TAREAS AUTÉNTICAS*

Carles Monereo Font
Departamento de Psicología de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

1. AUTORREGULACIÓN Y COMPETENCIA

2. LAS TAREAS O ACTIVIDADES AUTÉNTICAS

3. METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

4. CONSIDERACIONES FINALES

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias como una de las finalidades de la enseñanza ha generado una serie de reflexiones acerca de cuáles son las orientaciones metodológicas que propician el cumplimiento de las competencias establecidas. Intentando dar una respuesta que efectivamente permita mejorar los aprendizajes de nuestros alumnos, nos referiremos a continuación a la enseñanza basada en **tareas auténticas** y su efecto sobre el proceso de autorregulación del aprendizaje.

Sin embargo, en primer lugar nos parece crucial establecer algunas distinciones previas, fundamentalmente entre lo que entendemos por autorregulación y competencia, distinción que nos parece obligada dado el sinfín de aproximaciones teóricas y prácticas existentes en la literatura.

* Este texto ha sido elaborado a partir de la presentación oral del ponente, por lo que pedimos disculpas por si el estilo puede resultar excesivamente coloquial.

En segundo lugar, ahondaremos en lo que se ha denominado tarea o actividad auténtica que responde a la necesidad de que lo se haga con los alumnos, si realmente se pretende enseñar competencias de autorregulación, tenga una característica específica: estar vinculadas con la realidad circundante, en aquello para lo que preparamos a los niños y jóvenes.

En un tercer momento, describiremos algunas metodologías que se utilizan en la enseñanza, pero partiremos de lo que se hace habitualmente en la sala de clases y sobre esta base plantearemos las posibles innovaciones y mejoras. Como afirma una máxima castellana: “a menudo lo mejor es enemigo de lo bueno”. Más que lograr la utopía de “lo mejor”, con frecuencia resulta más útil y efectivo intentar “lo bueno”, aquello que podemos hacer en la realidad en que nos situamos y con los recursos con que contamos. Con el fin de ilustrar los conceptos e ideas que vamos a desarrollar, expondremos algunos ejemplos de estrategias que se están llevando a cabo actualmente en primaria y secundaria, y que pueden resultar interesantes para su transferencia (nunca directa) a la “realidad” del lector.

Finalmente, abordaremos un proyecto que hemos estado realizado durante los últimos años, en dos institutos de secundaria, basado en las pruebas del proyecto PISA. Se han utilizado los principios de esta prueba, específicamente los que rigen la elaboración de sus ítems con el propósito de que los profesores modifiquen sus evaluaciones, y como consecuencia indirecta, las actividades que plantean en sus clases. Al finalizar el artículo, comentaremos la experiencia y algunos de los resultados obtenidos.


1. AUTORREGULACIÓN Y COMPETENCIA

La distinción conceptual entre autorregulación y competencia se hace más evidente si la ilustramos con un ejemplo extraído de la vida real.

Imaginemos a un niño que está jugando con su papá en la construcción de un *puzzle*¹. Entonces, en una situación de interacción y juego, el niño tiene una pieza que no sabe dónde colocar dentro del *puzzle*. Le pregunta a su papá: ¿papá, dónde va esta pieza del *puzzle*? Analicemos cuatro posibles respuestas:

¹ Este ejemplo está extraído de la obra de MONEREO (2000). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Visor.

Aprender a autorregular



¿Papá, qué pieza va aquí?

Opción A: ¡¡¡Ésta!!!

Opción B: ¿Por qué no vas probando?

Opción C: Fíjate en esto...

Opción D: Mira mi cara...

Opción A: El padre le dice “¡Ésta!” y la coloca en el *puzzle*. En esta situación el niño no ha aprendido nada; es más, quizás ha reforzado algunas concepciones inadecuadas:

- i. Los papás lo saben todo porque son mayores (cuando uno es mayor se saben las cosas, cuando se es pequeño no). Muchas veces damos la idea a los niños que cuando sean mayores lo aprenderán, como si hubiera un momento en el que uno se vuelve mayor y lo aprende todo de golpe. Del día a la noche. En realidad es importante que los niños vean que se trata de un proceso complejo, y que alguien mayor, si no lo aprendió, puede tener también dificultades.
- ii. El niño depende del padre, del adulto, es un vínculo en el que el niño no es autónomo; conclusión errónea: siempre hay que preguntar a los mayores porque son los que saben la verdad, son el único referente.

Opción B: El papá aconseja: “¿Por qué no vas probando?”. Esta respuesta resulta ser una alternativa más interesante que la anterior, ya que ofrece al niño un elemento de autorregulación, aunque sea simple: “si vas probando pieza a pieza, alguna encajará”. Sin embargo imaginemos que el *puzzle* tuviese más de 1.000 piezas, o aún peor, que la pieza que va justo allí tuviese un pequeño defecto de fabricación, una rebaba que dificultara su encaje perfecto, nos encontraríamos ante un problema irresoluble. El ensayo-error es uno de los procedimientos que todos aprendemos desde pequeños y, siendo más interesante que el procedimiento inexistente de la situación A, resulta muy pobre y simple.

Opción C: En este caso el padre podría preguntar: “Fíjate, ¿qué pieza crees que va aquí?” El niño diría: “una flor”, entonces el adulto podría responder ¿y las flores qué tienen?... “tienen hojitas”. El adulto le podría decir entonces: “ves, tienes que buscar las piezas que tengan hojitas”. Otra opción sería “¿Esta pieza que va aquí qué forma tiene? Fíjate en la forma de agujero, del hueco donde irá la pieza”. Y el niño se da cuenta de las aristas y del contorno que debe tener. En este caso, el padre ofrece al niño criterios de autorregulación más interesantes, le ofrece ideas con las que el niño puede autoevaluar su conducta y autorregularla. De este modo, le está prestando una herramienta de pensamiento más interesante que en las situaciones anteriores.

Existiría aún una *opción D*, que aunque difícil, sería factible.

Dice el padre, tapándose la boca, “A ver, mírame, ¿cómo tengo la boca enfadada o contenta? ¿Sonriente, o seria?” Y el niño dice: “Seria, la tienes seria” Sí tienes razón, contesta el padre: ¿cómo lo has adivinado? “Porque te he visto la cara, tenías los ojos medio cerrados, la cara seria, como si estuvieses enfadado”. Entonces el padre podría coger un paisaje, tapar una parte, y preguntarle nuevamente a su hijo: “¿Cómo sabrías lo que hay aquí sin verlo?” Y el niño respondería: “Porque vería el resto”. Entonces, concluiría el padre, “¿Cómo podríamos saber la pieza que falta aquí en el *puzzle*?” Y el niño respondería “mirando como son las piezas de alrededor, el resto”. En este caso el padre está ayudando a que el niño interiorice una herramienta poderosa para resolver problemas de “figura y fondo”. Le está enseñando una estrategia útil para afrontar cualquier tipo de tarea en la que falte una parte. El padre le dice que piense en lo que está alrededor de la pieza que falta, información que sí poseemos, y no en la información que no tenemos, lo que falta. Está ayudando al niño a hacer autorregulación más avanzada.

En todo caso existirían opciones peores a las aquí presentadas; aquellas donde el padre podría decir “Déjame en paz, ¿no ves que estoy leyendo el periódico?”; o: “Estas cosas cuando seas mayor ya las aprenderás, además piensa que eres tú mismo quien debe descubrirlas”. Por no hablar de padres agresivos o, simplemente, inexistentes. Cada una de estas situaciones, que por lo general se repiten una y otra vez en multitud de momentos y ante multitud de problemas de diversa índole, repercutirá necesariamente en el desarrollo cognitivo del niño. Por consiguiente, muchos niños recibirán herramientas más poderosas, tipo C o D, mientras que otros aprenderán herramientas menos útiles, tipo A o B. De este modo, podríamos explicar buena parte de las dificultades y los retrasos escolares, ya que las dificultades de aprendizaje de origen genético o congénito son una minoría (sobre el 5% de la población escolar). Muy por el contrario, la mayor parte de las dificultades de aprendizaje que presentan los escolares son debidas a un déficit en la interacción, en la mediación social cotidiana. Es posible que estos niños no hayan tenido interlocutores

sociales que les dotaran de herramientas potentes para gestionar su pensamiento. ¿Cómo van a pensar si no tienen instrumentos para hacerlo?

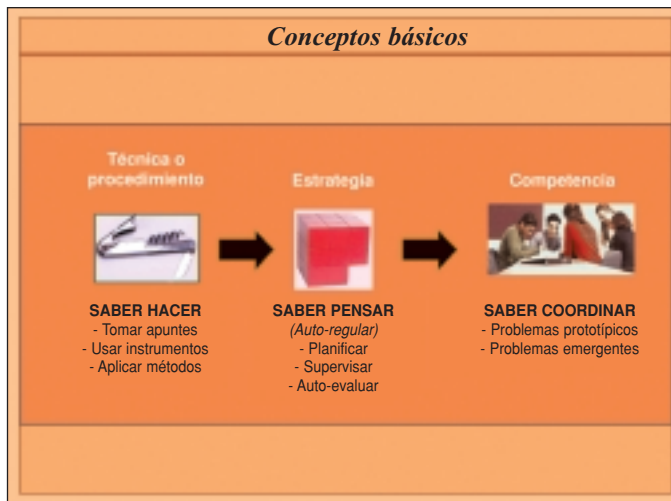
De estos cuatro casos, el que los niños que aparecen en las situaciones C y D tengan buenos educadores es importante, pero no es vital. Sin embargo, en los casos A y B sí resulta crucial. Nuestra labor como educadores está sobre todo comprometida en casos como el A y el B. En tanto sepamos propiciar interacciones de calidad a nuestros estudiantes, estaremos ejerciendo un papel fundamental. Un profesor tiene sentido en tanto hay alumnos que no aprenden solos. Sabemos que existen alumnos que más o menos aprenden solos, los vemos en la ESO, en el bachillerato, en la universidad. Hay alumnos que el hecho de tener o no un profesor competente, no supone una circunstancia tan determinante. Sin embargo, para otros alumnos, un docente competente puede ser la diferencia entre promocionar o no.

El ejemplo analizado nos permite perfilar de un modo más formalizado, la noción de técnica, estrategia y competencia:

1. **Técnica o procedimiento** (saber hacer): el “ensayo-error” de la situación B, sería un ejemplo de ello. Los educadores ofrecen técnicas cuando enseñan al alumno formas de operar, de hacer las cosas, de trabajar, de tomar apuntes, de usar la calculadora, de aplicar métodos. Sin embargo se suele hacer de forma poco contextualizada, sin insistir en el sentido de esa técnica. Le podemos enseñar a un alumno a subrayar, pero lo fundamental es que el alumno sepa cuándo y por qué subrayar. Lo que interesa es que ese alumno sepa que cuando lee una novela para pasarlo bien, lógicamente no tiene que subrayar. Pero cuando tiene que hacer un examen con preguntas abiertas, quizás es fundamental que haga un buen esquema que le permitirá luego desarrollar el tema. Por lo tanto, la técnica en sí es importante, pero no suficiente. Desde luego hay que enseñar técnicas, pero de forma que esa técnica se convierta en una estrategia.
2. **Estrategia**: enseñar a autorregular a alguien es enseñarle una estrategia, darle unos criterios –como en los casos C y D– por los cuales sea capaz de revisar lo que está haciendo y más concretamente, planificar lo que va a hacer, supervisar lo mientras lo hace y autoevaluarlo cuando haya terminado. Para nosotros autorregular supone seguir este proceso: **Planificar** (hacer planes sobre una tarea, anticipando posibles efectos de tus acciones), **supervisar** (controlar si se va por buen camino o es preciso cambiar el curso de la acción) y **autoevaluar** (valorar el proceso y producto logrados e identificar qué factores explican los resultados obtenidos). Por lo tanto, ¿qué sería una estrategia de aprendizaje? Sería el uso de una técnica, pero

su uso contextual, es decir, donde el alumno se dé cuenta de cuándo y por qué hacer un esquema, cuándo y por qué aplicar una fórmula, cuándo y por qué usar el concepto de entropía, cuándo y por qué poner en marcha una determinada actitud.

3. **Competencia:** desde nuestro punto de vista, una competencia tiene que ver con una coordinación de distintas estrategias, con el fin de resolver un problema complejo relativo al ámbito de desarrollo del alumno (por ejemplo, como ciudadano si está estudiando en la ESO, como futuro profesional si realiza una carrera universitaria). Por esa razón pensamos que, más que hacer interminables listas de competencias, lo que resultaría más productivos sería identificar los problemas prototípicos y emergentes de cada ámbito de desarrollo social o profesional². Es decir, si en la enseñanza obligatoria estamos formando ciudadanos, deberíamos identificar los problemas que ésta deberá enfrentar, aquí y ahora (por ejemplo, entender los programas informativos de televisión) y también los que presumiblemente aparecerán en el próximo lustro (por ejemplo, ser capaz de discriminar entre diferentes tipos de alimentos: ecológicos, tratados, transgénicos, etc.).



En la Universidad, por ejemplo, a un futuro dentista hay que enseñarle sobre todo los problemas prototípicos que con mayor frecuen-

² Al respecto, puede consultarse el número monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* de julio de 2007, número 370.

cia deberá abordar, es decir caries y endodoncias. Pero también aquellos nuevos problemas de dentición derivados de los cambios en la alimentación.

Llegados aquí, nos gustaría resumir esos tres conceptos aplicándolos a un área de dominio específica, por ejemplo la comprensión lectora. ¿Cuáles serían las técnicas y procedimientos para la comprensión lectora? Pues todas aquellas que permiten un adecuado procesamiento del texto: subrayado, parafraseado, técnicas de síntesis, como el mapa de conceptos. Sin embargo, como hemos defendido, estos elementos serían suficientes, habría que enseñarles en qué circunstancias y para qué demandas emplearlos; es decir, enseñarles a decidir qué técnicas emplear ante una lectura u otra, para supervisar la propia comprensión (¿cuando no entiendo una palabra, qué hago?), valorar el propio proceso de comprensión (¿si volviese a realizar esta actividad, qué cambiaría para mejorar mi comprensión?).

La idea de competencia, en cambio, tiene mucho que ver con “para qué leer”. Por lo tanto, antes deberíamos identificar qué tipos de lecturas un estudiante que está, por ejemplo en enseñanza obligatoria, debe ser capaz de entender. De este modo, leer para hacer un trabajo será distinto a leer distintos textos en Internet para tomar una decisión como comprar una casa, o un móvil.

Cada profesor puede (y debería) enseñar esas técnicas y estrategias, a la vez que enseña su materia. Por ejemplo, una profesora de Historia, puede enseñar a sus estudiantes cómo situar en una línea de tiempo, un conjunto de acontecimientos. Al hacer eso les está enseñado dos cosas: (i) Historia y (ii) cómo representar acontecimientos históricos en el tiempo. Si además el profesor de Ciencias Naturales también lo hace y enseña a sus estudiantes cómo un organismo vivo se desarrolla en el tiempo, utilizando para ello también las líneas temporales, el alumno aprende un uso estratégico de lo que en principio era sólo una técnica, aprende que la puede utilizar para representar el tiempo en Ciencias Naturales y Sociales, y quizás, por qué no, decide emplearla para representar la evolución de su equipo de fútbol en la Liga, produciéndose, de este modo, una transferencia o generalización a otros contextos.

2. LAS TAREAS O ACTIVIDADES AUTÉNTICAS

¿Cuándo una actividad es auténtica? Revisemos otro ejemplo: si estoy enseñando a mis estudiantes el oficio de jardinero y quiero evaluar si son buenos jardineros, competentes, lo puedo hacer de distintas maneras: realizar un examen escrito sobre tipos de plagas, ponerles un caso a resolver, traer

un jardinero a la clase para que explique sus problemas y que ellos los diagnostiquen y le ofrezcan orientación; o que los alumnos actúen realmente como jardineros en un espacio exterior, con la correspondiente suciedad, quizás en una situación de inestabilidad atmosférica (por ejemplo, lloviendo), con herramientas y productos reales, que exigen tomar determinadas precauciones. Acabamos de establecer un continuo de actividades de evaluación que iría desde lo menos auténtico (lo más teórico, que sería examen como “herramientas del jardinero” o “nombres del tipo de equipo que necesita un jardinero”) a lo más directamente vinculado con una situación real y fiel a lo que realmente hace un jardinero. Por lo tanto, **una actividad es auténtica cuando las condiciones para su ejecución son muy parecidas a las situaciones extra-académicas en las que se produce esa actividad**. De este modo, debemos enseñar competencias en las condiciones lo más cercanas posible a aquellas en que suelen movilizarse. Si queremos enseñar a que el alumno entienda los informativos de televisión, deberemos trabajar en clase con esos programas.




Más concretamente, ¿qué características debe poseer una tarea para que podamos calificarla de auténtica? Primero, que todo debe ser **realista**. Es decir, de nuevo, las condiciones de aplicación y la exigencia cognitiva que se le exija al alumno deben ser similares o fieles a los de la vida real donde se produce. No vamos a exigir ni más ni menos, pues sería absurdo pedir a un jardinero conocimientos complejos que tienen más que ver con un botánico que con su verdadera ocupación. Debemos exigir aquello para lo cual lo estamos formando.

Una segunda característica es la **relevancia**: la tarea en cuestión debe ser útil o para el aprendizaje del alumno o para su futuro inmediato. El estudiante debe saber que se le están enseñando conocimientos útiles, que le permiten, por ejemplo, entender el telediario y discutirlo con sus padres en casa.

Finalmente, el tercer elemento, que denominamos **proximidad ecológica**, que tiene que ver simplemente con que lo que hagamos en el aula no esté tan alejado de nuestras prácticas habituales que resulte ajeno, artificioso y desajustado. En este sentido, muchas veces es un error que determinadas innovaciones, que *a priori* pueden ser muy interesantes, se introduzcan en las aulas sin prestar atención a cuán lejos o cerca están de los conocimientos, recursos y experiencias de los docentes que deberán desarrollarlas. Entonces, debemos partir de lo que ya hacemos, es decir, tomar conciencia de aquello que ya realizamos en las clases, y que está conectado con esa innovación, y establecer graduales progresos y mejoras. Cada centro, como cada alumno, tiene una “zona de desarrollo institucional” que le permitirá avanzar a ritmos distintos.

¿Cuándo una actividad es auténtica?

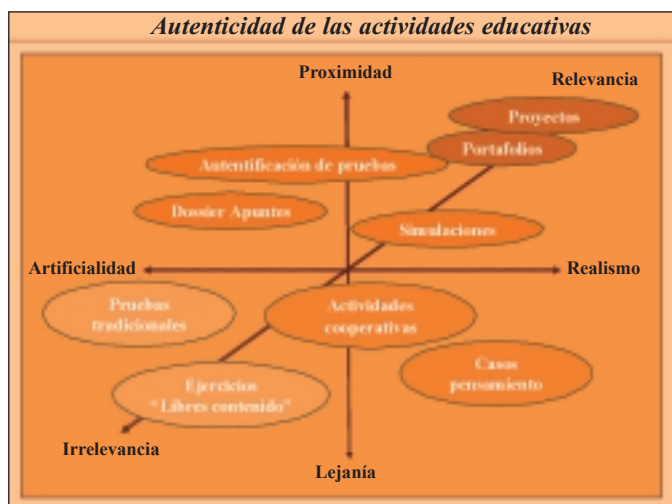
Cuando las exigencias y las condiciones para su ejecución guardan un alto grado de fidelidad con las condiciones extra-académicas en que se produce la competencia que se pretende enseñar y/o evaluar.

-  **Realismo:** condiciones de aplicación y exigencia cognitiva similares a las del problema extra-académico.
-  **Relevancia:** las competencias implicadas son o serán útiles en los contextos extra-académicos involucrados.
-  **Proximidad ecológica:** las prácticas innovadoras se hallan en la “zona de desarrollo” del profesor y del centro.

Ahora bien, partiendo de esas tres dimensiones expuestas: realismo, relevancia y proximidad, la siguiente pregunta sería, ¿cómo podemos, con los métodos que manejamos, promover aprendizajes más auténticos y, por lo tanto, competencias en nuestros alumnos?

Tomando en consideración esas tres dimensiones, podríamos situar los distintos métodos de enseñanza en cuatro cuadrantes según:

- Cuadrante 1: métodos que cumplan todas las características que las validarían como promotoras de autenticidad: basados en la construcción de situaciones realistas, donde se manejen contenidos relevantes para los alumnos y sean próximos a la experiencia habitual del profesorado,
- Cuadrante 2 : métodos realistas y relevantes, pero demasiado alejados de la práctica de referencia de los docentes. En estos casos sería imprescindible un proceso previo de explicación y formación.
- Cuadrante 3: métodos próximos y relevantes pero poco realistas. El profesorado trabaja con casos y simulaciones, pero aún poco fidedignas.
- Cuadrante 4: métodos que incumplan todos esos requisitos: básicamente tareas académicas, sin sentido para el alumno, pudiendo ser incluso alejadas de las prácticas comunes de los profesores (por ejemplo programas o *software* comerciales para “entrenarse” en habilidades descontextualizadas)



3. METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO


A modo de ejemplo, vamos a presentar algunos métodos que, sea de forma directa o indirecta, hemos utilizado³.

El análisis de **casos de pensamiento** sería la posibilidad de que los estudiantes vean cómo otros supuestos alumnos actúan y durante todo el proceso de resolución de una tarea. Imaginemos por ejemplo que en una asignatura de ciencias sociales la profesora les pide que lean un texto y resultan la siguiente demanda: buscar los argumentos a favor y en contra de la elaboración del papel a partir del reciclado o de la tala de árboles. Una vez los alumnos han realizado la actividad les dice: “Fijaros, otros supuestos alumnos han realizado la misma tarea que os acabo de pedir. Quiero que me digáis cuál de ellos la resuelve mejor y porqué. También quiero que me digáis qué orientaciones o consejos podríamos darles para que mejorasen su trabajo. Finalmente me gustaría que me dijéis si alguno de vosotros lo hizo como alguno de esos personajes”.

Una vez los alumnos han visto a los distintos personajes y sus diversas formas de enfrentar la tarea, la profesora podría insistir preguntando: Y bien, ¿quién lo ha hecho mejor? ¿por qué? ¿podéis explicar qué le pasa a cada uno? ¿Quién es el estratégico de los cuatro? ¿Qué consejos les daríais? ¿Alguno de nosotros/as actuó de ese modo?

³ Pueden revisarse algunos de estos métodos en: MONEREO, C. (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO. Barcelona: Graó.

Quiero que leáis este texto y que penséis en cuáles serían los argumentos de los ecologistas sobre el sistema tradicional de elaboración del papel y cuáles los de los empresarios del sector papelero



La profesora siempre dice que leamos una vez y luego volvamos a leer subrayando las ideas importantes. El texto es corto... ¡será fácil!



¡Qué rollo ahora tener que leer todo esto!.. ¿por qué no lo explica ella?, ¡sería más fácil! Además a mí qué me importa saber cómo se fabrica el papel



¿Argumentos... ecologistas? No entiendo estas palabras. Leeré poco a poco para ver si consigo entenderlas

Debemos encontrar argumentos a favor y en contra del reciclado de papel. Lo mejor será que lea cada párrafo y trate de identificar los argumentos de cada bando. Los escribiré en dos columnas: ecologistas y empresarios




"los chinos inventaron la fabricación del papel. Utilizaban corteza de los árboles y cáñamo"

Después colocaré las palabras subrayadas en un esquema de aquellos que tanto le gustan a la profe. Qué significa "cáñamo". Lo buscaré en el diccionario...



Ya me lo he leído todo de un tirón. Hay una palabra rara: "cañanosequé". ¡También podría poner un texto más fácil! Me aprenderé la palabreja por si me pregunta: "cáñamo, cáñamo, cáñamo..." ¡Ya me la sé!

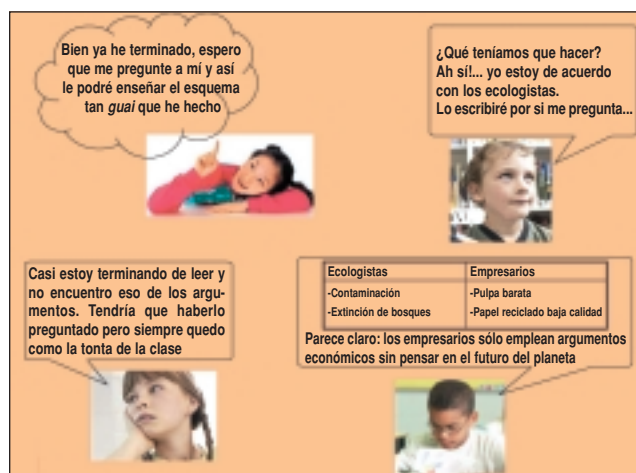


Me estoy liando. He buscado ecologista y no sé que tiene que ver con los chinos, el papel y los argumentos. Si pudiera preguntarle a la *empollona* de la Miriam...



"...los chinos inventaron la fabricación del papel. Utilizaban corteza de los árboles y cáñamo" Los chinos eran increíbles, también inventaron la pólvora... No sé que es eso de "cáñamo" pero no parece ser un argumento... Después, si tengo tiempo, lo buscaré...





Se trataría de que los estudiantes observasen que lo que distingue al último estudiante del resto no es que esté más motivado, tenga más conocimientos o conozca más procedimientos de lectura, sino que el estudiante D, además de lo anterior, sabe cuándo y por qué debe emplear sus conocimientos sobre el tema y los procedimientos que pone en juego: clasificación en dos columnas.

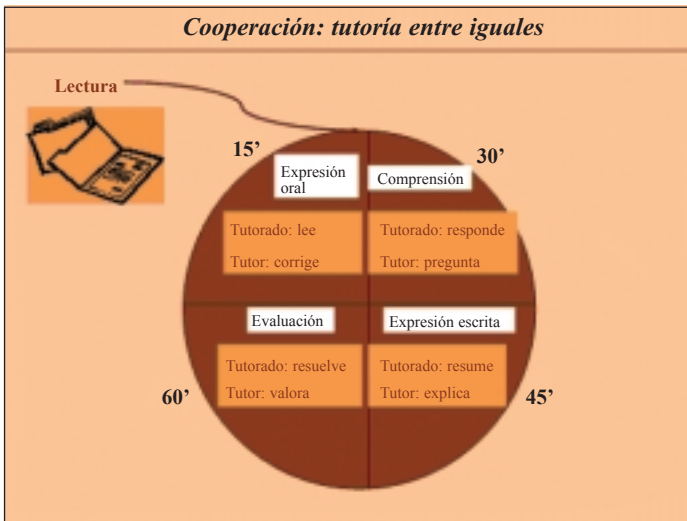
La presentación y análisis ha sido un ejemplo de “caso de pensamiento”, que se puede aplicar en todas las edades, pero resulta especialmente indicado para los más jóvenes pues pueden “visualizar” cómo piensan otros, cómo autorregulan su conducta, buscan soluciones, desglosan en pequeños pasos las tareas difíciles, etc. Del mismo modo, puede resultar un método idóneo para introducir algunos errores típicos que suelen cometer los alumnos, y así hacerlos transparentes, analizándolos y discutiéndolos con ellos.

Las **actividades cooperativas** son otro ejemplo interesante, ya que brindan la posibilidad de que los alumnos trabajen en grupo, lo cual suele ser motivador para ellos, además de interesante para potenciar una competencia esencial en el siglo XXI: el trabajo eficaz en equipo.

Tutorías entre pares o iguales: los buenos alumnos en, por ejemplo, escritura o lectura, ejercen de profesores/tutores de los compañeros que necesitan refuerzo en esas tareas. En este sentido, podríamos mencionar una experiencia real efectuada con alumnos destacados en lectura y escritura de cuarto de la ESO que ayudan a estudiantes de tercero con dificultades en el área⁴.

⁴ Puede consultarse en DURÁN, D. y VIDAL, V. (2004). Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Barcelona. Graó.

Antes de iniciar propiamente la actividad el profesor, con los tutores (los alumnos de cuarto), preparará las sesiones, decidiendo qué textos van a utilizar y qué tipo de ayudas pueden ofrecerse al compañero tutorizado (el alumno de tercero) cuando sea necesario. La sesión de clase se divide en cuatro cuartos y consiste en lo siguiente: En el primer cuarto de hora el tutorado lee el texto y el tutor le corrige la dicción. Cuando ha acabado este cuarto de hora el profesor dice “¡cambio!” y en el siguiente cuarto de hora se trabaja la comprensión. El tutor hace preguntas de comprensión sobre lo que se acaba de leer, y el tutorado trata de responder a esas preguntas (el profesor debe haber formado adecuadamente a los tutores para que las preguntas vayan más allá de la retención de datos y la literalidad en las respuestas). Luego, se realiza el tercer cambio que exige del alumno tutorado que resuma lo que hasta ese momento se ha leído; de nuevo el alumno-tutor le ayuda en este cometido. Finalmente, el último cuarto de hora consiste en un período de evaluación; el tutor hace una pequeña prueba al tutorado sobre el texto que acaban de leer preguntándole sobre cuestiones que tienen que ver con los problemas aparecidos en la dicción, la ortografía, la sintaxis o la comprensión de las ideas. En cada sesión se va repitiendo la secuencia descrita; paralelamente se efectúan reuniones de evaluación entre los tutores y el profesor, de tal manera que el tutor puede decir, “mi compañero en las dos primeras partes de expresión oral y comprensión ha tenido un buen desempeño, sin embargo tiene dificultades para escribir, comete muchas faltas”, entonces se decide que en lugar de dedicar ese tiempo a la expresión oral y la comprensión, se va a dedicar más tiempo a la expresión escrita. Así, empiezan a producirse diferencias entre las parejas al distribuirse el tiempo de trabajo en función de las dificultades de cada alumno tutorizado.



La investigación, basada en la experiencia que acabamos de comentar, demuestra que:

- Los alumnos con dificultades de tercer curso mejoraron de forma significativa sus habilidades y estrategias de lectura en comparación con un grupo control que no empleaba esta metodología.
- Los estudiantes-tutores aprendieron también mucho acerca del contenido, en este caso Lengua. La explicación es diáfana: preparar una clase para otro aumenta el propio nivel de aprendizaje sobre aquello que se prepara.
- A través de los alumnos-tutores que tenían, en general, prestigio social entre sus iguales, los alumnos tutorizados lograban integrarse mejor al centro escolar.
- Finalmente, los alumnos tutorizados aprendían a autorregular mejor su conducta, gracias al modelo ofrecido por su tutor.

Enseñanza recíproca: en este caso se trabaja con grupos de cuatro alumnos que, sobre la base de un mismo texto de, por ejemplo 4 ó 5 páginas, lo analizan durante una hora de clase con la siguiente dinámica: el primer alumno es el encargado de leer y parafrasear, en voz alta la primera página del texto. Al finalizar su tarea podría decir: “bueno, de lo que acabamos de leer lo más importante es que los mamíferos se pueden clasificar...”. Luego, los demás integrantes del grupo intercambian opiniones al respecto hasta consensuar el contenido de esas primera hoja. Posteriormente, el alumno dos inicia su función, que consiste en formular preguntas de comprensión a sus compañeros de grupo, en relación con la primera página del texto leído. El alumno tres es el que debe responder a esas preguntas, los demás pueden ayudarle sin dar la respuesta correcta, sólo ofreciéndole pistas. Finalmente, el alumno 4 tiene la tarea más difícil de todas: antes de leer la siguiente hoja del texto, anticipar el contenido de la misma. Decir, “Bueno, ahora nos ha explicado la clasificación de los mamíferos, supongo que en la siguiente hoja nos pondrá ejemplos de mamíferos, o nos hablará del aparato respiratorio o digestivo de los mamíferos”. Se trata de que los alumnos aprendan a deducir el contenido (una habilidad fundamental en un buen lector) y a verificar sus hipótesis, un aspecto clave en la autorregulación de la comprensión.

La actividad propuesta de “enseñanza recíproca”, divide las funciones que habitualmente lleva a cabo un lector competente: resumir y parafrasear, formular preguntas, responderlas y anticipar nueva información. Al desglosar las funciones, se divide el esfuerzo y la tarea resulta más fácil. En todo caso, los alumnos más competentes deberían realizar las tareas 2 y 4 que presentan mayor dificultad, mientras que las funciones 1 y 3, más fáciles, pueden repartirse entre los alumnos del grupo menos hábiles. No obstante, conforme el grupo va mejorando su comprensión, podemos ir cambiando esas funciones.

De tal manera que un día el profesor dice: “hoy vamos a cambiar, será el alumno número 2 el que lea, parafrasee, resuma; en cambio, el alumno 3 será a partir de ahora el que hará las preguntas, el alumno 4 las contestará y el alumno uno anticipará, a partir de este momento, la nueva información”.



Tareas auténticas

Con el fin de explicar con mayor claridad en qué consisten las “tareas auténticas” presentaremos una investigación que partiendo del impacto mediático del proyecto PISA, ha intentado mejorar las prácticas docentes⁵. La idea básica consistió en modificar las tareas de enseñanza y evaluación que los profesores empleaban en sus clases, a partir de los principios que subyacen a las pruebas PISA, principios que se corresponden con los criterios de autenticidad que anteriormente hemos comentado.

La muestra estuvo formada por ocho profesores de distintas materias (matemáticas, francés, inglés, griego, lengua catalana y castellana, historia y tecnología), Después de analizar conjuntamente los ítems empleados en PISA, modificaron sus propias actividades, introduciendo cuatro cambios esenciales:

⁵ Proyecto de investigación subvencionado por el MEC: “Evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas”, dentro del Programa Nacional de Investigación (Ref. SEJ2004-02458/EDUC).

1. **Partir de una situación o problema real:** algunos profesores rápidamente pensaron cómo podrían introducir esas modificaciones; por ejemplo, la profesora de inglés, propuso que, dado que les gustaban mucho los deportes de riesgo, quizás podría organizar actividades de expresión oral y escrita en inglés, sobre esa temática que les resultaba familiar y atractiva. Sin embargo, a otros profesores les parecía complejo encontrar situaciones reales, como le ocurrió al profesor de griego. Entonces él mismo, empezó a introducir la posibilidad de trabajar con películas comerciales como “Troya” o “300”, que trata sobre Esparta, señalando que los estudiantes podrían, por ejemplo, subtítular en griego algunas de las escenas.
2. **Cambiar la complejidad de las preguntas:** en la formulación de las preguntas debían considerar distintos grados de complejidad, lo que implicaba incluir cuestiones relacionadas con habilidades de orden superior, como pueden ser el análisis, la comparación, la síntesis, la evaluación, en una línea parecida a como se hace en PISA.
3. **Permitir el examen con apuntes o con el libro de clase:** si lo que queremos es formar un ciudadano informado, capaz de resolver problemas complejos que requieren tomar decisiones, resulta más auténtico y realista que el alumno disponga de información que puede tener a su alcance en la calle. En este sentido, el contar con los apuntes no reduce la complejidad, ya que las preguntas formuladas requieren activar procesos cognitivos más complejos que el simple hecho de recordar información descontextualizada. Siguiendo estos principios, algún profesor planteó que, además de contar con información, el mismo alumno pudiera hacer preguntas. Entonces empezamos a valorar la idea de que el estudiante, durante la prueba, pudiera hacer una pregunta al profesor. Luego, el profesor podría analizar el uso que había hecho el alumno de su respuesta. De esta manera, observaríamos la capacidad de autorregulación del estudiante frente a una dificultad.
4. **Valoración de las pruebas:** insistimos mucho en que los alumnos tenían que conocer los criterios con que se evaluarían las pruebas, que era fundamental que desde el primer día el profesor les dijera cómo les evaluaría. Así lo hicieron; al empezar un nuevo tema o unidad didáctica, el profesor les enseñaba las pruebas y les explicaba, detalladamente, qué características tendría una respuesta correcta, y cuales una incorrecta. Explicitar los criterios y las modalidades evaluativas no tiene que ser un misterio, pues conociendo las condiciones de evaluación los estudiantes podrán, con mayor facilidad, autorregular su aprendizaje, es decir, saber qué es lo que el profesor espera y cuándo un producto es de calidad. Como dice una afortunada máxima: “Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus alumnos”. Tal como evaluamos aprenden nuestros

alumnos. Si queremos que aprendan de una manera profunda y significativa, las actividades de evaluación deben exigir este nivel de comprensión. Si pides a tus alumnos que memoricen, memorizarán. Si tu prueba implica relacionar, lo harán. Por lo tanto, dar coherencia al proceso de enseñar y evaluar es fundamental y un aspecto clave es informar desde el principio sobre las modalidades y criterios de evaluación.

Los principales resultados de esta investigación han sido los siguientes:

- Las pruebas realmente cambiaron, mucho más que las clases, pues los profesores elaboraron excelentes actividades de evaluación siguiendo los principios de PISA.
- También se produjeron cambios, aunque más modestos, en las actividades de enseñanza. Los profesores se dieron rápidamente cuenta de que para que sus alumnos pudiesen resolver las pruebas tipo PISA, tenían que enseñarles de otra manera. Así, los profesores empezaron a enseñar de otra forma, con actividades más auténticas. Por ejemplo, la profesora de inglés, que como dijimos se centró en los deportes de riesgo, colocó unas gráficas que los alumnos tenían que interpretar. Cuando el profesor de matemáticas vio las gráficas dijo que él también las utilizaba y que quizás podrían hacer una parte de la prueba conjunta; en definitiva, un claro ejemplo de cómo introducir gradualmente la interdisciplinariedad.

Finalmente, quisiéramos mencionar una pregunta que formuló uno de los profesores participantes en la investigación: “¿Si yo en clase realizo actividades que se parecen mucho a lo que hago en mi clase, qué diferencia hay entonces entre enseñar y evaluar?” la respuesta que le dimos y que parafraseamos aquí es ésta: no son diferentes, lo que las distingue es la intencionalidad con que el profesor las utiliza en su aula.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, y a modo de resumen, nos gustaría destacar cuatro ideas básicas:

1. Todo currículum que pretenda desarrollar competencias debe hacerlo a partir de actividades auténticas, que permitan a los estudiantes enfrentar problemas reales, situaciones de aprendizaje relevantes, incorporadas en cada uno de los ciclos de enseñanza: infantil, primaria, secundaria y superior.

2. El desarrollo de competencias supone la enseñanza explícita de habilidades cognitivas que permitan desempeñarse estratégicamente en el mundo real;
3. Asimismo, trabajar con tareas auténticas supone seleccionar los contenidos curriculares más relevantes e inclusivos, a partir de los problemas reales que el ciudadano deberá afrontar y resolver. Bajo este prisma no es posible ni útil enseñarlo todo. Por lo tanto, es necesario decidir qué “x” cosas deben saber decir, hacer y sentir cuando los estudiantes acaben cada asignatura o carrera.
4. La enseñanza basada en actividades auténticas tiende a hacer desaparecer la distancia entre enseñanza y evaluación; además, promueve la interdisciplinariedad y la motivación. Del mismo modo, una evaluación realizada a partir de actividades auténticas tiene efectos retroactivos sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Finalmente, podríamos añadir que cada vez más las clases presenciales cobran mayor importancia en el marco de la sociedad de la información. Dar una clase cara-a-cara es una situación cada vez más costosa y privilegiada y en ella deberíamos ser capaces de organizar experiencias de aprendizaje únicas, que cualquier otro medio no pueda reproducir (por ejemplo, un ordenador). Enseñar a los y las alumnas a autorregular su aprendizaje y a aprender a aprender; es una tarea que, hoy por hoy, difícilmente puede hacerse sin la presencia de un buen mediador educativo. Es realmente una tarea humana y humanizadora a la que nos debemos padres, educadores e investigadores.

REFERENCIAS

DURÁN, D. y VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

MECD (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE.

MONEREO, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.

— (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.

PROYECTO de investigación *Evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas*, dentro del Programa Nacional de Investigación.

VV.AA. (2007). Monográfico dedicado a las *Competencias básicas*. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, julio.

LA EVALUACIÓN VISTA COMO UN PROCESO DE AUTORREGULACIÓN

Neus Sanmartí Puig

Departamento de Didáctica de las Matemáticas y Ciencias Experimentales
Universidad Autónoma de Barcelona

- 1. ALGUNOS HECHOS Y ALGUNAS PREGUNTAS COMO PUNTO DE PARTIDA**
- 2. LA EVALUACIÓN FORMADORA, MARCO TEÓRICO-PRÁCTICO PARA AVANZAR**
- 3. COMPONENTES DEL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN**
- 4. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA**
- 5. ¿REALMENTE, MEJORAN LOS RESULTADOS ENSEÑANDO A LOS ALUMNOS A AUTORREGULARSE?**
- 6. A MODO DE RESUMEN: NECESIDAD DE UNA NUEVA CULTURA EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN**
- 7. REFERENCIAS**

¿Cuántas veces nos hemos preguntado por qué los alumnos aprenden tan poco a pesar de que dedicamos tanto tiempo a enseñar alguna idea o procedimiento y a evaluar las producciones del alumnado? La excusa fácil es concluir que los chicos y chicas no se esfuerzan, con lo que pasamos la responsabilidad del fracaso a ellos e, indirectamente, a la sociedad en general, ya que consideramos que el ambiente en el que viven no promueve el valor del estudio.

Sin negar este hecho, también es necesario preguntarnos si tal como planificamos y aplicamos la enseñanza, estamos realmente ayudando a aprender a la mayoría de estudiantes. Hoy y hace treinta años, hay unos alumnos que aprenden con cualquier metodología, pero en el momento que la enseñanza se ha democratizado y el objetivo es que más del 80% de ellos desarrollen lo que venimos llamando “competencias básicas”, no

hay duda que unas metodologías son más útiles que otras, y que es necesario continuar investigando para comprender las causas del problema y deducir formas de actuación más eficientes. Cuando alguien afirma sin pudor que los viejos métodos ya funcionaban sabiendo que aprobaba menos del 40% de la población, demuestra muy poca capacidad de análisis del problema.

Se trata sin duda de un problema complejo, con muchas variables a tener en cuenta, pero hay bastante acuerdo que una de ellas —el planteamiento de la evaluación— es fundamental. Por ejemplo, Perrenoud (1993) titulaba uno de sus artículos con un “¡No toquéis mi evaluación!”, argumentando que si se cambia la evaluación se tienen que cambiar muchas más aspectos de la práctica educativa.

Desde hace años se vienen realizando investigaciones y propuestas innovadoras en este campo (Black y Wiliam, 1998), algunas de las cuales analizaremos en este escrito.

1. ALGUNOS HECHOS Y ALGUNAS PREGUNTAS COMO PUNTO DE PARTIDA

El primer hecho que puede sorprender a un observador externo es que *cuando planificamos las actividades de enseñanza nunca pensamos en cómo conseguiremos que el alumnado corrija los errores que sin duda comete*. Normalmente pensamos en qué y cómo “explicaremos”, y en las lecturas, manipulaciones, problemas y todo tipo de ejercicios que propondremos al alumnado para que aprenda, pero hay la idea implícita de que si estas actividades están bien planteadas, el alumno no cometerá errores y no será necesario dedicar tiempo a revisarlos. El error se percibe como algo no deseable y a evitar desde el inicio.

Sin embargo, el error es el punto de partida para aprender (Astolfi, 1999). El mismo Einstein decía que pasaba la mayor parte de su tiempo intentando encontrar los errores que había cometido al resolver un problema. Se puede afirmar que aprender se relaciona más con regular errores que con hacer bien las tareas desde el inicio, ya que si un alumno las hace bien quiere decir que eran demasiado fáciles y que no suponían ningún reto para él, ningún aprendizaje.

Pero detectar y regular los errores requiere tiempo, mucho más tiempo que realizar la tarea en su versión inicial, por lo que el reto didáctico es cómo conseguir que el alumnado los identifique y encuentre caminos para superarlos, sin que se desanime en el intento. ¿Es ello posible?

Un segundo hecho es que *para evitar que los alumnos cometan errores, tendemos a facilitarles la tarea al máximo*. Por ejemplo, una revisión de los libros de texto nos muestra que la respuesta a la mayoría de ejercicios propuestos se encuentra tal cual en el mismo texto, y sólo es necesario copiarla. Y en las actividades se tiende a plantear preguntas cerradas, que se respondan con una palabra o frase corta. A los profesores nos gustan porque son fáciles de corregir y no hay duda que a los alumnos también, ya que realizarlas les requiere mucho menos esfuerzo.

De alguna forma u otra los que aprenden tienden a presionar para poder aprobar aplicando el mínimo consumo de energía en la realización de las tareas, y también los profesores tendemos a ceder a dichas presiones, ya que así evitamos enfrentamientos y desgastes de todo tipo.

Se puede concluir que los enseñantes buscamos más adaptarnos a los alumnos y alumnas, que no que ellos se adapten a nosotros. Por ejemplo, ante estudiantes de nivel sociocultural bajo se tiende a pensar que es imposible que aprendan lo que pensamos que sería deseable. Pero al mismo tiempo, también los datos demuestran que cuando el profesorado no renuncia a sus objetivos muchos más alumnos aprenden (Sanmartí y Sardá, 2007). Pero, ¿cómo conseguirlo?

Un tercer hecho es la gran cantidad tiempo que dedica el profesorado a corregir ejercicios, trabajos y pruebas de todo tipo. Generalmente, devolvemos los trabajos con algunos comentarios y una nota. Sin embargo, *se puede afirmar que no hay tiempo más inútil para el aprendizaje de nuestros alumnos que el que dedicamos a valorar sus trabajos, al menos tal como lo hacemos habitualmente*.

Diversos estudios muestran que los alumnos que han cometido errores raramente comprenden las anotaciones del profesorado (Veslin y Veslin, 1992) y en mucho menos grado les son útiles para mejorar. Si se les devuelve los trabajos con comentarios y una nota, sólo se fijan en la nota (Butler, 1988), por lo que el tiempo utilizado por el profesorado para realizarlos es en buena medida tiempo perdido. También está comprobado que cuando se realizan demasiados “controles”, se tiende más a desalentar que a estimular el entusiasmo del alumnado hacia el proceso de aprendizaje.

La evaluación conlleva muchas horas de trabajo del profesorado pero, tal como se realiza, repercute muy poco en los resultados del alumnado. Por tanto, cabe preguntarse: ¿podemos plantearnos la evaluación de una forma que sea menos costosa para los docentes y más útil para los que aprenden?

Un cuarto hecho se relaciona con la dificultad inicial de *encontrarle sentido al esfuerzo necesario que se tiene que invertir para regular los errores y las dificultades a superar*. Los que enseñamos hemos superado muchos obstáculos a lo largo de nuestra vida como aprendices y sabemos que al final se encuentra la recompensa, que no es otra que el placer que se siente cuando se percibe que se es capaz de comprender y de resolver las tareas con éxito. Pero pocas veces nos acordamos de cuándo fue la primera vez que sentimos esta emoción, ni de cuál fue el camino que nos llevó a experimentarla.

Hay estudiantes que encuentran este camino por sí solos o ayudados por su familia. Pero la mayoría no, y necesitan la ayuda de los que les enseñamos en la escuela. Hasta que no lleguen a experimentar este placer no serán autónomos aprendiendo, por lo que una parte de nuestro trabajo necesita dedicarse a estimularles para que no renuncien a aprender. Pero, ¿sólo depende de cómo nos relacionemos individualmente con cada uno de ellos? ¿No dependerá también del clima de clase que consigamos crear?

Y finalmente, un quinto hecho se refiere a la *importancia que tiene la evaluación tanto en relación a qué y cómo se enseña, como a qué y cómo se aprende*. A menudo los profesores diseñamos unidades didácticas que incluyen actividades muy interesantes desde el punto de vista didáctico, pero al finalizar su aplicación planteamos preguntas de evaluación reproductivas y simples. Es sabido que un mismo diseño didáctico puede ser aplicado de forma muy distinta, en función de la que se pretende que los alumnos sepan hacer al final del proceso de aprendizaje y que, por tanto, lo que realmente nos da información acerca de su calidad es el planteamiento que se hace de la evaluación.

De la misma manera, los alumnos perciben lo que es importante aprender no a partir de lo que su profesor les dice, sino de lo que les exige en la evaluación final. Por ejemplo, en un estudio realizado (Custodio, 1996) las profesoras verbalizaron que para ellas era importante que los alumnos aprendieran a relacionar, a analizar, a deducir... aspectos del tema objeto de estudio en ese momento. En cambio, sus alumnos (15 años) dijeron que era importante “saberse los nombres” y “saber qué era cada cosa”. Al contrastar sus puntos de vista con las preguntas planteadas en el examen, se comprobó que las percepciones de los alumnos se ajustaban bastante a lo propuesto en éste. Consecuentemente, si creen que lo que se les pide lo pueden responder leyendo la lección del libro de texto el día anterior al examen, no tendrá sentido para ellos dedicar mucho esfuerzo los días previos.

Muchos profesores justifican sus preguntas en el examen final diciendo que si pusieran las que realmente creen que debieran ser capaces de responder sus alumnos, la mayoría suspendería. Pero ¿no será que renunciamos a ello y que a los alumnos ya les va bien?

2. LA EVALUACIÓN FORMADORA, UN MARCO TEÓRICO-PRÁCTICO PARA AVANZAR

Alrededor de la evaluación hay muchísimos escritos y estudios, y a lo largo del tiempo no hay duda que ha evolucionado el concepto y que se ha ido enriqueciendo con múltiples aportaciones. En los primeros años de la puesta en marcha de la reforma educativa (LOGSE) y de comprobar las dificultades que conllevaba conseguir buenos resultados en nuestros alumnos, nos propusimos profundizar en el tema de la evaluación, junto con el profesorado de Ciencias y Matemáticas de dos IES de Barcelona (IESM Juan Manuel Zafra y IESM Juan de la Cierva), ya que en aquel momento percibimos que era un tema-clave si es que queríamos conseguir que la mayoría de nuestros alumnos aprendieran.

Después de consultar diferentes líneas de trabajo sobre esta temática, nos pareció muy sugestiva la relacionada con la llamada *evaluación formadora* (Bonniol, 1981; Nunziati, 1990). Se trata de una propuesta didáctica en la que se pretende que la regulación de los aprendizajes sea, de manera progresiva, responsabilidad del alumnado. Esta es la diferencia básica con la evaluación formativa, que es la referencia más conocida, ya que en ella la función reguladora es básicamente responsabilidad del profesorado.

Los resultados de la aplicación de esta metodología estaban avalados por estudios que demostraban que, en las pruebas de reválida en Francia, los alumnos de liceos franceses en los que se aplicaba obtenían mejores resultados que los de otros centros de estatus social similar (Bonniol, 1981).

La evaluación formadora pretende formar al alumnado en sus procesos de pensamiento y de aprendizaje ayudándoles a construir su propio sistema personal de aprender. Se sustenta básicamente en la *teoría de la actividad del aprendizaje* (Wertsch, 1981; Talizina, 1988) basada en los trabajos de Vigotski, Leontiev, Luria y sus discípulos, y en las investigaciones sobre la actividad que despliega una persona para ejecutar una determinada acción (Vermersch, 1979; Bonniol, 1981). Pero en esta línea de trabajo confluyen muchas más investigaciones, como las relacionadas con *metacognición y aprendizaje*, con las *teorías de autorregulación del aprendizaje*, los trabajos sobre *autoevaluación* y los de la *pedagogía de la autonomía*, y más actualmente, los relacionados con *comunidades de aprendizaje* (Boekaerts y Corno, 2005).

La teoría de la actividad plantea que los conocimientos, que constituyen una experiencia social, no pueden ser adquiridos por el alumnado sólo a través de la simple transmisión de información por el profesorado, sino que básicamente debe asimilarlos mediante su propia actividad. Esta actividad comporta como condición básica *regular* las propias ideas y maneras de hacer

y de hablar, a partir de confrontarlas con las de los adultos y de los propios compañeros y con los objetos y hechos del mundo.

Desde este punto de vista, en el diseño de las unidades didácticas se habrá de buscar promover que, junto con los contenidos de las disciplinas, los alumnos aprendan los saberes metacognitivos necesarios para autorregular sus aprendizajes. Estos saberes metacognitivos se deducen del análisis de las características de la *actividad* de aprendizaje, relacionadas con su aspecto intencional (¿qué objetivo quiero conseguir?) y por su aspecto operacional (¿cómo? ¿de qué forma lo puedo alcanzar?), no determinado por el objetivo sino por las condiciones concretas de realización.

Pensemos, por ejemplo, en cualquier actividad que realizamos los profesores, expertos en aprender, con la finalidad de apropiarnos de un nuevo conocimiento, ya sea saber utilizar un nuevo programa de ordenador o aplicar un nuevo concepto a la interpretación de algún hecho. La realización de esta actividad presupone la existencia de una cierta representación de su objetivo, de las condiciones en que se llevará a término y de los pasos u operaciones para llevarla a cabo (esta representación constituye lo que se denomina *base de orientación de la acción*. Talizina, 1988). Mientras la vamos realizando, regulamos la “base de orientación de la acción” inicial, a partir de reconocer si es útil y de compararla con la de compañeros, con lo que dicen o hacen los expertos –el profesorado u otros–, etc. De hecho, aprendemos toda la vida, por lo que la vamos regulando constantemente.

La hipótesis de trabajo, derivada de la teoría de la actividad, es que, para aprender, los estudiantes deben construir una buena *base de orientación de la acción* en relación a contenidos curriculares significativos, ya sea para anticipar qué puede pasar si desaparece una especie en un ecosistema, en qué he de pensar para argumentar alrededor de una temática o en qué me he de fijar para leer un gráfico. Su regulación puede comportar revisar los objetivos (muchas veces han de cambiar la percepción inicial sobre la finalidad de la tarea o su utilidad), algunas de las operaciones necesarias para llevarla a cabo o las condiciones de realización. Esta regulación sólo la puede hacer quien aprende, aunque sea en interacción con los demás. Desde este punto de vista, el profesorado (y los compañeros) no pueden “corregir” los errores y dificultades del que aprende, pero sí detectarlos, comprenderlos y ayudarle para que pueda corregirlos él mismo.

Aprender a aprender pasa, por tanto, por ser capaz de pensar en qué he de pensar para regular mis primeras representaciones. Veamos un ejemplo de una actividad de evaluación-regulación realizada por alumnos que son expertos en este quehacer (figura 1). Fue realizada por alumnos de cuarto de ESO que ya venían trabajando en esta línea desde el primer curso. La profesora había planteado un ejercicio para que lo realizaran en su casa como deberes y

una vez en el instituto, lo resolvió en la pizarra incidiendo especialmente en los tipos de errores que se dan más habitualmente y en sus causas, planteándolos como algo muy normal. Los alumnos ya sabían que luego deberían autoevaluarse y evaluar a compañeros, por lo que tenían un motivo para estar atentos a las explicaciones de la profesora.

Posteriormente, completaron una hoja de trabajo, de la que se reproduce la escrita por una pareja de alumnos. Como se puede observar, primero anotaron cuáles habían sido sus respuestas al ejercicio y luego se autoevaluaron, diciendo en qué se habían equivocado y por qué. A continuación, intercambiaron sus reflexiones con otro compañero (generalmente las parejas las propone la profesora, teniendo en cuenta tanto características relacionadas con la personalidad de los chicos y chicas como con las aptitudes), y valoraron si estaban bien explicadas las posibles causas de los errores. También escribieron recomendaciones para que el compañero mejorara su manera de trabajar, en la línea de promover la cooperación.

Figura 1. Actividad de auto y co-regulación (4º ESO)

REGULACION	Nombre:	Alonso	Nombre:	SGRIB
¿Pregunta?	En la laboratorio a partir de dióxido de carbono y agua se obtiene $C_6H_{12}O_6$ y oxígeno. ¿Que otras sustancias dióxido que se forma de un reacción química?	Escribe la ecuación química correspondiente	Cuando un objeto calienta, ¿el aumento de masa se debe mas al dióxido de carbono absorbido o al agua?	
¿Mi pregunta inicial ha sido?	Es un cambio químico porque la glucosa es una sustancia distinta.	$C_6H_{12}O_6 + H_2O \rightarrow C_6H_{12}O_6 + O_2$	Al agua	
¿Que he hecho mal?	bien	$C_6H_{12}O_6 + H_2O \rightarrow C_6H_{12}O_6 + O_2$ No he puesto el 6 antes del oxígeno	No es el agua, es el CO_2	
¿Por qué he hecho mal?		Ha sido un despiste. No me he dado cuenta que subieron oxígeno.	Lo creo que el CO_2 al que yo no puede subir. No sé, pero he dado cuenta que al hacer la reacción se necesitan 6.44g de O_2 y solo 6.18g de H_2O	
¿Está bien justificada?	Bien aunque hubieras podido decir también que se sabe que es una sustancia distinta por sus propiedades.	está bien, pero tienes que ir con cuidado en no despreciarte. También con la ortografía "sobran" se escribe con dos b	Bien	
¿Qué te recomendaría a tu compañero/a para mejorar?	que intentes siempre pensar en todas las ideas posibles, no sólo en una.	que tengas siempre la base de orientación y así no te desprecias.	Que no te dejes llevar por la primera idea y en cambio lo compruebes todo	

Fuente: IESM J. M. Zafra.

En total, se dedicó a ello una hora de clase, ya que los alumnos conocían bien las reglas de juego de cómo realizar la actividad y eran conscientes, a partir de su experiencia anterior, de que hacerla bien les era una buena ayuda para corregir errores, aprender y, consecuentemente, aprobar.

Analizando esta actividad se puede constatar que:

- Las cuestiones planteadas no son banales, ni se pueden resolver copiándolas del libro de texto. Los alumnos habían profundizado en el concepto de cambio químico y en como expresarlos en el lenguaje de la química, pero el hecho no la habían trabajado previamente en clase. El análisis de este hecho promueve, además, que relacionen conocimientos que están aprendiendo en la clase de Química con otros estudiados en Biología y tiene sentido para poder argumentar sobre temáticas ambientales, en la línea de las preguntas tipo “PISA”.
- Se anima a los estudiantes no sólo a reflexionar sobre lo que han hecho bien o mal, sino también a profundizar en las posibles razones de sus respuestas erróneas.
- La actividad promueve a ayudar a un compañero o compañera, por lo que se han de poner en práctica valores relacionados con la cooperación. No sólo se trata de opinar sino de proponer qué hacer para mejorar. Además, al revisar trabajos de otros, generalmente se promueve que uno reconozca sus propios errores.
- Las propuestas de mejora se relacionan fundamentalmente con estrategias aprendidas en clase para anticipar y planificar la acción (ver figuras 3 y 4). Son estrategias que favorecen la autorregulación de tipo metacognitivo.
- Finalmente, los alumnos no sólo revisan contenidos propios de la disciplina en cuyo contexto se planteó la actividad, sino también la ortografía (y en general, cómo se utilizan los diferentes lenguajes).

No es fácil aprender a autorregularse. Se requiere tiempo (muchos alumnos tardan un curso o más en comprender cómo anticipar la acción y su importancia). También consideran que tienen despistes, pero les cuesta reconocer que se deben a la falta de planificación. No hay duda que es difícil cambiar las reglas de juego que están acostumbrados a aplicar para aprobar, como las de copiar de otros o del libro de texto, de ocultar y disimular los errores y dificultades, o de competir antes que cooperar.

En nuestra experiencia en diferentes centros hemos podido comprobar cómo cuantos más profesores de un curso y a lo largo de los cursos promueven la autorregulación y la cooperación, mejores resultados se obtienen. Pero también que muchas veces los alumnos perciben este sistema de trabajo como

la “manera de hacer clase” de un determinado profesor o profesora, de la misma forma que otros tienen otras. Que los alumnos se adhieran a ella depende, además de que comprueben que mejoran sus resultados, del “arte” y de los valores del que enseña, de su capacidad de conectar afectivamente con ellos y de estar a su lado cuando pasan por momentos de desánimo.

3. COMPONENTES DEL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN

Cada persona construye su propio sistema de aprender y lo va mejorando progresivamente. Como hemos indicado, para que el alumnado sea capaz de autoevaluarse se debería forzosamente promover la construcción de un sistema efectivo de autorregulación y que adquiriera la mayor autonomía posible.

Los alumnos y alumnas que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades, y pedir y encontrar las ayudas significativas para superarlas. Estos estudiantes plantean cuestiones del tipo: “¿Por qué he de hacer este trabajo, para qué sirve?” “¿Será un borrador o algo para que otros lo lean?” (preguntas relacionadas con los objetivos de la tarea y las condiciones de realización); “¿Después de hacer tal cosa, he de hacer esta otra?” “¿Si utilizo este otro método creo que también obtendré buenos resultados!” (preguntas y reflexiones relacionadas con la anticipación y planificación de la acción); “¿Este resultado no me lo esperaba! ¡Seguramente me he equivocado en esta parte!”, “En este apartado del trabajo ya no sé cómo continuar: ¿me puedes orientar?” (preguntas y reflexiones relacionadas con los criterios de evaluación). Son preguntas que permiten reconocer y superar dificultades y, por ello, se puede afirmar que el tiempo de estudio de estos alumnos es muy rentable.

De aquí que adquieran una importancia fundamental las nociones de *autoevaluación*, de *autocontrol* o de *autorregulación* y su aprendizaje. Desde esta perspectiva, tal como subraya Nunziati (1990), el problema del aprendizaje, y más en general el de la formación, se presentan más en términos de la lógica del que aprende y de acceso a la autonomía que en términos de la lógica del experto y de guía pedagógica.

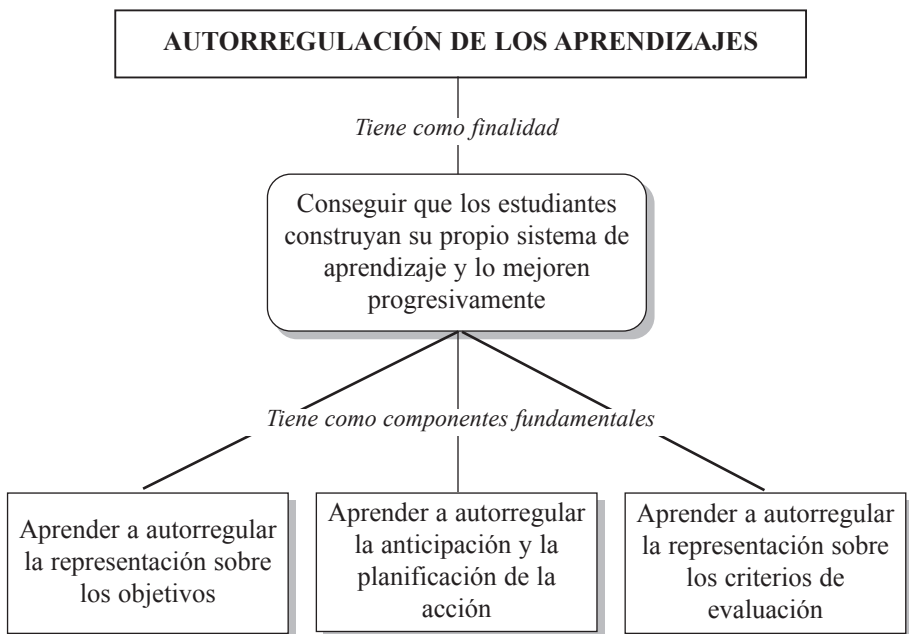
Aprender depende fundamentalmente de la capacidad que se tenga para autorregular la propia actividad de aprendizaje, habitualmente promovida por el profesorado pero que lleva a acabo cada alumno o alumna. Para que esta actividad sea útil es necesario (figura 2):

- *La comunicación de los objetivos y la regulación de la representación que de ellos se hace el alumnado.* Se busca que, a través de las tareas de enseñanza-aprendizaje propuestas, los alumnos lleguen a

ser conscientes de lo que van a aprender, y del porqué se les proponen determinadas actividades y se plantean de una determinada forma. Pero, al mismo tiempo, es esencial que ambos, profesorado y alumnado, identifiquen la diversidad de representaciones y se promueva su evaluación y autorregulación.

- *El dominio, por parte del que aprende, de las operaciones de anticipación y de planificación de la acción.* Si un alumno domina estas operaciones, significa que es capaz de representarse mentalmente las acciones que debe efectuar para realizar con éxito las tareas que se le proponen, bien para elaborar nuevos conocimientos, bien para aplicar los conocimientos ya aprendidos. Las tareas de enseñanza-aprendizaje han de promover la construcción de dichas operaciones, y su autorregulación cuando no son adecuadas al objetivo de aprendizaje.
- *La apropiación, por parte de los estudiantes, de los criterios e instrumentos de evaluación de los enseñantes.* Es necesario que el alumno reconozca y se apropie de las normas y criterios que le permitan decidir si ha entendido un determinado concepto, si sabe poner en práctica un determinado procedimiento, si su actitud es la esperada, etc. Las tareas de enseñanza-aprendizaje deben diseñarse de forma que se promueva la comunicación de dichos criterios y la regulación de las distintas representaciones.

Figura 2. Componentes del proceso de autorregulación



El papel del enseñante es de diseñador y animador de situaciones que favorezcan, por un lado, el proceso construcción de la base de orientación de la acción en relación a los conocimientos que se quiere que el alumnado aprenda y, por el otro, las interacciones sociales que han de estimular su autorregulación.

Para ello debe planificar actividades de enseñanza adecuadas a cada objeto de estudio, que proporcionen la información necesaria y como interrelacionarla de forma que posibilite construir conocimiento y promuevan mecanismos de control y de regulación de este proceso. Pero también tiene que impulsar un ambiente de clase y unos valores que faciliten la verbalización de todas las ideas y formas de trabajo (las suyas propias y las de los estudiantes), el intercambio de puntos de vista, el respeto a todos ellos, su confrontación y la elaboración de propuestas consensuadas.

4. LA EVALUACIÓN A LO LARGO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Evaluamos desde que empezamos un proceso de enseñanza y de aprendizaje. Cuando planteamos a los alumnos el nuevo tema objeto de estudio y observamos sus caras, recogemos datos sobre si el tema les va a interesar y si va a ser un proceso costoso para todos, los analizamos y valoramos, y tomamos decisiones acerca de si introducimos cambios en el diseño o no, es decir, evaluamos el dispositivo didáctico planificado inicialmente.

Paralelamente, los alumnos también evalúan si les interesará aprender, si será fácil o difícil, lo que habrán de hacer para aprobar, etc., y actúan en función de su valoración.

Profesores y alumnos evaluamos continuamente y, en función del análisis realizado, tomamos decisiones, algunas de ellas muy importantes para los resultados de aprendizaje. Generalmente, estas decisiones responden a unas concepciones previas o a rutinas sobre cómo enseñar y cómo aprender. Por ejemplo, tendemos a evaluar un problema como mal planteado si se dan más o menos datos de los necesarios para que los alumnos encuentren la respuesta, cuando éstos, en su vida cotidiana, habrán de empezar por evaluar si tienen los suficientes y si son buenos.

También tendemos a evaluar resultados pero mucho menos cómo aprendemos. Pero en la realización de una actividad, tan importante es evaluar dichos resultados como comprender las razones de las dificultades encontradas y los procesos aplicados para aprender. La actividad recogida en el cuadro 1 está orientada a evaluar la capacidad de los alumnos para reflexionar acerca de cómo aprenden.

Cuadro 1. Ejemplos de cuestiones planteadas a los alumnos para promover la reflexión sobre cómo realizaron la actividad

Reflexión sobre una actividad de lectura

En una clase de ciencias de 1º de ESO se propuso al alumnado, a partir de la lectura de un texto, responder a un cuestionario que incluía preguntas de diversos tipos –literales, inferenciales, evaluativas y creativas– relacionadas con el contenido del texto y otras orientadas a promover la metarreflexión sobre cómo respondieron. Todas fueron objeto de evaluación-regulación a partir de comparar las distintas opiniones y deducir criterios para valorarlas.

1. Justifica qué pregunta te ha resultado más difícil de responder y cuál menos.
2. Las respuestas a las preguntas “...” y “...” no las has podido encontrar literalmente en el texto. Has tenido que hacer deducciones y relacionar su contenido con ideas trabajadas en clase y otras. Valora como este tipo de preguntas te ayudan a entender mejor el texto y las ideas estudiadas.
3. ¿Crees que la respuesta que ha escrito tu compañero o compañera a la cuestión “...” (a partir de comparar los escritos por parejas) es una buena argumentación? ¿Cómo lo puedes deducir? Escribe las razones que añadirías para que fuera más convincente.

Fuente: Sardá et al., 2006

Tal como hemos indicado, en este proceso de evaluar cómo estamos aprendiendo un determinado contenido, es importante promover la regulación de todo aquello que favorece la construcción de una buena base de orientación de la acción, es decir, de:

- a) las representaciones en relación a los objetivos de aprendizaje y las condiciones de realización,
- b) cómo anticipamos y planificamos la acción, y
- c) las representaciones acerca de los criterios de evaluación.

a) Evaluar y regular las representaciones de los alumnos en relación a los objetivos de aprendizaje

Habitualmente, en el contexto de aprendizaje escolar, el profesorado propone unas actividades y los alumnos las ejecutan. El que enseña sabe por qué propone dichas actividades y qué relación hay entre unas y otras. Pero pocos entre los que aprenden se representan adecuadamente dichas finalidades. Tal como indican Osborne y Tasker (1991): *“El fin percibido por el alumno respecto al trabajo no es el que percibe el profesor”*.

Sería poco imaginable que una persona dedicada a generar conocimiento pudiera llegar a desarrollarlo sin representarse adecuadamente qué está buscando, qué persigue al experimentar, al leer un texto de otros autores o al discutir con otros colegas. Pero, en cambio, los alumnos realizan actividades sin saber cuál es su objetivo (o persiguiendo objetivos distintos de los del enseñante), leen textos para memorizarlos sin entender por qué son importan-

tes en relación al aprendizaje propuesto, y muy pocas veces discuten con los compañeros acerca de sus ideas.

Esta dificultad en representarse la finalidad de una actividad de aprendizaje empieza desde las primeras edades. Por ejemplo, en una clase de niños de cinco años cuyo objetivo era aprender acerca de cómo se producían las sombras, la maestra propuso realizar la actividad experimental en el espacio en el que habitualmente se llevaban a cabo las orientadas al desarrollo de la psicomotricidad. Al finalizarla, preguntó qué habían aprendido y si bien una parte de los niños y niñas se refirieron a las sombras y a cómo conseguir que fueran más grandes o más pequeñas, otros respondieron que habían aprendido “psicomotricidad”. Es evidente que en este último caso el aprendizaje realizado sólo pudo ser significativo si la maestra les ayudaba a revisar su representación.

Así pues, si se quiere conseguir una enseñanza eficaz conviene que los estudiantes sean conscientes de lo que van a aprender y del porqué se proponen unas determinadas actividades. Es decir, es necesario que cada alumno elabore una representación del producto final que se espera en cada una de las actividades, de los resultados que se pretenden alcanzar y también de las razones por las que el profesor/a las ha planificado. No en vano, muchos estudiantes preguntan “¿Para qué sirve esto que estamos aprendiendo?”.

Conseguir que alumnado y profesorado lleguen a compartir las finalidades de un trabajo no es un proceso fácil. De hecho se puede afirmar que cuando se comparten totalmente es que se ha aprendido. En general, el proceso pasa el planteamiento de preguntas que se transformen en retos-problemas para el alumnado y que despierten su curiosidad o su deseo de darles respuesta. Pero es más, también deben llegar a reconocer que las actividades que llevan a cabo les sirven para resolverlos.

En la clase hay diversidad de motivaciones y de representaciones. Lo que es un problema para unos no lo es para otros. Y las actividades que para unos son coherentes para aprender no lo son para otros. Muchas veces, el problema del profesorado es conseguir que algo que, desde el punto de vista de la disciplina a enseñar es importante, se convierta en un problema interesante para los alumnos, lo reconozcan y lo compartan.

Por ejemplo, ¿cómo llegar a compartir con todos los alumnos que el estudio de los cambios físicos y químicos de los materiales, de la argumentación o de las funciones pueden ser temas que les van a servir en su vida y que además son interesantes? No hay duda que es un reto complejo y que la comunicación y apropiación de los objetivos es en sí mismo un objetivo de enseñanza y de aprendizaje, y por tanto, algo a regular.

En general, al inicio de un tema o en el momento de realizar una determinada actividad, el profesorado explicita cuál va a ser el objeto de estudio. Pero estos objetivos se acostumbran a formular desde la lógica del experto que no tiene mucha relación con los puntos de vista del alumnado, por lo que pocas veces tienen sentido para ellos y no consideran necesario ni útil leerlos o escucharlos.

Por ejemplo, un guión de un trabajo práctico habitualmente se inicia con una explicitación del objetivo del mismo. Pero esta parte del guión no es leída y todo profesor de ciencias sabe que pocas veces los alumnos preguntan por qué han de hacer esta actividad o qué aprenderán con ella. Por ello, el trabajo experimental se convierte en una manipulación sin demasiado sentido (o con un sentido alternativo) y no es relevante para el aprendizaje.

Consecuentemente, se puede afirmar que el problema fundamental, desde el punto de vista didáctico, no es la definición de los objetivos por parte del profesorado, sino el de la construcción de la representación de estos objetivos por el alumnado. Estos dos procesos pueden ser muy dispares.

En general, las primeras veces que se pregunta a los estudiantes acerca del objeto de su aprendizaje acostumbran a verbalizar sólo los aspectos más formales o los enunciados del trabajo a realizar o realizado. Dicen, por ejemplo, que están aprendiendo la “*ley de Ohm*” o el “*feudalismo*”. Pero poco a poco regulan sus representaciones y las explicitan mucho mejor, si pueden reconocer los criterios que les permiten reconocer si están bien formulados. Un ejemplo de una actividad orientada a evaluar-regular la representación de los objetivos aplicada en el aula es la reproducida en el cuadro 2.

Cuadro 2. Ejemplos de cuestiones planteadas a los alumnos para promover la reflexión sobre cómo realizaron la actividad

¿Qué hemos aprendido esta semana? ¿Cómo lo hemos aprendido?

Los estudiantes habían realizado un conjunto actividades orientadas a conceptualizar los distintos tipos de cambios que se observan en los residuos producidos en las casas. La profesora tenía como objetivos, por un lado, que los estudiantes distinguieran entre cambios físicos y químicos y, en estos últimos, reconocieran que la velocidad de reacción puede ser muy distinta. Por otro lado, pretendía capacitarlos para realizar una recogida selectiva de residuos adecuada y que tomaran conciencia de la necesidad de reducirlos al máximo. Otro aspecto en el que quería incidir es en el de aprender a diseñar una investigación para comprobar una pregunta.

La profesora pidió que cada alumno escribiera en tres papeles de color blanco, tres objetivos y en un papel de color azul, cómo los habían aprendido.

Posteriormente, se mezclaron los papeles y cada grupo escogió al azar 12 de color blanco y 4 de azules y, después de leerlos, tuvo que discutir cuáles les parecían que mejor describían lo aprendido y cómo, y redactar una nueva versión del grupo. Posteriormente, la profesora les dio una copia de sus objetivos y metodología para que la contrastaran. Al final se realizó una puesta en común, en la que se valoraron los resultados.

Es interesante constatar que los estudiantes quedaron sorprendidos de la diversidad de puntos de vista que salieron. Todos habían hecho lo mismo y cada uno creía que había aprendido cosas distintas. También reconocieron que era importante explicitar adecuadamente lo que se estaba aprendiendo. Por ejemplo, no es lo mismo decir que *hemos aprendido qué es un cambio químico* que decir *hemos aprendido que en los cambios químicos las sustancias finales son distintas de las iniciales*.

Otro de los aspectos en los que se tuvo que incidir es en el de que los estudiantes se refirieron poco a objetivos relacionados con competencias, es decir con maneras de actuar que se pudieran fundamentar en los saberes aprendidos. Por ejemplo, después de la discusión se llegó a formular que *hemos aprendido que la razón por la cual debemos utilizar menos plásticos es porque no se degradan, es decir, porque su cambio químico es muy lento*.

Fuente: Sardá *et al.*, 2006

b) Evaluar y regular la capacidad de los estudiantes de anticipar y planificar las operaciones necesarias para llevar a cabo una tarea

Otra de las características de los estudiantes que obtienen éxitos escolares y de cualquier experto en una materia es la capacidad de representarse mentalmente las operaciones que ha de realizar para resolver problemas, escribir un texto argumentativo, diseñar una investigación o aplicar un determinado conocimiento a la interpretación de un hecho de su entorno. Pero la mayoría del alumnado no lo puede hacer sin la ayuda del enseñante y generalmente necesitan aprender no sólo a anticipar y planificar su acción sino también a evaluar si lo están haciendo adecuadamente.

Una persona que aprende debe representarse la tarea categorizándola en relación a otras, reconociendo su referente experiencial y teórico, los factores que inciden en ella, las operaciones intermedias que se requieren para alcanzar el resultado pretendido, etc. En cambio, el experto tiene interiorizados o sintetizados muchos de estos aspectos. Así, por ejemplo, tras la expresión "*digestión de los alimentos*" un experto tiene asociadas las ideas de tubo digestivo, de cambio químico, de acción de distintas sustancias, etc. etc., mientras que un aprendiz difícilmente se las representa.

Ello provoca que a menudo el profesorado, al ser experto en la materia que enseña, tienda a transmitir el conocimiento ya elaborado más que a propiciar situaciones pedagógicas que conduzcan a la toma de conciencia de su complejidad, a construirlo y a sintetizarlo. Consecuentemente, tampoco se tiende a evaluar si el alumnado es capaz de prever todos los aspectos necesarios para responder al problema, ni a identificar cuáles deben regularse porque han sido contruidos de forma inadecuada.

Al final de todo proceso de enseñanza se pretende que el alumnado sea capaz –cuando se encuentre ante un nuevo problema que exija aplicar los nuevos conocimientos–, de anticipar y planificar las operaciones necesarias para resolverlo, ya sea para explicar cómo se digieren unos determinados alimentos, para diseñar una dieta adecuada en función de una determinada actividad física o para argumentar acerca de la importancia de comer todo tipo de alimentos. Por ello, es importante evaluar si los estudiantes anticipan y planifican adecuadamente cómo dar respuesta a este tipo de cuestiones.

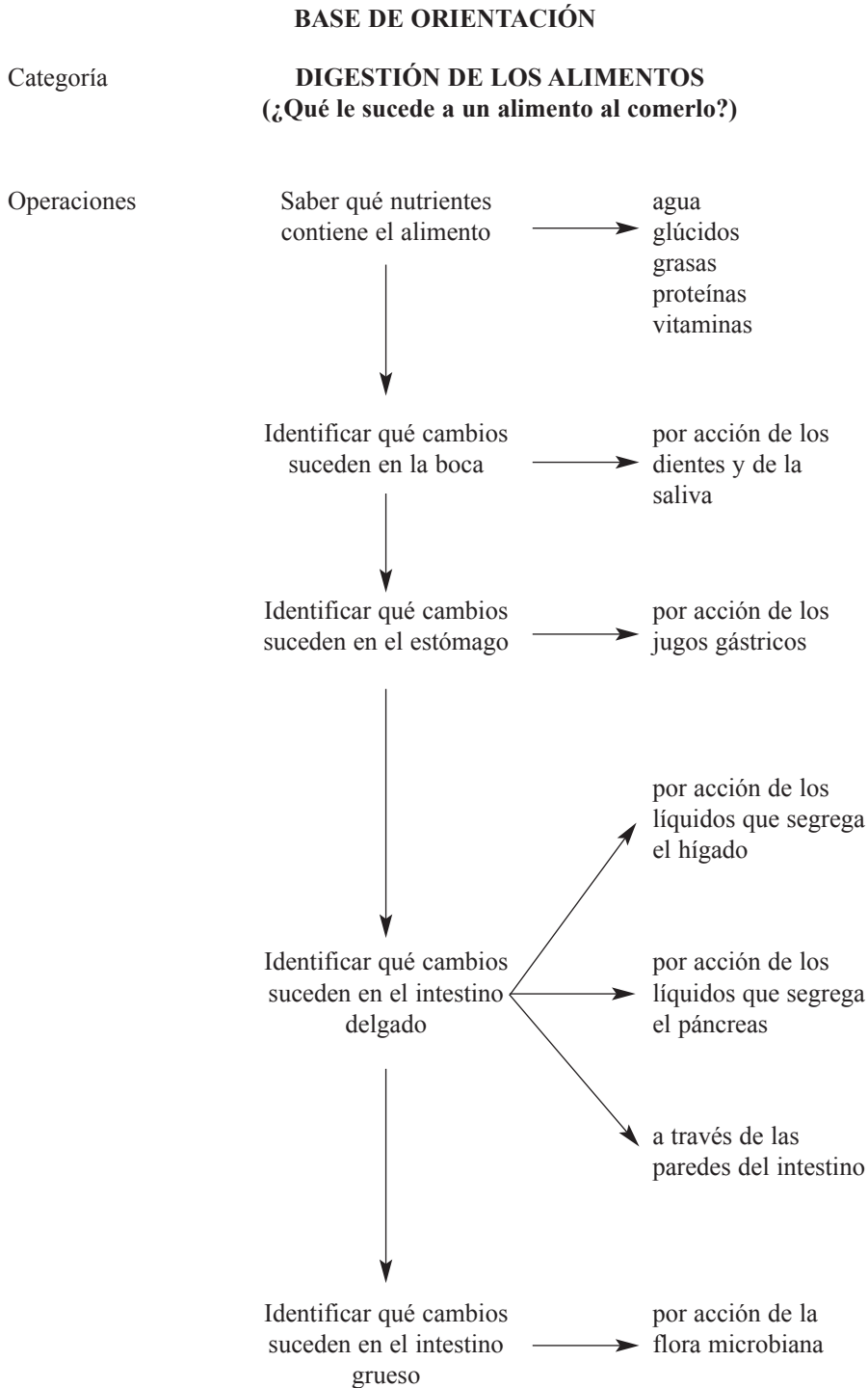
Unos instrumentos útiles ideados para evaluar y regular esta capacidad son las *bases de orientación*, (García y Sanmartí, 1997), llamadas así porque su finalidad es que orienten al alumnado en su quehacer. A veces también se las llama “guías de navegación” o “cartas de estudio”. Habitualmente una buena pregunta para generar este tipo de producciones es: “¿*En qué hemos de pensar o qué hemos de hacer para realizar tal tipo de tareas?*”. La evaluación de la calidad de dichas bases de orientación será objetivo prioritario del proceso de aprendizaje.

Cada estudiante debe elaborar su propia base de orientación. Unos necesitarán verbalizarla de forma muy desarrollada y concreta (incluyen muchas operaciones) mientras que otros, que ya han interiorizado algunas de las operaciones, las explicitarán de forma mucho más sintética y abstracta. Sin embargo, para mejorar la calidad de cada una de las producciones individuales se requiere la actividad conjunta con el enseñante y/o entre los mismos alumnos y alumnas, propiciada por aquellas situaciones didácticas que favorecen la interacción en el aula. En general, se deberá tender a que sean lo más sintéticas posible, ya que favorece su almacenamiento en la memoria, pero siempre han de tener sentido para el alumnado.

Por ejemplo, la base de orientación de la figura 3 fue la consensuada por un grupo-clase, a partir de una primera redacción, elaborada por cada alumno en casa y después de una discusión en pequeño grupo, con la finalidad de saber predecir el proceso de digestión de un determinado alimento. Previamente habían explicitado sus ideas iniciales, experimentado cambios en distintos nutrientes por la acción de distintas sustancias y habían leído y discutido un texto informativo.

También es un buen instrumento evaluador de la capacidad de anticipar la acción responder a la pregunta “*qué he aprendido?*”. El resumen de los aprendizajes promueve que los estudiantes tengan que seleccionar aquellas ideas consideradas como más significativas. También es útil confeccionar un diario de clase y elaborar mapas conceptuales (ver figura 9) o esquemas.

Figura 3. Base de orientación consensuada en una clase de 3º de ESO



c) Evaluación y regulación de las representaciones de los criterios de evaluación

El profesorado no suele formular los criterios de evaluación antes de empezar la enseñanza de un tema ni tampoco al diseñar una actividad o un instrumento para evaluar si los estudiantes se los representan adecuadamente. En general, los criterios de evaluación son más implícitos que explícitos. A pesar de ello, algunos estudiantes los reconocen y saben identificar qué aspectos son más importantes y tienen una mayor relevancia en la realización de la tarea o para el enseñante, mientras que otros nunca saben qué y cómo regular aquello que van aprendiendo.

Para poder llegar a ser consciente de los criterios de evaluación es necesario conocer bien el contenido a evaluar y las principales dificultades que presenta aplicarlo a la resolución de tareas. No es por tanto factible que los estudiantes los reconozcan de forma significativa hasta que hayan realizado las actividades propuestas para su aprendizaje. Generalmente empiezan a reconocerlos cuando aplican la base de orientación o el resumen elaborado a la resolución de alguna tarea.

Para analizar la calidad de una producción es interesante distinguir entre los criterios de realización y los criterios de resultados.

Los *criterios de realización* se refieren a los aspectos u operaciones que se espera que aplique el alumnado al realizar una determinada tarea, ya sea al explicar un hecho, al definir un concepto, al resolver un problema o al llevar a cabo un proceso de investigación. Por ejemplo, para poder reconocer si un alumno o alumna es capaz de construir un gráfico, se deberán identificar las diferentes acciones que ha poner en práctica en la realización de este procedimiento; para poder comprobar si se representa adecuadamente un determinado concepto será necesario explicitar las distintas características que permiten definirlo; o si se pretende evaluar la aplicación de un conocimiento a la interpretación de algún hecho, será preciso concretar los principales aspectos que lo caracterizan. Como se puede comprobar, los criterios de realización coinciden con las operaciones explicitadas en la base de orientación.

Los *criterios de resultados* se refieren a la calidad de los aspectos incluidos o de las operaciones realizadas y fijan su grado de aceptabilidad. Incluyen aspectos como pertinencia, completividad, precisión, volumen de conocimientos, originalidad, etc. Por ejemplo, un alumno puede referirse a aspectos no relevantes, explicar sin utilizar adecuadamente los conectores o repetir memorísticamente lo que dice el libro de texto sin comprenderlo.

Desde la óptica formativa de la evaluación, es interesante distinguir entre los dos tipos de criterios ya que los estudiantes, al realizar una tarea, pueden haber

explicitado los aspectos o las operaciones relevantes pero, en cambio, puede ser que esta explicitación no tenga la calidad suficiente ya sea debido a la poca precisión en el lenguaje utilizado, a ser poco creativo, o a otros criterios. Esta diferenciación ayuda al alumnado en su proceso de regulación de los errores.

Para definir los dos tipos de criterios de evaluación es útil formularse las preguntas: ¿De qué manera se puede comprobar si el alumnado ha construido un conocimiento adecuado de los conocimientos correspondientes? ¿En qué grado?

La principal dificultad reside en establecer criterios operacionales, y evitar ambigüedades tales como “*está bien resuelto*” tal ejercicio, “*es incompleto*”, “*mal*”, “*bastante bien*”..., etc. Este tipo de redacciones impide que el que aprende reconozca sus aciertos y sus dificultades, ya que no concretan por qué el ejercicio está bien resuelto, bien presentado o es incompleto.

La actividad reproducida a continuación está orientada a promover que el alumnado empiece a identificar criterios de evaluación y regule su representación. Inicialmente los niños y niñas, en pequeño grupo, confeccionaron maquetas que explicaran cómo lo hace el árbol para nutrirse. Estas maquetas fueron expuestas (figura 5) y cada grupo justificó ante los demás cómo la había realizado (figura 6). Los compañeros (y la maestra) sugirieron posibles cambios y también se consultaron libros. Posteriormente, autoevaluaron su producción. Una de las autoevaluaciones se recoge en el cuadro 3.

Figura 5. Exposición de las maquetas elaboradas (5º curso primaria)



Fuente: CEIP Coves d'en Cimany

Figura 6. Un grupo explica cómo ha elaborado su maqueta y por qué (5º curso primaria)



Fuente: CEIP Coves d'en Cimany

Cuadro 3. Autorregulación de un grupo (5º curso primaria)

Nuestra maqueta: ¿Cómo se alimenta el árbol?

Grupo 2. Componentes del grupo: *María, Santi, Violeta y Héctor*

a) ¿Qué hemos hecho? ¿Por qué?

- Hemos puesto lana para las raíces, porque es por donde coge el agua y los alimentos.
- Hemos puesto tubos por donde va la sangre con los alimentos. Los tubos que suben son rojos.
- Los tubos con los alimentos van al corazón del árbol donde los alimentos se juntan para fabricar los que el árbol necesita. Lo hemos hecho con plastilina.
- Desde allí salen otros tubos a todas las hojas. En ellas también hay como corazones más pequeños, porque cada hoja también fabrica alimentos. También salen tubos que bajan otra vez a las raíces. Estos tubos son azules. Los alimentos que llevan son diferentes.
- También dejan ir parte de los alimentos que no les sirven y caen al suelo.

b) Después de presentar nuestra maqueta, de haber hablado entre todos y de informarnos en los libros y en Internet ¿qué mejoraríamos?

- El árbol también coge sustancias (del aire) por las hojas.
- El árbol no coge alimentos. Coge sustancias (agua, dióxido de carbono y sales minerales) y energía del sol, y fabrica sus alimentos. Los fabrica en las hojas.
- El árbol no tiene corazón, ni sangre. Las sustancias y los alimentos van por tubos diferentes. Esto ya lo habíamos hecho bien.
- Los alimentos van a todas las células del árbol que están vivas (ya habíamos puesto que iban a las raíces) y sirven para que el árbol crezca y para que respire. Cuando respira, coge el oxígeno (en todas las partes del árbol) y deja ir el dióxido de carbono. Esto es igual que las personas pero el árbol no tiene pulmones.

Fuente: CEIP Coves d'en Cimany

A menudo, los enseñantes tienden a dar la lista de los criterios ya elaborados. Estas listas no facilitan el acceso de los estudiantes a la autonomía ya que no aprenden a identificarlos por sí mismos y siempre dependerán de las definiciones del profesorado. El verdadero problema didáctico reside en cómo conseguir que sea el estudiante quien construya su propia lista de criterios; es decir, cómo no imponerla sabiendo, sin embargo, que es necesario facilitar el proceso de autoconstrucción.

Un instrumento útil para evaluar si los estudiantes han identificado adecuadamente los criterios de evaluación son los contratos de evaluación (Przesmycki, 2000; Sanmartí, 1999). El cuadro 4 reproduce el *precontrato* elaborado por una alumna antes de realizar un examen para evaluar los aprendizajes adquiridos en relación a la diferenciación entre los conceptos de mezcla y de sustancia pura. El cuadro 5 reproduce el contrato de evaluación de su grupo, elaborado a partir de las primeras redacciones de cada uno de sus miembros.

Cuadro 4. Precontrato de evaluación individual (2º ESO)

Tema: Mezclas y sustancias puras	Nombre: Laura Fecha:
Pienso que para el examen tendría que: <i>Saber explicar por qué alguna cosa es una mezcla homogénea o heterogénea</i>	Autoevaluación/Observaciones
<i>Saber cuándo es una u otra</i>	
<i>Saber ejemplos</i>	
<i>Saber cómo separar una mezcla</i>	
<i>Saber explicar por qué alguna cosa es una mezcla o una sustancia pura</i>	<i>Algunas veces no sé decir por qué lo es</i>
<i>Saber cómo comprobar si alguna cosa es una sustancia pura</i>	<i>Pienso que es muy difícil saberlo</i>

Fuente: Sanmartín & Jorba, 1997

La profesora evaluó también este *contrato* (de hecho, mientras lo estaban elaborando en el aula reguló algunas de las dificultades del grupo) y facilitó la realización de las propuestas, proporcionando ejercicios de repaso, revisando en clase las dificultades comunes a la mayoría de alumnos y convocando a alguno de ellos o ellas a una sesión de trabajo más individualizada.

Estos ejemplos de actividades e instrumentos son sólo unos entre los muchos que se pueden utilizar (Belair, 2000; Black, y Harrison, 2001, Sanmartí, 1995, 2001, 2007). Es importante diversificarlos para evitar que se transformen en rutinas, y pueden formar parte del *portafolio* o carpeta de cada alumno, en el que va recogiendo sus reflexiones, sus avances y también las dudas que aun quedan por resolver.

Cuadro 5. Precontrato de evaluación de grupo (2º ESO)

Tema : Mezclas y sustancias puras Grupo: Laura (L), Alex (A), Silvia (S), Joan (J)

Pensamos que para el examen tenemos que:	L	A	S	J	Propuestas para mejorar
- Saber cómo distinguir cuando un material es una mezcla homogénea o heterogénea	1	1	1	1	
- Saber justificar cuándo es una u otra	1	3	2	1	L. repasará con A. y J. con S. Pondremos ejemplos y buscaremos razones
- Saber poner ejemplos	1	1	1	1	
- Saber qué método es mejor y qué pasos seguir para separar los componentes de una mezcla (filtrar, decantar, destilar, evaporar, hacer una cromatografía)	1	3	2	1	Las mismas parejas. Nos inventaremos mezclas y con los esquemas que tenemos (<i>se refieren a diagramas de flujo</i>) iremos viendo como separarlas
- Saber decir qué es una sustancia pura y poner ejemplos	1	2	1	1	A se compromete a repasar en el libro qué es una sustancia pura. Si no lo entiende L. le ayudará
- Saber justificar por qué un material es una mezcla o una sustancia pura	2	3	2	1	Todos juntos discutiremos ejemplos
- Saber cómo comprobar si un material es una sustancia pura	3	3	3	2	Pedimos a la profesora que nos ayude porque no lo entendemos bien

Código: 1. Lo sabe bien; 2. Lo sabe regular; 3 No lo sabe

Fuente: Sanmartí & Jorba, 1997

¿Cómo dar respuesta a las necesidades del alumnado detectadas al autoevaluarse?

Toda evaluación pone en evidencia la diversidad del alumnado. Y al democratizarse la enseñanza, esta diversidad es muy grande. El problema del enseñante, en una clase con treinta alumnos con puntos de partida y 'lógicas' a menudo muy distintas, es el de poder responder a dicha diversidad. Por ello, replantear la evaluación requiere forzosamente nuevas formas organizativas del trabajo en el aula y en el centro que permitan que cada estudiante encuentre respuestas a sus necesidades y, además, en el momento en que éstas se producen.

En general, las clases actuales tienden a dar al profesorado todo el protagonismo del proceso de enseñar. A través de este modelo centrado en el profesor es imposible dar respuesta al problema, ya que el enseñante no puede atender él sólo a la gran cantidad de dificultades que encuentran los

alumnos ni, incluso, muchas veces, puede llegar a detectarlas y comprenderlas.

Es evidente que la solución a este problema no puede ser que cada estudiante llegue a tener un profesor o profesora particular. No lo es por condicionamientos económicos, pero también por condicionamientos didácticos. Un sistema de enseñanza en el que siempre es el adulto quien detecta dificultades y da respuestas, conlleva que el alumnado sea extraordinariamente dependiente y poco autónomo. La falta de autonomía conduce a que los estudiantes no sepan cómo afrontar la resolución de sus tareas cuando están solos o a que cuando se trabaja en grupo sólo se aspire a copiar lo que otros hacen.

Por ello, esta lógica nos lleva a afirmar que el principal objetivo del enseñante es, más que dar respuesta a las dificultades del alumno, ayudarle a aprender a superarlas por sí mismo o conjuntamente con sus compañeros. Se trata de enseñar al alumnado a detectar sus errores y a regularlos; es decir, a autoevaluarse y a coevaluar sus aprendizajes.

Para conseguir este objetivo debe pasarse del modelo de enseñanza centrado en el profesor a otro centrado en el grupo-clase; es decir, basándose en las interacciones entre todos los miembros del grupo. No es sólo el profesor quien ha de detectar y regular dificultades, sino que es función de todo el grupo-clase y es éste quien debe asumir la responsabilidad de coevaluar y de autoevaluarse (figura 7), aunque es evidente que el que enseña no tiene la misma función que los que aprenden.

Figura 7. Una alumna explicando a sus compañeros (3º ESO)

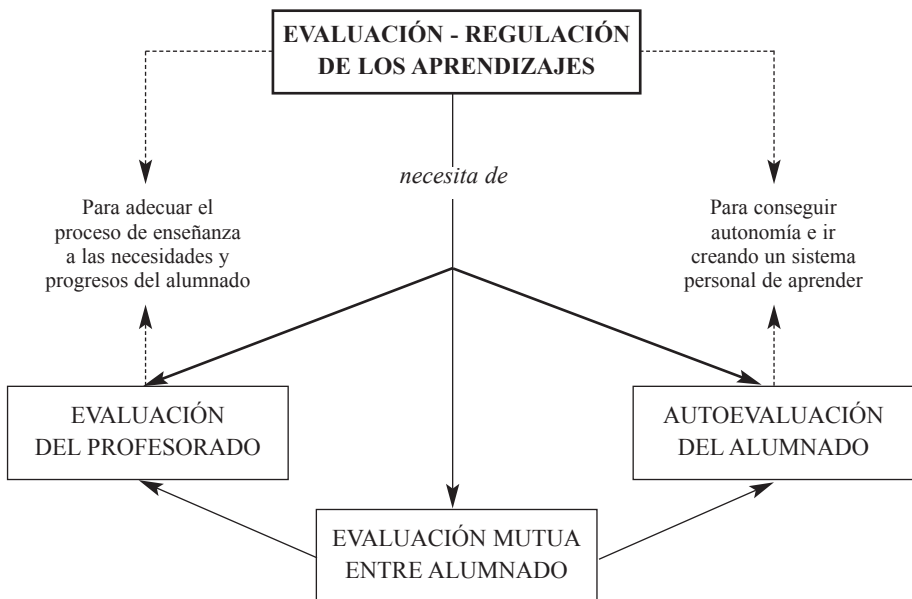


Fuente: IESM Juan Manuel Zafra

Consecuentemente, el diseño, organización y gestión de las actividades de aprendizaje deben posibilitar que se puedan llevar a cabo, interrelacionándose y de forma complementaria, tres tipos de evaluación (figura 8):

- la evaluación considerada como autorregulación que lleva a cabo cada estudiante de su propio proceso de aprendizaje;
- la coevaluación o regulación mutua que tiene lugar a partir de las interacciones entre los propios alumnos; y
- la evaluación que lleva a cabo el profesorado y que deberá orientarse fundamentalmente a la detección y regulación de aquellos aspectos que no son capaces de regular los estudiantes autónomamente.

Figura 8. Tipos de evaluación relacionados con quien evalúa



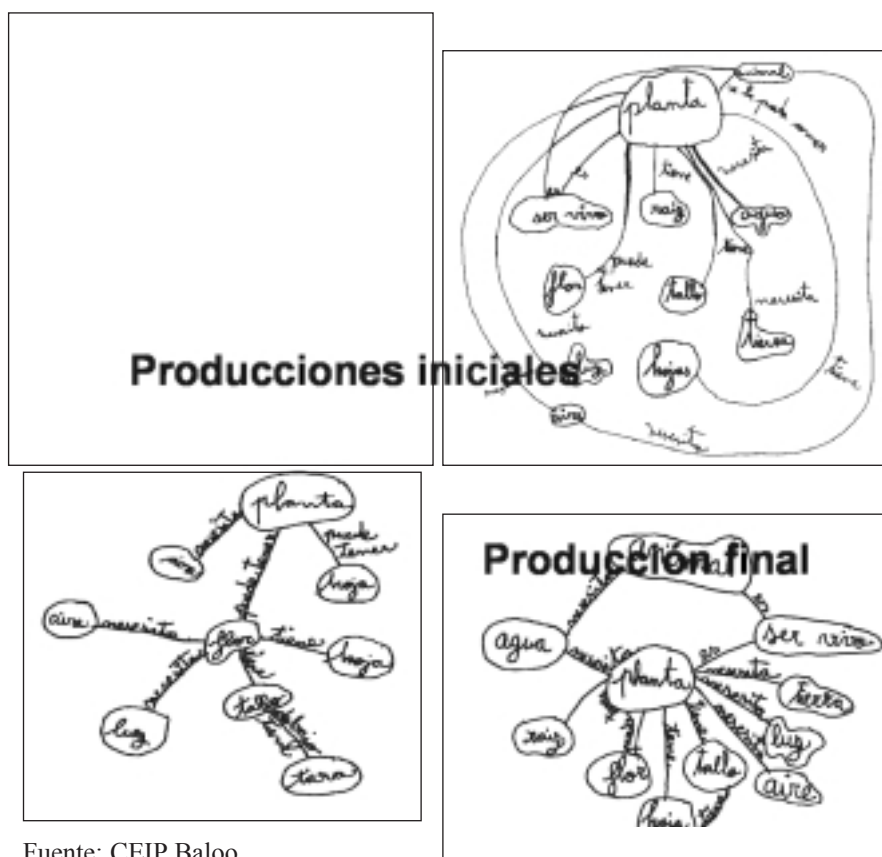
Ello implica promover en el aula formas de trabajo, pactos o contratos en los que se estimule la cooperación por encima de la competitividad. Si la escuela no asume su función crítica respecto a los valores dominantes será muy difícil que pueda dar respuesta a su objetivo de que la mayoría de estudiantes aprendan significativamente. Por eso es tan importante que toda coevaluación incluya siempre propuestas al compañero o compañera para mejorar.

También es necesario revisar las reglas de juego del trabajo en grupo, para promover que se fundamente en la colaboración y no en la división del

trabajo o en la copia. En nuestra práctica hemos estimulado que en la clase se construyan nuevas normas como, por ejemplo, que antes del trabajo en grupo se tiene que pensar y realizarlo individualmente, que la producción del grupo no puede ser igual que la inicial de ninguno de los miembros y que tiene que incluir alguna aportación de cada miembro del grupo.

La figura 9 recoge un ejemplo de mapas conceptuales iniciales y finales elaborados por un grupo de alumnos de primaria. En este caso, la lista inicial de conceptos a incluir se elaboró previamente entre toda la clase.

Figura 9. Mapas conceptuales iniciales y el final del grupo (2º de primaria)



Fuente: CEIP Baloo

Sin embargo, no hay duda de que en algunos momentos es necesaria la ayuda específica del profesorado. Una de las condiciones para que sea efectiva es que se dé en momentos muy cercanos a los que el alumnado se ha encontrado con la dificultad u obstáculo.

Para ello, hemos substituido las tradicionales clases de “recuperación”, planteadas cuando los alumnos han constatado su fracaso en la evaluación final, por *horas de consulta*, en las que se los convoca para revisar aquellos aspectos que aún no se conocen suficientemente bien. Una vez detectados los principales tipos de errores, se indica en qué horas se revisarán. Los alumnos asisten de forma voluntaria en función de las dificultades que han detectado como suyas.

Al principio no participan los estudiantes que más lo necesitan, pero poco a poco también se van autorregulando en este quehacer, especialmente cuando perciben que les puede ser útil para aprobar. El hecho de que se considere una “hora de consulta” centrada en la revisión de problemas concretos y no una clase para unos alumnos etiquetados “con problemas”, facilita también su participación.

La actividad se orienta a la revisión de los errores, agrupados por tipologías, a partir de analizar los trabajos realizados previamente y de ayudar a comprender sus causas (pero no a volver a “explicar” el tema o como se hace algo). Participan los alumnos que tienen el mismo tipo de error e incluye el compromiso de realizar nuevos ejercicios para comprobar si mejoran. A veces, alumnos aventajados ejercen como ayudantes del profesorado, y en otras ocasiones, la hora de consulta también se dedica a ampliar conocimientos para este tipo de estudiantes.

Todo ello requiere una organización del centro adecuada, para facilitar que mientras unos alumnos asisten a la hora de consulta, el resto pueda realizar otras actividades (por ejemplo, en la biblioteca).

La evaluación al final del proceso de aprendizaje

Después de realizadas las actividades diseñadas para la enseñanza de determinados contenidos, también es importante evaluar el nivel de los aprendizajes realizados. Esta información es útil al profesorado para reconocer la calidad de su diseño curricular y al alumnado para tomar conciencia de su progreso.

Aun así, conviene a menudo relativizar la información que proporciona, especialmente si sólo se obtienen datos inmediatamente después de finalizar el proceso de enseñanza, ya que:

- El tiempo de enseñanza no coincide necesariamente con el tiempo de aprendizaje. Muchas veces, un cambio en los puntos de vista —el *click*— se produce en momentos distintos a los de enseñanza e incluso fuera del ámbito escolar, ya que una nueva información o una

nueva experiencia pueden provocar el establecimiento de nuevas relaciones o la reestructuración de las ideas.

- Los aprendizajes significativos son aquellos que se mantienen a lo largo de los años (o a los que se puede acceder de nuevo sin necesidad de rehacer todo el proceso de enseñanza). Si el aprendizaje ha sido superficial o memorístico, es posible que una prueba de evaluación realizada al finalizar el estudio del tema dé buenos resultados, pero que pasados dos meses los estudiantes ya no sepan cómo resolver tareas similares.

La calidad de la información recogida depende del tipo de cuestiones o tareas de evaluación planteadas. Generalmente, conviene distinguir entre aquellas preguntas que sólo pretenden evaluar lo que el estudiante recuerda, de aquellas otras que tienen como finalidad comprobar si sabe aplicar los nuevos conocimientos al análisis e interpretación de fenómenos o de hechos distintos de los estudiados inicialmente. En esta línea son interesantes las preguntas tipo PISA (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Ejemplo de pregunta planteada en el marco del proyecto de evaluación

“El autobús que conduce Ray funciona, al igual que otros muchos, con un motor diésel. Estos autobuses contribuyen a la contaminación ambiental.

Un amigo de Ray trabaja en una ciudad donde hay tranvías eléctricos. El voltaje necesario para su funcionamiento proviene, a través de cables, de una central eléctrica que funciona quemando carbón.

Hay personas que defienden la instalación de tranvías argumentando que estos medios de transporte no contaminan el aire.

¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Argumenta tu respuesta”.

Fuente: PISA (OECD, 2000)

También es válido incluir en la evaluación final cuestiones planteadas en la diagnosis para que la alumna o alumno explicita los cambios en sus conocimientos. Esta metarreflexión posibilita que los aprendizajes sean más significativos. También el diario puede ser un buen instrumento a utilizar para la evaluación final, si el alumnado anota y valora en él aquello que ha aprendido.

Otra actividad de evaluación final útil puede ser realizar algún proyecto o trabajo que comporte transferir los conocimientos aprendidos a la interpretación de una nueva situación o resolución de un problema abierto. También en este caso es importante que la situación planteada no posibilite reproducir lo aprendido o lo escrito por otros. Por ejemplo, no sería un buen

proyecto aquel en el que el alumnado se ha de limitar a buscar información en Internet sin reelaborarla (es decir, si sólo ha de recortar y copiar).

Los estudiantes también pueden autoevaluarse o coevaluarse justificando una determinada puntuación, siempre que se hayan apropiado de los criterios de evaluación y se haya acordado cómo se puntuará. En esta línea, son prácticas interesantes la comparación entre la evaluación numérica realizada por el profesorado y la autoevaluación hecha por los propios alumnos, o bien la evaluación mutua entre ellos.

De los resultados de una evaluación final se puede deducir la necesidad de una nueva regulación posterior. Muchas veces, esta evaluación diagnostica errores que deberán tenerse en cuenta en la enseñanza de los siguientes temas. Otras veces, convendrá planificar para algunos estudiantes nuevas tareas específicas para revisar algunos conocimientos, por lo que esta evaluación final continúa teniendo una función formativa.

Sin embargo, no hay que olvidar que esta evaluación también se utiliza para calificar al alumnado, por lo que conviene distinguir, incluso en este momento, entre sus dos funciones: la formativa y la calificadora. Las notas que se otorguen a cada estudiante pueden ser el resultado de la aplicación de criterios distintos (al menos en parte) de los utilizados en la evaluación de los aprendizajes realizados. Por ejemplo, dos estudiantes con el mismo nivel de conocimiento final podrían tener calificaciones distintas si se considera que también se ha de tener en cuenta el punto inicial de partida, su participación en el trabajo colectivo, la puntualidad con la que presenta sus trabajos u otros criterios.

Estos criterios deben ser consensuados en el equipo docente. El aprendizaje es el resultado del trabajo colectivo de diversos profesionales, realizado a lo largo de los años de escolarización de los chicos y chicas. Éstos, a través de la evaluación perciben aquello que el profesorado valora como importante para su formación, que no se circunscribe sólo al aprendizaje de unos determinados contenidos. Cuanta más coherencia haya entre los enseñantes de un centro, más probabilidades de éxito habrá.

Muchas veces, en las juntas de evaluación, se discute acerca del valor que se otorga a las puntuaciones de los exámenes finales. Por ello conviene recordar que las otorgadas por dos profesores distintos a un mismo trabajo acostumbran a ser muy diferentes, aun partiendo de criterios consensuados, ya que la subjetividad con la que cada enseñante analiza los resultados le lleva a emitir juicios muy diversos. Esta subjetividad sólo se puede paliar a través del contraste de pareceres entre los enseñantes y el consenso.

Tampoco ofrecen un mayor margen de confianza las llamadas *pruebas objetivas*, especialmente si no se han validado, ya que en este caso se ha de contar con la subjetividad del alumno que lee las preguntas. Por ejemplo, se puede comprobar fácilmente cómo, muchas veces, cuando se pide al estudiante que justifique la respuesta a un cuestionario cerrado, su razonamiento muestra que no ha entendido la pregunta o las opciones entre las que tenía que escoger, por lo que su respuesta no refleja su grado de conocimiento del tema.

De todo ello se puede deducir que la mejor evaluación (y, consecuentemente, la mejor enseñanza) es aquella que es fruto de reflexiones colectivas y del trabajo coherente y cooperativo entre todos los enseñantes (y también entre los alumnos y alumnas). Sólo desde este marco se podrá avanzar hacia una enseñanza de mayor calidad.

5. ¿REALMENTE MEJORAN LOS RESULTADOS ENSEÑANDO A LOS ALUMNOS A AUTORREGULARSE?

En los últimos cuatro años hemos realizado un estudio para comprobar si los resultados del alumnado son mejores si han aprendido a autorregularse. Para ello se ha hecho el seguimiento de una clase calificada como “no muy buena”, desde primero a cuarto curso de ESO en la asignatura de ciencias. Su profesora fue la misma en todos los cuatro años, con lo cual se aseguró la coherencia en el planteamiento de las clases, y desde el inicio se fijó como objetivo el desarrollo de competencias, especialmente las relacionadas con la capacidad de comunicarse aprendiendo a describir, justificar, argumentar..., y con la capacidad de autorregular sus aprendizajes, es decir, de identificar dificultades y errores y de tomar decisiones para superarlas.

Al finalizar este período se decidió evaluar a estos alumnos y a los de otras nueve clases de características diversas (aunque todas del mismo nivel sociocultural), aplicando un cuestionario con cuatro preguntas “PISA” y con sus criterios de evaluación. Los resultados fueron los que muestra el cuadro 7 y en ellos se puede comprobar que los del grupo piloto son especialmente buenos para los alumnos con mayores dificultades, mientras que el porcentaje de alumnos con mejores resultados también es alto si se tiene en cuenta que era un grupo con problemas (casi tan óptimo como la clase F que fue calificada como “muy buena”). Es decir, los buenos alumnos no se vieron perjudicados y, al mismo tiempo, muchos alumnos fueron capaces de responder con éxito a buena parte de las cuestiones planteadas.

Cuadro 7. Resultados obtenidos al aplicar un cuestionario con preguntas “PISA” a alumnos que durante la ESO habían aprendido a autorregularse (clase piloto) y a otras clases con alumnos de características socioculturales similares

Grupo clase	Nivel inferior (%)	Nivel medio (%)	Nivel alto (%)
Piloto	11,5	73,1	15,4
A	53,3	40,0	6,7
B	50,0	46,4	3,6
C	56,7	40,0	3,3
D	72,4	27,6	0,0
E	67,9	32,1	0,0
F	32,0	48,0	16,0
G	35,7	57,1	7,2
H	32,1	57,1	10,8
I	24,0	68,0	8,0

Fuente: Sanmartí y Sardá, 2007

Unos buenos resultados no se obtienen si no se parte de un profesorado bien preparado y con una fuerte convicción de que es posible conseguir que los alumnos aprendan significativamente si se plantean objetivos a medio plazo. En estos casos, la escuela puede cumplir sus funciones y conseguir que desarrollen competencias básicas todo tipo de alumnos. Pero no hay duda que es una tarea compleja y difícil de llevar a cabo si los que enseñan no tienen posibilidades de compartir con compañeros los momentos difíciles, para superar el desánimo que a menudo conlleva no poder reconocer éxitos a corto plazo.

6. A MODO DE RESUMEN: NECESIDAD DE UNA NUEVA CULTURA EN RELACIÓN A LA EVALUACIÓN

Analizando la evaluación, desde la perspectiva anteriormente descrita, se constata que no se pueden diseñar las actividades de evaluación al margen del diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje, es decir, que enseñar, aprender y evaluar es de hecho, un solo proceso.

Es un reto para el profesorado conseguir que los estudiantes adquieran una buena capacidad de autorregularse de manera efectiva, lo que comporta que lleguen a apropiarse de los objetivos y de los criterios de evaluación y a tener un buen dominio de las capacidades de anticipación y planificación de la acción e implica incorporar estos aspectos como objetivos prioritarios de aprendizaje. De esta manera de mirar, el proceso de enseñar-aprender-evaluar se convierte en un acto de comunicación social con todas sus exigencias y posibilidades, y la evaluación se revela como un elemento primordial en el proceso de construcción del conocimiento.

Todo ello requiere una nueva cultura de la evaluación, tanto por parte del profesorado como del alumnado y de sus familias. Una cultura que pasa por considerar al error como algo totalmente normal en cualquier proceso de aprendizaje y por reconocer que los resultados de la evaluación final dependen de si se ha aprendido a corregirlos, por lo que no tiene ningún sentido copiar o disimular las dificultades.

También pasa por reconocer que aprendemos con los demás y no necesariamente compitiendo, y que ayudando a otros se aprende mucho más.

Al mismo tiempo, es necesario revisar qué pedimos a los alumnos que sepan hacer o pensar para evaluar si han aprendido. Sin cambiar el contenido de los tradicionales exámenes y pruebas de evaluación es imposible que cambie la percepción de los que aprenden sobre qué comporta apropiarse de un conocimiento.

Y, finalmente, pasa por no renunciar a que todos los alumnos aprendan y tengan éxito, creando ambientes de clase exigentes al mismo tiempo que respetuosos y con un buen clima afectivo.

La mejor evaluación (y, consecuentemente, la mejor enseñanza) es aquella que es fruto de reflexiones colectivas y del trabajo coherente y cooperativo entre todos: enseñantes y alumnas y alumnos. Sin duda es un marco –en cierto sentido utópico pero al mismo tiempo posible– desde el que avanzar hacia una enseñanza de mayor calidad.

REFERENCIAS

- ASTOLFI, J. P. (1999). El error, un medio para enseñar. *Colección Investigación y Enseñanza*, 15. Sevilla: Diada Editora.
- BELAIR, L. M. (2000). La evaluación en acción. *Colección Investigación y enseñanza*, 19. Sevilla: Ed. Díada.
- BLACK, P. y HARRISON, C. (2001). Feedback in questioning and marking: the science teacher's role in formative assessment. *School Science Review*, 82 (301), 55-62.
- BLACK, P. y WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 4 (1), 7-71.
- BOEHAERTS, M. y CORNO, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspectiva on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An Internacional Review*, 54(2), 199-231.
- BONNIOL, J. J. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Thèse d'état. Univ. de Bordeaux II.
- BUTLER, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic morivation; the effects of task-involving and ego-involving on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- CUSTODIO, E. (1996). *Representació d'objectius i de criteris d'avaluació a la classe de Ciències*. Trabajo de investigación (UAB), no publicado.
- GARCÍA, P. y SANMARTÍ, N. (1998). Las bases de orientación: un instrumento para enseñar a pensar teóricamente en biología. *Alambique*, 16, 8-20.
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1993). *La función pedagógica de la evaluación*. Aula, 20, 10-20.
- (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC. También en: <http://antalya.uab.es/ice/sanmarti/>
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- OECD (2000). *Mesuring student knowledge and skills. The PISA 2000. Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Inquiry*. Paris: OECD Pub. Service.

OSBORNE, R. y TASKER, R. (1991). Presentar las ideas de los niños a los profesores. En: Osborne, R. y Freyberg, P. (eds) *El aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Narcea, 226-245.

PERRENOUD, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour un approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (1,2), 107-132.

PRZESMYCKI, H. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Ed. Graó.

SANMARTÍ, N. (1999). Los contratos didácticos: un instrumento para la institucionalización de la gestión en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 83-84, 55-60.

— (2002). ¿Para qué sirve evaluar?. *Organización y gestión educativa*, XLIV, 17-19.

— (2007). *Evaluar para aprender. 10 Ideas clave*. Barcelona: Ed. Graó.

— (cra.) (2001). Evaluación para aprender. *Temáticos Escuelas Española*, 2.

SANMARTÍ, N. y JORBA, J. (1995). Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. *Alambique*, 4, 59-77.

SANTOS GUERRA, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Ed. Narcea.

TALIZINA, N. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú. Ed. Progreso.

VERMERSCH, P. (1979). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. *Bulletin de Psychologie*, 33(343), 179-187.

VESLIN, O. y VESLIN, J. (1992). *Corriger des copies*. Paris: Hachette Éducation.

WERTSCH, J. W. (1981). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk NY: Sharpe Inc.

EVALUAR PARA MEJORAR LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Perla Díez Arcos
IES Vallecas-Magerit. Madrid

INTRODUCCIÓN

1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- 1.1. El centro escolar, lugar de encuentro de las diferencias
- 1.2. La diversidad enriquece
- 1.3. La escuela debe mirar desde otro prisma

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESO

- 2.1. Si la diversidad es lo normal, las respuestas diversas deben normalizarse
- 2.2. Las medidas extraordinarias de atención a la diversidad. Aciertos y dudas
- 2.3. La heterogeneidad del alumnado requiere profesionales reflexivos y participativos

3. EVALUACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- 3.1. La equidad se apoya en la dimensión ética y social de la evaluación
- 3.2. La transición de primaria a secundaria
- 3.3. Evaluar para compensar. La evaluación inicial en la atención a la diversidad

Medidas externas

Medidas internas

Medidas comparativas

- 3.4. La evaluación como proceso en los programas específicos
- 3.5. La evaluación actúa como eje fundamental del dispositivo pedagógico de un currículum

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

La evaluación es considerada por una parte del profesorado, como uno de los aspectos más complejos del proceso educativo tanto desde el punto de vista de su diseño como de su práctica, debido, entre otras razones, a la complejidad del proceso evaluador y a la confluencia en el mismo de intereses, valores, y principios muy distintos entre sí y en ocasiones contrapuestos. (Álvarez Méndez, 2003).

Las contradicciones que se observan en las valoraciones que hacen los distintos agentes sociales que intervienen en un hecho concreto se explica por la atención preferente que prestan a las diferentes manifestaciones del objeto de análisis (Gairin, 2006). En el caso concreto de la evaluación de los aprendizajes –además de los sectores que integran la comunidad educativa: alumnado, familias y profesorado– también pueden surgir las contradicciones con los agentes externos, en concreto, con el servicio de inspección técnica de educación, que representa a la Administración educativa.

Para la inspección educativa lo importante es el funcionamiento institucional de los centros educativos en base a las prioridades establecidas por la Administración educativa y los resultados académicos se miran desde un prisma comparativo con los resultados anteriores del centro concreto y se comparan con las estadísticas que representan los resultados de los centros del entorno. Las familias se preocupan por los logros de sus hijos/as y la respuesta que con los mismos dan a las exigencias sociales, al alumnado le motiva la utilidad de lo conseguido y la satisfacción del esfuerzo invertido en el proceso de aprendizaje; por último, el profesorado está interesado por los logros conseguidos ya que considera que sus objetivos se cumplen y que el alumnado consigue una mayor madurez personal.

La heterogeneidad de pensamientos y motivaciones de los actores que intervienen en la vida de la comunidad educativa obedece a diferentes intereses. Derivada de esta diversidad surge la necesidad de establecer consensos, mediante la institucionalización de procesos de comunicación, que ayuden a acercar posiciones y a unificar criterios que den respuesta a la diversidad de objetivos de partida.

Las prácticas de evaluación influyen en la imagen social que define la forma de hacer educación por parte de los centros y de los docentes (Gimeno Sacristán, 1996). Las prácticas evaluativas son elementos extraordinarios para analizar todo lo educativo. Podríamos señalar que la evaluación determina la vida académica del aula y, por tanto, se hace imprescindible su estudio para poder reflexionar sobre todo lo que acontece en la escuela. En torno a la eva-

luación se genera un sinnúmero de discusiones, de contradicciones y disensos sobre los que se hace necesaria la reflexión.

El concepto de evaluación no es unívoco. La idea y la práctica de la evaluación se ha ido elaborando con el paso del tiempo, identificándose con la idea de medida, la adecuación a objetivos planteados, el análisis de proceso seguido, la respuesta a la demandas de los usuarios, como instrumento para la toma de decisiones... Se admite y se valora la posibilidad de que coexistan diferentes enfoques y prácticas evaluativas (Mateo, 1995) por la complementariedad que añadan sus aportaciones.

El funcionamiento de un Centro Educativo y de sus órganos de gobierno, el proceso de enseñanza aprendizaje, la participación de todos los sectores que integran la comunidad educativa, su relación con el entorno, la formación del profesorado, la identificación de necesidades, etc., son procesos que han de someterse a evaluación mediante procedimientos adecuados que ayuden a conocer si el centro tiene establecidos objetivos claros y si son adecuados a las necesidades reales; si los recursos que posee están correctamente organizados y distribuidos para alcanzar los objetivos previstos y atender de manera equitativa a las necesidades que existen. Todo lo previsto y también las incidencias pueden y deben ser objeto de evaluación.

Los objetivos que nos planteamos en las prácticas de evaluación educativa son diferentes en cada aspecto o etapa del sistema educativo (Castillo, 2002). La finalidad primordial de la evaluación en educación primaria, por ejemplo, es siempre formativa. Se recogen datos que permitan adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr un óptimo desarrollo personal del alumnado y se debe huir de una intención selectiva o clasificatoria. En la etapa de educación secundaria se añade una faceta nueva, es un elemento que permite orientar académica y profesionalmente al alumnado. Tampoco debe convertirse en selectiva, aunque sí determina en la acreditación del título, pero esto es el final de la etapa; durante el proceso debe ser reguladora del mismo. Descuidar estos compromisos es obviar el carácter formativo de la evaluación e incurrir en el error anacrónico del concepto y utilizar la evaluación como sistema de medida para clasificar al alumnado.

1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Diversidad, singularidad, diferencia e igualdad son conceptos que están presentes (aunque no siempre seamos conscientes de ello) en la organización del centro, en el currículo y en las relaciones personales que se establecen en el recinto escolar.

La diversidad es una condición que existe y que está unida a la esencia de cada persona que es única y diferente de las demás. Esta cualidad debe ser valorada como un elemento transformador por toda la sociedad. La singularidad es lo nuevo que aporta al entorno común cada nueva criatura y conlleva una riqueza que si es debidamente atendida, enriquece el ambiente del aula, porque se consigue que las relaciones personales sean más vivas y que no sea el elemento nuclear del acto educativo ni el acervo de conocimientos, ni el modelo didáctico (Weil, 1999). La actividad educativa es un proceso que requiere una mirada comprensiva de adaptación a la realidad cambiante. El acto educativo es un encuentro entre personas con diferencias de edad y de saber. Quien asume la responsabilidad de ayudar a crecer debe conseguir que sean aceptadas sus directrices y consejos y reconocida su autoridad porque previamente ha manifestado su reconocimiento y valoración a las singularidades de cada uno de los discentes.

La diversidad debemos entenderla como una característica de la conducta y de la condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar. Esta circunstancia se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones, aun sin dejar de tener presente que cada individuo posee una estabilidad en su conducta, que le da coherencia a su actuación personal a nivel de actuaciones externas y de desarrollo interno personal. Esta diversidad tiene amplia repercusión en las aulas puesto que en este escenario educativo, se dan de forma continua y permanente, manifestaciones de la diversidad del alumnado que las conforma.

1.1. El centro escolar, lugar de encuentro de las diferencias

La escuela es un crisol donde se amalgaman diversas influencias sociales, corrientes científicas, prescripciones de la Administración educativa, imposiciones de los medios de comunicación, costumbres y tradiciones familiares, experiencias de los docentes que la integran y lo que es más importante las diferencias y las igualdades que aportan cada una de las singularidades que aporta la diversidad de alumnos/as que pueblan las aulas.

A continuación hemos reseñado una muestra de las múltiples diversidades que observamos entre los alumnos/as de los centros escolares. Podemos señalar para ser más precisos, que las diferencias están más concentradas en los centros que integran el sector público del sistema educativo:

- *Alumnado adaptado al medio escolar, capaz, motivado, interesado, etc.*
- *Alumnado con problemas de aprendizaje y baja competencia curricular.*
- *Alumnado con discapacidades psíquicas, motoras, sensoriales, sobre dotación intelectual*
- *Alumnado de minorías étnicas y procedentes de ambiente social o cultural desfavorecido.*
- *Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.*
- *Alumnado inmigrante con retraso en la escolarización y /o con desconocimiento de las lenguas oficiales.*
- *Alumnado de escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos.*
- *Alumnado acogido en instituciones sociales de protección social del menor.*
- *Alumnado con salud precaria y periodos de hospitalización.*
- *Alumnado con dificultades de ajuste escolar: agresividad, episodios de violencia escolar.*
- *Alumnado con conductas adictivas: consumismo compulsivo, conductas de riesgo, hurtos, comportamiento vial temerario.*
- *Alumnado con trastornos psicológicos; ansiedad, depresión, de la alimentación.*
- *Alumnado inadecuado al medio escolar: absentistas.*
- *Alumnado con altas capacidades¹.*

La existencia de unas diferencias debe hacernos reflexionar sobre cuáles son las razones de su existencia, los factores que las desencadenan, para no conformarnos con conocer su existencia sino tratar de paliar los elementos de esas diferencias que puedan ser un obstáculo en el desarrollo personal del alumnado. La amplia serie de factores que determina la diversidad y la singularidad de cada alumno vemos que, en unos casos, está relacionada con las *condiciones personales de desarrollo*, en otros está vinculada al *contexto* y, en muchas ocasiones, su origen está en las *condiciones de escolaridad*: en experiencias previas de aprendizaje, en los contenidos que se proponen y cómo se proponen, en el modo de evaluar, en los éxitos o fracasos obtenidos, en la falta de consenso entre los elementos del binomio enseñanza-aprendizaje, en el currículo oculto que puede contener sutiles y complejos mecanismos, ocultos o explícitos, de discriminación educativa.

Es necesario transmitir al alumnado la idea de que la educación es un bien al que todos tienen derecho, que los obstáculos que encuentren en su camino no son infranqueables y que hay otros caminos por los que buscar salida, que no son la huida ni el rechazo².

¹ Tomado de ÁVILA CAÑADAS, M. 2007.

² La relatividad de las dificultades se visualiza y concreta muy bien a través del concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación”. “*El uso del concepto barreras al aprendizaje y la participación, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad.*”

Para poder transmitir este mensaje los docentes tiene que asumir, primero, que los fines de la educación son los mismos para todo el alumnado y segundo, que todos los alumnos/as pueden requerir ayudas de distinto tipo para alcanzar las metas educativas. El sistema educativo ha de poner los recursos necesarios para quienes precisan de más ayuda puedan disponer de ella en los ambientes más normalizados posibles. La educación es, ahora más que nunca, un factor clave de inclusión social, elemento incuestionable para la convivencia entre las diversas sociedades (Delors, 1996).

1.2. La diversidad enriquece

La diversidad que es una realidad y no es un problema, ha puesto en evidencia nuestras tribulaciones como docentes y las carencias de nuestra organización escolar para dar respuesta a esta realidad. Desde la perspectiva inclusiva, la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una oportunidad para el aprendizaje de todos.

La puesta en práctica de medidas adecuadas a las necesidades que demanda la diversidad del alumnado es un elemento básico de la educación obligatoria y la clave de su aplicación está en la estrategia de adaptación de la enseñanza, entendida como diversificación de los procedimientos organizativos e instruccionales. La capacidad que tiene el sistema educativo para ofrecer una práctica que dé respuesta a la diversidad de todo el alumnado es un factor de la calidad³ de la enseñanza.

Si bien la atención a la diversidad es una necesidad, ésta ha sido mal atendida por la escuela que ha buscado rentabilizar los recursos de forma

Este modelo, ... contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.” (BOOTH y AINSCOW, SANDOVAL y otros, 2002).

³ “El término calidad de enseñanza se refiere a la capacidad que tiene el sistema educativo para ofrecer y proponer un diseño y una práctica educativa adecuados a la diversidad de las capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos y alumnas” (ARNAIZ y GARRIDO, 1997).

errónea, para ello ha tratado de homogeneizar al alumnado en grupos, de manera que permitiera poder trabajar más cómodamente, sin tener en cuenta la situación de todos los alumnos/as que quedaban fuera de ese parámetro igualador y sin valorar los efectos que la falta de atención a las necesidades del alumnado tampoco iba a generar un clima cómodo para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los grupos supuestamente “homogéneos”.

Desde este planteamiento, la atención a la diversidad ha sido considerada un problema, puesto que la oferta igualatoria no servía y exigía adecuar la respuesta educativa a las necesidades que planteaba la diversidad. Se han cometido errores derivados de un planteamiento segregador cuando se ha hecho un trabajo desde la excepcionalidad, con los grupos de alumnado “diferente”, y la medida no ha sido integradora sino segregadora, incluso desde la proximidad. Con este planteamiento de trabajo la escuela pierde la oportunidad de enriquecer su quehacer con la aportación que desde la diferencia se añade a la construcción de una sociedad cohesionada⁴.

La obligatoriedad de incorporar a la totalidad de la población infantil y juvenil a la educación es el elemento clave⁵ para la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos. La opción por una educación básica común de carácter obligatorio exige una ordenación académica y curricular integradora y flexible, con el fin de ofertar experiencias educativas y oportunidades similares a todo el alumnado, sin ignorar la necesidad de compensar las desigualdades

⁴ Las investigaciones encaminadas a comparar los resultados académicos del alumnado demuestran que los sistemas comprensivos no producen peores resultados. Señala HUSÉN (1988) que de los datos aportados por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) clarifican el rendimiento del alumnado más destacado, tanto en sistemas educativos comprensivos como selectivos. No había diferencias significativas entre unos y otros. A su vez, se destaca que la diferencia de los logros académicos entre el alumnado de clases sociales diferentes era menos en los países que aplicaban sistemas educativos comprensivos.

Debe tenerse en cuenta que el nivel educativo alcanzado por la sociedad es algo más que los logros académicos del alumnado, además hay que valorar que cantidad de alumnos/as consiguen ese supuesto nivel y cuántos quedan fuera del rasero previsto. Valorar el nivel educativo de un entorno supone valorar desde *modelos de niveles múltiples*. En los que se tiene en cuenta, en el contexto educativo, los recursos invertidos, el entorno socialcultural, la satisfacción de todos los implicados, los procesos y también los progresos grupales e individuales (TIANA, 1997: *Cuadernos de Pedagogía*, 256).

⁵ DEVAL (1999) señala la extensión y prolongación de la educación a toda la población infantil y juvenil como un cambio sustancial que ocurre en el final del siglo xx y que exige cambios cuantitativos y cualitativos muy significativos en la respuesta educativa.

existentes, mediante la aplicación de los recursos disponibles y una distribución de los mismos tendente a la equidad⁶.

1.3. La escuela necesita mirar desde otro prisma

El concepto de diversidad se ha asociado y se asocia, en muchas ocasiones, al alumnado con necesidades especiales; si las dificultades educativas se atribuyen a las carencias, desventajas o deficiencias del alumnado, se genera un modelo de organización de la respuesta que podemos denominar *modelo de asistencial de deriva al especialista*, que categoriza a los alumnos y los excluye, a pesar de la aparente “integración”⁷.

Anclados en este modelo, que no da respuesta a las necesidades reales que la escuela tiene planteadas no se incentivan procesos de mejora, de desarrollo de la organización y de innovación de la cultura y las prácticas educativas para reducir o eliminar las dificultades educativas de todo el alumnado. Es fundamental superar que el grupo de alumnos/as que se incorporan a los programas que integran las medidas extraordinarias de atención a la diversidad siga siendo “los otros” y continúen sin formar parte del proyecto colegiado. Podemos asegurar que si la atención a este colectivo de alumnado no se asume como una responsabilidad de toda la comunidad educativa se evidenciará que ni las formas de acción y organización de la respuesta educativa, ni la integración del alumnado, ni la justificación de los recursos materiales y humanos invertidos en estas prácticas, serán los adecuados para las necesidades del alumnado ni para el funcionamiento del centro escolar, ya que siempre nos encontraremos con la necesidad de atender a “algo” que es considerado ajeno por la mayoría y que ni el profesorado de apoyo de los diferentes programas ni el departamento de orientación pueden ni deben querer hacer de forma aislada.

⁶ “La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos– tendrá que cambiar” (BARTON, 1998).

⁷ “Lamentablemente creo que en una gran mayoría de los casos, la atención a la diversidad se percibe solamente como la cuestión relativa al alumnado especial, desmotivado, difícil, etc., y centrada en el qué se puede hacer con ellos en el contexto de una enseñanza obligatoria que se ha extendido hasta los 16 años. Creo que se está perdiendo, ¡si no se ha perdido ya!, la oportunidad de haber hecho girar esta cuestión principalmente sobre el objetivo de promover una “cultura de la diversidad” en los centros escolares y la de haber reforzado con ello el conjunto de valores al que ya me he referido varias veces (ECHEITA, G., 1999).

La realidad en el campo de atención a la diversidad aún no es la deseable y esta afirmación se puede ampliar a todo el abanico de programas que la integran⁸. Es necesario asumir, desde una nueva perspectiva, la idea de que las causas de las dificultades de aprendizaje tienen origen interactivo, que son relativas⁹ y admitir que tienen su origen tanto de las capacidades y competencias del propio alumnado como en el contexto amplio y en la organización de la respuesta del servicio educativo que se oferta.

Se ha de admitir la idea de que la diversidad es una característica natural de todo el alumnado y, por lo tanto, ha de ser la respuesta educativa que se dé en las instituciones escolares la que ha de adaptarse a la diversidad. Ésta es la piedra angular en la que se apoyan las escuelas inclusivas. El modelo de respuesta educativa de estas escuelas parte de que la diversidad ha de ser considerada como un estímulo para ajustar la respuesta educativa y que se necesitan estrategias que ayuden a personalizar la tarea de enseñanza aprendizaje, valorando como enriquecedora la diversidad de cada alumno/a. Hay factores de la diversidad que hay que potenciar, por ejemplo, los derivados de distintos valores culturales, de diferentes intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. Esta diversidad supone que cada alumno sea *singular*, y hay que *potenciarla*. En cambio, hay otros aspectos de la diversidad que debemos tratar de superar. Se trata de los derivados de las necesidades educativas especiales, de diferentes ritmos de aprendizaje, desigualdades de origen sexista...; este conjunto de desigualdades hemos de tratar de compensarlas, porque esta diversidad genera desigualdad. Al respecto señalaba Gimeno Sacristán (1993) que la respuesta a la diversidad antes que considerarla una opción técnico-pedagógica, debemos tener en cuenta que es una opción ética, en ocasiones, las diferencias deberán ser conocidas y respetadas, en otras, deberíamos potenciarlas y, en algunos casos, se debería luchar contra las diferencias.

⁸ Los datos del curso 2000-2001 no sólo mantienen el desequilibrio de la red pública y privada en relación a la presencia de alumnos extranjeros, sino que la proporción de inmigrantes en la red pública aumenta hasta el 77,68 %, cuando le correspondería porcentualmente el 67,48% (CC.OO., 2002: 37).

El fracaso masivo de muchos alumnos no se distribuye “democráticamente”, afectando sobremedida, pues, a minorías culturales y población urbana y rural económicamente desfavorecida. Un ejemplo es el hecho de que durante el curso 1998/99 los centros públicos gestionados por el Ministerio de Educación y Ciencia escolarizaron al 89,9 % de los alumnos gitanos con necesidades de educación compensatoria y el 85,1% del alumnado inmigrante, mientras que en los centros concertados se movieron en el 10 y el 14,8%, respectivamente. (Escuela Española, 3.468, octubre 2000).

⁹ “*Con frecuencia, el tonto se revela listo en otro ámbito y el pasota apasionado por sus intereses familiares o sociales. Demasiadas veces la escuela, igual para todos, resuelve las desigualdades con la exclusión escolar, con el fracaso. Luego, la vida reunirá a los diversos y, menos mal, hará triunfar a muchos fracasados y fracasar a más de un triunfador*” (CORZO, 1999).

Para lograr que las escuelas recreen climas inclusivos se precisa admitir de partida la deslocalización de los problemas. Si lo que hacemos es situar la causa de las dificultades dentro del alumnado, el sistema educativo y los docentes se sienten menos concernidos. Desde esta concepción, por lo general, los docentes tienen un nivel de expectativa bajo respecto de las posibilidades educativas de los alumnos/as con dificultades y éstas son la base de atribuciones causales con las que más de una vez se justifican prácticas profesionales inapropiadas y redistribución de los recursos dentro de la organización escolar, a veces nefastos.

La educación inclusiva¹⁰ no es únicamente un término que se añade al vocabulario profesional de los pedagogos. Plantea reconstruir la cultura de los centros educativos, y, además, implica una adaptación de las estrategias de acción tanto en el nivel macro como microeducativas y requiere un cambio sustantivo de las prácticas educativas vigentes.

Plantear una educación inclusiva conduce a un modo distinto de abordar la atención a la diversidad y requiere establecer los procedimientos para la identificación, localización y búsqueda de herramientas que permitan superar los obstáculos curriculares presentes en los centros. Estos obstáculos pueden generar y constituir impedimentos graves para el desarrollo de una organización escolar que no debe olvidar su responsabilidad de estar al servicio de la educación para todos.

La realidad educativa nos plantea la necesidad de dar respuesta a la diversidad de alumnos/as que tenemos en las aulas. Esta diversidad se refiere tanto a ritmos y estilos de aprendizaje, como a capacidades, o a diferencias surgidas por el origen o situación social de partida de cada alumno/a. Atender a esta amplia diversidad nos exige *“reinventar la escuela, cambiar la mirada”* (Pérez Gómez, 2007). Refiriéndose al documento DeSeCo (Definición y Selección de competencias fundamentales o claves) elaborado tras años de debate por los países más desarrollados que integran la OCDE,

¹⁰ *“La inclusión tiene una dimensión sociopolítica que exige la toma de conciencia de una nueva realidad cultural y humana: una escuela que no tenga alumnos discapacitados está trabajando fuera de la realidad y la calidad de la educación puede quedar en entredicho pues no se ejercita en el respeto y la diversidad. Se debe enseñar a convivir y asumir las realidades de la vida misma. El aprendizaje de la ciudadanía se consigue viviendo juntos. Cultura y educación deben ser dos pilares indisociables en el proceso formativo ... la “escuela para todos” es la que reconoce y se enriquece de las mutuas diferencias, enfatiza los valores de respeto, de la solidaridad, y prepara para asumir todos los problemas de la vida en democracia, donde todos tienen sus derechos, sus deberes y sus responsabilidades”* (TEBAR, 2006).

destaca cuáles son los tipos fundamentales de competencias¹¹ que se deben fomentar:

- Competencias para utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas que precisa la sociedad de la información.
- Competencias para funcionar en grupos sociales heterogéneos.
- Competencias para actuar de forma autónoma.

Las diferencias que existen en el alumnado de las primeras etapas educativas crece de manera exponencial cuando observamos un centro de educación secundaria. Es imprescindible tener en cuenta la lógica de los adolescentes, sus intereses, sus formas de aprender, sus competencias y sus actitudes.

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESO

“La atención a la diversidad en la Educación Secundaria, especialmente en su tramo obligatorio, es un tema que está generando una gran controversia, quizás debido a la complejidad que supone dar una respuesta coherente a la heterogeneidad del alumnado, quizás porque ciertos valores democráticos no son asumidos del todo por la sociedad y el sistema educativo” (Arnáiz y Ballester, 1999).

La ESO es la etapa educativa más problematizada de la educación secundaria. Tiene entidad propia y específica; no es la prolongación de la etapa de educación primaria, tampoco es la etapa previa de la universidad.

En esta etapa las diferencias se muestran de modo más evidente y se acentúan no sólo las relacionadas con las condiciones personales de desarrollo y las vinculadas al contexto, sino muy significativamente las que hacen mención al proceso de aprendizaje. Aquí cabe enumerar una serie de diversidades con las que nos encontramos cada día: diversidad en relación al *ritmo de aprendizaje*, derivadas de *los conocimientos previos*, derivadas de *las estrategias de aprendizaje*, fundamentadas en *la motivación* y en *los intereses del alumnado*, basadas en *la participación del alumnado en la institución escolar*, generadas en *las expectativas de futuro de las familias y el alumnado* y, por último, surgidas por *las diferentes capacidades cognitivas y/o trastornos del desarrollo*.

¹¹ Elena MARTÍN (2007) destaca que las competencias no suponen una nueva aportación en relación a las capacidades que la LOGSE señalaba, clasificándolas en: corporales, cognitivas, emocionales, de relaciones interpersonales y de inserción social. Y coinciden ambos autores en la dificultad de implementarlas y también en la de evaluarlas.

La obligatoriedad de permanecer en el sistema educativo y el ser adolescente son dos realidades que han de discurrir sin fricciones. Es necesario que el alumnado no llegue a este momento de su evolución personal asumiendo una posición de enfrentamiento con la escuela. Que no se sientan extraños en el entorno escolar es una forma de conseguirlo. Para evitar que desarrollen posturas hostiles es conveniente que encuentren un espacio en el que se sientan identificados. *Las conductas de rechazo del aprendizaje suponen también un cuestionamiento de las formas que tiene el centro de atender a la diversidad* (Uruñuela, P., 2007). La situación de no inclusión de determinado alumnado exige respuestas que no pasen únicamente por culpabilizar al alumno/a, deben ser valoradas sus variables sociales y familiares desde la empatía.

La permanencia del alumnado en los centros escolares hasta los 16-18 años ha hecho que emerjan nuevos problemas y dificultades. Una vez más los hechos están condicionados por una serie de factores que los problematizan. Aquí podríamos mencionar, entre otras, las circunstancias políticas de su implantación (tanto a nivel estatal como autonómico¹²), las limitaciones presupuestarias, la falta de formación curricular y pedagógica de los profesionales encargados de su desarrollo e implementación, la saturación de demandas en unos determinados centros, que son el reflejo del modelo dual público/privado hacia el que deriva el sistema educativo que genera dos redes bien distintas: “la de todos” y “la selectiva”.

La atención a la diversidad en la ESO plantea mayores dificultades¹³ que en otros niveles educativos, la inclusión de un alumnado con necesidades e intereses dispares requiere unas habilidades y unas voluntades bien

¹² FERRERO, C., LANCHO, M. y ROGERO, J. (2007). En el citado artículo se hace amplia referencia a la situación de dualidad del sistema educativo en la Comunidad de Madrid y como entre otros factores, el desprestigio de la escuela de titularidad pública para fomentar el éxodo de los hijos de la clase media a los centros privados está desembocando en una situación de saturación de diversidad sin que los recursos que se asignan a estos centros sean suficientes, para evitar el peligro de que se convierta la escuela pública en un ámbito asistencial subsidiario de la enseñanza privada. Para evitarlo sugieren la necesidad de un compromiso ético de todos (políticos, padres, profesores y toda la ciudadanía) que haga del modelo de escuela pública una utopía viable.

¹³ Entre las dificultades, destacamos el mayor nivel de exigencia académico y la importancia que da el profesorado a la misma; de otra parte, la inclusión de los alumnos/as de esta etapa en las aulas ordinarias se tiene asumido, por gran parte del profesorado que no pasa de ser una integración física y por ello no capacita al alumnado para su integración social; así mismo existe la creencia de que la incorporación a las aulas del alumnado, que en otros momentos estaba ausente, genera una baja de los niveles académicos, que repercute de manera negativa en sus compañeros; por último, una vez más se apela a la falta de recursos, sin pararse a pensar en la idoneidad de la distribución de los existentes, ni en qué se utilizarían los que supuestamente faltan.

coordinadas, por parte de todos los actores. Detrás de toda la maraña de dificultades se oculta la idea de que todos los alumnos/as deberían llegar a la misma meta y en el mismo tiempo. La imposibilidad de lograrlo desemboca en una frustración y una vivencia de fracaso que afecta al alumnado y al profesorado.

2.1. Si la diversidad es lo normal, las respuestas a la diversidad deben normalizarse

La escuela comprensiva a la que se hace mención en la LOGSE y ahora la LOE precisa además de un cambio metodológico y conceptual, también de una formación del profesorado basada en los proyectos de centro, en el trabajo colaborativo, en la corresponsabilidad pedagógica del equipo docente y no en la individualidad, que servía a los docentes en el bachillerato tradicional, pero que no sirve a las exigencias de una escuela que ha de atender a la diversidad. A pesar de que siempre ha habido profesorado preocupado por la innovación educativa y que, en términos generales, se observa en los centros de secundaria un cambio generado por la necesidad, también es cierto que el modelo de enseñanza comprensiva, propio de una etapa educativa obligatoria, está aún poco desarrollado por la persistencia de las tradicionales culturas de las enseñanzas medias, encaminadas a generar procesos selectivos.

La tarea de los docentes continúa marcada por una pátina del individualismo; es difícil introducir estructuras que funcionen fuera de los departamentos, esto consolida la visión parcelada de los centros¹⁴. Las comisiones de coordinación pedagógica no terminan de asumir el papel de coordinar y fomentar proyectos comunes en los que, a través del diálogo, la interdisciplinariedad y la reflexión, se genere un proyecto de centro acorde con las necesidades diversas y dispares de su propio alumnado.

No basta con elaborar un proyecto curricular de centro, en el que se superponen los de cada una de las etapas que se imparten en el centro porque es una exigencia normativa. Los contenidos burocráticos no darán la

¹⁴ El profesorado debe ser consciente de la necesidad de hacer una profunda revisión en sus actuaciones en el centro escolar, porque las exigencias de la realidad de su alumnado así lo requiere. Es momento en que se comprometa a implicarse a favor de la inclusión social y educativa; que acepte el compromiso de identidad con el proyecto educativo del centro, en cuya elaboración y sucesivas revisiones debe participar; debe asumir la obligada, permanente y continua formación profesional; ser consciente de la necesidad de realizar un trabajo interdisciplinar y colaborativo con otros profesionales y es necesario que acepte e incorpore a sus prácticas docentes los cambios que exija el proceso en la evaluación interna y externa de su actividad profesional.

respuesta a las necesidades planteadas y el descubrir que no sirve para nada ese trabajo será un elemento de desánimo para implicarse en nuevas tareas. Es necesario que la comunicación fluya entre los integrantes de los equipos docentes, en primer lugar porque sólo podremos transmitir al alumnado las experiencias de las que estamos convencidos y está comprobado que sin comunicación no hay educación posible, al respecto señalaba Freire (1977)¹⁵ el diálogo es una exigencia existencial y que únicamente a través del diálogo se puede transformar el mundo y humanizar al hombre. En segundo lugar la escuela secundaria del siglo XXI exige dar respuesta a una diversidad tan amplia y compleja que requiere la suma de las diferentes intervenciones porque no tenemos la respuesta de manera individualizada.

Educación en la diversidad no consiste en adoptar medidas específicas para el alumnado considerado “problemático”, sino favorecer el aprendizaje de todos. Así entendida la atención a la diversidad en secundaria debería entenderse de manera global, no como actuaciones aisladas dirigidas a un grupo determinado y en un espacio concreto. De la Iglesia (2001) se cuestiona hasta cuándo vamos a referirnos a las medidas de atención a la diversidad como algo extraordinario, si en la escuela la diversidad es lo normal y ordinario. La única atención eficaz que se puede dar a la diversidad debe partir de una adecuada y meditada aplicación del amplio margen de las medidas generales y ordinarias; sólo cuando éstas se han agotado, se planteará la necesidad de buscar otras más específicas (Del Arco, 2000).

¹⁵ FREIRE (1977) en su *Pedagogía del oprimido* señala la necesidad de establecer una relación dialógica en los procesos educativos, consideramos que esos mínimos a los que el autor hacía referencia siguen teniendo hoy plena vigencia y podemos hacerlos extensivos a los trabajos grupales que deben implantarse en los centros escolares para que sumando las aportaciones de los integrantes de los equipos docentes se den respuestas a las necesidades que tienen planteadas las escuelas y a las que habitual y tradicionalmente no se ha tenido o no se ha querido responder.

Los requisitos a los que hacía mención el autor son, en primer lugar, a la idea de que no se puede ser educador a la fuerza, es necesario querer a los alumnos/as con todas las circunstancias diversas que los rodeen; en segundo lugar, no hay ninguna aportación tan sublime que no necesite la de los demás, se debe admitir la oportunidad de otras aportaciones y valorar lo que añaden a las anteriores; en tercer lugar, no podremos educar si nos falta la confianza en los logros que vamos a conseguir, aquí es oportuno reflexionar acerca del desánimo generalizado en los claustros de los IES y, por último, hace mención a la necesidad de que el profesorado trabaje con la esperanza de que aunque las dificultades, a veces, hacen que no se vislumbre el éxito con determinados alumnos/as porque tampoco ellos creen que lo pueden conseguir no podemos cruzarnos de brazos, porque entonces sí que hemos fracasado juntos el alumnado y el profesorado. Cabría pensar que es el momento de buscar entre las posibles medidas de atención a la diversidad cuáles pueden aportarnos los recursos que necesita ese alumno/a concreto para que nuestra esperanza y la suya sigan vivas.

La aplicación de medidas extraordinaria ha de hacerse desde el convencimiento de que son liberadoras para ese alumnado con capacidades o realidades diferentes. Hemos de hacerlo convencidos de la idoneidad de la respuesta como exigencia del derecho de todo el alumnado a ser educado y a ser atendido en la medida que proceda para que el “supuesto derecho” de igualdad de oportunidades se haga real y consigan salir de la marginación y el ostracismo que, en muchos casos, sufren los alumnos y alumnas que integran estos programas. Debemos tener como objetivo que sean personas autónomas y capacitadas para participar plenamente en la sociedad.

2.2. Las medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

Aciertos y dudas

La atención a la diversidad es una tarea habitual del profesorado que está dirigida a la totalidad del alumnado y que tiene como objetivo que adquieran las capacidades marcadas en los objetivos de la etapa en la que están inscritos.

La respuesta a la diversidad debe atenderse desde diferentes niveles: centro educativo, departamentos, ciclos... y desde diferentes ámbitos: proyecto educativo, proyectos curriculares, programaciones de área y de aula... La respuesta implica al centro en su totalidad y nos llevará a tomar medidas de carácter ordinario o extraordinario.

En el proyecto educativo del centro se reflejarán junto a las finalidades y prioridades educativas del centro, los principios pedagógicos que regirán la acción educativa de todos los actores implicados en la tarea y la toma de decisiones que *a posteriori* se irá plasmando la identidad del centro, la priorización de tareas, la distribución de recursos, etc.

En el proyecto curricular son varias las medidas que se pueden adoptar:

- Realizar una oferta de optatividad que se adapte a las capacidades, necesidades e intereses del alumnado.
- Desarrollar programas de acción tutorial que permitan una acción más personalizada y que incidan en un desarrollo integral del alumnado.
- Implementar programas de orientación académica y profesional que entrenen al alumnado en el proceso de toma de decisiones.
- Establecer criterios de promoción y titulación que tengan en cuenta el grado de adquisición de las capacidades globalmente consideradas y que se encuentran reflejadas en los objetivos generales de la etapa. Se debe valorar la posibilidad que tiene el alumnado de

continuar con ciertas garantías de éxito los estudios a los que se le orienta en el consejo orientador que elabora el tutor al finalizar la etapa de educación secundaria obligatoria.

La planificación del programa de cada una de las materias que integran el currículo se hace en el departamento correspondiente, pero es en el aula donde se aplica esa programación y se ha de aplicar con la flexibilidad que debe haber sido discutida por todos los miembros que integran el departamento, con el objetivo de que se enriquezca con las diferentes aportaciones. El aula es el laboratorio donde se intenta desarrollar unas capacidades y para ello se deben priorizar contenidos, actividades, metodología y criterios de evaluación. Las diferencias que existen entre los alumnos/as exigen que tampoco sea uniforme la respuesta, por tanto es el momento de poner en práctica, las medidas ordinarias de atención a la diversidad.

Las medidas previstas hemos de considerarlas desde las más normalizadas y preventivas. Aquí incluimos las medidas ordinarias, frente a las que pueden suponer una *segregación* del alumnado con respecto a su grupo de referencia. Esta idea debemos tenerla en cuenta, porque, si lo que pretendemos es que la atención al alumnado diverso sea integradora, debemos agotar primero todas las posibilidades de aplicación de medidas ordinarias, en forma de apoyos, desdobles, actividades de refuerzo, organizar la tarea adecuándola a los diferentes ritmos de aprendizaje... antes de considerar intervenciones más extremas. (Martín y Mauri, 1996).

Los programas que integran las medidas extraordinarias¹⁶ de atención a la diversidad pueden ser una buena respuesta para la atención que necesitan

¹⁶ Atendiendo al desarrollo normativo de la aplicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se están introduciendo novedades en los requisitos de acceso a los diferentes programas que integran las medidas de atención a la diversidad, que también tienen alguna pequeña modificación en cada autonomía, pero los rasgos generales que los definen son los siguientes:

– Programas de *diversificación curricular* (PDC), dirigidos a alumnado entre 15 y 18 años que, previa evaluación psicopedagógica, presenta dificultades generalizadas de aprendizaje, cualquiera que sea su causa, en tal grado que les haya impedido alcanzar los objetivos propuestos para el ciclo o curso correspondiente. Además que, a juicio del equipo docente del grupo al que pertenecen, se encuentran en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la etapa si cursan el currículo ordinario.

– Programa para *alumnado con necesidades educativas especiales* (ACNEE), se dirige al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de discapacidad física, psíquica, sensorial, trastorno grave del desarrollo y alumnado con condiciones personales asociadas a sobredotación, que previamente han sido valorados y diagnosticados, elaborando el correspondiente informe y dictamen de escolarización por los profesionales de la especialidad de psicología-

determinados alumnos/as. Pero no se ha de abusar de dar respuestas extraordinarias, si no que previamente se aplicarán las medidas ordinarias con carácter preventivo.

En este momento hay la suficiente experiencia acumulada sobre los resultados obtenidos en algunos de estos programas como para que puedan ser valorados positivamente, pero hagamos una reflexión sobre estos resultados. En primer lugar, sacar algunas conclusiones, aplicables al resto del alumnado, si lo que nos ha funcionado ha sido la puesta en práctica de un trabajo interdisciplinar, la metodología utilizada, la motivación y el compromiso del alumnado, las expectativas del profesorado y la implicación de las familias, debemos trasladar esta experiencia al gran grupo, porque hemos demostrado saber hacerlo y vemos que es positivo.

Junto a esta idea no podemos dejar de destacar otra relacionada con un error cristalizado de que separar al alumnado (ver pie de página 2) en grupos homogéneos (sin aprovechar la diversidad) mejora la calidad de la enseñanza y eleva los niveles curriculares¹⁷. Está comprobado que hay un determinado

pedagogía adscritos a: equipos de atención temprana (EAT), en el caso de las escuelas infantiles; equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP), en el caso de los CEIP; y departamentos de orientación, en el caso de los IES.

– Programa para *alumnado con necesidades de compensación educativa* (ANCE), va dirigido a quienes presenten dos o más años de desfase curricular, si ello es debido a su pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja social o a otros grupos socialmente desfavorecidos. En el caso de alumnado inmigrante o refugiado se podrá considerar motivo de incorporación al programa el desconocimiento del castellano. No se podrá considerar perteneciente a este programa al alumnado con retraso escolar, o que manifieste problemas de conducta si no van unidos a las características anteriormente descritas.

– Programas de *garantía social*, se atenderá al alumnado entre 16 y 21 años, que no alcancen los objetivos de la ESO, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o capacitarles para continuar su formación personal a través de las distintas familias profesionales que integran la formación profesional específica de grado medio. Estos programas se han configurado como un instrumento compensador de desigualdades y eficaz de cara a la reinserción social de estos jóvenes, mejorando sus condiciones para acometer su inserción en el mercado laboral con una mínima cualificación o posibilitando su reincorporación al sistema educativo ordinario cuando superen el programa de garantía social y cumplan los requisitos marcados por la normativa.

¹⁷ MARCHESI (2000) señala algunas de las razones que pueden oponerse a los agrupamientos homogéneos, destaca que se configuran grupos muy complejos, a los que es difícil motivar por su baja autoestima y su convencimiento de encaminarse al fracaso; no permite que los alumnos puedan aprender de los otros; tampoco favorece el intercambio entre iguales; se etiqueta al alumnado en función del grupo en el que se ubica. No obvia que un agrupamiento heterogéneo es más difícil de organizar, porque exige una organización del centro más flexible y compleja, requiere más recursos y

número de alumnos/as que no pueden seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros por las más diversas razones, pero una aplicación meditada de los recursos existentes palió muchas de estas dificultades. Lo que no nos sirve es volver a un sistema selectivo, porque éste sí se ha comprobado que es negativo y socialmente rechazable; por tanto, no hagamos la selección con otro criterio, todo el alumnado en un mismo centro, pero con una educación discriminante.

2.3. La heterogeneidad del alumnado requiere profesionales reflexivos y participativos

Nos falta insistir en la necesidad de que el profesorado debemos revisar nuestras ideas acerca de los requisitos del alumnado para aprender, con el objeto de que confiemos en sus capacidades para hacerlo y de esta forma nos motivemos a ayudarles, adoptando una posición más optimista y desechando de nuestro vocabulario expresiones en la línea de “en la ESO¹⁸ ya no hay nada que hacer”, “estos alumnos lo único que hay que esperar de ellos es que cumplan 16 años”.

precisa de un profesorado más preparado y comprometido. No se debe ignorar que este tipo de organización escolar favorece la equidad y que las razones de dificultad que genera no han de ser un impedimento para su puesta en práctica. El grado de heterogeneidad concentrada en un mismo espacio puede saturar la capacidad de respuesta y hacerla inviable. Aquí nos encontramos con la necesidad de conjugar la respuesta a la diversidad con la *dualidad* del sistema educativo: “privado” “público”.

¹⁸ Si bien previamente hemos hecho mención a la aportación de HUSÉN (1988) que de los datos aportados por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), nos referimos ahora a otra más próxima en el espacio y en el tiempo, la que nos facilita el INCE en 1998 que hace mención a los resultados que obtenían alumnos/as de 16 años en distintas parcelas del aprendizaje y que habían sido atendidos en diferentes ofertas educativas:

Tipos de enseñanza	Comprensión lectora	Gramática y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza	Geografía e Historia
2º de BUP	283	293	279	276	283
4º de ESO	273	265	267	274	271
2º de FP	246	224	228	226	233

Fuente: INCE, 1998.

La observación de estos datos, que fue uno de los primeros publicados sobre una tabla comparativa, no da derecho a hablar de un descenso en el nivel educativo y menos si atendemos a los otros factores que no son menos importantes y que hacen referencia al número de alumnos/as que antes de la incorporación de la ESO se quedaban fuera del sistema por la no obligatoriedad a esta edad de asistir a clase.

Ainscow (1995) señala que la forma de que todos los actores del centro escolar se impliquen en la solución de los problemas planteados debe partir de la idea de que los problemas tienen solución y, desde ese planteamiento, la organización de la escuela debe estar orientada a buscar la salida más idónea a las necesidades de cada uno de sus miembros.

Con este planteamiento consideramos que la atención a las demandas que plantea un alumnado diverso debe estar enfocada, en primer lugar, a planificar, aplicar y evaluar el currículo ajustado a las necesidades educativas del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes necesidades; en segundo lugar, los centros han de transformarse en organizaciones capaces de solucionar los problemas que van surgiendo en la práctica educativa y en las amplias diversidades que existen y que se vayan generando; por último, los docentes deben ser profesionales que reflexionan en su propia acción y lo hacen en equipo, tratando de ajustarse a la realidad cambiante de los centros escolares.

Las habilidades que se precisan de un profesorado comprometido e implicado en las demandas que tiene planteadas la escuela hoy, requieren: en primer lugar, carisma o el poder de una personalidad magnética; en segundo lugar, conocimiento de la materia que ha de enseñar y, en tercer lugar, la capacidad pedagógica que requieren las actividades específicas docentes. Wilson (1992) añade una cuarta, ser un “profesional reflexivo”.

La mejora de la práctica educativa por parte de uno de sus protagonistas, “el profesorado”, favorece la atención a la diversidad de las necesidades del alumnado, es evidente que son necesarios cambios en la práctica docente. Pero antes de iniciar los cambios se requiere un análisis en profundidad acerca de dónde están los problemas, delimitarlos para superarlos. Se requiere una actitud inconformista, de búsqueda constante de mejora en nuestra actividad. Conocer cuál es el problema parte de la idea de “querer verlo”, sin esa voluntad previa no habrá cambio. Esta convicción está relacionada con lo que Martínez Bonafé (1994) definía como *compromiso docente y compromiso social de la pedagogía*.

Ahora más que nunca, porque nuestros centros educativos son más complejos y más diversos¹⁹, hacen falta profesionales que además de preocu-

¹⁹ Debemos tener en cuenta que en la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial de 1994 sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO.MEC), celebrada en Salamanca, se acuerda que: “(...) las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de

parse porque sus alumnos/as avancen en la asimilación de contenidos conceptuales, les preocupe que desarrollen competencias que les ayuden a crecer como personas, a ser más responsables, más libres... Con esta actitud, que ha de ser compartida y reflexionada con los compañeros que integran los equipos docentes, estaremos en condiciones de abordar los cambios que son necesarios para lograr una educación de más calidad para todos/as; porque las habilidades que aprenda nuestro alumnado tendrán una finalidad inmediata saber usarlas cooperativamente y ésta es una forma de transformar no sólo la escuela, sino también la sociedad.

Es necesario que la educación supere las contradicciones en las que está inmersa, la escuela no tiene recursos suficientes para atender todas las demandas, pero tampoco existe una red de coordinación de los que existen, por tanto sí hacen falta más, pero planificados. Las familias reclaman una mejor calidad de la educación, sin embargo no tienen respuesta a la necesidad de conciliar su vida laboral y familiar, en la que se incluye la atención y educación de sus hijos/as. No hay correlación entre los acelerados cambios sociales y los avances que tanto a nivel de contenidos, como de estrategias y aplicación de las nuevas tecnologías se implementan en las escuelas. A veces este retraso está condicionado por la falta de recursos (casi siempre) y por la falta de preparación del profesorado. La organización de las instituciones escolares son misoneístas, el grado de flexibilidad que exige los retos diversos y complejos de la escuela no es fácil de implementarse pero es incuestionable. Es incuestionable que no se pueden hacer fracturas, ni cambios que rompan el equilibrio que un centro escolar precisa, pero la educación debe repensarse porque la diversidad de necesidades del alumnado requiere diversidad de respuestas por parte de todos los actores implicados en el acto educativo.

3. EVALUACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

“Todas las decisiones que un profesor adopta en la aplicación de la enseñanza son relevantes, pero pueden quedar desvirtuadas si la acción evaluadora no se sitúa y se integra de manera preferente en su quehacer educativo. Es tal su importancia, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que es posible valorar la competencia de un docente a través de su forma de concebir y poner en práctica la evaluación de sus alumnos” (Gómez, 1998).

minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares (...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves”. Estas Declaraciones de Salamanca obligan a todos los países que en su día las subscribieron.

Responder a cuestiones como las planteadas exige una revisión de los proyectos de centro desde nuevas perspectivas. Así, parece importante explorar, potenciar y apoyar alternativas valiosas, como puedan ser las escuelas inclusivas, las escuelas aceleradoras, las comunidades de aprendizaje u otras. Se abre con ellas un horizonte de esperanza en relación a los procesos de escolarización, al constituir proyectos que pretenden construir una escuela para todos en función de las posibilidades de cada uno.

De una u otra manera se reivindica la educación como servicio público (que no puede funcionar bajo los parámetros del libre mercado), un currículo comprensivo, una evaluación transparente y al servicio del control público de la enseñanza, un profesorado formado en propuestas teórico-prácticas y una escuela que permita la participación de todos los implicados en el hecho educativo. Se requiere una escuela que no concibe la enseñanza, únicamente, como transferencia de información y el aprendizaje como recepción de lo dicho y asimilación de la información. Ha de ser una escuela en la que *“el saber qué”* no es prioritario a *“el saber cómo”* (Schön, D., 1992).

La adopción de medidas de atención a la diversidad parte de una implicación de todo el entorno educativo en la búsqueda de una respuesta adaptada a las necesidades que presenta el alumnado. Conocer estas necesidades requiere un trabajo de reflexión y análisis sobre las posibilidades del trabajo a realizar con los alumnos/as implicados.

Esta información nos la aporta una evaluación entendida como instrumento que nos permita conocer la situación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de proporcionarles la ayuda necesaria en cada momento, lo que implica un ajuste de la acción educativa por parte del profesorado.

Ningún cambio en los modelos y prácticas educativas es creíble hasta que no se concreta en la evaluación. Condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje la relación profesor-alumno, lo que hay que enseñar, cómo hay que enseñar, etc. determinando un estilo pedagógico y de evaluación concreto. La evaluación es siempre compleja, tiene muchas perspectivas y panorámicas. Por ello hemos de tener en cuenta que, *“la evaluación es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación para la toma de decisiones sobre la realidad, que atiende a su contexto, considera tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios y se rige por principios de utilidad, participación y ética”* (Gairín, 2002).

Con frecuencia observamos que las reformas institucionales de los sistemas de enseñanza no consiguen reducir las desigualdades educativas y sociales, a pesar de que de ellas se esperara unos resultados más equitativos.

Bonal (2005) identifica cinco ejes de desigualdad sobre los que se debe intervenir con objeto de reducir las desigualdades: territorio, clase social, inmigración, género y necesidades educativas especiales. Comprobamos que son estos cinco ejes los que determinan la necesidad de implementar medidas conducentes a atender a las múltiples necesidades que descubrimos en el alumnado. El origen de las necesidades no suele ser unidireccional, habitualmente confluye más de una causa y a ellas se suma la respuesta educativa que se ha dado a la situación concreta.

La amplitud de circunstancias que pueden definir que un determinado alumno/a en un momento de su recorrido por el sistema educativo tenga necesidades educativas más o menos significativas es muy difuso y por esta razón cualquier PAD (Plan de Atención a la Diversidad) deberá estar sujeto a revisión permanente y ser adaptado con flexibilidad al contexto concreto en el que la trayectoria del alumnado lo precise. Los riesgos en los que se puede incurrir, entre otros, están relacionados con que dejemos de mencionar situaciones educativas o grupos sociales y, por otra parte que planteemos estrategias de intervención muy generalizadas que no permitan responder a los distintos problemas que se nos planteen.

3.1. La equidad se apoya en la dimensión ética y social de la evaluación

Impulsar medidas de igualdad de oportunidades implica la existencia de un sistema de evaluación que permita la reflexión y mejora sobre las medidas que se impulsan. La evaluación siempre tiene una dimensión ética y social y su objetivo final será mejorar la calidad del programa propuesto. Entendemos que cualquier acción educativa que se realice debe ir avalada por una correcta valoración del alumnado en cuantos aspectos nos pueda interesar para diseñar el programa propuesto. La evaluación inicial cobra una importancia fundamental para el alumno/a que puede ser o no candidato a utilizar alguno de los múltiples recursos disponibles para atender a la diversidad.

Algunos criterios a tener en cuenta a la hora de adaptar la evaluación a la diversidad serían que:

- La evaluación ha de centrarse en los diferentes tipos de contenidos (no sólo los conceptuales) y los procedimientos adoptados tendrán que ser adecuados para ese amplio abanico de contenidos.
- Evaluar no sólo el producto final, sino el proceso de aprendizaje, qué van aprendiendo y cómo lo hacen.
- Partir, siempre que se vaya a emitir un juicio de valor, de la información que nos haya aportado la evaluación inicial.

- Hacer un seguimiento sistemático de la evolución del proceso de aprendizaje a través de la recogida de información, dando más importancia a las actividades diarias que a las actividades específicas encaminadas a la recogida de información.
- Las actividades específicas de recogida de información han de reflejar la diversidad de contenidos, de situaciones y de actividades realizadas a lo largo del proceso.
- Se favorecerá la participación del alumnado en el proceso de evaluación.
- Los procedimientos e instrumentos de evaluación estarán adaptados a las diversas situaciones de aprendizaje que se hayan llevado a cabo.
- Se utilizará la observación sistematizada y reflejada en los instrumentos adecuados, junto con el uso de cuestionarios, anecdóticos, listas de control, escalas graduadas, entrevistas personales, etc., para su posterior utilización.
- Se implementarán la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
- Se fomentará la evaluación del funcionamiento global de la clase (tanto en el logro de contenidos conceptuales, como en habilidades y actitudes) por parte del alumnado, consensuando propuestas de mejora con el profesorado.

Es importante el estudio del funcionamiento global del grupo y el estudio de las actitudes es muy valioso en cuanto que nos permite predecir conductas. Conocer las actitudes de los alumnos/as en relación con determinadas situaciones, nos permite suponer cuáles pueden ser sus comportamientos futuros. Se sabe que los componentes de la actitud son de carácter cognitivo, afectivo y relativos a la conducta²⁰. Todos ellos interactúan en el sujeto estableciendo un estado de equilibrio. Cuanto más variables son los componentes de la misma hay más posibilidad de cambiar una actitud, porque los sujetos tienden a la búsqueda del equilibrio interno. Se admite que uno de los mayores problemas educativos es justamente lograr el cambio de actitudes, pero también que es necesario hacerlo para, a partir de ahí, comenzar de una forma más exitosa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es importante que esta tarea se lleve a cabo en grupo, porque en el grupo y con el grupo es como debe conseguirse la asimilación de contenidos.

²⁰ El elemento cognitivo posibilita al sujeto conocer, comprender e interpretar el objeto de estudio en un determinado ámbito de trabajo (individual o grupal); por otra parte, el componente socio-afectivo le facilita poder sentir la afectividad positiva o negativa hacia ese objeto de estudio, basada en las interacciones sociales con sus iguales y educadores en el aula y, finalmente, nos interesa conocer su comportamiento individualizado frente a cada suceso.

Un buen comienzo en todo proceso formativo es mejorar las relaciones afectivas entre alumnado y profesorado. Esto nos evita utilizar evaluaciones con un perfil de control, favorece el poder movernos en un ámbito donde la evaluación es formativa y reconocer que existen mecanismos evaluativos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden reflejar, con transparencia, el proceso de trabajo que se realiza en el centro escolar (Pruzzo de Di Pego, 1999).

Poder ajustar la respuesta educativa en un centro de secundaria a las necesidades reales del alumnado requiere ajustarnos al *estudio de casos*, en el que centraremos el diagnóstico inicial del alumno/a que va a ser susceptible de atención a la diversidad. Entendiendo el estudio de casos como la aplicación de medidas internas y externas que nos permitan el conocimiento de cada nuevo alumno/a, sus necesidades y los recursos de que disponemos para ajustar la respuesta a su diversidad.

Para ello es necesario que en el paso de la etapa de primaria a secundaria recojamos la información que tan profesionalmente, sin duda se haya elaborado por los profesionales de la primera etapa, para poder proyectarlo a la etapa siguiente, con las peculiaridades que supone²¹. La información que se aporta es parte incuestionable en el proceso evaluador que no deberá ser únicamente instructor, sino primero integrador y en segundo lugar un elemento que permita compensar las necesidades que sin duda va a presentar el grupo de alumnos/as. Es necesario convencerse de que el aislamiento profesional de los docentes debe superarse, entre otras razones porque limita el poder acceder al conocimiento de las nuevas ideas, a la búsqueda de respuesta a los múltiples problemas, provoca el que se acumule el estrés, permite que la actuación de los menos competentes repercuta, de manera negativa, en el alumnado con más necesidades.

3.2. La transición de primaria a secundaria

La etapa de la adolescencia se caracteriza por ser una etapa en la que las rápidas transformaciones biológicas no siguen el ritmo de los cambios emocionales. Este hecho genera un reto de adaptación doble, afecta al alumnado que debe asumirlos y a la escuela que ha de responder a las necesidades

²¹ Destaca CALATAYUD (2000) cuatro grandes bloques como los más acuciantes a la hora de conocer las dificultades de la coordinación entre profesionales:

- “Inestabilidad del profesorado.
- Falta de contenido de las sesiones de coordinación, en momentos anteriores.
- Falta de predisposición positiva a reunirse para coordinarse.
- La necesidad de institucionalizar un tiempo para la coordinación”.

creadas. A esta situación debemos sumar el que, con este momento de la evolución, coincide el cambio de etapa y de centro escolar.

“*Las culturas escolares de la educación primaria y de la educación secundaria son muy diferentes*” (Marchesi, 2000). La cultura de la educación primaria es más próxima a lo que vive el alumnado, los maestros son más sensibles al proceso evolutivo, los padres también se implican más, porque aún les resulta fácil, el alumnado acepta y agradece estos cuidados. Sin embargo, el preadolescente no quiere la protección, tampoco la encuentra, ya que ni las familias, ni la escuela se la proporcionan, los centros se masifican y su orientación es más académica²².

Esta situación puede generar en el alumnado con menos recursos personales de adaptación, problemas de baja autoestima, de aislamiento, y es con éstos con los que se debe incrementar la atención, poniendo en práctica estrategias de las que el alumnado conoce de su experiencia en primaria, para que el proceso de adaptación sea menos agresivo. Si bien es cierto que su propia evolución requiere más espacio vital, menos control directo, no todos los alumnos/as hacen el proceso evolutivo paralelo. Esto es lo que deben saber respetar los docentes de secundaria. Estos procesos de adaptación requieren una coordinación intercentros. Nosotros vamos a hacer referencia a ella en los aspectos que se refieren a la evaluación como elemento que determina la atención a la diversidad del alumnado, entendiendo que más que control de lo que el alumno/a ha conseguido nos interesa lo que es capaz de conocer y las peculiaridades de su forma de conseguirlo.

Porque nos interesa no sólo convivir y aprender de y con la diversidad sino también evaluar en ella. Pretendemos aplicar una evaluación que esté relacionada con la intención de ajustarse a las características del proceso de aprendizaje de cada alumno/a, favoreciendo así la garantía del derecho a la diversidad y al hecho de que cada alumno/a pueda adquirir los conocimientos de acuerdo con sus peculiaridades y posibilidades.

Una escuela abierta a la diversidad requiere la modificación en profundidad de sus prácticas de evaluación hasta convertirlas como expresan Coll y Onrubia (2002)²³ en ejercicios que contribuyan a ajustar la ayuda educativa a todos y cada uno de los alumnos.

²² Son importantes al respecto las aportaciones de Gimeno (1996): *La transición a la educación secundaria*. Y de Hargreaves (1996): *Reinventing Education for Early Adolescents*.

²³ COLL, C. y ONRUBIA, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. Revista: *Cuadernos de Pedagogía*, 318.

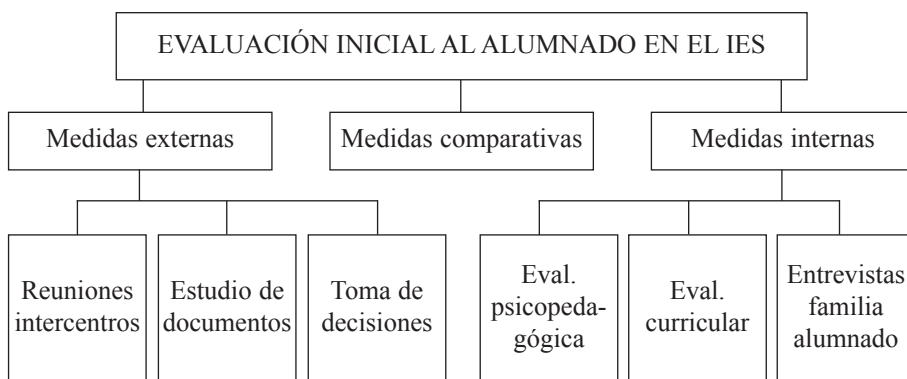
3.3. Evaluar para compensar. La evaluación inicial en la atención a la diversidad

Entendemos que una educación de calidad es aquella que asegura a todo el alumnado la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para un correcto desenvolvimiento en la vida adulta, el sistema educativo ha de ser capaz de ofrecer un servicio adecuado a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos/as. El objetivo es lograr que alcancen niveles de competencia que favorezcan su desarrollo personal en todas las áreas, pero el reto es complejo y necesita para lograrse de la cooperación de todos los actores implicados.

Puesto que nos ubicamos en el paso del alumnado de la etapa de primaria a secundaria es en ese momento en el que los equipos docentes deben recopilar la información que les facilitan los profesionales del centro de procedencia para tratar de ajustar el programa que han de trabajar con sus nuevos alumnos/as, con el fin de lograr el mayor desarrollo de sus potencialidades. Estas actividades que se engloban dentro de la evaluación diagnóstica tienen por objeto conocer las ideas previas que presentan nuestros alumnos/as, su predisposición hacia el aprendizaje, sus expectativas, su nivel de motivación, etc.

A continuación, reseñamos los pasos que consideramos son los adecuados para una toma de decisiones coherente con la diversidad del nuevo alumnado que llega al IES.

Figura 1



Medidas externas

La coordinación entre los centros de primaria (adscritos o no, ya sea el sistema de adscripción múltiple o única) y secundaria debe ser sistemática y haber sido programada entre ambas instituciones, sin limitarse a que sea espo-

rádica y dependa, únicamente, de la voluntad de los equipos directivos, de los departamentos de orientación o los equipos de sexto de primaria.

Una vez que se conoce la relación del alumnado que se incorporará al IES el próximo curso, conviene que se facilite, por el centro de procedencia al centro receptor, un análisis pormenorizado e individual de cada alumno/a sea o no, integrante del programa de ACNEE (alumno con necesidades educativas especiales). Asistirán a estas reuniones la jefatura de estudios de ambas instituciones, el equipo docente de sexto de los centros de primaria y representantes tanto del departamento de orientación del IES, como de los EOEP que coordinan la orientación del centro de primaria. La reunión se realizará prioritariamente en el tercer trimestre del curso, para poder realizar una correcta adscripción del alumnado al curso y grupo de proceda, con objeto de poder aplicar las medidas que precise, siempre con una finalidad compensadora o estimuladora, nunca con miras segregadoras.

Nos hemos referido a quiénes, cuándo y para qué hemos de intercambiar información sobre el alumnado que hace el tránsito de primaria a secundaria, pero todavía no hemos hecho mención a qué información se ha de recoger.

En primer lugar, se debe facilitar el *grado de consecución de los objetivos terminales de la etapa* que ahora concluye el alumno/a; sin bien este dato quedará reflejado tanto en el libro de escolaridad como en el informe individualizado, es conveniente que se haga una reflexión por parte de quienes están coordinando el proceso evolutivo, porque seguro que será enriquecedor y hará que la respuesta educativa que se facilite al alumno en el nuevo centro esté más ajustada.

Así mismo se aportará información acerca de los *rasgos personales y estilo de aprendizaje* de cada uno de los alumnos/as del nuevo centro; en este tipo de información es en la que más se debe detener el análisis, puesto que son las que menos explícitas quedan en los documentos institucionalizados, ya que el respeto a la privacidad de datos así lo requiere, pero sólo la información que se pueda aportar en estas reuniones facilitará datos sobre el grado de integración en el centro y entre los iguales, aspecto que va a importar mucho a la hora de interpretar las conductas de cada alumno/a.

Otro de los contenidos que no debe obviarse es el que hace mención a *anamnesis personal y situación familiar*. En este apartado es incuestionable la aportación que pueden hacer los centros de primaria, ya que a partir de la adolescencia es muy difícil que las familias sean transparentes como lo han sido en la información que han facilitado en los primeros años de escolaridad y, por su parte, el preadolescente suele ser muy protector de su intimidad y en el

peor de los casos distorsiona la realidad, cuando él o ella no están de acuerdo con ella, cosa que es muy frecuente en esta etapa evolutiva.

Un apartado imprescindible en estas reuniones de coordinación es el que hace referencia al estudio detenido de los *documentos oficiales*. Si bien éstos son de obligada elaboración y traspaso intercentros se debe dedicar un tiempo a explicarlos y detenerse en aquellos que hacen referencia a las medidas de atención a la diversidad de las que el alumno/a haya sido beneficiario, que deberán estar reflejados en su ACI (adaptación curricular individualizada) y dictamen de escolarización, si precisa apoyo dentro de la medida extraordinaria de atención a la diversidad del programa ACNEE (integración).

Por último, debe hacerse referencia al *análisis sobre la toma de decisiones*. Después de conocer las características personales y evolutivas, hemos de reflexionar en la decisión que procede, siempre siendo conscientes de la singularidad de cada uno de los alumnos/as y de que tomar una decisión no hace referencia únicamente a quienes deben ser incluidos en los programas específicos para alumnado que requiere atención extraordinaria, siempre hemos de tener presente que todo el alumnado, a lo largo de su proceso evolutivo, es susceptible de requerir atención a su diversidad explícita o encubierta.

*Medidas internas*²⁴

Somos conscientes de que la evaluación inicial es un valioso instrumento para conocer lo más objetivamente posible el nivel de integración, el grado de competencia curricular, el estilo de aprendizaje, su proceso evolutivo. La aproximación a la realidad que nos facilite esta información será la base en la que apoyaremos la medidas de intervención educativa con cada uno de los sujetos y, si bien nunca vamos a ser objetivos²⁵, las acciones integradas

²⁴ Estas actuaciones son igualmente aplicables al alumnado que ya está en el IES y que, en la segunda evaluación del grupo en el que está inscrito el alumno/a, se propone por el equipo docente la necesidad de buscar alguna respuesta extraordinaria, porque las ordinarias no están dando los resultados deseados y se considera que por otra vía el afectado/a podría evolucionar de manera positiva en su proceso de crecimiento personal.

²⁵ Según TORRES (1991): “*El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo un grupo de ceremonias estarán encaminadas a intentar tal demostración, entre ellas: la creencia en el proceso de evaluación*”.

“*Porque somos sujetos, nuestras acciones serán subjetivas, si fuéramos objetos, éstas serían objetivas*”.

ras de las medidas de atención a la diversidad que llevemos a cabo tendrán más garantías de éxito en función de lo acertada que haya sido la evaluación inicial.

Las acciones internas que se realizarán en el IES estarán determinadas por las prioridades de cada centro y, posiblemente las determinará el tipo de población que escolaricen y las necesidades de ésta. A modo de ejemplo, podríamos citar la *evaluación psicopedagógica*, entendida en sentido muy amplio, que no siempre supondrá aplicación de prueba, si cuando el estilo de trabajo y la cuantificación del mismo dentro del departamento de orientación así lo aconsejen. Esta evaluación siempre deberá fijarse más en los aspectos psicológicos a los que se pueda responder desde el centro, ya que las intervenciones psicológicas para las que están habilitados los integrantes del departamento son escolares y evolutivas, nunca clínicas; para ellas deberá contarse con la colaboración de los servicios de salud mental.

La *evaluación curricular* debe realizarse por los correspondientes departamentos didácticos, porque son ellos los que saben sobre los contenidos conceptuales y estrategias de aprendizaje de las áreas que integran cada departamento. El departamento de orientación deberá facilitar, si fuese necesario, documentos, orientaciones y limitarse a coordinar, junto con el tutor/a del equipo docente y jefatura de estudios, la información aportada por cada uno de los integrantes de los equipos.

En cuanto a las *entrevistas con alumnado y familias*, se llevarán a cabo una vez concluidas las actividades que integran las medidas externas, internas y las de contraste de las informaciones recogidas, para poder dar a las familias una sensación de seguridad porque observen que las tareas que el centro ha realizado le permiten tener un conocimiento de los grupos y de cada uno de sus integrantes, suficiente para continuar con responsabilidad y profesionalidad el proceso de educación del alumnado, acercando las acciones educativas a las requeridas por el alumnado. Las reuniones serán grupales e individuales, en los casos que proceda. Las reuniones grupales se llevarán a cabo coordinadas por cada uno de los tutores/as de los grupos que integran los niveles correspondientes y asistirán representantes del equipo directivo y del departamento de orientación con el fin de informar a las familias del trabajo de dicho departamento y de la disponibilidad horaria para atender al alumnado como a sus familias. En estas reuniones se tratará de informar sobre horarios, calendarios, criterios de evaluación, control de asistencia, aspectos del RRI que enmarcan la convivencia del centro y de cuantos datos favorezcan la interacción familias-institución escolar.

Las reuniones individuales serán imprescindibles en aquellos casos en los que el alumnado es candidato a requerir algún tipo de apoyo, dentro de las

medidas extraordinarias de atención a la diversidad, si bien de todas ellas se dará información a las familias en las reuniones grupales, con el fin de desmitificar la singularidad de las mismas. En las reuniones individuales a las que asistirán, siempre que sea posible, ambos padres, se les informará del proceso seguido en la evaluación de su hijo/a y de las medidas incluidas en el PAD (Plan de Atención a la Diversidad) que se ha decidido, por parte de todos los profesionales implicados, que son las más adecuadas para continuar su proceso educativo, valorando lo que pueden aportar y, en los casos en los que sea real, insistir en que la medida es flexible e informar así mismo, hacia dónde conduce la medida al alumno/a. Es por lo tanto, imprescindible que a dichas reuniones asista el departamento de orientación y jefatura de estudios, porque en casi todos los casos la decisión habrá de formalizarse con la firma de los documentos requeridos por la administración educativa²⁶.

Medidas de comparativas

Las actividades que engloban las medidas internas y externas concluyen en un análisis conjunto de los resultados obtenidos. A partir de este análisis que se hará de forma colegiada, con la aportación de todos los actores implicados, se determinará el alumnado que requiera de medidas que den respuesta a sus diversas necesidades. En definitiva, el proceso inicial evaluador va a ser el que determine las acciones que se van a aplicar.

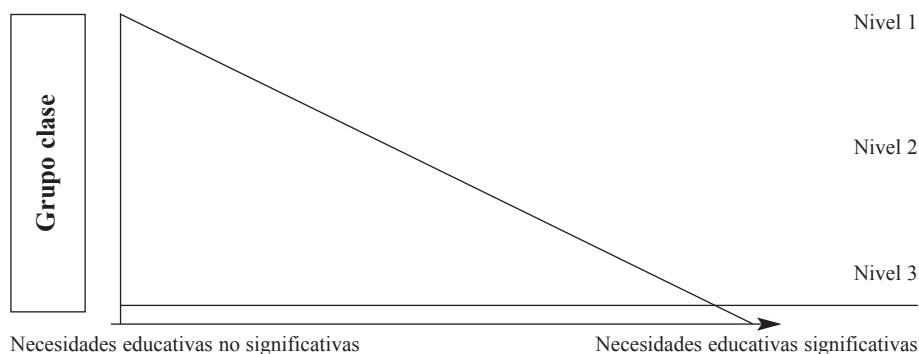
3.4. La evaluación como proceso en los programas específicos

Atender a la diversidad significa dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado para acceder al conocimiento, al desarrollo de habilidades, a potenciar hábitos y actitudes positivas que le permitan integrarse en la vida social con autonomía y responsabilidad. En el diseño de la evaluación inicial expuesto hemos visto que ninguna decisión ha de tomarse en educación sin que previamente se haya hecho una reflexión colegiada sobre la idoneidad de la medida. El proceso evaluador ha de formar parte de un diseño de intervención, y es un elemento tan importante que depende de cómo se use se orientará la tarea educadora en una u otra dirección. Su finalidad ha de constituirse en una perspectiva de cambio que informe debidamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje para que sea objetiva y neutral (Gadner, 1995). El objetivo consiste en identificar y aprovechar los conocimientos que los alumnos/as han consolidado para sumar los nuevos de manera sistemática.

²⁶ Son necesarios en el caso de los programas de *diversificación curricular*, *compensación educativa* (en determinadas modalidades), *alumnado con necesidades educativas especiales* (integración) y *garantía social*.

El proceso de evaluación debe mantener la idea de que el descubrir que el alumnado presenta necesidades educativas es lo que justifica la necesidad de intervención de los educadores. (Puigdemívol, 1992). Si bien lo ordinario es que los alumnos/as sí presenten necesidades educativas, nos encontramos con determinado alumnado cuyas necesidades son más significativas y también la evaluación debe adaptarse a éstas, no con ánimo clasificador que sería la respuesta de una escuela selectiva que busca destacar el déficit para justificar la exclusión, sino más bien buscando adaptar la respuesta a esas necesidades dentro de una escuela inclusiva. A modo de ejemplo clarificador de cómo utilizar la evaluación presentamos la siguiente figura:

Figura 2



En el mismo representamos el grupo clase y una flecha, que hace referencia a las necesidades educativas, que va desde las menos a las más significativas. Así mismo hemos hecho referencia a tres niveles en los que queremos que quede representada la significatividad de las necesidades.

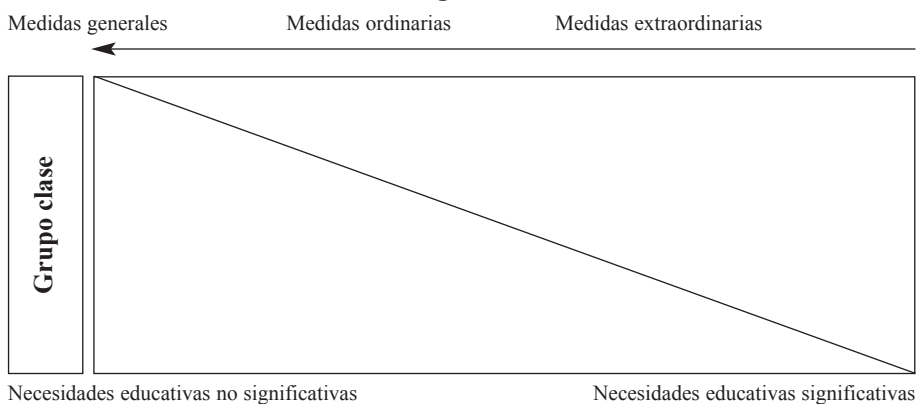
En el primer nivel, la intervención es más normalizada y corresponde al equipo de profesionales que imparte clase en el grupo, coordinado por el tutor/a, únicamente se aplicarán las medidas generales, reflejadas en el PAD²⁷ (Plan de Atención a la Diversidad). En el segundo nivel, se hace referencia a

²⁷ Podemos señalar, entre las más significativas, las referidas a los criterios para elaboración de horarios, criterios para la distribución del alumnado por grupos, criterios para la adjudicación y utilización de los espacios, criterios para la planificación de desdobles, refuerzos y actividades de recuperación, criterios en relación con el plan de prevención y lucha contra el absentismo, criterios para la elaboración y desarrollo del plan de atención a la acción tutorial (PAT), criterios para la elaboración y desarrollo del plan de orientación académica y profesional (POAP), criterios para la elaboración y desarrollo del plan de coordinación con los centros de educación primaria y con los recursos del entorno: servicios sociales, servicios de salud...

aspectos más individualizados, sin que sea necesaria una intervención profesional más específica porque las respuestas requeridas están incluidas en las medidas ordinarias²⁸. En el tercer nivel, se hace necesaria la intervención de profesionales cualificados (en este caso el especialista de psicología-pedagogía del departamento de orientación), unida a la del equipo docente; porque se requiere la elaboración de informes psicopedagógicos que justifiquen la adscripción temporal del alumno/a a un programa específico de los que integran las medidas extraordinarias de atención a la diversidad (ver pie de página 16).

Al referirnos a la evaluación lo hacemos unido a la respuesta educativa que de la misma va a generar, debemos considerar que la evaluación actúa como eje fundamental del dispositivo pedagógico de un currículum, así hemos querido reflejarlo en el siguiente gráfico sobre las necesidades educativas y la atención a la diversidad:

Figura 3



Teniendo en cuenta que la evaluación es un proceso y como tal, una actividad continua que se ajusta a determinados procedimientos o metodología, siguiendo unos pasos sistematizados, no arbitrarios, encaminados a un fin, pero nunca puede ser considerada como la etapa final de un proyecto. Es importante proporcionar a los alumnos/as la posibilidad de evaluarles sus procesos de aprendizaje y no sólo la evaluación de los resultados del mismo, es una alternativa más justa para conocer sus logros y rectificar, si procede, a lo largo del proceso tanto las actitudes como las estrategias.

²⁸ Destacamos como representativas: la optatividad en la ESO, itinerarios educativos en cuarto de ESO, modalidades de bachillerato, familias profesionales para ciclos formativos, repetición de curso, recuperación de pendientes...

La evaluación implica incorporar mecanismos de cambio, y toma de decisiones, nos facilita los elementos necesarios para poder emitir un juicio, entre las alternativas posibles, a la hora de tomar una decisión. Es necesario que se desarrolle en un contexto participativo y de autonomía, donde se garanticen las herramientas útiles para la reflexión.

3.5. La evaluación actúa como eje fundamental del dispositivo pedagógico de un currículum

“Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable–, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para una posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y de modo indirecto, del cuerpo social en que se desarrolla”. Pérez Juste, (2004).

Centrando nuestro punto de mira en el PAD (Plan de Atención a la Diversidad) en el que ha de reflejarse la concreción de la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad, considerando la flexibilidad que permiten los documentos institucionales y, que requieren la evolución de las necesidades del alumnado, se incluirán en el PEC (Proyecto educativo de centro) y en el PCE (Proyecto curricular de la etapa). Los objetivos reseñados en el PAD²⁹ por la naturaleza de su finalidad y los elementos³⁰ que lo integran, tienen la suficiente entidad como para que su desarrollo e implementación implique a toda la organización y a todo el profesorado del centro: equipo directivo, equipo docente, de departamento y al resto del personal no docente.

La nueva cultura evaluadora ubica a la evaluación educativa en el centro neurálgico de la acción pedagógica destacando su función de orientación y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su principal aportación se centra en proporcionar, tanto al profesorado como al alumnado, información

²⁹ En las instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad, de los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, para el curso 2005/2006, se señala como objetivo del PAD: *atender las necesidades del alumnado de acuerdo a la valoración que de las necesidades del mismo se han hecho previamente y de las respuestas educativas que el centro tiene posibilidad de poner en práctica con la finalidad de lograr el desarrollo global, en todos los ámbitos, de la población escolar a la que atiende.*

³⁰ En el programa se integran elementos de naturaleza diversa: los aspectos formales ligados a metas y objetivos, contenidos curriculares, aspectos organizativos y de gestión de profesorado y alumnado, medios, recursos y criterios de evaluación.

que les permita mejorar su implicación en la tarea, porque han de ser conscientes de que son importantes los logros finales; pero antes lo son también los procesos que los generan.

Nuestra apuesta evaluativa ha de ser coherente con el paradigma de la educación inclusiva y el proceso evaluador debe darnos respuesta sobre el estado de desarrollo de la cultura educativa de la inclusión, del grado de identidad con los proyectos institucionales de todos los sectores implicados, del logro de los objetivos del programa, de la valoración o grado de satisfacción de los actores implicados, así como de la rentabilidad de los recursos empleados e información para la toma de decisiones, sean éstas correctoras o confirmadoras.

Teniendo en cuenta cuáles son las finalidades de la educación y la responsabilidad de los centros educativos, uno de los procesos clave de su actividad es la gestión de la atención a la diversidad, porque tiene relación directa sobre los logros del alumnado, la realización profesional del profesorado y las aspiraciones de las familias. En definitiva, interesa a la sociedad.

Hemos de tener presente que calidad y evaluación son dos caras de una misma moneda. La evaluación es un instrumento importante para cambiar o innovar desde el centro educativo, nos aporta el conocimiento real del mismo, de su organización y del estado de cada uno de los elementos estructurales que lo integran y su funcionamiento, relacionado con la actividad en el aula, nos permite recoger información, concretar objetivos y criterios, y tomar decisiones sobre la base de hechos, datos y evidencias, superando la toma de decisiones basada en opiniones; por otra parte, la calidad educativa nos exige enseñar habilidades académicas, personales y sociales, también cuando trabajamos con alumnos/as con dificultades o en situación de desventaja social.

Una vez el alumnado ha sido ubicado en algunos de los programas que integran las medidas de atención a la diversidad, se requiere para poder ajustar, dentro de parámetros de calidad, la respuesta educativa se precisa conocer de manera amplia la situación de partida que poseen los alumnos/as al iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello permite planificar la propuesta didáctica que ha de ser coherente con los conocimientos previos, sus posibilidades, sus necesidades y sus motivaciones. De esta forma se favorece que el alumnado, al ver reconocidos sus puntos de vista, sus preocupaciones y sus intereses se involucre de forma positiva en el proceso, aspecto que nos permitirá construir y potenciar estilos de aprendizaje colaborativos entre docentes y discentes y del alumnado entre sí. Señalamos los pasos a seguir en una evaluación diagnóstica o de inicio del proceso de enseñanza aprendizaje, según la aportación de Calatayud (2007):

— *Identificar las concepciones erróneas que puedan tener.*

- Establecer la frontera entre lo que ya sabe un alumno y lo que podría aprender ahora con nuestra ayuda.
- Motivar a los discentes, refrescar su memoria y activar los conocimientos necesarios para los aprendizajes que se van a trabajar.
- Tomar decisiones para ajustar la planificación en función de la evaluación inicial.

Tras la evaluación inicial que enmarque una atención a la diversidad coherente con la necesidad, en algunos casos, de superación de esa realidad, y en otros de lograr el máximo de las capacidades de cada uno de los integrantes del grupo, procede la puesta en práctica de una evaluación formativa³¹ que proporcione *feed back* sobre si estamos consiguiendo los objetivos planteados, sobre el funcionamiento individual y grupal, sobre la idoneidad de la metodología utilizada y la suficiencia de los recursos, así como la rentabilidad de los mismos.

Las prácticas que seguiremos no se diferenciarán de las que utilicemos con el alumnado más normalizado, si bien precisaremos una adaptación del currículo, a las capacidades y a los intereses del alumnado o del grupo, que afecten tanto a los objetivos como los criterios de evaluación, procurando no alejarse demasiado de las prescripciones curriculares de la etapa. Si al alumnado se le pide un trabajo adecuado a sus posibilidades, pueden aprender juntos siendo diferentes. Atender con coherencia a la diversidad requiere enfocar el proceso de enseñanza aprendizaje (también la evaluación), dentro de parámetros que tienen como objetivo la comprensión, en sentido amplio³². Se precisa una amplia coordinación entre las posibilidades que generan las políticas educativas, la organización escolar, la dirección de los centros, el desarrollo profesional del profesorado, la convivencia en los centros, el currículo, la enseñanza, la evaluación, porque es la única vía para conseguir que la atención que reciba todo el alumnado le conduzca a un rendimiento auténtico que L. Darling-Hammond (2001) considera que es decisivo para lograr el máximo nivel de competencia de cada alumno/a.

Evaluar de manera *auténtica y adaptativa* el proceso de aprendizaje requiere que las prácticas evaluativas reflejen la utilización de criterios múl-

³¹ “La evaluación formativa exige, obviamente, que sea desarrollada en el decurso de la acción, estableciéndose un proceso de interacción permanente entre la evaluación y la acción, proceso que tiene que estar convenientemente analizado, ya que desde el momento que la evaluación comienza se produce su efecto sobre el desarrollo de la programación” (FERNÁNDEZ SIERRA, 1994).

³² Entre los recursos posibles, destacamos la *enseñanza multinivel* (COLLICOT, 2000) desarrollada en Canadá, para hacer frente a los retos de la escuela inclusiva, con el fin de hacer compatible la atención conjunta al alumnado con necesidades educativas y al alumnado más normalizado, en una misma aula.

tiples, referidos tanto a las actividades (revisión del trabajo diario, portafolios del alumno/a, comentario de textos, pruebas de evaluación, trabajos de investigación, etc.) como a las estrategias evaluadoras (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación). Esta valoración multidimensional se hace más urgente cuando nos referimos a un alumnado tan diverso como el que es atendido en los programas que engloban las medidas extraordinarias de atención a la diversidad. No puede dejar de valorarse el entorno próximo del alumnado si queremos dar respuesta a sus necesidades reales y, a la vez, tratar de involucrar en el proceso de aprendizaje a sus familias.

A continuación, hacemos una breve reseña sobre las diferentes estrategias o prácticas evaluadoras que hemos de emplear, dentro de la actividad docente con todo el alumnado, por los efectos que reportan a los mismos, no sólo como elemento medidor de los aprendizajes, lo que nos importa es la aportación que hacen hacia la consecución de un reconocimiento de su propia valía al alumnado, fomentado, a la vez, la reflexión y la autocrítica:

- Actividades de autoevaluación: evaluación por parte del alumnado de sus propias actividades; les ayuda a adquirir conciencia de la diferencia existente entre lo que se espera que consigan y lo que ya tienen conseguido.
- Actividades de evaluación mutua: un alumno/a o un grupo evalúa el trabajo de otro alumno/a o grupo; de esta forma el alumnado asimila cuáles son los criterios de evaluación.
- Actividades de coevaluación: el alumno/a evalúa junto con el docente la actividad; la actividad permite el contraste de los puntos de vista del profesorado con los del alumnado.

Son importantes las actividades en las que el que tutoriza o coordina la actividad, tanto de evaluación como de aprendizaje, es un alumno/a, no sólo para el que es tutorizado, sino también para el que tutoriza. La actividad no debe improvisarse, ni realizarse sin la supervisión del docente.

Los retos que tiene planteados la escuela hoy nos exige llevar a cabo un cambio que afecta a toda la comunidad escolar. No conseguiremos dar una respuesta adecuada a la diversidad de demandas si continuamos anclados en unos programas academicistas que a una parte del alumnado, el más vulnerable, lo conducen al fracaso³³ (Díez Arcos, P., 2007).

³³ En referencia al Informe PISA 2000, SCHLEICHER (2003) señala que *“el alumnado también obtiene mejores resultados cuando los directores destacan un clima positivo, un alto grado de moral del profesorado y un mayor grado de autonomía escolar”*.

Avanzando más, podemos considerar que el cambio que generan las evaluaciones del currículo no es suficiente para conseguir *que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje ya que éstos dependen de la práctica de los profesores, y sólo interviniendo sobre ellos, directa o indirectamente, es posible introducir avances. De ahí la importancia de la evaluación de centros* (Martín, 2007).

Tampoco se puede reducir toda la responsabilidad al sistema educativo y a los agentes que intervienen, la causa hay que buscarla en el modelo económico y social, de ahí la importancia que los expertos internacionales dan al valor social de la educación como factor determinante de los éxitos educativos. El ejemplo nos lo brinda el caso finlandés, que otorga gran importancia al principio de *equidad social*. Es necesario conocer experiencias positivas de las reformas o estructuras del sistema educativo de otros países no con el fin de trasplantarlas al nuestro, pero sí con el de aprovechar sus aportaciones. Destaca Ferrer (2007) que el creer en la posibilidad de transformación, no mirar al alumnado que muestra más necesidades con ojos de determinismo social e implicarse en la labor docente es una forma de buscar respuesta al objetivo que la escuela debe afrontar: combinar *excelencia y equidad*.

REFERENCIAS

AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.

ARCO, I. del (2000). Diferentes alternativas organizativas para atender en la ESO a una diversidad muy diversificada: las UACs. *Actas XVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Lleida.

ARNAIZ, P. y GARRIDO, C. F. (1977). Las adaptaciones curriculares en la Educación Secundaria. En Illán, N. y García, A. (Coords.) *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Granada: Aljibe. Granada

ÁVILA CAÑADAS, M. (2007). La atención a la diversidad, derecho, relatividad y retos: Instrumentos de evaluación. En Calatayud Salom, A. *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Secretaría General de Educación.

BARTON, L. (1998). (comp). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

BONAL, X., ESSOMBRA, y M. FERRÁN, F. (2005). Política educativa e igualdad de oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 344, 82-87.

CALATAYUD SALOM, A. (2005). La evaluación en la educación secundaria obligatoria. Dificultades percibidas y estrategias de superación. En *Revista de Ciencias de la Educación*, 183.

— (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Secretaría General de Educación.

CASTILLO ARREDONDO, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

COLLICOT, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivel: estratègies per als mestres. Suorts. *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 4, 1.

CORZO, J. L. (1999). Racismo Cultural, Educar (nos) (nº 5). En: *Diversidad Cultural y educación* (12-14). Madrid: Ed. Síntesis.

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillans/UNESCO.

DÍEZ ARCOS, P. (2007). Aplicación de las decisiones colegiadas sobre la evaluación en las medidas de atención a la diversidad en los centros de secundaria. En Calatayud Salom, A. *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (339-380). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Secretaria General de Educación

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994). La evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En Blanco, N. y Félix Angulo, J.: *Teoría y desarrollo del Currículo* (297-313). Málaga. Aljibe.

FERRER, F. (2007). Apuntes para la interpretación de los resultados PISA en cuatro países. *Cuadernos de Pedagogía*, 369, 89-93.

FERRERO, C., LANCHO, M. y ROGERO, J. (2007). Madrid : rectificación urgente. *Cuadernos de Pedagogía*, 367, 89-93.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Cognición y desarrollo*. Barcelona: Paidós.

GAIRIN SALLAN, J. (2002). La evaluación de centros educativos. En Castillo, S. *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. Ponencia presentada en las *II Jornades sobre l'educació en la diversitat i escola democràtica*. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

— (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

GÓMEZ, J. L. (1998). *La evaluación en la ESO*. Madrid: C.C.S.

HARGREAVES, A. (1996). *Reinventing Education for Early Adolescents*. Londres: Falmer Press.

IGLESIA, I. de la (2001). En otras palabras... Necesidades educativas especiales. *Actas XVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. A Coruña.

LUKAS, J. F. y SANTIAGO, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

MARCHESI, A. (2000). *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍN, E. (2007). Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 87-90.

MARTÍN, E. y MAURI, T. (1996). (Coords.) *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

MATEO, J. (1995). Concepte i Tècniques d'avaluació. *Avaluació educativa*. En *Curso de Directores de Enseñanza Primaria*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. (Documento policopiado).

PÉREZ GÓMEZ, A. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71.

PRUZZO de DI PEGO, V. (1994). *Evaluación curricular: Evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el proyecto curricular institucional*. Buenos Aires: Ed. Espacio.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós. MEC.

TEBAR BELMONTE, L. (2006). La educación inclusiva a o la revolución escolar. *Revista Escuela*, 3.709. Madrid.

TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

URUÑUELA NAJERA, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 102-107.

WEIL, S. (1999). Reflexiones sobre el buen uso de los estudios escolares como medio de cultivar el amor a Dios. En Tabuyo, M. y López, A. *A la espera de Dios*. Madrid: Trotta.

WILSON, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Antonio Bautista García-Vera
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

1. **ORIGEN Y PRIMEROS AVATARES DE LA HISTORIA DE UN GRUPO DE MADRES** (otoño de 1997 a verano de 2000)
 2. **DE LA EVALUACIÓN BUROCRÁTICA A LA DEMOCRÁTICA**
 3. **VALORACIÓN DE ACCIONES TÉCNICAS *VERSUS* ACCIONES PRÁCTICAS**
 4. **CIUDADANÍA, INTERCULTURALIDAD Y PARTICIPACIÓN**
 5. **ESPACIOS Y RELACIONES ESCOLARES FAVORECEDORAS DE LA PARTICIPACIÓN INTERCULTURAL**
 6. **DE MADRES INSTRUCTORAS A FORMADORAS EN AUDIOVISUALES** (otoño de 2000 a verano de 2006)
 7. **LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA**
 8. **NATURALEZA DE LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS**
 9. **EPÍLOGO DE LA HISTORIA DE UN GRUPO DE MADRES**
- REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

La importancia de la evaluación en el campo de la enseñanza se debe a la doble responsabilidad exigida a los miembros de la comunidad educativa. Una es la que se hace desde el exterior por quienes financian la educación pública y, en particular, la referida al profesorado, pues éste debe fundamentar, justificar y rendir cuentas de la calidad del proyecto de cultura y socialización que esté desarrollando. La segunda exigencia es de carácter interno, de la propia comunidad, para comprender la bondad de la práctica escolar que se

desarrolla en sus aulas y, así, poder mejorarla. La evaluación educativa, por lo tanto, debe atender ambas responsabilidades. Veremos que, desde una perspectiva democrática, el examen de las escuelas se basará en la existencia de estructuras deliberativas orientadas a que los afectados e implicados en esa institución rindan cuentas ante la ciudadanía, y a entender el valor y sentido de lo que se hace en ella. Asimismo, iremos planteando que la dificultad se presenta en la naturaleza de las acciones y procesos desencadenados vinculados a quiénes deben informar y sobre qué informaciones fundamentar el enjuiciamiento de la práctica educativa. Es así como, al acercándonos al contenido de las nuevas funciones de la evaluación, el interés de este texto se nutre de interrogantes como ¿quiénes deben intervenir para decir cuándo y por qué es relevante y valioso un programa institucional o comunitario? ¿quiénes deben decidir qué evaluar de un proyecto formativo? Es decir ¿quiénes deben plantear las opciones de evaluación? ¿existe libertad y equivalencia de oportunidades entre los integrantes de una institución o comunidad para elegir entre las opciones planteadas de valoración?

Unido a ese interés, con este texto se pretende suscitar debate sobre cuestiones que están siendo relevantes para una comunidad de práctica (ética, en el sentido aristotélico) que inició su andadura en otoño de 1997, en el CEIP Aben Hazam de Leganés (Bautista, 2002 y 2003). Son dudas que han emergido al llevar la teorización sobre evaluación a la práctica escolar, a la vida real de unas aulas; son preguntas como ¿quién puede, de forma individual, valorar la esencia o naturaleza del desarrollo personal de un ser humano?, o ¿quién tiene un conocimiento lo suficientemente relevante sobre una persona para poder emitir un juicio sobre ella?, o ¿sobre qué referentes históricos, sociales y culturales se deben interpretar los comportamientos y manifestaciones de un ser humano?, o ¿cómo llegar a saber qué es lo bueno, valioso, noble y relevante para una persona o grupo? La naturaleza ética de las anteriores cuestiones planteó la necesidad comunitaria de compartir conocimientos y responsabilidades en dicha valoración. Compartir significó hacer una multi-representación, construir un calidoscopio de múltiples puntos de vista, propiciar una corresponsabilidad valorativa, una exigencia participativa de todos los afectados por las decisiones que se tomaban sobre el porqué y para qué del proyecto de cultura que se estaba desarrollando en unas aulas de esa institución educativa.

La complejidad de los interrogantes precedentes sobre la evaluación de proyectos educativos aconseja hacer una precisión conceptual con el fin de poder abordar el sentido y naturaleza de la evaluación de un programa atendiendo a las diversas posibilidades que se pueden dar: ¿quién o quiénes diseñan el programa educativo? ¿a quiénes se dirige o quiénes son los afectados principales? ¿cuál es su contenido: instructivo, formativo o mixto? ¿quiénes son los responsables de la evaluación? ¿quién toma decisiones? ¿sobre qué

información? ¿quiénes son los/as informantes? Resulta evidente que es muy diferente que un programa o proyecto sea planificado por el grupo que lo va a vivir, que por alguien ajeno a él; asimismo, es muy distinto que el proyecto afecte a uno o dos grupos de alumnos/as de un colegio, con su respectivo profesorado y miembros de la comunidad, o que sea un plan instructivo elaborado por la Administración de Educación de un Estado o Comunidad Autónoma para amplias capas de población. Así, pues, para facilitar la comprensión del presente texto es necesario partir de unas delimitaciones interpretativas que hagan posible abordar el tema de la evaluación participativa de programas educativos.

Como dice House (1994): “*La evaluación se desarrolla necesariamente a partir de un punto de vista que incluye algún grupo concreto de referencia... (éste) debe identificarse con anterioridad a la evaluación. Puede o no coincidir con los destinatarios de la misma.... Dicho grupo puede ser muy pequeño... o muy grande... Creo que el grupo de referencia adecuado para una evaluación debe estar constituido por los afectados por el programa o política en cuestión*” (p. 134). Teniendo presente esta idea de grupo de referencia se puede plantear una variedad de programas que oscilan entre dos polos: *proyectos formativos* e *instructivos*. Los primeros se dirigen preferentemente a poner en funcionamiento los procesos mentales superiores, a la introducción en unos valores (referidos a lo que su comunidad considera bueno y noble), y al desarrollo afectivo y social de grupos concretos de dimensión reducida, tales como los referidos a unas aulas, a un colegio, a una comunidad de práctica... Los proyectos instructivos, como su nombre indica, se dirigen prioritariamente a la instrucción en contenidos disciplinares de las diferentes áreas del saber, y a la adquisición de habilidades básicas (lectura, escritura...) de grandes capas de la población, tales como las abarcadas por un Estado o Comunidad Autónoma.

Atendiendo a la autoría del programa educativo, puede ser un *proyecto propio del grupo de referencia o ajeno al mismo*. Según se analizará en los próximos apartados del presente texto, los *programas puramente formativos* deben ser éticamente planteados y evaluados por los *propios miembros del grupo de referencia*; sin embargo, los *proyectos instructivos*, al ser normalmente elaborados por la Administración de Educación de un Estado, son externos al grupo de referencia constituido por capas de población que tienen una determinada edad. La evaluación en este caso la hacen expertos que informan a dicha Administración con la información proporcionada por una parte del mencionado grupo referente.

Respecto a la ilustración de la teoría que se irá haciendo desde la experiencia del que suscribe, el grupo de referencia está constituido por una comunidad de práctica conformada por madres del mencionado colegio de

Leganés, por el profesorado y alumnado de sexto de educación primaria y por cinco miembros externos de la comunidad, dos pertenecientes a los medios de comunicación local y tres a la Universidad Complutense de Madrid. Tal comunidad de práctica la entendimos en el sentido dado por Wenger (2001); es decir, la constituida por un grupo humano cuyos miembros tienen el compromiso mutuo de vivir una forma de vida y en compartir unos valores éticos, usando unos medios comunes. Son, pues, lugares de participación de personas, de tal naturaleza, que no sólo encuentran placer en lo que hacen sino que también disfrutan por hacerlo juntos/as. Por lo tanto, las comunidades de práctica configuran ambientes de enseñanza donde se promueven y provocan procesos de negociación hasta llegar a acuerdos, pues en ellos se combinan los procesos personales de reflexión y los colectivos de participación y deliberación de cada uno de sus miembros. Si bien el lenguaje es una herramienta fundamental para llegar a consensos, desde un punto de vista de la enseñanza, dichas situaciones son fundamentales para crear la necesidad de llegar a esas resoluciones, de acordar el significado de algo antes de continuar un trabajo o desarrollar un proyecto. Para nosotros, pues, una comunidad de práctica es una forma de convertir el espacio público en lugar de diálogo permanente y participación duradera que lleve los disensos entre sus miembros a consensos.

1. ORIGEN Y PRIMEROS AVATARES DE LA HISTORIA DE UN GRUPO DE MADRES (otoño de 1997 a verano de 2000)

Esta historia comenzó en el otoño de 1997. Con el visto bueno de los equipos de Dirección y del APA del CEIP Aben Hazam, invitamos a las familias del alumnado de la etapa infantil a una tertulia sobre *Cómo ver la televisión*. Se desarrollaría en la sala de MAV del centro, los miércoles a las 9.15 horas, unos minutos después de que hubiesen dejado a sus hijos e hijas en sus respectivas aulas. Nos dirigimos a esta etapa porque, normalmente, es el alumnado que va acompañado por sus madres al colegio debido a su corta edad. Decimos madres y no padres porque eran quienes llevaban a sus hijos e hijas al centro al estar los padres trabajando.

Nuestro interés partió de proporcionar conocimiento sobre el lenguaje de la fotografía y del cine, que favoreciera la representación y **participación** de los miembros de una comunidad educativa en el diseño y desarrollo del proyecto de cultura y socialización de ese centro escolar. Nos centramos en la participación de los componentes y estamentos de la comunidad escolar porque entendíamos que era un elemento básico en la construcción de un conocimiento relevante que orientase el quehacer o práctica educativa. Concretamente queríamos conocer la posibilidad real de conformar una comunidad en el seno de un colegio público en el que participasen entre otros,

los padres y madres, parte del profesorado y del alumnado, y otros miembros de la comunidad local.

El plan inicial de trabajo contenía dos apartados o momentos, pues eran dos los propósitos y dos los argumentos teóricos que orientaban la acción que pretendíamos iniciar. El primero de ellos, que la alfabetización audiovisual de unas mujeres tomaba relevancia cuando ellas participaban en la selección, analizaban los contenidos de forma globalizada partiendo de los contextos socioculturales donde aparecían, y elaboraban nuevos significados sobre los mismos mediante una reconstrucción dialéctica. El segundo, que los procesos y contenidos trabajados adquirían más significado cuando ellas intervenían en el desarrollo de proyectos educativos de su comunidad social.

Así pues, el trabajo de los tres primeros años consta de dos fases. La primera, relacionada con la alfabetización de las madres, comenzó con el análisis y comprensión de los mensajes que seleccionaron y proporcionaron las participantes, procedentes de los diferentes medios de comunicación social, sobre todo la prensa y la TV. De esta manera, se fueron abordando los elementos de los lenguajes fotográfico y cinematográfico de forma globalizada a partir de las aportaciones, dudas e intereses de las madres, concretamente de materiales, temáticas relevantes para ellas, y de las maneras de trabajarlas para hacerlas más accesibles y comprensibles. Es decir, partiendo de sus sugerencias analizábamos críticamente los mensajes que seleccionaban durante la semana. De esta forma, poco a poco se fueron manifestando las motivaciones a los que respondían dichos mensajes, y, consecuentemente, se descubrieron los grupos de poder y de gobierno que movían esas informaciones y construían, en gran medida, la realidad sociocultural donde nos encontrábamos.

La segunda fase se inició en el curso 1999/2000. Se vinculó a la instrucción que éstas proporcionaron al alumnado de los dos grupos de sexto de primaria, pero de forma autónoma; es decir, recibiendo la responsabilidad instructiva sobre los lenguajes del cine y de la fotografía. Además de ser una idea original de las propias madres, consideramos que fue enormemente valiosa pues proporcionó unas condiciones adecuadas para que dichas mujeres mostrasen su disposición y orientasen sus conocimientos para transformar la realidad, empezando por la formación audiovisual de sus propios hijos en contextos escolares. Esta fase supuso la verdadera incorporación de las madres a la institución educativa por participar junto al profesorado de sexto de primaria en la instrucción audiovisual del alumnado de dicho curso en horario escolar, concretamente los jueves de 15 horas a 16.30 horas, en el tiempo semanal programado por la jefa de estudios para *biblioteca*. Fue así como en ese curso escolar tuvieron la oportunidad de experimentar el sentido y valor de la evaluación burocrática al vivir la presión del control centrado en los resultados de sus tareas instructivas. Aprendieron que los exámenes sobre los contenidos

impartidos al alumnado eran la herramienta o procedimiento utilizado por la institución escolar para rendir cuentas a la ciudadanía de su quehacer educativo así como para responder ante la Administración respecto al aprovechamiento del alumnado durante la tarde de los jueves. Para tal menester, elaboraron un cuestionario con cuyas respuestas conformaron un informe sobre el aprendizaje de cada alumno y alumna que pusieron a disposición de la dirección para que, a su vez, respondiese ante la preocupación y demanda de información hecha por la inspección. En la elaboración de tal instrumento apelaron a la autoridad del profesorado de sexto de primaria y del equipo externo y expertos que, al principio del curso, hizo la objetivación previa de los resultados esperados. El citado cuestionario estaba constituido por una serie de preguntas dirigidas a conocer en qué medida el alumnado había aprendido una serie de contenidos sobre los lenguajes del cine y de la fotografía que, a modo de criterio, ese grupo de mujeres recibió detalladamente al principio del periodo de instrucción. Según hemos comentado, las madres constataron y vivieron las esencias de lo que era la evaluación burocrática; entre otros aspectos, caracterizada por ser una acción puntual al final de un periodo, instructivo en este caso, orientada por expertos externos al aula (asesores de la Administración, inspectores,...) para controlar el grado en el que se han conseguido unos objetivos previamente definidos.

2. DE LA EVALUACIÓN BUROCRÁTICA A LA DEMOCRÁTICA

La evaluación democrática surge al preguntarse por el valor de los informes y decisiones tomadas por un/a evaluador/a, pues sus análisis y juicios, ineludiblemente, influyen y promueven sus puntos de vista en el seno de una pluralidad ideológica. Para evitar dichas situaciones empezó a vislumbrarse la necesidad de que el/la evaluador/a experto/a en un proyecto determinado señalara los ámbitos u opciones sobre las que habría que emitir un juicio e identificase las personas que lo valoraran para, posteriormente, él o ella redactar el informe con dichas manifestaciones y entregarlo al grupo de referencia, o personas que proporcionaron los datos, para que lo utilizaran según consideraran conveniente. Al ser externo al grupo de referencia, se supone que el evaluador no tenía un interés especial por algún punto de vista concreto que no haría un mal uso de dicha información.

De esta forma, se democratiza la evaluación pues se distribuye la toma de decisiones y el poder. A su vez, el/la evaluador/a se preocupa por los procesos, por la naturaleza de los medios utilizados en la recogida y elaboración de la información que se proporciona a los usuarios/as o ciudadanos/as para que sopesen un acontecimiento, tema, cosa, relación... de la realidad y tomen decisiones sobre ellos. Esto supone que los miembros de un pueblo o socie-

dad no intervienen en decidir qué aspectos examinar o quienes proporcionarán información sobre ellos para, posteriormente, valorarlos. Este es el planteamiento de evaluación que autores como Aubel (2000) denominan participativa. Contempla que los integrantes de un programa educativo son representantes de personas, *“que más adelante tomarán decisiones y utilizarán la información generada en el proceso de evaluación”* (p. 14). Continúa manifestando que *“La determinación exacta sobre la identificación de los participantes varía según las situaciones o evaluaciones. En cada instancia los planificadores de la evaluación deberán decidir quiénes serán los participantes apropiados y en qué medida y grado se involucrarán”* (p. 14). Lo que Aubel denomina evaluación participativa es un claro ejemplo de reduccionismo democrático, al ser una evaluación representativa e impositiva, pues los informadores son elegidos personalmente por parte del coordinador de la evaluación. Estas y otras dudas sobre el planteamiento democrático se manifiestan sobre todo al aplicar la evaluación a grandes masas, en las que confluyen grupos fragmentados y diversos social y culturalmente, pues el informe global tendrá puntos de vista divergentes y, al tomarse las decisiones en grupos centralizados atendiendo al consentimiento de representación hecha por hombre y mujeres, las decisiones no siempre serán equitativas, no reflejarán adecuadamente los intereses de los distintos grupos. A su vez, esta pugna entre capas de población puede acrecentar el multiculturalismo, caracterizado por el aislamiento y clausura de grupos culturales y por la ausencia de una relación permeable entre ellos.

Por lo tanto, este plan democrático de evaluación emergió de la resistencia a considerar el/la evaluador/a educativo como el/la único/a que juzgase los programas educativos. Fue Barry MacDonald quien introdujo la expresión *evaluación democrática* en el campo de la educación. Planteó tres estilos o enfoques de la evaluación relacionados con tres posiciones políticas: burocrática, autocrática y democrática. Este último se desarrolló en los setenta y ochenta *“como una reacción contra el predominio de los estudios de tipo autocrático y burocrático que normalmente están asociados a los programas americanos”* (MacDonald, 1983, p. 474). Mientras que los dos primeros están condicionados a agencias del gobierno que regulan y controlan la distribución de recursos pedagógicos, la evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa educativo. Asimismo, frente a las referencias a la autoridad en las que se fundamentan las evaluaciones burocráticas y autocráticas, la esencia o valor de la evaluación democrática es el derecho a saber o la existencia de ciudadanos que necesitan estar informados y a los que se les facilita información e intercambio de la misma entre ellos. También, MacDonald (1983) apuntó como características añadidas de la evaluación democrática la garantía del secreto o anonimato de los informantes y el control de datos hecho por los miembros de una sociedad. Así pues, el informe no proporciona recomendaciones, sino pruden-

cia en el uso del mismo. Finalmente, la calidad de esta evaluación se aprecia en el número de personas que pueden beneficiarse de esa información.

Al fallar la distribución de poder en grupos grandes, ha emergido la idea de *evaluación participativa* que recoge el espíritu del anterior enfoque democrático pero aplicado a grupos pequeños, en los que no es necesario un árbitro o evaluador externo ni la representación de capas de población en grupos de decisión; más bien, será la propia comunidad quien valore y decida aspectos que sólo a ello/as concierne, como qué aspecto de la sociedad es valioso y relevante, o qué les preocupa y duele éticamente, para trabajarlo en un proyecto formativo. Ahora sí, esta forma de entender la evaluación participativa de un programa es consecuente con la exigencia de una educación moral que posibilite a todos los miembros de la comunidad de práctica, o grupo de referencia, saber discernir entre buenas y malas formas de vida; es decir, una educación que les ofrezca la libertad de elegir y que, además, sepan y puedan participar en la orientación de las políticas de su barrio y ciudad, y de las propias prácticas familiares.

3. VALORACIÓN DE ACCIONES TÉCNICAS *VERSUS* ACCIONES PRÁCTICAS

Una de las limitaciones de las anteriores concepciones de evaluación emerge al analizarlas desde los diferentes enfoques que orientan el diseño y desarrollo del currículum y comprobar que son planteamientos fundamentados en la *racionalidad técnica*. En esta perspectiva la evaluación está separada del proceso de enseñanza, del mismo modo que lo está el diseño del currículum de su desarrollo. Esta separación justifica que, en la realidad educativa, la evaluación la realizan técnicos externos al aula, sin la participación del profesorado y del alumnado; siendo su función la de control. Es un proceso objetivo dirigido a comprobar o medir el grado de consecución de unos objetivos o de la aproximación a los mismos. En el campo de la enseñanza, la evaluación técnica exige la objetivación de los resultados esperados para que, a modo de criterios, al final comprobar los productos del proceso. Es el enfoque normalmente seguido en la instrucción, pues es posible objetivar las habilidades y aprendizajes pretendidos. Este fue el tipo de evaluación que las madres tuvieron que hacer para informar de los logros alcanzados por el alumnado durante el curso 1999/2000, tomando como referencia los contenidos que habían planificado los expertos sobre los lenguajes de la imagen al principio del periodo instructivo.

Como dice Grundy (1991), el inconveniente de este planteamiento es que “*El poder de determinar y juzgar lo que han de hacer docentes y estudiantes se confiere a otras instancias*” (p. 63). No cabe duda que es un enfoque

que recoge claramente las esencias de las evaluaciones burocráticas y auto-cráticas señaladas por MacDonald; y también, aunque con menos nitidez, algunos de los fundamentos de lo que él denomina evaluación democrática, sobre todo, los vinculados al mermado papel del profesorado y alumnado. Concretamente, en la evaluación democrática las decisiones sobre qué aspectos han de tomarse como objetos de juicio, como indicadores de la calidad del proceso de enseñanza, las toma el evaluador que es un experto que decide qué elementos evaluar y quiénes deben proporcionar información sobre los mismos para, después, entregársela al mayor número de participantes y afectados por los programas, proyectos, acontecimientos o situaciones que son objeto de estudio.

Frente a la **acción técnica** que está determinada por la idea o resultados que son definidos *a priori*, en la **acción práctica** lo bueno o bien de un grupo es algo inherente a sus miembros, a quienes viven la realidad; es algo orientado al proceso, es algo dependiente o relacionado con un lugar y un tiempo y, por lo tanto, es fruto de una constante discusión o contraste de pareceres entre los componentes de una comunidad. Estos/as, en la acción práctica, continuamente deben tomar decisiones orientadas a propiciar el bien o lo que ellos/as consideran bueno para ese grupo. Son decisiones sobre medios donde están contenidos los propósitos. Por ejemplo, una vez encontradas y contempladas la solidaridad, la justicia y la libertad como posibles fines buenos deseados por una agrupación, la discusión será cómo actuar de forma solidaria, justa y libre. *La participación* en esos procesos de deliberación es, pues, una exigencia de la acción práctica pues, además de intervenir en la manifestación de lo que se considera bueno, es *una necesidad constante de analizar el grado con que esos fines o valores se materializan en unas prácticas mediatizadas por espacios y tiempos concretos*. Son deliberaciones que permiten aclarar en grupo el significado de esas situaciones, comprender el sentido de acontecimientos y evitar desvíos o desvirtuaciones de la práctica. Es una participación que recoge el sentir de una comunidad, que representa la visión y conocimiento de sus miembros sobre el valor o mérito de un programa, proyecto, hecho, objeto o acontecimiento educativo.

La participación es una exigencia de la necesaria interpretación y contraste de interpretaciones del valor de la propia acción grupal; pues, según Grundy (1991), *“La acción en el ámbito de la interacción humana (acción práctica) depende del juicio, y el ejercicio del juicio depende de la interpretación del significado de un acontecimiento que, a su vez, depende del encuentro y la interacción de significados previos o prejuicios de los participantes en la interacción”* (p. 99). En este sentido, *“la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrolladas a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el bien de los participantes”* (p. 111). No son juicios que puedan efectuar por completo

quienes permanezcan fuera de la situación de enseñanza porque requiere un conocimiento que es personal, al que sólo pueden acceder los participantes en esas situaciones formativas. Lo importante desde la racionalidad práctica, por lo tanto, es que los miembros de un grupo, comunidad, proyecto o programa educativo, sean jueces de sus propias prácticas. Las reflexiones y valoraciones de personas externas a los mismos pueden ser interesantes para la reflexión, pero no son necesarios y nunca deben ser únicos como sucede en las evaluaciones de tipo burocrático y autocrático.

4. CIUDADANÍA, INTERCULTURALIDAD Y PARTICIPACIÓN

La democracia y la diversidad social y cultural son dos dimensiones que caracterizan a los Estados desarrollados económica y tecnológicamente. La reproducción de una sociedad democrática en un sistema democrático y la creación y mantenimiento de relaciones interculturales entre sus miembros exigirán espacios de participación que fortalezcan la idea de una ciudadanía activa, alfabeta políticamente, nutrida de procesos orientados por una racionalidad práctica.

Esta idea ha sido proyectada a la institución educativa con cierta insistencia en las dos últimas décadas. Por ejemplo, en España, Santos (2002) ha apuntado dos ámbitos de participación en la escuela: en la vida del aula y en la gestión del centro. Planteamiento que es próximo a los tres contextos señalados por Gil (1995): político (gestión del centro), académico (referido a los procesos de enseñanza y aprendizaje) y comunitario (actividades extraescolares). Son aportaciones que emergen desde la condición de ciudadanos que tienen los humanos que viven en sociedad, desde la obligación que tienen de formar parte de la mejora de su comunidad. Son argumentos que pretenden cambiar una realidad, que según Santos (2002), se la identifica porque padres y madres solo participan en cuestiones que son irrelevantes, estando ausentes en las decisiones sobre cuestiones de fondo, tales como el análisis de las finalidades educativas, la naturaleza de los procesos de enseñanza que han de realizarse, el análisis y valoración de las tareas del aula y centro... En este sentido, Gairín (1996) hizo una llamada a los padres y madres, para recordarles que su participación “*supone un deber que implica compromiso con la tarea y responsabilidad con los resultados*”. Respecto a la participación del alumnado, Santos (2002) planteó ¿pueden los alumnos elegir el temario, decidir la metodología y marcar las pautas de la evaluación? ¿pueden decidir cuáles han de ser las normas que presidan la vida de las aulas? Respondió que sí, argumentando que la responsabilidad del profesor es guiar más que obligar, invitar a decidir más que enseñar a obedecer.

En este sentido, el sistema educativo de un Estado democrático debe formar y preparar a sus miembros para participar en la vida de una socie-

dad democrática, para decidir entre una serie de opciones o propuestas sobre lo que se considera bueno, y para compartirlo con el resto de ciudadanos y ciudadanas. Es decir, un planteamiento democrático de la educación debe perseguir que toda la ciudadanía tenga la posibilidad de elegir entre diferentes formas de buena vida que entran en competencia, y que puedan participar en la materialización de lo que consideran bueno y noble. De este modo, un elemento esencial de una educación democrática es asegurar situaciones y espacios para la deliberación crítica entre los implicados en la enseñanza (profesorado, alumnado, padres, madres, miembros de la ciudadanía implicados en el proyecto educativo...) que les lleve a comprender y valorar concepciones diferentes y competitivas sobre lo que desean para una vida noble en sociedad. Para este menester, Guttman (2001) apuntó que todo plan educativo que presuma de democrático tiene que seguir dos principios que, a modo de limitaciones, vigilen por la perpetuación de la vida democrática de un Estado. El primero es la *no represión*; *“previene que el Estado, o cualquier grupo de su interior, utilicen la educación para restringir la deliberación racional entre concepciones competitivas de buena vida y buena sociedad.... por lo tanto, hay que impedir que los adultos usen su libertad deliberativa para socavar la futura libertad deliberativa de los niños”* (pp. 65-66). De este principio se deriva la participación como una de las esencias de la educación democrática. El segundo principio que limita la autoridad democrática es la *no discriminación* *“Para la educación democrática... todos los niños que pueden ser educados deben ser educados”* (p. 66). De este segundo principio se deriva el desarrollo de relaciones interculturales que faciliten una educación multicultural que evite la discriminación.

Así pues, hablar de interculturalismo es hablar de justicia social, de igualdad de oportunidades entre los componentes de un pueblo para que puedan desarrollarse social e individualmente, para que no existan diferencias debido al origen cultural, para que exista comunicación e intercambio entre grupos étnicos que les lleve a un conocimiento y comprensión mutua y logren una cultura común, fruto de su buen entendimiento. Desde este punto de vista, la educación intercultural tiene como fin prioritario crear un sentimiento de pertenencia a la comunidad por parte de todos los miembros de los grupos culturales que la conforman. En este sentido, según Rodríguez Rojo y otros (2006) *“El interculturalismo puede considerarse como el objeto principal de la educación ciudadana. Ser ciudadano exige poseer una actitud intercultural. No se puede ser demócrata ni, por lo tanto, buen ciudadano, cumplidor de sus deberes y tareas, si no se mantienen buenas relaciones con el otro compañero perteneciente a otra cultura, a otra manera de pensar o de ver las cosas cotidianas. Nadie podría exigir de los demás respeto y derecho al mismo disfrute del Estado de Bienestar, si él no cumple con las normas establecidas entre todos”* (p. 22). Son pretensiones a las que se llega desde pro-

yectos de naturaleza formativa en el seno de comunidades que orientan su trabajo desde la racionalidad práctica.

En este sentido, la interculturalidad como fin educativo pasa por el conocimiento mutuo de los miembros de diferentes culturas; porque, como manifestó Rawls (1979) “*respetar al otro como persona moral supone tratar de comprender sus aspiraciones e intereses desde su punto de vista...*” (p. 338). Ese entendimiento sólo es posible cuando se crean y posibilitan espacios de relación social y participación intercultural.

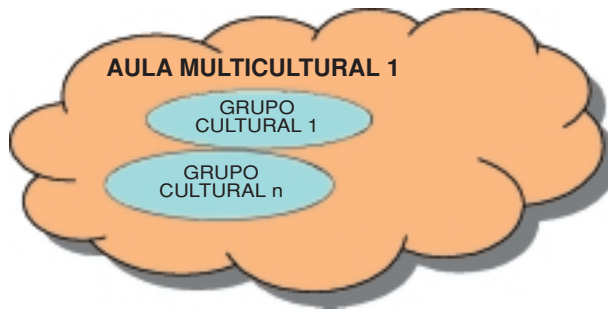
5. ESPACIOS Y RELACIONES ESCOLARES FAVORECEDORAS DE LA PARTICIPACIÓN INTERCULTURAL

Hablar de interculturalidad es intentar superar los enfoques asimilacionistas y multiculturalistas sobre la integración de las culturas de grupos de inmigrantes en la cultura mayoritaria del país donde éstos llegan. Según Arnaiz y De Haro (2004), el interculturalismo es un proyecto social y político que pretende la recreación de culturas siguiendo el principio de reconocimiento mutuo de los signos de identidad de cada uno, promoviendo el encuentro, el intercambio, el mestizaje y el crecimiento personal y social conjunto. Esto supone, como dijimos al final del apartado anterior, generar espacios de conocimiento, comunicación, solidaridad y participación que sean propicios para la aceptación mutua y para dirimir los conflictos en situaciones de igualdad. Y, según argumentó Vygotski (1979), esos espacios tienen que estar trufados de relaciones entre humanos, pues éstas son el motor para el desarrollo de la mente y para incorporar la cultura o culturas del entorno.

En el CEIP Aben Hazam, a partir del curso 2000-2001, se fue incrementando la presencia de alumnado procedente de Latinoamérica, del Este y de Marruecos, principalmente. En la comunidad de práctica nos preguntamos por el nivel o grados de relación intercultural que debíamos empezar a fomentar. De los debates, fuimos perfilando tres niveles de relación y participación. El primero fue el más inmediato, el que se producía en cada una de las aulas diversas culturalmente; lo denominamos *relaciones interculturales intragrupos* (figura 1). Son relaciones básicas y fundamentales para el conocimiento y comprensión del otro/a. Es el ámbito de participación que incorpora contenidos filtrados de las influencias de otros contextos y ámbitos externos al aula, tales como prejuicios, creencias y estereotipos procedentes del propio centro, barrio, ciudad o Comunidad Autónoma. Era la participación cara a cara, directa, desarrollada en el espacio físico común del aula que facilitaba la interpretación de hechos, mensajes y acciones del grupo. De igual forma, la mencionada proximidad favorecía la inmediatez de las respuestas o aclara-

ciones a cuestiones que planteaban dudas sobre el significado de algunas prácticas, intervenciones, intenciones,... Este fue el nivel donde iniciábamos las narraciones audiovisuales junto a la alfabetización multimodal y multisensorial. La participación para contar esas historias con los lenguajes de la fotografía y del cine llevaba las relaciones más allá del mero interés por el otro u otra y del respeto a la diferencia, pues en esos procesos narrativos se promovía el encuentro, el intercambio, el conocimiento mutuo, al desarrollo como grupo, porque, ineludiblemente, se construían constantemente referentes compartidos que llevaron a significados comunes en las siguientes interpretaciones. Pues, como apuntó Martín Garzo (2007) “basta con ver una película, para que al instante podamos percibir no sólo las palabras, sino el temblor luminoso de los gestos y el sonido de las voces (de sus protagonistas, aunque ya no estén)”.

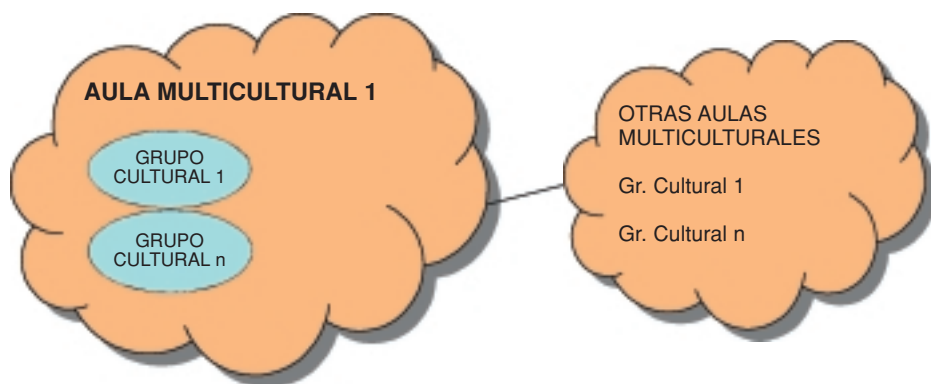
Figura 1



El segundo nivel lo denominamos *relaciones interculturales intergrupos cercanos* (figura 2). Hacía referencia a los intercambios que mantenía un aula con otras del propio colegio o de otros de la ciudad o Comunidad Autónoma donde está ubicado el primero. Eran relaciones que nutrían y permitían valorar la participación interna de cada aula (intragrupales) bien porque eran referentes externos del propio centro (por ejemplo, la forma de organizar el espacio en un aula, la interpretación que se hacía de algunas prácticas o manera de usar una herramienta tecnológica, o el interés mostrado por el uso de un medio de comunicación concreto vinculado a un grupo cultural determinado) que ayudaban a configurar un conocimiento compartido que, a modo de marco interpretativo, llevaba a recrear una cultura común de centro; o bien porque era información que provenía de otros colegios del barrio o comunidad (por ejemplo, del CEIP Cervantes de Madrid que hacía posible comparar sus prácticas con otras acciones y significados (tal como la configuración del AMPA por familias diversas culturalmente) y, de esta forma, valorar y construir referentes compartidos que regenerasen los mar-

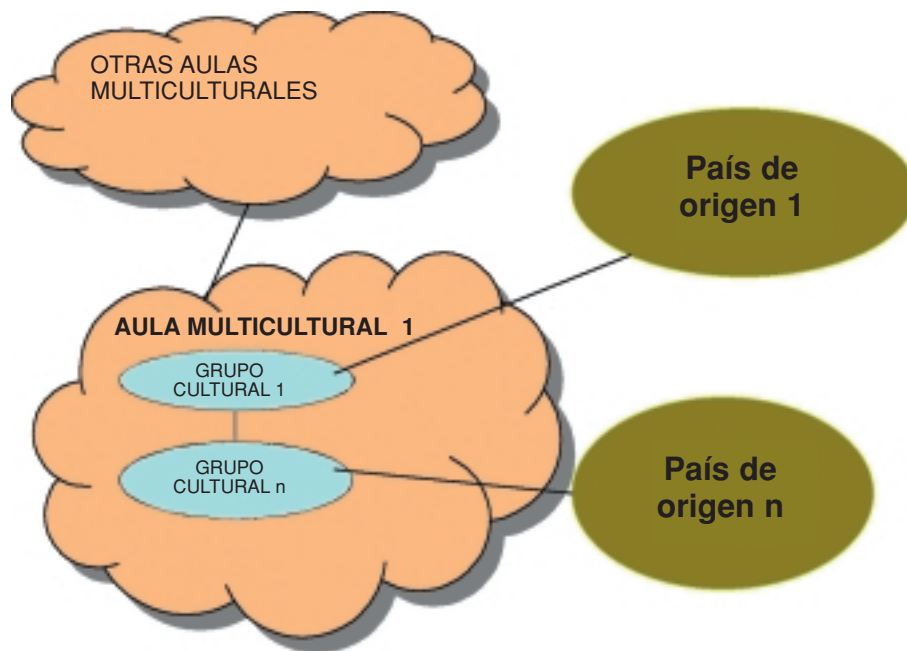
cos interpretativos del barrio o comunidad. Los contenidos de esa participación ofrecieron a cada aula la posibilidad de contrastar y cambiar pareceres entre su alumnado sobre la realidad de la vida en su aula (alegrías, dudas, tareas...) y, consecuentemente, cada grupo cultural, con sus intervenciones respecto a las prácticas de sus “paisanos” de otros centros, proporcionaron elementos e informaciones **complementarios** que enriquecieron el conocimiento mutuo.

Figura 2



Finalmente, están las relaciones que nombramos como *interculturales intergrupos distantes*. Es un tipo de participación que no se ha realizado, pero cuya posibilidad emergió de las discusiones de la comunidad de práctica. Nos referimos a la relación de un aula con otra del país de origen de uno de sus grupos diversos, con el fin de **potenciar** los referentes culturales del mismo al proporcionar elementos sobre su realidad social e historia de vida de sus familias. Pensamos que esta relación lleva a mejorar la comprensión de las prácticas de ese grupo cultural y a superar los posibles prejuicios y discriminaciones que existan sobre él. La posible narración audiovisual realizada con la participación de grupos de aulas culturales distantes geográficamente, y mediada por herramientas de Internet permite aproximar a la comunidad o aula el entorno de origen de personas inmigrantes que conforman cada grupo cultural. Pensamos que esta relación intercultural entre grupos distantes proporcionará una información valiosa, a la vez que necesaria, para la construcción de un conocimiento mutuo entre grupos culturales que es básico para el desarrollo de proyectos formativos orientados por la racionalidad práctica. Consecuentemente, creemos que son relaciones que fomentan la deliberación intercultural que, día a día, va construyendo la esencia de una ciudadanía diversa y democráticamente participativa.

Figura 3



6. DE MADRES INSTRUCTORAS A FORMADORAS EN AUDIOVISUALES (otoño de 2000 a verano de 2006)

En el curso 2000/2001, las madres decidieron no reproducir la experiencia de instrucción audiovisual del año anterior, entre otros argumentos, porque en la evaluación que hicieron no participaron el resto de padres y madres, y el papel del alumnado fue responder a lo que se le preguntaba, sin tener posibilidad de contribuir en la selección de los contenidos audiovisuales que se iban a trabajar pues fueron objetivados desde fuera del aula. Otro argumento de tipo institucional que apoyó tal decisión fue la imposibilidad de hacer coincidir el horario de biblioteca de los dos grupos de sexto de educación primaria. La verdad era que estaban molestas por la vivencia tan desigual que tuvieron el año anterior respecto a los dos cursos 97-99 en los que ellas se introdujeron en los lenguajes de la fotografía y del cine. Sobre todo, lo que más echaron de menos fue la falta de participación del resto de los implicados de la comunidad escolar, y lo que menos entendieron fue el excesivo control por parte de la administración, a quienes tuvieron que informar mediante un examen que pasaron al alumnado al final del proceso de instrucción. Concretamente, una de las madres apuntó que los datos que proporcionaron omitían la información sobre el proceso. Se sorprendieron en diferentes momentos de que la Administración se interesase sólo por las calificaciones del alumnado para

valorar la calidad del trabajo realizado durante el curso 1999-2000 con los dos grupos de sexto.

De esta manera, decidieron y propusieron al Consejo Escolar incorporar su plan de trabajo sobre lenguajes audiovisuales a las clases que tenía el colegio programadas para el sexto curso los viernes de 15 a 16.30. Ante todo, pretendían que su trabajo en el futuro fuese más formativo que instructivo. Anhelaban que el conocimiento de dichos lenguajes fuese el soporte motor, o el elemento generador de proyectos complejos, de naturaleza moral, orientados a narrar historias vinculadas a sus vidas. Serían proyectos de naturaleza formativa cuyo fin sería poner en funcionamiento los procesos de percepción, representación, análisis, reflexión y participación deliberativa sobre asuntos que les preocupasen de su entorno. Fue así como estos proyectos, orientados a buscar lo bueno y noble para esos dos grupos de alumnos y alumnas de sexto de primaria, requerían ponerse de acuerdo no sólo en lo que se consideraba bueno para ellos y ellas, sino en sí, esos fines educativos se materializaban en las acciones que fuesen desarrollando.

Esta propuesta de trabajo fue aprobada por el consejo escolar, haciendo constar que su dinámica sería la de discutir, decidir, plantear e iniciar las tareas en el aula y continuarlas por grupos fuera del horario oficial. En la realización de dichas tareas el alumnado iría asumiendo los contenidos instructivos de ciencias sociales y lengua castellana que *tocaban* los viernes por la tarde junto a los propios de los lenguajes de la fotografía y del cine. Entre otros proyectos audiovisuales desarrollados por el profesorado, alumnado y madres durante los cursos 2000/2001 a 2004/2005 están el de *Leganés hace 100 años*, que narra la vida de un grupo de chicos y chicas de su misma edad el 17 de febrero de 1901 en Leganés; *sesenta años de diferencia (más o menos)*, donde se cuenta una historia sobre la relación de jóvenes de su edad con la de sus abuelos y abuelas, que son redescubiertos; *música y realidad*, donde se analiza y narra cómo son vistas la democracia, el maltrato de mujeres y los extranjeros y extranjeras por cantautores como Ismael Serrano y Paco Ibáñez, y grupos tales como Reincidentes, Revolver, Amaral,...

Ante estos proyectos, necesitaron otra forma de entender la evaluación para que recogiese el valor de los procesos donde se vivían y, por lo tanto, se aprendían unos valores. Participábamos no sólo los que interveníamos, sino también otros posibles afectados de la comunidad local, y los juicios sobre los mismos no sólo quedaron recogidos en las manifestaciones y otros registros de tipo etnográfico sobre el trabajo realizado día a día, sino que también la Administración lo podía apreciar mediante los documentos audiovisuales (vídeos, ppt...) elaborados. El aprendizaje de los contenidos instructivos trabajados en las asignaturas de ciencias sociales y lengua castellana fueron evaluados por el profesorado tomando, entre otros, datos del proceso desarrollado.

Se fue concluyendo que los aspectos instructivos de la enseñanza, planificados previamente y basados en el currículum prescrito, podían ser evaluados por el profesorado y alumnado únicamente; pero la dimensión formativa de la educación, orientada hacia el desarrollo afectivo, intelectual y de valores considerados buenos por la sociedad, debían ser trabajados mediante proyectos en el seno de comunidades de práctica, y el valor de los mismos, necesariamente, debían analizarse y enjuiciarse con la participación de todos los implicados y afectados por dicha agrupación.

7. LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

Como adelantamos en el análisis del sentido de la valoración democrática, la evaluación participativa es el planteamiento sobre evaluación fundamentado en la forma de vida orientada por la racionalidad práctica y en la idea de una ciudadanía participante y diversa social y culturalmente. A su vez, pretende responder a las limitaciones sobre evaluación democrática señaladas anteriormente, donde denominar democrático a un sistema o forma de evaluación no siempre significaba que el poder (*kratos* o norma) estaba en manos del pueblo (*demos*), pues desde ciertos ámbitos se cuestionó la propia idea de pueblo, haciendo preguntas como: ¿quiénes configuran ese pueblo? ¿hay que poner límites a la noción de pueblo por razones de edad, etnia u otros? ¿debe todo el pueblo participar en la toma de decisiones sobre los temas que les afecten y, consecuentemente, intervenir en la formulación de las leyes que regulan las relaciones e intercambios entre sus miembros? Concretamente, y a modo de ejemplo, Dewey, en 1916, temió por la desvirtuación de los ideales de la democracia pues observó que el pensamiento economicista imperante en el desarrollo industrial y en la sociedad de libre mercado amenazaba el desarrollo del pensamiento democrático en Occidente, concretándose éste en determinados fines del desarrollo personal y en la concepción de la democracia como la posibilidad que se da y tienen los ciudadanos para optar periódicamente por un determinado grupo político. Bajo ese pensamiento reduccionista, la participación de todos los ciudadanos y ciudadanas no es un elemento central en un sistema democrático sino, más bien, la competición y pugna entre élites y grupos de poder por el derecho a gobernar. Son planteamientos democráticos que se amparan en la idea que la representación ciudadana es la única forma de funcionar en sociedades modernas, pues la mayoría de sus miembros no tienen ni conocimiento ni experiencia para participar en la toma de decisiones. Según este enfoque, a la ciudadanía sólo le cabe la posibilidad de delegar su responsabilidad en la toma de decisiones dentro de una *democracia representativa*. Es pues una democracia delegada, analfabeta política, apática socioculturalmente y favorecedora de la descohesión social y de la falta de oposición.

En este punto llega el momento de presentar los distintos grados de participación que, según Paterson (1970), se barajan en una sociedad democrática. El primero de ellos sería el que denominó *participación parcial*; es el caso donde las decisiones las toma una de las partes teniendo presente la opinión del resto de los miembros de una sociedad. El segundo grado, el de *pseudo-participación*, hace referencia a las políticas que dan la palabra a la ciudadanía para que aborde y analice temas o cuestiones que han sido seleccionados y decididos por unos pocos. Finalmente, el tercer grado, se refiere a la *participación plena* para apelar a las sociedades donde se comparte el poder y las decisiones son tomadas por todos los implicados y afectados por un problema, situación o proyecto. Evidentemente, para que la participación plena sea posible ha de aplicarse en grupos limitados numéricamente, donde todos sus componentes se conozcan.

Como contrapunto a la participación parcial o democracia representativa, surge la *democracia participativa* que recoge el sentido de la participación plena, que es expresión de agrupaciones o partes de una ciudadanía alfabetizada políticamente, y comprometida social y culturalmente; favorecedores de la cohesión social y de la resistencia y oposición a las injusticias y miserias humanas. Diferentes autores están señalando la preocupante reducción del significado de la democracia a ser considerada bajo la práctica del voto y de la consideración de los ciudadanos como meros consumidores de programas electorales, como si éstos fueran productos políticos (Lummis, 1998; Crépon y Stiegler, 2007; Vidal-Beneyto, 2007). Este último en el sugerente artículo *La democracia participativa*, planteó que uno de los retos de la política, uno de los fines de la democracia participativa es “*conciliar las exigencias locales con las demandas planetarias, no sacrificar la igualdad a la libertad, preservar las identidades colectivas de la entropía comunitaria... La solución hoy para escapar del marasmo democrático es la democracia participativa*” (p. 12).

La evaluación participativa, por lo tanto, es la que tiene lugar en proyectos de naturaleza formativa, elaborados y desarrollados por todos los miembros de un grupo de referencia a través de una participación plena; es decir, tanto el poder como la responsabilidad recae en todos sus componentes. Como dice House (1994) “*Las personas deben tener la oportunidad de elegir, de manera que no les determinen desde fuera las opciones, aunque favorezcan sus propios intereses, pero las elecciones deberían distribuirse de modo que todos los grupos y clases sociales tuvieran las mismas oportunidades para elegir*” (p. 137). Como ya manifestamos anteriormente, este planteamiento evaluativo es necesario en proyectos de grupos reducidos, tal como es la comunidad de práctica de madres de Leganés.

Este enfoque de evaluación se justifica porque ofrece oportunidades y situaciones equivalentes para intervenir en el debate sobre lo que la ciudada-

nía considera su propio bien, así como en las discusiones sobre la forma en que esos fines o asuntos vitales se plasman y se desarrollan en un proyecto comunitario. En el campo de la enseñanza, la evaluación participativa es el tipo de práctica valorativa y educativa que promueve los ideales de libertad e igualdad contemplados y defendidos en una sociedad democrática. Dewey (1994) planteó que los miembros de un pueblo llegarían a ser participantes activos a través del ejercicio del pensamiento racional, mediante el diálogo y el debate democrático. Es decir, para Dewey la democracia no se reduce a un conjunto de instituciones y procedimientos, es más bien un ideal moral que debería trufar las prácticas diarias y relaciones normales de los ciudadanos. En este sentido, uno de los fines de la escuela es abrir caminos y posibilitar espacios para la realización de valores en prácticas democráticas del día a día.

De igual forma, la evaluación participativa es la que contempla las esencias de la racionalidad práctica, o forma de plantear la acción mediante la construcción de un juicio práctico. Para Aristóteles, la vida práctica hace referencia a la vida política en Atenas, a la interacción con otros ciudadanos sobre temas o asuntos de la vida pública, o de la administración y organización de la vida en la ciudad. Para tal menester la **participación** es una exigencia en la búsqueda de lo bueno para un grupo o comunidad que participa en un proyecto educativo y en la interpretación y materialización continua de ese *eidós* o bien en una práctica situada en un espacio social y cultural y en un tiempo histórico concreto. Este es el sentido que dio el grupo de madres a la evaluación de sus acciones en el seno de una comunidad de práctica a partir del curso 2000/2001.

Con la misma base epistemológica se puede analizar la evaluación participativa orientada por los intereses *emancipatorios* propuestos por Habermas (1986). La base de la participación de todos los implicados o afectados en una comunidad o programa educativo se orienta a buscar un consenso sobre el significado de las acciones a emprender; la participación es, pues, la base de la construcción de su propio conocimiento. Ahora bien, es difícil separar la práctica y la crítica (emancipatoria) pues al reconocer el *eidós*, el bien, lo bueno o noble para un grupo o comunidad, lleva implícito un descubrimiento de las posibles miserias o dificultades que condicionan o impiden una vida mejor. Es difícil distinguir una participación práctica (ética) de una crítica (emancipatoria) pues la base interpretativa del conocimiento sobre la que se orienta es de la misma naturaleza. Esta distinción sólo tiene sentido en la configuración de los grupos pues, para evitar reproducir significados sobre cosas, hechos o relaciones anclados en las costumbres y tradiciones de dichas instituciones es necesario introducir en la participación otros puntos de vista de la comunidad multicultural para que se cuestione o extraña de las propias prácticas, del sentido o no del valor que tiene lo que se hace para llegar a esa idea de bien a la vez que transformar las limitaciones normativas o el contenido y significado de historias que dificultan la vida según lo que es bueno

para ese grupo. Esta formación crítica se debe contemplar en la escuela fomentando la deliberación y vivencia de procesos participativos.

8. NATURALEZA DE LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS

Acercándonos más a la esencia de la deliberación que nutre la evaluación participativa llegamos al análisis de dichos procesos para conocer su naturaleza. Con este fin, es necesario recalcar en los principios de los que han de alimentarse para que en ellos estén presentes continuamente los ideales de democracia, racionalidad práctica e interculturalidad señalados anteriormente. Partimos de la idea de que uno de los fines de un Estado democrático es preparar a su ciudadanía para que entienda y valore puntos de vista diferentes, competitivos, sobre lo que es bueno y noble en ese pueblo. Sin posibilidad de deliberación crítica, los miembros de esa sociedad aceptarían creencias sobre formas de vida tales como que la función de las mujeres es la de servir a los hombres y cuidar de sus hijos e hijas... Es preciso, por lo tanto, contemplar y organizar la práctica de la evaluación participativa de programas educativos a partir de la teorización precedente.

Empezando por Dewey (1995), manifestó dos condiciones previas para velar por una deliberación y participación democráticas: el *reconocimiento* de los intereses que puedan tener en común los ciudadanos y ciudadanas, y el *compromiso* de revisar las prioridades y necesidades personales al compararla con otras que muestre el resto del grupo. Son dos principios básicos que retomará Habermas en su teoría de la acción comunicativa, al abordar los procesos deliberativos y participativos que buscan lo bueno de un grupo, y al valorar la bondad de sus acciones en el seno de una comunidad de práctica.

Concretamente, Habermas (1987) apuntó cuatro criterios para valorar la naturaleza ética de los procesos y situaciones de participación en la construcción del conocimiento, orientados por la racionalidad práctica, que son la base de las acciones comunicativas:

- *Comprender* a los demás, sus puntos de vista, sus referentes o porqués de lo que dicen.
- Participar de forma *auténtica*, buscando el bien del grupo, no lo personal, que es propio de acciones estratégicas, no comunicativas.
- Buscar la verdad o *veracidad* en las manifestaciones o discursos del grupo, resultante del acuerdo entre sus miembros siguiendo los principios anteriores.
- Comprobar la corrección y *adecuación* de las acciones emancipatorias promovidas por discursos alternativos. Tal valoración debe ser, de igual forma, consensuada.

La comprensión, la autenticidad, la veracidad y la adecuación de las acciones y manifestaciones desarrollan lo que Dewey denominó reconocimiento de los demás y compromiso de revisión de lo propio. Son cuatro principios que orientan la participación para consensuar la generación o construcción de significados sobre cosas, acontecimientos, relaciones desencadenadas en la configuración, desarrollo y valoración de proyectos educativos cuyo fin es buscar lo bueno para un grupo o comunidad.

Care (1978), referenciado por House (1994), planteó cómo debía ser un procedimiento de evaluación para que resultase moralmente aceptable. Manifestó que, para empezar, era necesaria la participación de los miembros de una comunidad en el diseño del procedimiento de evaluación para que ésta fuese justa, pues el acuerdo sobre la forma de realizarla obligaba a quienes lo aceptaban. A su vez, precisó que no valía cualquier tipo de acuerdo, sino aquel al que hubiese llegado siguiendo estas doce condiciones: *ausencia de coerción, racionalidad por parte de los participantes, aceptación de los términos, acuerdo conjunto, desinterés personal o imparcialidad, universalidad, interés comunitario, información igual y completa, no temer las consecuencias de la implementación del acuerdo, posibilidad de llevarlo a cabo, contar con todas las opiniones* y, finalmente, *participación*. Puede observarse las diferentes naturaleza de ese grupo de condiciones, mientras que unas se refieren a las personas, coincidiendo con la propuesta de Habermas, otras versan sobre las propias condiciones para llegar al pretendido acuerdo; pero, en definitiva, todos confluyen en definir la esencia de la evaluación participativa de proyectos educativos en una comunidad de práctica.

Asimismo, desde el análisis de lo que debe ser una educación democrática, más recientemente, Guttman (2001) ha planteado unos niveles y procedimientos de participación fundamentados en argumentos deliberativos siguiendo los principios señalados anteriormente: *la no represión*, y *la no discriminación* de capas o grupos de la comunidad educativa. Según manifiesta “Los principios de la no represión y la no discriminación limitan la autoridad democrática en nombre de la democracia misma. Una sociedad no es democrática y no puede comprometerse en la reproducción social consciente si restringe la deliberación racional o excluye a algunos de los ciudadanos de una educación adecuada” (p. 125). Son dos principios que, junto a los propuestos por Habermas, velan por la perpetuación de la democracia entendida como una continua deliberación a la vez que da sentido a la existencia de la evaluación participativa, entendida en el sentido apuntado en el apartado anterior. De este modo, el principio de la no represión vigila para que no existan restricciones en la posibilidad y capacidad de los ciudadanos para deliberar en el futuro (sobre fines o concepciones competitivas de lo que se considera buena vida, o lo que es la democracia, la extranjería o el maltrato de mujeres...); el de la no discriminación está atento para que no se excluya a la ciudadanía,

para que todos sus componentes participen en la deliberación sobre lo que consideran bueno y noble. Mientras que los dos principios apuntados por Guttman son de una dimensión macrosocial, pues atienden a elementos estructurales del proceso participativo (quiénes participan y sobre qué), los argumentados por Habermas son de una dimensión microsocia, pues velan para que la participación en una comunidad de práctica goce de las esencias de las acciones comunicativas.

9. EPÍLOGO DE LA HISTORIA DE UN GRUPO DE MADRES

En el proyecto de las madres de Leganés, excepto en el curso 1999/2000, la evaluación participativa fue una dimensión más del proceso que impregnó la enseñanza en su totalidad y, consecuentemente, estuvo presente en los principios e ideas organizativas, prácticas y ambientes instructivos y formativos. Ha sido una filosofía que precisó de la implicación del centro o parte del mismo en un proyecto común. Ha contribuido a la conformación de un plan ético de la sociedad democrática basado en el desarrollo humano y en el reconocimiento del derecho que tienen todos los hombres y mujeres a decidir sobre el rumbo de su vida individual y social.

La evaluación participativa se inició en las situaciones de planificación con la deliberación sobre cuáles serían los espacios y ámbitos de la práctica de enseñanza y, consecuentemente, cuáles serían los espacios y ámbitos de participación en la valoración, pues participar en la evaluación era participar en la enseñanza. La evaluación participativa fue poco a poco comprendiendo la emisión de juicios por parte de los comprometidos en la comunidad de práctica, que iban informando al alumnado y a sus familias sobre los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes, así como a la propia comunidad sobre del valor que tenían los procesos de enseñanza para ir orientando y reorientando las prácticas que día a día se desarrollaban en las dos aulas de sexto curso de educación primaria. Ahora bien, para poder emitir dichos juicios, en la fase de planificación, o preactiva de enseñanza, hubo que negociar y compartir los criterios que, a modo de referentes de lo *correcto*, habría que utilizar en el enjuiciamiento de los aspectos instructivos; así como los principios o procedimientos, sobre lo que se consideraba mas *apropiado* o que *merecía la pena*, a seguir para valorar los procesos formativos. Evidentemente, en este último aspecto, los referentes de bondad fueron únicos para cada grupo, así como la materialización de los mismos en la propia evaluación de los proyectos educativos que se fueron desarrollando y a los que hemos hecho referencia en apartados anteriores. Por esta razón, en el presente texto no ha habido lugar para descender y abordar la multitud de situaciones imprevistas que se dieron en esos procesos de evaluación y que fueron resueltos mediante la reflexión y la participación. En este escrito, sólo ha tenido sentido discutir los

fundamentos, así como proponer los principios a seguir en los procesos participativos que llevan a enjuiciar el valor y los méritos de las prácticas formativas únicas e irrepetibles que se desarrollan o desarrollarán en unas aulas escolares.

El problema que nos encontramos es que no existía una tradición de participación y debate en el colegio. Para que los principios de intervención señalados en los apartados anteriores pudiesen materializarse en el quehacer de los miembros de la comunidad de práctica, hubo que cambiar el enfoque metodológico protagonizado por el profesorado y preocupado por la instrucción, por otro donde el protagonismo lo tuviesen todos los miembros de dicha agrupación. De esta forma, éstos podrían participar en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos complejos (en los que era posible la instrucción y la formación) y relevantes para ellos y ellas y donde existiese una preocupación especial por los procesos, por valorar en qué medida los fines se materializaban en las acciones que realizaban.

Respecto a la evolución del grupo de madres, éste ha experimentado un cambio nutrido por el conocimiento y uso de los lenguajes de la fotografía y del cine. Su participación en la formación audiovisual de parte del alumnado del centro fue valiosa para que transfirieran y utilizaran sus aprendizajes sobre los lenguajes de la imagen. A su vez, éstos contribuyeron en el incremento de los ámbitos de participación de las citadas mujeres, desde el aula y órganos del centro, como el Consejo Escolar, hasta representarlo, en muchas ocasiones, en diferentes instituciones locales como el Ayuntamiento, la Dirección del Área Territorial Madrid-Sur, la Inspección,... El aumento de la consideración y admiración que recibieron de sus familias y de los citados organismos oficiales mejoró su autoestima y la seguridad en ellas mismas.

En estos años, estas mujeres manifestaron que *ahora entendían mejor el mundo*, argumentando que si conocen los medios de comunicación pueden conocer mejor la sociedad en la que viven. Pero, además, la capacidad de análisis aprendida para las imágenes se fue trasladando poco a poco al resto de las cuestiones y apartados del entorno sociocultural. Esta actitud de cuestionamiento, de preguntarse los porqués, no sólo les sirvió para valorar los programas de televisión, sino para la vida, comenzando a cuestionarse su rol de mujeres, los estereotipos de la sociedad,... En este sentido, se consideran *ciudadanas participativas*, sobre todo porque al cuestionar el mundo en el que viven, percibieron las desigualdades e injusticias que en él hay y, rápidamente, surgió la pregunta, muy repetida a lo largo de estos años “¿y qué podemos hacer nosotras?”.

En cuanto al conocimiento generado en el proyecto global, da luz a la relación entre participación, lenguajes soportados en medios audiovisuales y

desarrollo humano, en este caso, el de un grupo de mujeres que también son madres. De forma precisa, aportamos tres tesis: la vinculación entre **participación y generación de conocimiento**, y por lo tanto, la conveniencia de una alfabetización audiovisual como herramienta que facilita la comunicación y la representación en dicha participación mediada. También la relación entre **conocimiento y autonomía e independencia** de otras influencias mediáticas y herramientas tecnológicas. Finalmente, la relación entre **autonomía y desarrollo personal y social** y, consecuentemente, la disminución de desigualdades sociales al eliminar barreras y tabiques entre personas y grupos, al producirse en esta última fase procesos menos rígidos de clasificación y enmarcamiento de ciudadanos y ciudadanas (Bernstein, 1994).

Podemos decir que de la misma forma que Virginia Wolf planteó en 1929 que el desarrollo personal estaba vinculado a la narración de historias propias, manifestando que, *para escribir novelas, una mujer debería tener dinero y un cuarto propio*, setenta y cinco años después, en el contexto actual, en sociedades democráticas con medios de comunicación de masas tan persuasivos como la televisión; los anteriores requisitos de dinero y un cuarto propio son necesarios pero no suficientes, pues para narrar historias con medios audiovisuales, una mujer debe también conocer dichos lenguajes, y disponer de un tiempo propio y un espacio comunitario, diverso culturalmente, de participación en el que se oriente la acción desde la racionalidad práctica.

REFERENCIAS

- ARNAIZ, P. y DE HARO, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio siglo XXI*, 22, 19-37.
- AUBEL, J. (2000). *Manual de evaluación participativa del programa. (Involucrando a los participantes del programa en el proceso de evaluación)*. Maryland (EE.UU.): CRS y Child Survival Technical Support.
- BAUTISTA, A. (2002). Madres alfabetizadoras en audiovisuales. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 65, 86-91.
- (2003). El proceso transformador de un grupo de madres. *Revista de Educación*, 330, 281-301.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- CARE, N. S. (1978). Participation and policy. *Ethics*, 88, 316-337.
- CRÉPON, M. y STIEGLER, B. (2007). *De la démocratie participative. Fundaments et limites*. París: Mille et une nuits.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GIL, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.
- GUTTMAN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- (1987). *Teoría y praxis. Estudios de la filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- HOUSE, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- IMBERNON, F. (coor.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- LUMMIS, D. (1988). *Radical Democracy*. London: Cornell University Press.

MACBONALD, B. (1983). La evaluación y el control de la educación. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza su teoría y su práctica* (467-478). Madrid: Akal.

MARTÍN GARZO, G. (1970). ¿Se puede vivir sin Bergman? *El País*, 25-VIII.

PATERMAN, C. (1970). *Participation and democracy theory*. Londres: Cambridge University Press.

RAWLS, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

RODRÍGUEZ ROJO, M., PALOMERO, J. E. y PALOMERO, P. (2006). Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 17-37.

SANTOS, M. A. (2002). Participar es enseñar a convivir. En Santos, M.A. *Aprender a convivir en la escuela* (107-121). Madrid: Akal-UIAN.

VIDAL-BENEYTO, J. (2007). Democracia participativa. *El País*, 16-VI.

VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Barcelona: Crítica.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE AULA E INSTITUCIONES

Elena Cano García
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

1. LA EVALUACIÓN DESDE LOS DIVERSOS PARADIGMAS
2. LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA
 - 2.1. Mejora de la escuela
 - 2.2. Calidad es equidad
 - 2.3. Instrumentos para la reflexión y la mejora
3. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN
 - 3.1. El sentido de los procesos de autoevaluación
 - 3.2. Fases de los procesos de autoevaluación
 - 3.3. Algunas consideraciones en torno a los procesos de autoevaluación
4. INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS
 - 4.1. Instrumentos de elaboración individual
 - 4.1.1. Diarios
 - 4.1.2. El portafolios o carpeta docente
 - 4.2. Instrumentos de elaboración colectiva
 - 4.2.1. Recogida de datos
 - 4.2.2. Análisis colegiado de procesos y resultados

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por el cambio constante y acelerado. Los retos que se plantean las escuelas son progresivamente más cuantiosos y

más complejos. Por ello, los centros educativos, es decir, los profesionales que en ellos trabajan y las familias que forman parte de éstos no pueden aplicar prácticas rutinarias y mecánicas sino que han de adaptarse a los requerimientos de la sociedad de hoy en día y para ello necesitan una herramienta clave para la mejora continuada: la evaluación.

Si partimos del supuesto ampliamente aceptado que la evaluación ha de ser un proceso que facilite la mejora de procesos y resultados, valorando las innovaciones que se van introduciendo, lo primero que hay que clarificar es qué entendemos por tal mejora.

Por ello, antes de proceder a mostrar algunas estrategias e instrumentos para la autoevaluación de centros y de aula, vamos a realizar algunas reflexiones sobre las concepciones acerca del cambio y la mejora educativa. La primera parte del capítulo versará, pues, sobre los procesos de evaluación para el cambio, mientras que en la segunda parte se abordarán los instrumentos.

1. LA EVALUACIÓN DESDE LOS DIVERSOS PARADIGMAS

A partir de la triple división popularizada por Habermas (1982), Clark (1989: 183) representa los tres paradigmas (racional, interpretativo, crítico) del siguiente modo:

“el conocimiento...”	“tiene un interés constitutivo...”	“enclavado en una dimensión de la existencia social...”
empírico-analítico	técnico	el trabajo
histórico-hermenéutico	práctico	la interacción
por autorreflexión	liberador	el poder

Cada uno de los tres paradigmas posee diversas implicaciones sobre la organización escolar y sobre la concepción del cambio.

El paradigma positivista concibe la realidad como externa y objetiva y la ciencia puede aprehenderla como tal, construyendo proposiciones que expresen relaciones causales entre las variables que la caracterizan. Por ello concibe la organización escolar como una institución caracterizada por una estructura formal y operativa que actúa para conseguir unos objetivos claramente determinados. Se supone que los centros educativos deben desarrollar

metas explícitas e intentar lograrlas, al margen de interferencias personales. La toma de decisiones es una cuestión técnica que ha de resolverse recopilando la información adecuada y poniéndola al servicio de los órganos competentes.

El paradigma interpretativo se centra en el mundo de los significados y valores desarrollados dentro de la organización y que conforman su “cultura”, acentuando el carácter ambiguo, incierto y complejo de la misma. En un mundo de caos, ambigüedad e incertidumbre, los individuos buscan orden, predictibilidad, significado. En lugar de admitir que la ambigüedad no tiene solución o que la incertidumbre no puede aminorarse, las personas y las sociedades crean soluciones simbólicas.

Finalmente, el paradigma socio-crítico se basa, entre otras, en las aportaciones de teóricos críticos como Habermas y en la denominada nueva sociología de la educación (Giroux, Apple). Entiende la organización como sistemas políticos, donde los participantes son actores políticos con sus propios objetivos y estrategias y donde, en consecuencia, surgen coaliciones y pactos para lograrlos.

Una vez reproducidas de modo sintético las características más relevantes de cada paradigma, constatemos la aportación más relevante de cada uno de ellos respecto a la evaluación para la mejora y el cambio.

Desde el paradigma positivista, la evaluación se concibe como un proceso racional de recogida de información diseñado al margen del contexto y que opera bajo objetivos preestablecidos, enfatizando la fase de medición bajo los criterios de validez y fiabilidad.

Desde el paradigma interpretativo, la evaluación se concibe como un proceso subjetivo de interpretación de los fenómenos escolares, aceptando su multidimensionalidad y ambigüedad.

Desde el paradigma sociocrítico, la evaluación se concibe como un proceso flexible de análisis e interpretación de sucesos que conduzca a la reflexión y la transformación de la comunidad.

A grandes rasgos, haciendo una equiparación que pudiera resultar simplista y un tanto superficial, el primer paradigma se identifica con el movimiento de eficacia escolar, con la búsqueda de la calidad entendida como excelencia y con el uso de instrumentos y estrategias de evaluación que aporten soluciones objetivas y técnicas. En cambio, los paradigmas que incorporan la subjetividad, como el interpretativo y el sociocrítico, se hallan más en sintonía con el movimiento de mejora de la escuela, con la calidad entendida como éxito de todos (por lo tanto, comprometida con la equidad) y con el

uso de instrumentos y dinámicas para la comprensión buscando la mejora colectiva.

2. LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA

2.1. Mejora de la escuela

El movimiento de escuelas eficaces entiende que un centro eficaz es aquel que promueve el mayor rendimiento posible de todos sus alumnos partiendo de su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica. Los estudios de escuelas eficaces identifican las variables que hacen que una escuela logre ese mayor desarrollo.

Frente a esta visión (en algunos casos reduccionista e ingenua), el movimiento de mejora de la escuela es aquel enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los alumnos además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. Este concepto de mejora va asociado a las acciones siguientes (Fullan, 2002a):

- Dar importancia a la organización y a los procesos culturales;
- Ver los resultados escolares como discutibles por sí mismos;
- Tomar una orientación cualitativa en la metodología de investigación;
- Considerar la escuela como una institución dinámica;
- Centrarse en la “cultura escolar” como forma principal de comprender el potencial para el desarrollo escolar.

De esta perspectiva podemos extraer algunas lecciones para la innovación y el cambio (Murillo, 2002):

1. El centro docente no mejorará si los profesores no evolucionan *individual y colectivamente*.
2. Los buenos centros docentes parecen tener formas de trabajar que *estimulan la participación* de la comunidad escolar, especialmente de los alumnos.
3. El centro que mejora tiene una *clara visión* de los mismos y considera el *liderazgo* como una tarea compartida por muchas personas.
4. Una forma de mantener la participación de la comunidad es la *coordinación de las actividades*. Para ello es esencial tanto la comunicación como las interacciones informales entre los docentes.
5. El centro que reconoce que el *cuestionamiento* y la *reflexión* son procesos importantes de la mejora consigue más fácilmente aportar cla-

ridad y establecer significados compartidos en torno a prioridades de desarrollo.

6. Una *cuidadosa planificación* puede ayudar a convertir el futuro deseable del centro, la visión, en prioridades de mejora, ordenar esas prioridades en el tiempo y mantener la atención sobre la práctica del aula.

En esta misma línea, Stoll y Fink (1999) recogen la necesidad de promover culturas que lleven cambios sostenibles en las instituciones y que realmente aporten valor añadido, esto es, que promuevan escuelas eficaces en el sentido de que logren lograr ambientes de aprendizaje estimulantes e innovadores para todos los alumnos, logrando su máximo progreso.

Consideramos imprescindible esta dimensión colegiada y procesual del cambio para lograr avances verdaderamente significativos.

2.2. Calidad es equidad

Desde una perspectiva interpretativa, se admite que la calidad es un concepto ideológico, no técnico; relativo y variable en el espacio y el tiempo, no absoluto y, sin duda, un concepto multidimensional. Evidentemente se rehuyen afirmaciones de corte tecnocrático y mercantilista como “La calidad es el conjunto de propiedades y características de un producto o de un servicio que le confieren la aptitud para satisfacer necesidades explícitas o implícitas” o “La calidad consiste en satisfacer al cliente”, inadecuadas para reflejar la idiosincrasia de los fenómenos educativos.

Cuando alguien dice buscar una educación de calidad (afirmación que, sin duda, sería suscrita por todos nosotros aunque busquemos cosas distintas y distantes respecto a la educación¹) puede estar refiriéndose a una instrucción muy sistemática, al logro de la excelencia académica en materias instrumentales, al desarrollo de una educación integral como ciudadanos, a la mejor educación posible para todos,... Baste ver el preámbulo de las últimas leyes educativas, todas ellas en pos de la calidad, para constatar qué noción de calidad incorporan: se puede decir que se busca la calidad pero que se velará también por la equidad o considerar que la equidad es un componente intrínseco de la calidad. De hecho, una educación que no cumpla los principios marcados por la constitución de igualdad de oportunidades, de no discriminación,...

¹ Por este motivo, ESCUDERO (1998), dice que el concepto de calidad es seductor y ubicuo. ¿Quién no desea algo bueno, valioso, bondadoso, excelente,...? Todos deseamos mayor calidad. Y este discurso es manejable desde cualquier posición ideológica.

no podría ser nunca de calidad. Una formación sin equidad no será nunca, por más elevados que sean los resultados académicos medibles de ciertos alumnos, una educación de calidad.

Por ello, cuando iniciemos acciones de autoevaluación para mejorar la calidad, deberemos clarificar qué calidad y para quién, lo que equivale casi a remitirnos al fin mismo de la educación. O, como señala Murillo (2002), obliga a hacer una reflexión en torno a la calidad en un doble plano:

- Por una parte, en el plano de los fines (ideológico o plano de los valores) lleva a preguntarse para qué y para quién se educa y se quiere mejorar y qué resultados se persiguen.
- Por otra parte, en el plano de los procesos o medios (técnico o científico), lleva a cuestionarse cómo y con qué recursos se lleva a cabo la educación, qué factores y procesos contribuyen a mejorar la educación y qué factores hacen más eficaz un centro y le ayudan a mejorar.

Consideramos que ambos planos deben incorporar la compensación de las desigualdades y la promoción de las mejores oportunidades para todos como elemento constitutivo de una educación de calidad.

2.3. Instrumentos para la reflexión y la mejora

Si partimos de la voluntad de mejorar los procesos escolares y de hacerlo atendiendo a la equidad, necesitaremos desplegar dinámicas que nos ayuden a conocer, comprender y valorar lo que hacemos y cómo lo hacemos para poder mejorarlo. Por ello, necesitamos estrategias e instrumentos. No bastan las simples impresiones, las aproximaciones a los hechos, las suposiciones, las intuiciones sobre la realidad, sino que hay que garantizar el rigor, a través de acciones como las siguientes (Gobierno de Canarias, s/f):

- a) Recoger datos de forma precisa y prolongada, dilatando las observaciones en el tiempo para evitar que sean fruto del momento o que nos fijemos en cuestiones anecdóticas.
- b) Utilizar métodos adecuados, en el sentido de que sean diversos (permitiendo la triangulación) y de que sean capaces de captar la complejidad de los fenómenos evaluados (evitando encorsetar, simplificar y cuantificar realidades muy ricas en matices) en su contexto.
- c) Someter los datos a la interpretación y al análisis colectivo, minimizando distorsiones excesivamente subjetivas. Tras el análisis, discutir los datos de forma abierta y colegiada, propiciando el diálogo de todos los agentes de la comunidad educativa sobre la realidad del centro.

- d) Poner por escrito la reflexión, “sometiendo el discurso (frecuentemente errático) a la disciplina de la escritura, que exige una estructura, una secuencia y un rigor expresivo”. Este informe, narración o documento ha de permitir tomar decisiones racionales para mejorar la acción. Además, es interesante publicarlo tanto para hacer partícipes a otros sobre los procesos emprendidos como para recibir opiniones externas.

Consideramos, por todo ello, que la instrumentación empleada, aunque no determinante, sí que resulta relevante. Insistiremos en este punto más adelante en este capítulo.

3. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN

3.1. El sentido de los procesos de autoevaluación

Frente a la evaluación externa, la autoevaluación se presenta como un proceso interno, desarrollado por los propios miembros de la organización en busca de comprender el funcionamiento de algunos aspectos de su institución y de mejorarlos si es que no resultan satisfactorios.

Así pues, la autoevaluación escolar puede ser entendida como la estrategia de revisión y desarrollo de la mejora que significa que el centro escolar como conjunto, genera procesos y formas de trabajo dirigidas a autorrevisar lo que se hace cotidianamente, lo que se podría cambiar, y a consensuar un plan de acción. Por ello debe tener un carácter marcadamente democrático. Ello significa que debe de ser participada por toda la comunidad y debe proporcionar información a la misma. Es aquella en la que tanto los métodos aplicados, como la información generada en el proceso evaluador es abierta, y se discute y reelabora entre los diferentes grupos de interés, formales o no, que configuran la comunidad educativa. La evaluación es un proceso político que afecta a la circulación de la información y tiene consecuencias vitales para los que la sufren.

En relación a las finalidades de los procesos de evaluación interna, Gairín (1993) destaca las aportaciones de Santos Guerra (1993a) (1993b: 4), según quien ésta permite:

- Clasificar la comprensión de lo que se pretende hacer.
- Mantener e incrementar la moral y la cohesión de los miembros.
- Proveer información sobre aspectos de la institución.
- Reflexionar sobre lo que se hace.

- Facilitar la coordinación vertical y horizontal.
- Ayudar a comprender lo que sucede.
- Impulsar el diálogo y la participación.
- Tomar decisiones racionales.
- Impedir solapamientos.
- Ayudar a incidir sobre lo que se considera asistencial.
- Corregir los errores.
- Ayudar a intensificar el esfuerzo en lo esencial.
- Aprender nuevas cosas.
- Hacer ganar en coherencia al equipo docente.
- Convertirse en un ejemplo para los alumnos
- Ayudar al perfeccionamiento del profesorado.

Dada la trascendencia de los procesos de evaluación, para garantizar el rigor de las autoevaluaciones es necesario ir más allá de las simples intuiciones y las opiniones asistemáticas y entender la mejora como un dispositivo de innovación planificada (Bolívar, 2001). La evaluación interna consiste en documentar la realidad mediante el diagnóstico. De hecho, cualquier proceso de mejora debe tener, como punto de partida, un “diagnóstico” de la organización (ya el *Desarrollo Organizativo*² fue el que situó como dispositivo clave de mejora el diagnóstico). Este diagnóstico debe situarse entre los polos “Chequear cómo es la organización formalmente” *versus* “Cómo la realidad escolar es vivida, percibida, interpretada o valorada por los propios actores, como clave del inicio de un proceso de mejora” y debe de situarse también entre el uso de instrumentos elaborados por expertos, buscando la medida objetiva de variables *versus* el uso de diarios, portafolios, instrumentos abiertos, narrativos y basados en la observación, la conversación, ..., por lo que insistimos de nuevo en la importancia de los instrumentos.

3.2. Fases de los procesos de autoevaluación

Tomamos una secuencia de fases de Bolívar (2001), para quien el proceso de diagnóstico orientado a la mejora pasa por las fases siguientes:

² Recordemos que el D.O. pasa por diagnosticar los subsistemas o colectivos que componen la organización y por diagnosticar los procesos que se dan en el seno de la misma, implicándose toda la comunidad escolar en un proceso de exploración reflexiva y colegiada. Se trata de analizar dónde estamos y porqué y hacia dónde vamos y cómo hacerlo.

Cuadro 1. Fases del diagnóstico orientado a la mejora

1. *Iniciación: Clarificar la naturaleza y el propósito del diagnóstico.* Crear condiciones para iniciar el proceso de revisión: colaboración, implicación y compromiso inicial, ámbitos y dimensiones del diagnóstico (general y específico).
2. *Planificar las fases de diagnóstico.* Tiempos y espacios para su realización, personas que van a participar, papel y responsabilidades en la recogida de datos, modos y formas de análisis.
3. *Recogida de datos.* Procedimientos para recoger datos: formales (cuestionarios) e informales (diálogo, grupos de trabajo, etc).
4. *Análisis de los datos del diagnóstico.* Análisis como paso para la planificación de las correspondientes acciones de mejora. Tener y compartir una buena descripción del estado actual de la escuela. Dispositivo para que centro reflexione sobre su realidad, explicitando y sistematizando una comprensión común de la situación.
5. *Autorrevisión institucional:* Formaría la última etapa del diagnóstico propiamente dicho, pero -al formar parte de un proceso- enlazaría con toda la autorrevisión, que comprendería:
 - (A) *Identificación* de áreas y ámbitos en que se han alcanzado logros, y aquellos otros necesitados de mejora. Determinar el banco de problemas de la organización, así como *clasificarlos y categorizarlos* (por ejemplo, con técnicas como “diamante”).
 - (B) Focalizarse, con un análisis más detenido o profundo, en aquella *área priorizada* de mejora. No todos los problemas, por lo general, pueden solucionarse al tiempo. Es mejor concentrarse en uno, consensuado, sobre el que focalizar un diagnóstico específico.
 - (C) Determinar las posibilidades de solución, así como las barreras/resistencias (por ejemplo, con “análisis de fuerzas”). Exige entrar en condiciones que han originado los problemas detectados, así como los medios/recursos con que contamos, y acciones a desarrollar para posibilitar su solución
 - (D) Propuesta de un *plan inicial de acción*.

Fuente: Bolívar, 2001: 7

Sea ésta u otra la secuencia de pasos a seguir, lo más relevante es empezar clarificando el para qué (finalidad) y para quién (audiencia) va a servir la evaluación, puesto que ello puede determinar nuestra actitud al respecto y puede llegar a sesgar los resultados. Si el propósito es verdaderamente la mejora y la información es para los propios miembros de la comunidad educativa, sin que la evaluación se convierta en un juicio para el etiquetaje, probablemente las autoevaluaciones pueden conducir a verdaderos cambios. Consideramos que en estos casos determinar el objeto de evaluación y los instrumentos de recogida de datos no son las principales cuestiones problemáticas, aunque sí resulta importante focalizar la atención en elementos susceptibles de ser evaluados en el tiempo previsto y sobre los cuales puedan tomarse luego decisiones de mejora.

En cualquier caso, todo ello debería explicitarse en un documento o contrato de evaluación, en el que conste tanto para qué va a servir la evaluación, a quién y cómo van a difundirse sus resultados y qué va a evaluarse como aspectos más concretos, del tipo: ¿Quiénes se comprometen a llevarla a cabo?, ¿Qué tiempo le vamos a dedicar (semanalmente) y cuánto va a durar?

¿Cómo nos vamos a organizar (reparto de responsabilidades), cómo se adoptarán las decisiones? ¿Qué recursos necesitamos? ¿Cómo saber si la acción, una vez puesta en práctica, se está desarrollando adecuadamente? ¿Cómo vamos a evaluar el trabajo realizado (quiénes, cuándo, desde qué criterios, con qué procedimiento, técnicas e instrumentos)?

3.3. Algunas consideraciones en torno a los procesos de autoevaluación

Podemos tener presentes algunas consideraciones que nos ayuden a que desarrollemos procesos de autoevaluación más viables y eficientes. Entre ellas destacamos las siguientes reflexiones:

- Clarificar previamente y de forma negociada la finalidad, requisitos y consecuencias de la actividad que se realiza. Dejar claro que no se trata de un mecanismo de control burocrático y unidireccional sino de desarrollar estrategias para la autorregulación y el autocontrol. Antes de planificar la acción es muy importante no sólo hacer el diagnóstico, sino compartirlo, llegando a una percepción y comprensión común entre los actores, así como con otros (directivos, inspectores, asesores o administración).
- Ser conscientes de que habrá que superar algunas dificultades estructurales (tamaño de los centros, inestabilidad del profesorado,...), el individualismo profesional, las condiciones de trabajo (formación, espacio, tiempo u otras contraprestaciones) o la resistencia al cambio. No es posible eludir los conflictos. Habrá que trabajar con ellos.
- Limitar el uso de modelos externos. A menudo las listas de preguntas importadas sólo sirven para que los profesores se entretengan respondiéndolas, embarcándose en una actividad individual y mecánica, que impide el proceso reflexivo de carácter colaborativo.
- Comprender que la autoevaluación exige, más allá de la recopilación de la información, su interpretación y su valoración para la toma de decisiones viables. Esta toma de decisiones ha de considerar los obstáculos existentes, identificar alternativas plausibles, seleccionar la más deseable y aplicarla con los recursos disponibles.
- Aceptar que un enfoque externo confiere credibilidad a los procesos de evaluación interna, al someter ésta a contraste y al retroalimentarla con nueva información evaluativa obtenida por otros medios, logrando en definitiva minimizar la subjetividad y llegar a un análisis más diverso, plural.

Consideramos que todo ello puede ayudarnos a desarrollar procesos evaluativos más rigurosos y conducentes a cambios sostenibles.

4. INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS

Tras explicitar qué entendemos por cambio educativo y qué características consideramos que deben de tener los procesos de evaluación, pasamos a describir y valorar algunos instrumentos que pueden resultar útiles para facilitar estos procesos de mejora.

4.1. Instrumentos de elaboración individual

Abordamos a continuación dos instrumentos para la autoevaluación y el desarrollo profesional que, si bien son de elaboración individual, pueden tener una dimensión colectiva, seleccionando fragmentos para compartir con colegas y posibilitar así el debate y la reflexión sobre la práctica. En la medida en que una comunidad de docentes adopta el diario o el portafolios como modalidad de registro de las tareas cotidianas, éste se convierte en un instrumento privilegiado para la crítica y la mejora de las prácticas de enseñanza.

4.1.1. Diarios

Definición

Un diario es un informe personal que se utiliza para recoger información sobre una base de cierta continuidad. Suele contener notas confidenciales sobre observaciones, sentimientos, reflexiones, interpretaciones, hipótesis o explicaciones. Se trata de una forma de recoger diariamente las descripciones, interpretaciones, sentimientos y reflexiones de la experiencia de clase. Se constituye en un procedimiento que anima a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, a analizarlos detenidamente y a ver a dónde nos llevan.

El diario del profesor es una herramienta que permite detectar los problemas y hacer explícitas las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje, la ciencia, la historia de la humanidad, su función social, entre otras cuestiones.

A la hora de elaborar un diario, podemos retomar las concepciones recogidas por McNiff et al. (1996), según quienes un diario puede ser una o varias de las siguientes opciones:

- Un registro continuo y sistemático de información factual sobre eventos, fechas, personas,...

- Una memoria-ayuda para registrar notas e ideas para una reflexión posterior.
- Un detallado retrato de eventos y situaciones particulares que después pueden ser usados en relatos escritos.
- Un registro de anécdotas y observaciones, de conversaciones informales e impresiones subjetivas.
- Un relato autoevaluativo en el que se registran experiencias personales, pensamientos y sentimientos con vistas a tratar de comprender la propia acción.
- Un relato reflexivo cuyo propósito sería examinar la experiencia para comprenderla mejor.
- Una herramienta analítica para examinar los datos y tratar los problemas del análisis.
- Un documento de progreso, que incluye descripción, análisis y juicio.

Finalidad del diario

El diario es uno de los instrumentos más útiles para recopilar el conocimiento generado a partir de la descripción, el análisis, la comprensión y la valoración de una realidad escolar. Se trata de la descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. A través de él se ofrece una panorámica general y significativa de lo que sucede en el aula. Torres (1986) nos recuerda que el diario se convierte en un instrumento que posibilita el abandono de las acciones robotizadas y rutinarias en el aula como pauta primordial de conducta. A la vez, permite la aparición de la acción reflexiva y la potenciación de la capacidad de los docentes como generadores de conocimiento profesional. Lleva a la revisión constante de las propias teorías, suposiciones y prejuicios y del modo en que éstos afectan al comportamiento del profesor y a su planificación del trabajo en el aula. Por todo esto, tan importante es incluir en el diario una descripción de lo que sucede como las impresiones e interpretaciones del profesor.

Según Latorre (1992), los diarios promueven y documentan el pensamiento reflexivo de los profesores en formación. Los diarios de los profesores son, pues, un instrumento excelente para investigar en el aula y para facilitar el desarrollo profesional. Ayudan a los profesores a ser más reflexivos y a profundizar en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, enfrentando dilemas prácticos, es decir, situaciones dialécticas o conflictivas que se producen en situaciones didácticas concretas de la actividad docente. Dichos dilemas pueden tipificarse (Souto, s/f) en tres categorías:

- Dilemas de control educativo y selección del alumnado: rendimiento escolar, tiempo empleado, desarrollo de las competencias del alumnado, calificación.
- Dilemas de funcionalidad social del conocimiento: cultura común vs cultura de entorno, función preparatoria o básica.
- Dilemas de organización de las actividades y contenidos: procesos o resultados de aprendizaje, orientación metodológica, motivación, diversidad de alumnos y situaciones.

El diario es, pues, uno de los instrumentos más adecuados para inspirar la reflexión entre profesores puesto que promueven y documentan el pensamiento reflexivo. Como recoge Latorre: “Pensar profundamente sobre lo que estamos haciendo nos lleva a plantearnos mejores preguntas, a romper con las rutinas estériles, a hacer relaciones inesperadas y a experimentar con ideas frescas. Nos permite crear de forma consciente espacios para pensar sobre el significado y propósito de nuestro trabajo”. Los diarios son, pues, una forma de registrar experiencias que pueden ser analizadas y compartidas. El hecho de expresarse por escrito supone tener claros los elementos de la situación: el quién, qué, cuándo y dónde.

Pese a que hemos incluido diarios y portafolios en un apartado denominado instrumentos de elaboración individual, tienen siempre una dimensión comunitaria:

“El diario lleva primero al mejoramiento de una práctica (la del profesor); segundo, a la mejora del entendimiento de la práctica por parte de quienes la realizan; tercero, al mejoramiento de la situación en que dicha práctica tiene lugar” (Carr y Kemmis, 1988: 177).

En este sentido, el diario se debe de producir tanto en el contexto de un pensamiento crítico subjetivo, de forma individual, como en el contexto de una cultura colaborativa para que pueda realmente mejorar no sólo la comprensión de una práctica sino comunicarla, debatirla y mejorar así la institución escolar (Souto).

Por su parte, Cordero (1996), también alude a la dimensión colectiva del diario, al situarlo como el elemento clave en los procesos de investigación acción. Por ello, apuesta por diarios en los que se reflejen las decisiones teóricas, técnicas y metateóricas que se toman, incluyendo la descripción de las negociaciones realizadas, de las condiciones de trabajo, de los tiempos de la investigación etc.

Tipos de diarios

Pueden ser abiertos o adoptar algún formato o estilo sugerido, como, por ejemplo, anotar un evento exitoso y otro poco exitoso que se han producido durante el día. En todo caso, lo más importante es preguntarse el porqué.

Para Zabalza (1991), los diarios expresan el estilo personal del profesor. Ha identificado tres tipos de diarios:

- el diario como *organizador estructural de la clase* (son diarios planteados como descriptores del horario o de la organización o secuencia de las actividades);
- el diario como *descripción de las tareas* (son diarios cuyo foco principal son las tareas que profesores y alumnos realizan en clase) y
- el diario como *expresión de las características de los alumnos* y de los profesores (son diarios que centran su atención en los sujetos que participan en el proceso instructivo).

Tipos	Ventajas	Inconvenientes	Usos
Abierto	- No se requiere preparación específica - Relata el clima del aula en general	- Acostumbra a ser subjetivo - Depende del sujeto que lo realiza	Diagnóstico Validar la información
Semi-estructurado	- Se atiene a algún tipo de formato - Identifica situaciones problemáticas concretas - Describe la relación profesor-alumno	- El análisis de la información es laborioso	
Estructurado	- Fácil de analizar	- Dificultad de elaboración - Fragmenta la realidad - Repetitivo	

Fuente: Adaptación de Latorre y González (1987).

Un ejemplo de semiestructurado sería:

¿Cómo ha ido el día hoy?

Señala los aspectos que han resultado más significativos (que te han llamado más la atención)

Especifica las dificultades (problema, obstáculo, aspecto inesperado, impedimento, situación difícil, limitación,...) con que te has encontrado

De todas estas dificultades, ¿cuál ha resultado más problemática para tí?

¿Cuál ha sido el acontecimiento más fructífero del día?

¿Algún alumno ha realizado algún descubrimiento o aportación relevante y la ha compartido con algún compañero o con el grupo clase?

Características

El diario, según Porlán y Martín (1991), ha de tener una serie de características:

- No caer en la simplicidad de registrar sólo lo que es anecdótico y superficial, sino atender a un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático.
- Hacer referencia tanto a la descripción de un hecho o conducta como al análisis y valoración del mismo.
- Sugerir estrategias, caminos o soluciones alternativas a los sucesos analizados.

Consideraciones para su elaboración

Algunas ideas para elaborar un buen diario (adaptado de Torres) son las siguientes:

- Tomar ciertas decisiones (McNiff, 1996) antes de empezarlo:
 - ¿Qué formato y estructura le voy a dar?
 - ¿Va a tener una parte que hacer pública y otra sólo privada?
 - ¿Cuándo lo voy a escribir?
 - ¿Cada cuánto lo voy a revisar, resumiendo algunas ideas?
 - ¿Qué parte y en qué términos, voy a dar a leer a algún colega?
- Redactarlo lo más cercanamente posible en el tiempo al momento en que han transcurrido los hechos, para evitar olvidos y deformaciones. Si no es posible, anotar “palabras-clave” que nos ayuden a recordar lo sucedido y a redactarlo posteriormente.
- Hacer descripciones verídicas y ajustadas a la realidad, incluyendo citas textuales, detalles, elementos que nos ayuden a comprender lo sucedido (qué pasó justo antes, ambiente, personajes involucrados,...).
- Mantener la sucesión temporal de los hechos.

- Diferenciar descripción de interpretación (incluso separando el diario en dos columnas, una más ancha para la descripción, y una más estrecha para las observaciones personales).

El diario constituye, además, un instrumento para la comunicación en el seno de equipos de mejora de la docencia. Ha de constituir un archivo permanente que muestre qué ha aprendido una persona, qué quiere aprender ahora y, por tanto, en qué va a trabajar.

En líneas generales, la carpeta puede contener un diario pero va más allá de ese documento. Sin embargo, si a través del diario y del análisis que se hace del quehacer cotidiano se vislumbra la filosofía docente, los objetivos de futuro que el profesional se plantea, las necesidades de aprendizaje específicas del autor,... (puesto que se hallan imbricados en el texto, interrelacionados en él, salpicados entre las reflexiones, hilvanados entre los renglones) podría llegar a equivaler el diario a la carpeta, siempre que las descripciones que en él se realicen y las afirmaciones sobre las propias capacidades o competencias que en él se viertan se complementen, enriquezcan, argumenten y acrediten con evidencias de diversos tipos.

Secuencia en su elaboración

Como sugiere Luna (s/f), para que el diario sea realmente promotor del cambio, podemos seguir los pasos del siguiente decálogo:

1. Observar: Mirar atentamente las situaciones que ocurren en el aula.
2. Registrar: Rescatar por escrito lo observado de manera descriptiva (de lo general a lo particular).
3. Analizar: Estudiar las experiencias de aprendizaje.
4. Problematizar: Plantear preguntas centrales relacionadas con lo que se desea investigar.
5. Categorizar: Establecer categorías definidas de lo que se investiga, es decir, establecer una reorganización práctica-teórica para llegar a una confrontación y relación de lo que suceda en el aula y del aporte de la teoría.
6. Explicar: Desde sus marcos de referencia, el docente explica cómo mejorar su práctica, tratando de corregir la problemática detectada.
7. Investigar o argumentar: En el tratamiento directo de la problemática, el profesor tiene conocimientos prácticos que necesariamente fundamentará con las aportaciones teóricas de los autores.
8. Proponer: Después de fundamentar su práctica, el profesor está en situación de proponer una serie de actividades o estrategias que conduzcan a la eliminación o reducción de la problemática presentada.

9. Aplicar: Teniendo la propuesta definida, se inicia su aplicación, considerando los elementos prácticos y teóricos y las necesidades de los alumnos.
10. Analizar los resultados: Se recomienda que el análisis de resultados se realice en equipo, para tener más puntos de vista y que la información tenga un mejor soporte interpretativo.

Algunos consejos prácticos

Además de las consideraciones acerca del contenido y la estructura del diario, podemos aportar también algunas sugerencias de tipo más pragmático, como las que siguen:

- Que el cuaderno sea de tapas duras. Por su uso continuado, ha de ser resistente.
- Que en la portada contenga datos de identificación: el nombre de la institución, del profesor, fecha de inicio,...
- Que se estructure de forma que permita los datos previos (día, curso, asignatura, nombre de los implicados,...), la descripción de los hechos, la interpretación o juicio y las reflexiones y propuestas de mejora que se derivan.
- Que contenga diversos tipos de letra y/o diversos colores (por ejemplo, uno para las aportaciones desde la teoría de diversos autores, otro para las reflexiones de lo sucedido en el aula, otro para la categorización o ideas clave a las que va asociada la descripción de un suceso,...).

Algunos ejemplos de diarios

<http://descartes.cnice.mecd.es/experiencias/Informemiguelangelmadero/Informemiguelangelmadero.htm>
<http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ei04boro.pdf>
<http://profesoreco.blogspot.com/>
<http://vidadeprofesor.blogia.com/>
<http://fernandotrujillo.blogspot.com/>

4.1.2. El portafolios o carpeta docente

¿De dónde proviene?

La carpeta docente o portafolios encuentra sus precedentes en el *book* de los artistas, en la carpeta en la que recopilan los trabajos realizados, de

modo que muestran, por una parte, la evolución profesional realizada, mostrando el tipo de logros alcanzados y, por otra, el tipo de retos a los que están en disposición de enfrentarse, mostrando las competencias desarrolladas en los trabajos recolectados.

Así pues, se trata de una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo. Ha de ser una carpeta (física o digital) que recoja los **esfuerzos y resultados** del proceso de crecimiento profesional.

En el ámbito docente su introducción se relaciona con el *Teacher Assessment Project* (TAP) de la Universidad de Stanford. En el campo docente tiene una gran tradición en Canadá y Australia, concretamente dentro del ámbito universitario. La CAUT (Asociación Canadiense de Profesores Universitarios) posee ya en 1980 ejemplos de uso de portafolios, aunque más con finalidades acreditativas que propiamente formativas.

¿Qué es?

Se trata, como señala Bird (1997), de un producto intermedio entre la colección de trabajos de artistas o escritores, y los archivos y registros elaborados por profesionales como herramientas de trabajo. Desde la perspectiva del trabajo artístico, la carpeta exhibe los logros del talento del creador. Desde la perspectiva profesional, la carpeta docente da muestra de una serie de competencias profesionales. Otras definiciones que nos acercan a lo que es una carpeta son las que siguen:

- Serie de colecciones de trabajos especializados de los docentes, con los cuales registran, evalúan y mejoran su trabajo. Se les considera como un reflejo del desarrollo profesional del trabajo de los profesores (Martin-Kniep, 2001).
- Historia documental estructurada, de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación (Shulman, 1999).
- El portafolio del docente puede considerarse desde tres puntos de vista: como una credencial, como un conjunto de premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y como la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva (Lyons, 1998).
- Un portafolio es más que una colección de experiencias educativas. A través de un portafolio se tiene la oportunidad de crecer y mejo-

rar desde una perspectiva personal e institucional, pero sobre todo, es herramienta generadora de una filosofía propia acerca de un esquema de fomento de habilidades que faciliten los procesos de aprendizaje. Por medio del portafolio el docente tiene la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico y creativo, en el que desde una perspectiva holista se le ayuda a establecer metas claras sobre el compromiso adquirido ante la sociedad para intervenir en el proceso de crecimiento de sus alumnos (Rieman, 2000).

Bases teóricas

Podemos sustentar el portafolios docente en tres pilares:

— El constructivismo.

La persona debe de ser un sujeto activo en los procesos de construcción del aprendizaje. Las personas que aprenden interaccionan con el contexto, observando y manipulando objetos y es en esa interacción donde toman significado y se construye el aprendizaje. Por ello, la actividad que nos lleva a generar conocimiento es una actividad mental profunda, en la que debemos interpretar nuestras reflexiones.

El portafolios permite mostrar qué es lo que uno ha aprendido y cómo lo ha hecho, dando una significación personal y profunda a los aprendizajes.

— El profesor como práctico reflexivo.

Schön (1992) nos habla del profesorado como profesional práctico-reflexivo que se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincrásicas y que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, haciendo emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación. Desde esta perspectiva, se intenta romper con la relación vertical entre teoría y práctica, donde la segunda se deriva o es aplicación de la primera para ofrecer una visión más realista, en la que teoría y práctica se retroalimentan mutuamente y se considera que el profesor/a que está en el aula es el verdadero protagonista de la creación de conocimiento docente y es quien, mediante la reflexión sobre la práctica, puede crear y recrear, especialmente si lo hace en colaboración con otros colegas, ese conocimiento pedagógico.

El portafolios da voz al profesor/a, a través de la escritura como mecanismo de expresión de las inquietudes personales; permite desarrollar diversas capacidades; facilita la autonomía del docente;

permite abordar problemas prácticos; posibilita el trabajo colaborativo y constituye una excelente herramienta para la reflexión en la acción.

- El nuevo paradigma evaluativo.
Desde el nuevo paradigma evaluativo, la evaluación constituye un instrumento de mejora, no únicamente de acreditación. En primer lugar, tiene un carácter formativo, de ahí la importancia de la revisión continua a lo largo del proceso para poder ir tomando decisiones de mejora. En segundo lugar, participa de convicción de la multidimensionalidad de la calidad de la enseñanza y, por ello, se basa en fuentes diversas. En tercer lugar, se centra más en los procesos que en los resultados, pasando del *OUTCOME-BASED ASSESSMENT* al *PERFORMANCE-BASED ASSESSMENT*. Finalmente, se evalúan todo tipo de progresos y consecuciones (tanto académicos como profesionales y personales).
El portafolios permite reflexionar sobre lo que se hace para poder cambiarlo, permite incorporar múltiples evidencias del progreso de un proceso (de distintas fuentes, en diversas fases, relativos a contenidos diferentes...), con lo que permite esa revisión de los pasos dados para poderlos replicar o modificar.

Finalidades

Entre los principales objetivos de la carpeta docente, destacamos los siguientes:

- Estimular la autonomía, la responsabilidad y la autorregulación
- Aprender mejor, adquiriendo conciencia del aprendizaje y motivándose.
- Evaluar ciertos conocimientos y acreditar su consecución.
- Evidenciar los momentos clave del proceso de aprendizaje: problemas, logros, reflejando la evolución de un proceso de aprendizaje.
- Estimular la reflexión y la indagación, por lo que resulta un instrumento especialmente útil en la competencia de autoevaluación.

Características

- Es un documento personal.
- Acumula documentación en relación con el aprendizaje realizado (trabajos sustantivos, temas adicionales y transferencias personales y profesionales).

- Se basa en datos/opiniones sistemáticas contrastadas (acreditando todo aquello que se dice).
- Facilita la construcción del conocimiento.

Cómo se elabora

Se trata de unir y relacionar, en algún tipo de contenedor o carpeta, una serie de evidencias de crecimiento profesional y personal. En tanto que es una carpeta que recoge los esfuerzos y resultados del proceso de aprendizaje de una persona, ha de incorporar evidencias sobre el proceso seguido y el producto conseguido.

A la hora de hacer un portafolios hay que ser sistemático recogiendo evidencias del progreso y de los resultados que nuestras acciones logran. Por ello, hay que tener la actitud de registrar datos de forma periódica y rigurosa.

Sin embargo, más que recoger documentos y materiales y meterlos sin más en una carpeta, hay que hacer el esfuerzo de seleccionar aquellos que creemos que muestran más nuestro aprendizaje a lo largo de un período y los logros que hemos alcanzado. Por ello cualquier evidencia que se incluya en la carpeta debe venir enmarcada “por delante y por detrás” del modo siguiente:

<p>Argumentación que justifique su inclusión</p> <p>EVIDENCIA APORTADA</p> <p>Evaluación o valoración de la misma, poniendo de manifiesto el cambio conceptual, el crecimiento personal, la toma de decisiones o la reflexión la que ha dado lugar</p>
--

Los portafolios o carpetas docentes pueden ser en papel, electrónicas (la no linealidad de este formato permite enlaces y lecturas diversas y mayor interrelación entre contenidos) e incluso *on-line* (hay instituciones que, normalmente con fines acreditativos, poseen webs con aplicaciones con “campos” que rellenar con las evidencias que cada uno considere pertinentes).

¿Qué puede incluir el portafolios? Estructura sugerida

Una carpeta docente puede incorporar una multiplicidad de productos, seleccionados y justificados. Los materiales pueden ser elaborados por la per-

sona que realiza la carpeta o recolectados por ella pero elaborados por otros (cartas de felicitación, informes,...).

Una posible estructura para la carpeta podría ser la siguiente:

0. Índice
1. Apartado inicial y contextualización.
2. Filosofía de enseñanza aprendizaje: razones de porque hace lo que hace, reflejo de su modo de entender el aprendizaje y enseñanza de su materia
3. Responsabilidades docentes: asignatura, tipo, curso o ciclo, titulación, cargos académicos, comisiones, etc.
4. Evidencias de efectividad de la enseñanza:
 - 4.1. Diseño, contenidos y organización curricular
 - 4.2. Enseñanza, aprendizaje y evaluación
 - 4.3. Progresión y rendimiento de los estudiantes
 - 4.4. Apoyo y tutorización a los estudiantes
 - 4.5. Recursos para la enseñanza.
5. Desarrollo profesional.
6. Balance y metas: propuestas de futuro, tanto a corto como a medio y largo plazo.

Algunos ejemplos de portafolios

BARRETT, H. (2000). Create Your Own Electronic Portfolio. *Learning & Leading with Technology*, abril. Disponible en: <http://electronicportfolios.com/portfolios/iste2k.html> (Fecha de consulta: julio 2007).

BERRILL, D. (2002). Portfolios promote professional growth. *Professionally Speaking*, march. Toronto: Ontario College of Teachers. Disponible en: http://www.oct.ca/en/CollegePublications/PS/march_2002/portfolio.asp (Fecha de consulta: julio 2007).

BIRD, T. (1997). El portafolios: un ensayo sobre las posibilidades. En L. Darling-Hammond (Ed.). *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 332-351). Madrid: La Muralla.

CANO, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro/ICE.

HEATH, M. *Electronic portfolio for Faculty Development*. Disponible en: <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/23.html> (Fecha de consulta: julio 2007).

KNAPPER, C. y WILCOX, S. (1998). *El portafolios docente*. Madrid: Monografías de la RED-U.

Original disponible en: <http://www.queensu.ca/idc/idcresources/dossier/index.html> (Fecha de consulta: julio 2007).

RICHARD, A. y HANSFORD, S. (1999). *El diseño y uso de carpetas*. Beverly Shaklee: Aique.

RIEMAN, P. (2000). *Teaching portfolios*. Boston: Mc Graw-Hill.

RODRÍGUEZ, J. (2000). La carpeta docente y la reflexión. *Profesorado*, 2 (1), 83-100.

SELDIN, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. 2nd. Edn., Bolton, Massachusettes (USA): Anker Publishing Company, Inc.

STANDFORD UNIVERSITY (1998). *The Teaching Portfolio*. Disponible en: <http://www-ctl.stanford.edu/teach/handbook/portfolio.html> (Fecha de consulta: julio 2007).

4.2. Instrumentos de elaboración colectiva

4.2.1. Recogida de datos

Reiteramos que tanto el diario como el portafolios deben de dar lugar a una reflexión colectiva. Sin embargo, también deben de combinarse con estrategias e instrumentos que faciliten procesos de reflexión y construcción colegiada. Así pues, podemos utilizar diversas dinámicas, en función de la finalidad:

- En primer lugar, las técnicas de análisis colaborativo, como la técnica de grupo nominal, la bola de nieve, el diamante, el lluvia de ideas... pueden servir como estrategias de elaboración colectiva de un punto de partida.
- En segundo lugar, los diagramas de espina de pez (Ishikawa), los diagramas de correlaciones, los diagramas de afinidad,... pueden resultar muy útiles para diagnosticar situaciones problemáticas y analizar las posibles causas de las mismas.
- En tercer lugar, como señala Villa (2004), las estrategias e instrumentos de recogida de información (cuestionarios, guías de entrevistas, pautas para el análisis de documentos) elaborados y analizados grupalmente pueden aportarnos las evidencias sobre las que sostener nuestros juicios valorativos.
- En cuarto lugar, el ciclo de la Investigación-Acción o los procesos PDCA (Plan-Do-Check-Act), ha de llevarnos a la implementación de los cambios planificados como consecuencia de los diagnósticos realizados.

4.2.2. *Análisis colegiado de procesos y resultados*

Una vez disponemos de datos, hay que analizarlos colectivamente, en clave de comunidad educativa, partiendo con realismo de la situación de cada contexto. García (2003) nos recuerda que han de darse unas mínimas condiciones relativas al tiempo, la organización interna, las relaciones entre el profesorado y la predisposición de la escuela a recibir apoyo externo. Por ello en el inicio del proceso de cambio hay que intentar no ser demasiado ambiciosos (ya que cada escuela tiene su propio ritmo para el cambio y por eso es bueno empezar con mucha prudencia); asegurarse de que el centro comprender el alcance del cambio; tratar de implicar al mayor número de profesores/as y acordar el tiempo y la organización interna.

Teniendo en cuenta estas premisas, podemos intentar estrategias para el aprendizaje de la escuela como organización. Santos Guerra (2000: 98) nos habla de estrategias específicas (aplicables a cada escuela de forma diferenciada) que pueden permitir ese crecimiento. Entre ellas, rescatamos:

- Disponer de un proyecto democrático de escuela, como plataforma de revisión e interrogación constantes sobre la práctica, surgida de la discusión y el compromiso colectivos.
- Desarrollar procesos de investigación-acción, como actitud indagativa para la mejora de la práctica que exige recoger datos con rigor, compartir el análisis de los datos, estimular a los alumnos para que critiquen la práctica profesional.
- Procurar una evaluación externa, aunque a iniciativa del centro, como modo de mostrar evidencias y explicaciones de lo que sucede en el centro, como brindando al centro un espejo.
- Crear espacios para la reflexión compartida, como estructuras habitadas (con una estructura temática, con documentación...) para el aprendizaje conjunto.
- Generar mecanismos de control democrático (reales, no formales) para que la comunidad educativa pueda ayudar al mejor funcionamiento del centro.
- Propiciar la formación en el centro como herramienta de transformación de la práctica con la participación del total del claustro.
- Realizar innovaciones educativas, como acicate para la reflexión, para la lectura y para el aprendizaje.
- Elaborar informes escritos, como medio para superar el pensamiento errático (al exigir ordenar y articular el razonamiento).
- Transformar la meritocracia, como mecanismo de superación de la asistencia a cursos (que suele ir en detrimento de auténticas mejoras).
- Aceptar la fertilidad del error, como elemento de análisis para la comprensión y el descubrimiento.

Estas estrategias han de ayudarnos a mejorar el centro de forma continuada, pero, además, para que los procesos de evaluación resulten más eficaces, podemos implementar algunas iniciativas prácticas, como las que el mismo autor (Santos, 2000: 109) destaca y que recogemos a continuación:

- Sesiones del claustro para el aprendizaje: realizar sesiones o puntos del orden del día de carácter formativo.
- Evaluación de antiguos alumnos: recoger opiniones minuciosas que incorporen la perspectiva del tiempo.
- Intercambio entre escuelas: dialogar haciendo debates, visitando instalaciones, intercambiando documentos,...
- Lectura de iniciativas realizadas por otras escuelas: hallar pistas en innovaciones descritas con precisión.
- Grabación de sesiones de trabajo: aprender de la visión individual y colectiva de sesiones de trabajo.
- Diálogo escrito con padres y madres: recabar por escrito peticiones de cambio del centro.
- Facilitadores (asesores) externos del cambio: tener “amigos críticos” que acompañen el proceso de crecimiento profesional.
- Creación de una biblioteca pedagógica en la escuela: formarse en temas disciplinares y pedagógicos.
- Tiempos sabáticos del profesorado para el estudio de experiencias (*in situ*): conocer otras experiencias.

Consideramos que todo ello puede facilitar el cambio colectivo y la reconstrucción de la escuela hacia un modelo colaborativo, con el fin último de mejorar la eficacia de los centros escolares, entendida ésta en términos de valor añadido. Es decir, entendemos que los procesos de autoevaluación institucional y de aula, más allá de los instrumentos y estrategias con los que se desarrollen (y a los que hemos aludido a lo largo del capítulo), han de obedecer a un principio fundamental: la mejora de la práctica educativa. A nuestro juicio esto significa promover el progreso de todos y cada uno de los alumnos, más allá de lo que cabría esperar por los conocimientos previos que poseen y por los factores ambientales. Sólo desde esta perspectiva tiene sentido la evaluación institucional y de aula.

REFERENCIAS

- ANGUERA, M.^a T. (2003). La observación en la educación infantil. En J. L. Gallego y E. Fernández de Haro (dirs.). *Enciclopedia de Educación Infantil*. (vol I, 861-884). Málaga: Aljibe.
- ANGULO, J. F. (1997). Calidad educativa, calidad docente y gestión. En G. Frigerio (Ed.), *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección* (91-111). Buenos Aires: Kapelusz.
- BOLÍVAR, A. (2001). *Documentar la realidad: Un diagnóstico ajustado de la intervención educativa*. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm> (Fecha de consulta: julio de 2007).
- CANO, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CORDERO, G. (1996). *Aspectos a considerar para poner en práctica una propuesta de investigación-acción en el aula*. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/cordero.html> (Fecha de consulta: julio de 2007).
- ESCUADERO, J. M. (1998). Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas. Comunicación presentada en Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (201-231). Madrid.
- FUHEM (2003). *La innovación para la eficacia y la mejora en la escuela*. Madrid: Centro de Innovación Educativa.
- FULLAN, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- (2002b). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

GAIRÍN, J. (1993), La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. En *Bordón*, vol. 45, 3, 331- 350

GARCÍA, R. (2003). Propuesta de trabajo para facilitar los procesos de mejora de los centros comprometidos con su (re)construcción democrática. Por un modelo colaborativo. En Junta de Extremadura, *Nuevos retos en la formación del profesorado*. Centro de Profesores y Recursos de Talarrubias, 23 y 24 de abril de 2003. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/JORNADASCPRS-DOSSIER.pdf> (Fecha de consulta: julio de 2007).

GOBIERNO DE CANARIAS. *Valoración de un centro educativo. Estrategias para la Valoración Interna de los Centros Educativos*. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Usr/Apdorta/valor.htm> (Fecha de consulta: julio de 2007).

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN (2003). *Evaluar las evaluaciones, Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPE- UNESCO.

LATORRE, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Barcelona.

— (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

— (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

LATORRE, A. y GONZÁLEZ, R. (1987). *El Maestro investigador: la investigación en el aula*. Barcelona: Graó.

LORENZO, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

LUNA, J. (s/f). *La reflexión y la construcción de la práctica docente a través del diario del profesor*. Disponible en: <http://www.edomexico.gob.mx/portal-gem/secybs/Educacion/basica/nt/reflexiones%20la%20construccion.pdf> (Fecha de consulta: julio de 2007).

MURILLO, F. J. (2002). Evaluación de la Calidad Educativa Aportaciones desde la Mejora y la Eficacia. Ponencia presentada en las jornadas del *Fórum Europeo de Administradores en Catalunya*.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla: Ed. Diada.

RUE, J. (1999). La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela. *Educación*, 24, 71-87.

RUE, J. *et al.* (2005). El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 403-411.

RUL, J. y ZAITEGI, N. (2003). *Autoevaluación del centro educativo. Taller de evaluación: Modelo de gestión evaluativa GE-Rs*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Disponible en: http://www.lehendakaitza.ejgv.euskadi.net/r48-2286/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/Iniciativas%20educativas/Autoevaluacion/autoevaluacion%20CASTELLA.PDF (Fecha de consulta: julio de 2007).

SANTOS GUERRA, M. A. (1991). Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos. *Curso de Formación para equipos directivos*. Cuaderno, 9. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

— (1993a). Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad. *Aula*, 6. Septiembre. Barcelona, 42-46.

— (1993b). *Estrategias para la evaluación interna de centros educativos. Curso de formación para equipos directivos*. Subdirección General de Formación del Profesorado. Madrid: MEC.

— (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SOUTO, X. M. El diario del profesor como instrumento de valoración. Disponible en: <http://www.naullibres.com/html/aaa/descargas/geaclio/diario-profesor.pdf> (Fecha de consulta: julio de 2007).

STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.

STOLL, L., FINK, D. y EARL, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.

VILLA, A. (2004). *Elementos significativos de la LOCE con relación a las competencias directivas*. Disponible en: <http://www.eyg.es/viicongreso/6%20-%20AURELO%20VILLA%20S%20C1NCHEZ.doc> (Fecha de consulta: julio de 2007).

ZABALZA, M. A. (1991). *Los Diarios de clase: documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

MATERIAL COMPLEMENTARIO

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DEL CURRÍCULO EN LA LOE

Juan López Martínez
Subdirector General de Ordenación Académica. MEC

INTRODUCCIÓN

1. LA INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS CURRÍCULOS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA
2. PROPUESTA DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL CURRÍCULO ESPAÑOL
 - 2.1. Competencias referidas al ámbito de la expresión y la comunicación
 - 2.2. Competencia en comunicación lingüística
 - 2.3. Competencia matemática
 - 2.4. Competencia cultural y artística
 - 2.5. Tratamiento de la información y competencia digital
 - 2.6. Competencias referidas al ámbito de la relación y la interacción
 - 2.7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural
 - 2.8. Competencia social y ciudadana
 - 2.9. Competencias referidas al ámbito del desarrollo personal
 - 2.10. Competencia en aprender a aprender
 - 2.11. Iniciativa y espíritu emprendedor

INTRODUCCIÓN

El debate sobre el currículo es el debate político por excelencia, pues el currículo es lo que configura la formación de los ciudadanos de un país, sus competencias, su capacidad crítica para ver el mundo y las cosas, así como su capacidad para transformar la sociedad y adaptarse a los cambios.

La principal novedad es que *SE HAN SELECCIONADO OCHO COMPETENCIAS BÁSICAS* que deberán adquirir todos los alumnos, que hemos con-

siderado como los cimientos sobre los que se construye el edificio de los aprendizajes y el lugar de convergencia de todas las áreas y materias del currículo.

Citando a Karina Valle¹:

“Existe un conocimiento con “valor de uso”² común para todo individuo como miembro de una sociedad, cuyos contenidos son los que harán al sujeto capaz de desenvolverse de manera hábil, crítica y activa en aquellas circunstancias que le depare la vida cotidiana”.

El dominio de ese conocimiento de uso común para todas y cada una de las personas, es a lo que se ha venido a denominar “competencias básicas”. Ellas son el objeto de esta exposición.

Dichas COMPETENCIAS BÁSICAS a las que hace referencia el documento sobre “Competencias clave para el aprendizaje permanente” de noviembre de 2005, son las siguientes: Comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, competencia matemática, competencia científico-tecnológica, competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia artística y cultural y, dos más, que son la base de todas ellas, competencia para aprender a aprender y competencia para aprender a emprender.

Esto supone un replanteamiento de los currículos, que no consistirá en aumentar el número de horas de las materias respectivas, pues los horarios y los propios contenidos están ya muy recargados, sino en un enfoque más global del aprendizaje, que permita una relación más estrecha con las necesidades cambiantes de la realidad.

En este sentido, *lo importante será insistir más*, por un lado, *en las herramientas esenciales del aprendizaje*: comprensión lectora, expresión oral y escrita y cálculo y resolución de problemas en la educación obligatoria; y, por otro, los contenidos fundamentales: conocimientos, capacidades, actitudes y valores.

Porque las competencias básicas deben adquirirse desde todas las áreas y materias. Lo que implica una concepción del currículo que va más allá de la yuxtaposición de los contenidos de cada materia. *La adquisición de las com-*

¹ VALLE OLSEN, K. (2006). “Valor de uso versus valor de cambio”. *Revista de la Confederación Estatal de Asociaciones de padres y madres de alumnos*, 86, marzo/abril.

² VALLE OLSEN considera “valor de uso”, equivalente a garantía de competencia y “valor de cambio” equivalente a una acreditación o diploma que no, necesariamente, garantiza competencia, pero funciona en el mercado.

petencias básicas exige establecer puentes entre las materias para una integración de los contenidos que sea significativa, es decir, que produzca conocimiento; dicho de otro modo, que permita interpretar crítica y constructivamente el mundo que nos rodea y la sociedad en que vivimos. Porque detrás de las formulaciones científicas siempre hay unos valores articulados en fines y medios. Valores que implican procesos de conocimiento, aptitudes y opciones.

Esto significa que *el currículo, por su propia naturaleza, no es neutro. Porque detrás de las formulaciones científicas, políticas, sociales, económicas o educativas, existe siempre una cultura que define los medios, es decir, todo lo que se refiere a las formas y los fines, es decir, todo lo que se refiere a contenidos en función de unos valores.*

Son los valores articulados en fines y medios los que definen una cultura. Y esto es tan importante como que el desarrollo de los valores coincide con el de la propia conciencia.

Pero los valores no son meras ideas, sino que se articulan necesariamente en planteamientos (procesos de conocimiento), aptitudes (procesos de afectos e inclinaciones) y opciones (proceso voluntario de decisiones).

En toda selección de objetivos, contenidos y fines educativos hay un proyecto educativo y de futuro para toda la sociedad.

Todo ello, en lo que se refiere a los contenidos, no exige grandes cambios. Lo que debe cambiar es el enfoque. Se trata de que el aprendizaje de los contenidos siga una metodología que conduzca a la adquisición de competencias. *Se trata de transformar la enseñanza en aprendizaje.*

Se trata de cambiar la metodología docente para que los alumnos adquieran dichas competencias en la convergencia de todas las materias. Pues todos los profesores desde sus respectivas materias tienen una responsabilidad compartida en esta tarea. *Las competencias básicas no están vinculadas a una materia determinada, sino a todas.*

Por ejemplo, la comprensión lectora, no se adquiere sólo en la asignatura de Lengua y Literatura, sino en cada materia del currículo y lo mismo sucede con la educación en valores, que no debe ser competencia exclusiva de la asignatura de Educación para la ciudadanía y los Derechos humanos, del mismo modo que la competencia tecnológica no puede ser sólo responsabilidad de la materia de Tecnología.

Por cierto, otra de las novedades y de los retos del currículo en la LOE es el Área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en quin-

to o sexto de Primaria, en segundo de Educación Secundaria Obligatoria y de las materias de Educación Ética y Cívica en cuarto de la ESO y Filosofía y Ciudadanía en primero de Bachillerato, que, en la medida que hemos ido explicando lo que pretendemos con ella, *ha ido contando con un creciente consenso*.

Por dos razones: una, que nadie discute lo positivo de enseñar en los centros educativos el valor de las instituciones democráticas como garantía de los derechos humanos y del respeto a la dignidad de la persona, que es su fundamento. Y otra, porque contribuirá de modo importante a la adquisición de la referida competencia social y cívica de los alumnos.

Creo que, finalmente, la mayoría ha aceptado que la escuela, además de instruir en conocimientos, debe educar en valores, porque éstos mejoran el clima de convivencia escolar, que, a su vez, ayuda a la mejora de los resultados académicos.

1. LA INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS CURRÍCULOS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La necesidad de redefinir qué es lo básico en la Educación Básica es una demanda generalizada y el debate está presente en todos los sistemas educativos, aunque con distintas denominaciones y desde enfoques pedagógicos muy diversos.

Los términos *competencia* y *competencia básica* vienen empleándose cada vez más en el ámbito educativo en los últimos años. El concepto de competencia, surgido inicialmente en un contexto vinculado a la formación y al empleo, se ha ido aplicando a otros ámbitos, ampliándose y utilizándose con frecuencia creciente en relación con la enseñanza.

A la conceptualización del propio término y a la formulación de propuestas concretas sobre los aprendizajes que se consideran básicos ha contribuido el trabajo realizado por diferentes organismos internacionales, además de otras aportaciones individuales y colectivas.

El proyecto de la OCDE, *Definición y selección de competencias* (DeSeCo), define la competencia como “*la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que*

se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". Sus rasgos diferenciales serían los siguientes: primero, constituye un saber hacer (un saber que se aplica); segundo, un saber hacer susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos; tercero, tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes.

Para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o esencial, DeSeCo considera que debería cumplir tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, ser aplicable a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren, superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando son beneficiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar.

La Unión Europea ha manifestado un interés creciente por este tema en los últimos años, hasta el punto de crear un grupo de trabajo *ad hoc*, encargado de identificar las competencias que se consideran clave para el aprendizaje a lo largo de la vida y de elaborar una propuesta que, tras su discusión por el Consejo de Ministros de Educación, se convierta en Recomendación a los países miembros.

Esta Recomendación de la UE define *competencia clave* como una *"combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida"*.

Teniendo en cuenta las reflexiones y las propuestas realizadas por la OCDE y la Unión Europea, la incorporación de competencias básicas al currículo español debería permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Para ello, hay que identificar claramente cuáles son dichas competencias, definir los rasgos que las caracterizan y especificar cuál es el nivel que, considerado básico en cada una de ellas, debe alcanzar todo el alumnado.

Así pues, las competencias básicas deben estar orientadas a facilitar el máximo grado de desarrollo de las capacidades potenciales de cada persona y a la posibilidad de generar aprendizaje a lo largo de la vida.

En consecuencia, deben ser el referente fundamental para adoptar un determinado plan de atención a la diversidad del alumnado, desde el convencimiento de que si no se trabajan adecuadamente en la edad escolar, condicionarán de forma negativa el futuro desarrollo personal, social y profesional de la persona y que, quienes queden fuera de ese proceso, tendrán altos riesgos de exclusión social.

Por otra parte, hacer hincapié en las competencias básicas exige orientar los aprendizajes para conseguir que el alumnado desarrolle diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas desde actitudes positivas. En particular, el desarrollo de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes la integración de lo aprendido, poniéndolo en relación con distintos tipos de contenidos, así como la utilización efectiva de esos contenidos cuando resulten necesarios y su aplicación en diferentes situaciones y contextos.

Aun cuando los currículos incluyan un conjunto de aprendizajes deseables, más amplios de los que puedan considerarse mínimos o irrenunciables, la referencia a las competencias básicas tiene la virtualidad de orientar la programación de la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible. De ahí deriva buena parte de su interés y por ese motivo han atraído la atención de los educadores.

Éstas son las razones que han aconsejado incluir las competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación como uno de los elementos básicos del currículo y como referente para la evaluación. La LOE las establece como referencia para la promoción de ciclo en la Educación Primaria y para la titulación al final de la Educación Secundaria Obligatoria, así como para las evaluaciones de diagnóstico previstas en el cuarto curso de la Educación Primaria y en el segundo de la Educación Secundaria Obligatoria.

La incorporación de esta referencia a las competencias básicas supone un enriquecimiento del modelo actual de currículo. De acuerdo con lo dispuesto en la LOE, las competencias básicas forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria, junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos y los criterios de evaluación. Por lo tanto, no vienen a sustituir a los elementos que actualmente se contemplan en el currículo, sino que constituyen el elemento referencial para los mismos: Es necesario poner las competencias básicas en relación con los objetivos establecidos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación, si se quiere conseguir su desarrollo en la práctica educativa cotidiana.

2. PROPUESTA DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL CURRÍCULO ESPAÑOL

La propuesta de competencias básicas que aquí se presenta se basa en las referencias internacionales antes mencionadas y en la reflexión sobre distintos modelos. Conviene insistir en su carácter *básico*.

Dicho de otro modo, se pretende identificar cuáles son las competencias básicas que debe haber desarrollado un o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria, con el fin de garantizar que ha adquirido los aprendizajes que le resultarán imprescindibles para alcanzar su realización personal, lograr su inclusión social, ejercer la ciudadanía activa, hacer frente a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente.

Con esa perspectiva, la incorporación de las competencias básicas al currículo obliga a plantearse cuáles son los aprendizajes fundamentales que debe adquirir todo el alumnado en cada una de las etapas, áreas y materias y a establecer prioridades entre dichos aprendizajes básicos.

Para identificar las competencias básicas que deben incluirse en el currículo español se ha partido de las propuestas realizadas por la Unión Europea, aunque tratando de adaptarlas a las características del sistema educativo español. De acuerdo con esas consideraciones, se han identificado las ocho competencias básicas siguientes, cuya descripción, finalidad y aspectos distintivos se presentan a continuación:

- Competencia en comunicación/Competencia en comunicación en lengua castellana, en su caso en lengua cooficial y en lengua extranjera.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia artística y cultural.
- Competencia para aprender a aprender.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.

Previamente, es necesario recordar que la adquisición de las competencias básicas no es exclusiva de un área de conocimiento determinada sino que afecta al aprendizaje en general y al desarrollo personal y social, por lo que puede trabajarse en todas las áreas. Para ello se precisa una metodología activa, reflexiva y participativa que fomente la autocrítica y el desarrollo de la capacidad de superación del alumnado. Asimismo, se debe tener en cuenta que la adquisición de todas las competencias debe ir ligada a un sistema de valores que regule su uso.

La descripción que se incluye de cada una de ellas corresponde a las que el alumnado debe tener adquiridas al finalizar la Educación Secundaria obligatoria.

En orden a facilitar la exposición, las agruparemos en los tres grandes ámbitos a los que se refieren:

- *Ámbito de la expresión y la comunicación*: Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia cultural y artística y competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.
- *Ámbito de la relación y la interacción*: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia social y ciudadana.
- *Ámbito del desarrollo personal*: Competencia para aprender a aprender y competencia en la iniciativa personal y espíritu emprendedor.

2.1. Competencias referidas al ámbito de la expresión y la comunicación

Las competencias básicas incluidas en este ámbito, participan, en mayor o menor medida, de rasgos descriptivos, finalidades, destrezas y actitudes comunes a todas ellas. Están dotadas de valor fundamental, instrumental y relacional.

Descripción

Usadas como instrumentos de comunicación, de aprendizaje y de socialización, requieren conocimiento, habilidad y respeto para utilizar correctamente los códigos de los diferentes sistemas de comunicación; identificación y dominio de los diferentes contextos y variedad de situaciones de uso que conducen a la interacción.

Están relacionadas entre sí: el grado de desarrollo de unas incide en el que se logrará en otras.

Finalidad

La meta es “saber hacer” (saber comunicar). Todas ellas tienen en común la aplicación en múltiples ámbitos de la información y la comunica-

ción, de la construcción del conocimiento, del desarrollo personal, social y laboral del alumnado. Inciden notablemente en el proceso de enseñanza –aprendizaje en el que, quienes aprenden realizan procesos cognitivos a partir de la interacción con fuentes diversas y variadas de información. Dominar el acceso a la información y la adecuada utilización de las fuentes es un aspecto básico del aprendizaje (aprender a aprender).

El uso de los diferentes lenguajes permitirá intercambiar pensamientos y emociones, vivencias, ideas y opiniones y, también formarse juicios, generar ideas, estructurar el conocimiento, dotar de coherencia y cohesión las producciones propias y disfrutar de las ajenas.

El desarrollo de este grupo de competencias contribuye también a la creación de una imagen personal positiva y fomenta las relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Sirven para acercarnos a otras culturas, cuya comprensión es imprescindible para valorarlas y mostrar el debido respeto por ellas. Son muy importantes para aprender a resolver conflictos y para aprender a convivir.

Conocimientos

Si la finalidad se refiere a saber hacer, los conocimientos se refieren a “saber qué”. Se trata de una reflexión sobre los mecanismos y soportes, propios de cada tipo de lenguaje, que intervienen en los actos comunicativos (características, intención, estructuras, normas de funcionamiento...).

Es necesario un conocimiento de las situaciones en las que cada tipo de lenguaje puede ser más útil o responder mejor a las intenciones comunicativas.

Es necesario también un conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades, su localización y los soportes más frecuentes en los que suelen expresarse.

Destrezas

Las destrezas están orientadas a “saber cómo”.

Se requieren destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, recogida y procesamiento de la información, procedentes de fuentes tradicionales, de aplicaciones multimedia y de las tecnologías de la información.

Técnicas para la interpretación de la información (incluida la transformación de lenguajes no verbales) y el manejo de los recursos adecuados para comunicarla a públicos diversos y en diferentes soportes y formatos.

Destrezas de razonamiento para organizar, analizar críticamente y comprender la información.

Se requieren habilidades para usar los conocimientos y estrategias, propios de cada una de las competencias, de manera convincente en función de la intención expresiva o comunicativa y del contexto, así como usarlos para interactuar y para resolver problemas del mundo real y tomar decisiones bien fundamentadas.

Actitudes

Las actitudes se refieren a “saber ser” en relación con los demás y con uno mismo.

Actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible y la importancia del contraste de la información en una sociedad democrática y plural.

Actitud positiva y responsable ante las nuevas fuentes de información y la comunicación como elementos de potencial enriquecimiento personal y social.

Valoración positiva del uso de los diferentes lenguajes para trabajar de forma autónoma y en grupo y del potencial que ofrecen para poder intervenir en los procesos de cambio personal y social.

Por último, la valoración de las manifestaciones artísticas como fuente de disfrute, de enriquecimiento personal y de respeto a otras culturas y otros modos de expresión, así como el deseo de cultivar la propia capacidad creadora y un interés por la vida cultural.

2.2. Competencia en comunicación lingüística

Descripción

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización de la lengua propia en diferentes contextos y en situaciones comunicativas diversas, y como instrumento de comunicación oral, escrita, de aprendizaje y de socialización.

Escuchar, hablar y conversar supone la utilización activa y efectiva de habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo para producir textos orales, adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir incluye las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información y ser competente para comprender, componer y usar distintos tipos de textos escritos. Implica conocer las reglas del funcionamiento del sistema de la Lengua y las estrategias para interactuar de manera adecuada.

En la comunicación en lenguas extranjeras, el desarrollo de estas competencias debe proporcionar destrezas básicas, referidas a la comprensión, la expresión y el contexto tanto de la comunicación oral como de la escrita.

Finalidad

La contribución de la competencia lingüística al desarrollo de la persona se produce desde el triple valor que se le concede como instrumento para la construcción personal de saberes; para organizar el propio pensamiento y para aprender a resolver conflictos y a convivir. La deficiencia en la adquisición de esta competencia, tiene consecuencias negativas en el aprendizaje, en la conformación de conocimientos y el desarrollo del pensamiento mismo y en la socialización de la persona.

Conocimientos, destrezas y actitudes esenciales relacionadas con esta competencia

El desarrollo de la competencia lingüística ha de hacer posible, al final de la Educación Secundaria Obligatoria, la utilización eficaz de la lengua en múltiples contextos orales y escritos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Conocimientos

Se incluyen conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos. En todo caso, los contenidos gramaticales estarán al servicio del uso competente de la Lengua y éste a su vez, se apoyará en conocimientos sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, lo que implica entender el lenguaje, también, como objeto de observación y análisis.

Destrezas

Nos referimos a las habilidades necesarias para usar estos conocimientos en relación con tareas comunicativas específicas (*saber cómo*) en nuestra lengua y en otro idioma.

Conseguir esta competencia requiere también, en todas las lenguas, tomar conciencia de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la variabilidad del lenguaje según el contexto y la intención comunicativa.

Actitudes

Es el conjunto de saberes actitudinales y axiológicos en relación con los otros –saber escuchar, contrastar opiniones, tener en cuenta las ideas de los demás– y también con uno mismo –favorecer la expresión, la precisión del lenguaje y la confianza para expresarse en cualquier contexto y situación.

Añadamos que una actitud favorable a la lectura es fuente de mayor conocimiento de la lengua escrita, de placer y de conocimiento.

Asimismo, el conocimiento de otras lenguas extranjeras, debe valorarse como medio para comunicarse y relacionarse con personas de otros países, como posibilidad de acceso a informaciones nuevas y como instrumento para conocer otras culturas.

2.3. Competencia matemática

Descripción

Habilidad para utilizar números y sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones, para conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para identificar y resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral. Debe contribuir asimismo a la identificación de razonamientos válidos y a la valoración de la certeza asociada a los resultados correctamente obtenidos.

Requiere además la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar, a partir de la información disponible y la aplicación de estrategias de resolución de problemas.

En esta competencia el énfasis ha de estar en los elementos matemáticos básicos y en los procesos de razonamiento que, llevando a la solución, la hacen aplicable a una mayor variedad de situaciones y contextos cotidianos.

Finalidad

El desarrollo de esta competencia ha de hacer posible, al final de, la utilización de forma espontánea, con confianza en los soportes y con disposición favorable de elementos matemáticos y formas de razonar en los ámbitos personal, social y laboral, así como su uso para interpretar y producir información, para resolver problemas cotidianos y para tomar decisiones.

Su finalidad en la educación obligatoria se alcanza en la medida en que los conocimientos matemáticos se aplican de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes del resto de los campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

Del mismo modo, la participación en la vida social requiere, al menos, la posibilidad de interpretar y expresar informaciones, datos y argumentaciones asociadas a la competencia matemática.

Conocimientos, destrezas y actitudes esenciales relacionadas con esta competencia

Conocimientos

Conocimiento y comprensión de los elementos matemáticos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) y de las operaciones y relaciones básicas entre ellos.

Identificación de las situaciones en que las matemáticas pueden ser útiles.

Destrezas

Se requieren aquellas destrezas que son necesarias para aplicar los principios y los procesos matemáticos básicos en situaciones cotidianas del ámbito personal, social y laboral y para seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas básicas. Dominio de los procedimientos relativos al análisis y producción de información con contenido matemático proveniente de cualquier campo, así como las estrategias básicas en la resolución de problemas. También aquellas que permiten razonar matemáticamente, comprender una demostración matemática y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de ayuda adecuadas.

Actitudes

Actitud que favorezca la utilización de los números, los símbolos y otros elementos matemáticos y que facilite el uso del razonamiento para justificar los resultados.

Actitud positiva basada en el respeto de la verdad y en la búsqueda de la certeza a través del razonamiento.

2.4. Competencia cultural y artística

Descripción

La adquisición de esta competencia supone poder expresarse mediante algunos códigos artísticos; iniciativa, imaginación y creatividad así como el desarrollo de actitudes de valoración de la libertad de expresión, del derecho a la diversidad cultural y de la realización de experiencias artísticas compartidas. Requiere comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Suponen, además, disfrute y enriquecimiento personal; respeto y valoración del patrimonio cultural; apreciar la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa.

La educación obligatoria debe proporcionar las herramientas de acceso a las manifestaciones culturales, al fomento de la sensibilidad y la adquisición del sentido estético y desarrollar en el alumnado habilidades perceptivas y sensibilidad hacia las manifestaciones y producciones culturales.

Finalidad

La adquisición de esta competencia exige una comprensión de la función que las artes han desempeñado y desempeñan en la vida de los seres humanos y por tanto, la que puede jugar en sus propias vidas.

Potencia además el desarrollo estético la creatividad y la imaginación; pone en juego el pensamiento divergente y el convergente, ya que se trata de reelaborar ideas y sentimientos, resolver problemas, planificar, evaluar, modificar y revisar los progresos necesarios para conseguir unos resultados determinados.

Se trata, por tanto, de una competencia que facilita, por una parte, expresarse y comunicarse y por otra, percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

En la medida en que las actividades artísticas suponen con frecuencia un trabajo cooperativo, los jóvenes llegan, a través de ellas a comprender y tomar conciencia de su propia responsabilidad para contribuir en el logro de un resultado final y de la importancia de apoyar y apreciar las contribuciones ajenas.

En suma, proporciona herramientas para participar en actividades que involucran, de un modo u otro, elementos de los diferentes lenguajes artísticos, a la vez que prepara para familiarizarse con los diferentes bienes culturales, informarse de la oferta disponible, conocer los códigos necesarios para acceder a ellos y saberse con derecho a disfrutarlos, en su caso producirlos y en todos los casos, compartirlos.

Conocimientos, destrezas y actitudes esenciales relacionadas con esta competencia

Conocimientos

Conocimiento básico de las convenciones y de los principales materiales, técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos así como de las obras artísticas y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural y de su relación con la sociedad, la mentalidad, las posibilidades técnicas en que se crean y, en su caso, con la individualidad de quien las crea. Conciencia de la evolución de las corrientes estéticas, las modas y los gustos y de la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana.

Destrezas

Un conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere a la habilidad para apreciar y disfrutar con obras de arte y otras manifestaciones culturales y de las cualidades estéticas de los objetos, sonidos y otros elementos del entorno. Otras se relacionan con el uso básico de medios de expresión artística para realizar creaciones propias.

Actitudes

Podemos señalar como actitudes relacionadas con esta competencia, la valoración de la experiencia sensorial y de las manifestaciones artísticas como fuente de disfrute y de enriquecimiento personal; la actitud abierta y respetuosa hacia la diversidad de formas de expresión artística y cultural, valorando críticamente los mensajes difundidos sobre ellas, a través de diferentes canales de comunicación y, por último, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética mediante la expresión artística y un interés por la vida cultural y la colaboración en la conservación del patrimonio común.

2.5. Tratamiento de la información y competencia digital

Descripción

Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento. Incluye aspectos diferentes que van desde el acceso y selección de la información hasta el uso y la transmisión de ésta en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

Está asociada con la obtención crítica de información y requiere el dominio básico de lenguajes específicos y pautas de decodificación de los mismos.

Implica comprender e integrar la información en los esquemas de conocimientos previos; ser capaz de comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Su utilización como instrumento de trabajo intelectual supone asociarlas a los aspectos anteriormente mencionados ya que, sin su concurrencia, no se entendería la sociedad de la información. Pero incluye también su uso como generadoras y transmisoras de conocimientos.

Por otro lado, incrementan las posibilidades comunicativas y de interacción y añaden un factor de inmediatez a los intercambios. Su utilización refuerza la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo, tanto en sus vertientes sincrónicas o asincrónicas como la percepción y relación con entornos físicos y sociales cada vez más amplios.

Finalidad

Las TIC abren un inmenso campo de interacción y son un extraordinario instrumento de aprendizaje. El conocimiento de los sistemas y modo de operar de las TIC y de su uso debe capacitar al alumnado para una adecuada gestión de la información, la resolución de problemas reales, la toma de decisiones, la modelización de situaciones, la utilización de la comunicación en entornos colaborativos y la generación de producciones responsables y creativas. Además simplifica las rutinas y amplía los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales.

Aprender “sobre” las TIC supone alfabetizar al alumnado en su uso; aprender “de” las TIC, implica saber aprovechar la información a que nos dan acceso y analizarla de forma crítica; aprender “con” las TIC significa saber utilizarlas como potente herramienta de organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir nuestros fines. Su utilización tiene además variadas y crecientes aplicaciones en otros campos del aprendizaje.

Debemos enseñar a los alumnos a ser independientes, responsables, eficaces y reflexivos a la hora de seleccionar, elaborar y usar las fuentes de información y las herramientas de las TIC como apoyo de su trabajo.

Conocimientos, destrezas y actitudes esenciales relacionadas con esta competencia

Conocimientos

Comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos; conocimiento de los cambios actuales en tecnologías de la información y comunicación y el efecto que éstos tienen en el mundo personal, laboral y social.

Conocimiento de las características esenciales del procesamiento de la información; las utilidades fundamentales; los conocimientos básicos de las redes en general e Internet, funcionamiento y servicios que ofrecen, riesgos existentes y protecciones para garantizar la seguridad en su uso, así como los derechos y libertades de las personas en el mundo digital.

Destrezas

Destrezas relacionadas con la obtención de información de aplicaciones multimedia y de las TIC; evaluación y selección de nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a partir de su utilidad para tareas específicas; técnicas para la interpretación de la información, especialmente de transformación de lenguajes no verbales y manejo de los recursos adecuados para comunicarla a públicos diversos y en soportes y formatos diferentes.

Manejo básico de datos, de editores de imagen digital, audio y vídeo. Destrezas para la navegación por la *world wide web* y el uso de correo electrónico y, por último, el uso eficaz de la red y de otras herramientas para aprender de forma individual y colaborativa. Estrategias para identificar y resolver problemas de software y hardware que ocurren en el uso habitual.

Actitudes

Actitud positiva ante las tecnologías de la información y de la comunicación como una fuente de enriquecimiento personal y social. Actitud crítica y responsable sobre sus contenidos y sobre el uso de los medios digitales, tanto a nivel individual como social; respeto a las normas de conducta y a la manera de proceder con los medios electrónicos.

Interés por utilizar las TIC como herramientas de aprendizaje y de comunicación y por seguir aprendiendo nuevos usos y posibilidades. Valoración positiva del uso de las tecnologías para trabajar de forma autónoma y en grupos, como instrumento de colaboración y de desarrollo de proyectos de trabajo cooperativos.

Uso responsable de las TIC, actuando con prudencia y evitando información nociva o ilícita y toma de conciencia de la necesidad de controlar el tiempo que se dedica al entretenimiento con las TIC así como de su posible poder de adicción (uso o abuso).

2.6. Competencias referidas al ámbito de la relación y la interacción

Se trata de las competencias básicas cuyos rasgos comunes más importantes residen en la capacidad de relacionarse y de interactuar ya sea con el medio físico o con las otras personas de una manera adecuada, respetuosa y positiva.

2.7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural

Descripción

Habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana. Ello facilitará la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

El dominio de esta competencia hace posible la identificación de preguntas y la obtención de conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce. Estos conocimientos y metodologías

se aplican para dar respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades de las personas.

Para ello es necesario promover la familiaridad con un conjunto de conocimientos científicos y técnicos fundamentales y la habilidad para utilizar los procesos de indagación científica, el reconocimiento de la naturaleza y los límites de la investigación, la identificación de la evidencia necesaria para responder a las preguntas científicas, y la obtención, evaluación y comunicación de conclusiones.

La posibilidad de analizar y conocer mejor la naturaleza y la interacción de las personas con ella hace posible además el desarrollo de la capacidad y la disposición para lograr una vida saludable en un entorno también saludable.

Por otra parte, incluye la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, a gran escala y en el espacio inmediato, así como de la incidencia, en ese espacio, la presencia de las personas y las modificaciones que introducen. La interacción con el espacio físico requiere habilidad y respeto para moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Finalidad

Esta competencia se refiere a ámbitos del conocimiento muy diversos (ciencia, salud, consumo, procesos tecnológicos, etc.). Los avances científicos y tecnológicos que se van produciendo y la influencia decisiva que tienen en el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas, hacen que cada vez sea más importante que el alumnado desarrolle el pensamiento científico-técnico para desarrollarse de manera autónoma.

El adecuado desarrollo de esta competencia requiere tener en cuenta las diferentes dimensiones presentes en el ámbito científico y tecnológico. Tiene también como finalidad promover en el alumnado un consumo racional y responsable y fomentar la cultura de protección de la salud y del medio ambiente como elementos claves de la calidad de vida de las personas.

Por tanto, se trata de que el alumnado sea capaz de aplicar el pensamiento científico para poder comprender y resolver problemas del mundo actual. Pero, además, se trata de que el proceso de toma de decisiones tenga en cuenta la importancia del uso responsable de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente y la promoción de la salud.

Se pretende, pues, desarrollar en el alumnado las bases del pensamiento científico necesarias para poder interpretar el mundo de los objetos y los fenómenos con los cuales convive, así como afrontar los problemas más comunes que se presentan en estos contextos.

Conocimientos, destrezas y actitudes esenciales relacionadas con esta competencia

Conocimientos

El desarrollo de esta competencia requiere el aprendizaje de los conceptos básicos imprescindibles para el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos del conocimiento científico afectados.

En su ámbito se encuentran los conceptos científicos y técnicos, necesarios para la realización de los procesos propios del pensamiento científico y de las relaciones elementales entre ellos que permiten asociar las causas con los efectos y, en su caso, la cuantificación de unos y otros.

Relacionado con todo lo anterior está la comprensión de los procesos básicos mediante los que se producen las transformaciones en la naturaleza así como el papel de los objetos técnicos por un lado y de las acciones humanas por otro, en esas transformaciones.

En relación con la salud o con el medio ambiente, es necesario conocer qué prácticas son beneficiosas y cuáles son perjudiciales y los riesgos que estas últimas conllevan.

En relación con el espacio es necesario el conocimiento de los rasgos esenciales del espacio físico en el que se desarrolla la vida y la actividad humana y de la interacción de las personas con ese espacio.

Destrezas

Entre las destrezas necesarias, destacan las asociadas a la aplicación del pensamiento científico y las que permiten la comprensión y resolución de problemas sobre el mundo natural y lo tecnológico. Es necesario también poner en juego los procesos cognitivos, más o menos complejos, que para ello se requieren con el doble objetivo de conocer mejor los fenómenos naturales y las máquinas y poder, en la medida de lo posible, predecir el comportamiento de unos y otras. Todo ello debe llevar a la explicación, a través de criterios científicos, de algunos de los cambios más destacados que se producen en la naturaleza, sean estos espontáneos o provocados.

Colaboran al desarrollo de esta competencia las destrezas asociadas a la obtención de información, cualitativa y cuantitativa, y a la resolución de problemas sobre el espacio físico y sobre los fenómenos que se producen en él. La habilidad con lo tecnológico requiere además destrezas asociadas a la planificación y manejo, siguiendo criterios de economía y eficacia, de soluciones técnicas para cubrir las necesidades habituales de la vida cotidiana y del mundo laboral.

Se debe señalar por último, todo el conjunto de destrezas asociadas al mantenimiento y mejora de la salud y la condición física propia así como de la biodiversidad y las condiciones saludables del entorno.

Actitudes

Las actitudes están relacionadas con la valoración del conocimiento científico, de las formas de obtenerlo y de la información asociada a él.

Colaboran además actitudes en relación con el entorno natural, uso responsable de los recursos naturales, conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra y la valoración de la incidencia de la acción humana en la biosfera. Referidas al ámbito de la salud, son esenciales actitudes asociadas al mantenimiento de un régimen de vida saludable, a una alimentación adecuada y al rechazo del consumo de sustancias nocivas.

2.8. Competencia social y ciudadana

Descripción

Esta competencia permite vivir en sociedad y ejercer la ciudadanía democrática.

Por una parte incorpora formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir, aprender, trabajar sólo o en equipo, relacionarse con los demás, cooperar y afrontar los conflictos de manera positiva. Su adquisición supone, en el ámbito personal, el desarrollo de la autoestima, la dignidad, la libertad y la responsabilidad y, en el ámbito relacional, la aceptación de las diferencias, la tolerancia y el respeto por los otros (sus valores, lengua, cultura, etc.).

Por otra parte incluye habilidades para ejercitar una ciudadanía activa, democrática e integradora de las diferencias. En este sentido es imprescindible propiciar el sentido de pertenencia a un grupo social, conocer la organización y funcionamiento de las sociedades y particularmente la propia, en un marco que comprende desde lo más cercano hasta lo más global.

Finalidad

Es una competencia básica para convivir, está asociada a derechos democráticos de participación, comprometida con los derechos humanos y los valores constitucionales. Una ciudadanía del mundo compatible con la identidad local, formada por individuos que participan activamente.

Es imprescindible el conocimiento de la realidad social y sus problemas. Prepara para participar de forma constructiva en las actividades de la comunidad y en la toma de decisiones a todos los niveles. Contribuye de manera importante a la cohesión social.

Conocimientos, destrezas y actitudes esenciales relacionadas con esta competencia

Conocimientos

La competencia social y cívica incluye el conocimiento y comprensión de los códigos de conducta, la interrelación de los comportamientos individuales en la convivencia social, los usos aceptados y los valores de las sociedades democráticas.

Implica la reflexión crítica sobre conceptos como democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica y su aplicación práctica por las diversas instituciones.

La conciencia de pertenencia a una identidad cultural compartida y de la identidad europea requiere el reconocimiento de la diversidad territorial y social española y europea.

La competencia social exige la comprensión de los principales modelos de organización social, territorial, económica y política de España y de Europa y del carácter no concluido de los mismos para que los futuros ciudadanos europeos se impliquen en la defensa del patrimonio y del desarrollo sostenible y en la construcción de sociedades cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.

Destrezas

Esta competencia exige aceptar y practicar normas sociales, comportamiento cívico, reclamar derechos y cumplir deberes ciudadanos.

Entre las habilidades destacan la de la comunicación, la toma de decisiones en todos los niveles de la vida comunitaria; practicar el diálogo, la negociación, prevenir conflictos y, cuando estos se producen, aportar soluciones.

El ejercicio efectivo de la ciudadanía supone comportamientos responsables, participativos y solidarios.

Para la comprensión de los fenómenos sociales e históricos se necesitan destrezas relativas al tratamiento de la información, el análisis multicausal de los problemas de la sociedad, entender la diversidad como riqueza cultural y la desigualdad como injusticia social y, en todos los casos, la reflexión crítica y creativa.

Finalmente la competencia incluye la identificación y el uso de los órganos de participación social mediante el ejercicio del voto y a través de la participación en diferentes foros ciudadanos.

Actitudes

Adquirir esta competencia supone poner en práctica la autoestima y el respeto, el criterio propio, la responsabilidad, la cooperación y la tolerancia y, sobre todo, el respeto y el ejercicio de los derechos humanos. Supone el rechazo a los prejuicios, la participación en la solución de los problemas comunitarios, el uso de la negociación y la mediación para resolver conflictos y el cumplimiento de las obligaciones cívicas, incluyendo en ellas, el respeto y la conservación del medio ambiente, del patrimonio natural y cultural y el desarrollo sostenible.

2.9. Competencias referidas al ámbito del desarrollo personal

Se incluyen en este ámbito las competencias cuya adquisición redunda en una mejora personal que, a su vez, tiene repercusión positiva en la sociedad.

Existe una relación de proporcionalidad directa entre el grado de desarrollo del resto de competencias y el de las referidas al ámbito personal. En la medida en que se ejercitan aquellas, se verán beneficiadas éstas y viceversa.

2.10. Competencia en aprender a aprender

Descripción

Aprender a aprender supone iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma, poder desenvolverse en la incertidumbre aplicando la lógica del conocimiento racional, admitir la diversidad de res-

puestas posibles ante un mismo problema y encontrar motivación para buscarlas desde distintos enfoques metodológicos.

Requiere ser consciente de lo que se sabe y de lo que queda por aprender, de cómo se aprende y de cómo se gestionan eficazmente los procesos autoaprendizaje, con el fin de adquirir seguridad y motivación ante nuevos retos.

Incluye la posibilidad de obtener información para transformarla en conocimiento propio.

Su adquisición implica dos dimensiones fundamentales: la toma de conciencia de las propias capacidades intelectuales y sus posibilidades de desarrollo y la motivación para aprender desde la auto confianza en el éxito del propio aprendizaje.

Incluye además, la habilidad para organizar eficazmente el tiempo y la perseverancia en el aprendizaje como elemento de enriquecimiento personal y social.

Finalidades

La adquisición de esta competencia supone una mejora en la capacidad de enfrentarse con éxito al aprendizaje autónomo, sabiendo que es indispensable para un mejor desarrollo de las capacidades individuales.

Supone también tomar conciencia de que el aprendizaje tiene un coste asumible; es fuente de competencia personal y si se plantean metas alcanzables y a corto plazo, será más fácil cumplirlas.

El proceso de aprender a aprender afecta, no sólo a la disciplina objeto del aprendizaje, sino al desarrollo del pensamiento, al propio proceso de autoaprendizaje y conduce a una progresiva madurez personal.

Es crucial iniciar la práctica de esta competencia en la enseñanza obligatoria para consolidarla con el aprendizaje a lo largo de la vida. En otro caso, las posibilidades de aprendizajes posteriores y por ende las posibilidades de adaptación personal, social y laboral se verán disminuidas.

Conocimientos, destrezas y actitudes esenciales relacionadas con esta competencia

Conocimientos

Los conocimientos necesarios incluyen todos aquellos que enseñan a aprender de manera eficaz, tales como el conocimiento de sí mismo, la concien-

cia de lo que se sabe o no se sabe y de las propias capacidades junto con el dominio de las estrategias que favorecen su desarrollo y facilitan el aprendizaje (atención, concentración, técnicas de estudio, resolución de problemas, etc.).

Son conocimientos imprescindibles también los contenidos fundamentales de todas las áreas del currículo, en especial de las instrumentales y de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Destrezas

Las destrezas incluyen: La exploración de objetos y situaciones; la de relacionar las estimaciones con otros datos, con la propia experiencia y con conocimientos anteriores; la planificación y organización autónomas de actividades y tiempos, así como asimilar e integrar los aprendizajes de forma personalizada y habilidades para comunicar y poner en común lo aprendido.

Actitudes

En este ámbito son importantes la participación activa en el propio aprendizaje y una actitud positiva que conduzcan al sentimiento de competencia personal y a una progresiva autonomía. Para ello se necesita responsabilidad y compromiso personal, curiosidad para hacerse preguntas que generen nuevos aprendizajes así como perseverancia, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender “de” y “con” los demás.

2.11. Iniciativa y espíritu emprendedor

Descripción

Entendido como la capacidad de transformar las ideas en actos, el espíritu emprendedor requerirá habilidades para proponerse objetivos, planificar y gestionar proyectos con el fin de conseguir lo previsto; para elaborar nuevas ideas o buscar soluciones y llevarlas a la práctica y tener una visión estratégica de los problemas que ayude a marcar y cumplir los fines previstos y a estar motivado para lograr el éxito deseable.

Se requieren además habilidades de adaptación a los cambios sociales y económicos con una visión positiva de las posibilidades que ofrecen y de las propias capacidades para poder optar y decidir con voluntad de asumir las propias responsabilidades.

La adquisición de esta competencia comporta el desarrollo de una serie de aspectos que se relacionan entre sí: Llegar a poseer una serie de cualidades y habilidades personales, sociales y de dirección o liderazgo.

Finalidad

No se puede reducir el término “emprendedor” al ámbito meramente empresarial. Los valores y capacidades que se concretan en esta competencia traspasan el ámbito restrictivo del término y van más allá de esa acepción restrictiva.

La adquisición de esta competencia es fundamental para el desarrollo de aptitudes necesarias para afrontar múltiples aspectos de la vida personal, profesional, social y económica y actitudes que contribuyan a conseguir la efectiva igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Asimismo, busca la mejora en la capacidad de idear, definir y afrontar proyectos y la adaptación a los cambios que presenta la sociedad actual. Debe ser una fuente de motivación para el desarrollo académico y personal.

Por otra parte, los jóvenes deben aprender a apoyarse en iniciativas propias desde edades muy tempranas. Esta cultura “emprendedora” quedará así incorporada al desarrollo de cualidades y habilidades, ayudando a crear un tipo de “emprendedores” mucho más amplio que, con visión de futuro les ayude a ser capaces de aplicar estas habilidades en todos los ámbitos y a plantear iniciativas innovadoras que colaboren en la transformación de la sociedad.

La adquisición de esta competencia afecta al aprendizaje en general y al desarrollo personal y social.

Conocimientos, destrezas y actitudes esenciales relacionadas con esta competencia

Conocimientos

La adquisición de esta competencia precisa el conocimiento de las propias capacidades y las habilidades personales necesarias para desarrollar un proyecto. Es necesario por tanto, conocer tanto las fases de desarrollo de un proyecto como las características del entorno en el que se va a llevar a cabo.

Destrezas

Se requieren todas aquellas destrezas que resulta necesario poner en juego en cada una de las fases de desarrollo de un proyecto, desde la detección de necesidades hasta la evaluación del mismo y la actualización si se considera necesario. Se debe añadir a las anteriores, las asociadas al manejo de diferentes recursos de aprendizaje, al trabajo de forma cooperativa, etc.

Son, además, aspectos fundamentales, en la adquisición de esta competencia, la capacidad de liderazgo, el uso de las habilidades sociales, la creatividad y el sentido crítico.

Actitudes

Para conseguir esta competencia, el alumnado debe ejercitar su disposición para mostrar iniciativas propias y asumir valores personales como la honestidad, el espíritu de superación, la perseverancia y la responsabilidad.

Se requiere también una actitud positiva para el cambio y la innovación; para afrontar problemas y encontrar soluciones tanto en la vida personal como en las relaciones sociales y en los proyectos vitales que se emprendan.

Además, deben desarrollarse actitudes que favorezcan la cooperación y el trabajo en equipo; saber relacionarse y ponerse en el lugar del otro para comprenderle y valorar sus ideas.

La perseverancia, el espíritu de superación, aprender de los errores o asumir riesgos son actitudes fundamentales para adquirir esta competencia.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
Y RECURSOS EN RED PARA EL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED PARA EL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación

El Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y ciudades autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, este Instituto pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde este Instituto, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al contenido de las actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidades de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta, a Infantil y Primaria, identificadas por los colores de las páginas internas:

- Serie “Ciencias” color verde
- Serie “Humanidades” color azul
- Serie “Técnicas” color naranja
- Serie “Principios” color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de los cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos y la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente.

- Serie “Didáctica” color azul claro
- Serie “Situación” color verde claro
- Serie “Aula Permanente” color rojo

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y ciudades autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

**NORMAS DE EDICIÓN
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN Y RECURSOS
EN RED PARA EL PROFESORADO**

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato *word*.
- Los autores debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo, y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada siguiendo la normativa APA.

**CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED PARA EL PROFESORADO**

• **Dirección y coordinación:**

Paseo del Prado, 28, 6ª planta. 28014. Madrid.
Teléfono: 91.506.57.17.

• **Suscripciones y distribución:**

Instituto de Técnicas Educativas. C/ Alalpardo, s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.50.

• **Puntos de venta:**

- Ministerio de Educación. C/ Alcalá, 36. Madrid.
- Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación. C/ San Agustín, 5. Madrid.

COLECCIÓN: AULAS DE VERANO

SERIE: Humanidades

- La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte*
- La dimensión artística y social de la ciudad*
- La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*
- El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón*
- Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*
- El impacto social de la cultura científica y técnica*
- Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*
- Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*
- Didáctica de la filosofía*
- Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras*
- Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social*
- Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*
- La ficción novelesca en el Siglo de Oro y la literatura española*
- La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*
- La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*
- La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*
- Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)*
- El pensamiento científico en la sociedad actual*
- Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*
- La biblioteca: un mundo de recursos para el aprendizaje*
- El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*
- Las lenguas españolas: un enfoque filológico*
- El espacio geográfico español y su diversidad*
- Personajes y temáticas en la literatura juvenil*
- Condición física, habilidades deportivas y calidad de vida*

TÍTULOS EDITADOS

La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar

La educación artística como instrumento de integración intercultural y social

Los lenguajes de las pantallas: del cine al ordenador

El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias

50 años de teatro contemporáneo: temáticas y autores

SERIE: Ciencias

La enseñanza de las matemáticas a debate: referentes europeos

El lenguaje de las matemáticas en sus aplicaciones

Globalización, crisis ambiental y educación

La física y la química: del descubrimiento a la intervención

El número, agente integrador del conocimiento

De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas

Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales

Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO

Últimas investigaciones en biología: células madres y células embrionarias

Ramón y Cajal y la ciencia española

Usos matemáticos de Internet

Química y sociedad, un binomio positivo

La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes

Nuevos enfoques para la enseñanza de la física

Del punto a los espacios multidimensionales

Enfoques actuales en la didáctica de las matemáticas

Las matemáticas y sus aplicaciones en el mundo social y económico

La bioética en la educación secundaria

SERIE: Técnicas

- Grandes avances de la ciencia y la tecnología*
- Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad*
- Servicios socioculturales: la cultura del ocio*
- La transformación industrial en la producción agropecuaria*
- La formación profesional como vía para el autoempleo: promoción del espíritu emprendedor*
- Actualización de las competencias profesionales: sanidad y formación profesional*
- Las competencias profesionales relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor*

SERIE: Principios

- La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*
- La experimentación en la enseñanza de las ciencias*
- Metodología en la enseñanza del inglés*
- Destrezas comunicativas en la Lengua española*
- Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas*
- La geografía y la historia, elementos del medio*
- La seducción de la lectura en edades tempranas*
- Lenguas para abrir camino*
- Los lenguajes de la expresión*
- La comunicación literaria en las primeras edades*
- Los lenguajes de las ciencias*
- Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria*
- Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria*
- Números, formas y volúmenes en el entorno del niño*
- El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura*
- Andersen, Ala de Cisne: actualización de un mito (1805-2005)*

TÍTULOS EDITADOS

Aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación

Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua castellana

Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas

Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias

El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística

Introducción temprana a las TIC: estrategias. Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria

Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida

La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en educación infantil y primaria

Aprender matemáticas. Metodología y modelos europeos

La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo

COLECCIÓN: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

SERIE: Situación

EN CLAVE DE CALID@D: La Dirección escolar

Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas

EN CLAVE DE CALID@D: Hacia el éxito escolar

La convivencia en las aulas: problemas y soluciones

La disrupción en las aulas: problemas y soluciones

SERIE: Didáctica

Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria

Los fundamentos teórico-didácticos de la educación física

La estadística y la probabilidad en el Bachillerato

La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación infantil

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria

Bases para un debate sobre investigación artística

SERIE: Aula permanente

Contextos educativos y acción tutorial

Imagen y personalización de los centros educativos

Nuevos núcleos dinamizadores en los centros de Educación Secundaria: los departamentos didácticos

Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados

Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares

La orientación escolar en los centros educativos

El profesorado y los retos del sistema educativo actual

El tratamiento de la diversidad en los centros escolares

Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias

La acción tutorial: su concepción y su práctica

Equipos directivos y autonomía de centros

Coeducación y prevención temprana de la violencia de género

El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado

La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias

TÍTULOS EDITADOS

TÍTULOS EN COEDICIÓN

Internet en el aula: Abecedario para la Educación Primaria

Educación Intercultural en el aula de ciencias sociales

Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto

Diagnóstico y educación de los más capaces

Colección Los Reales Sitios:

Palacio Real de Aranjuez

Palacio Real de Madrid

Real Monasterio de La Encarnación

Real Monasterio de Santa Clara de Tordesillas

Palacio Real de La Granja de San Ildefonso

Monasterio de San Lorenzo de El Escorial

TÍTULOS EN EL AÑO

	COLECCIÓN	SERIE
<i>Competencia matemática e interpretación de la realidad</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Principios</i>
<i>Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Humanidades</i>
<i>Educación emocional y convivencia en el aula</i>	<i>Conocimiento educativo</i>	<i>Aula permanente</i>
<i>800 años de Mio Cid: una visión interdisciplinar</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Humanidades</i>
<i>El desarrollo del pensamiento científico-técnico en la educación primaria</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Principios</i>
<i>La competencia artística: creatividad y apreciación crítica</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Principios</i>
<i>La novela histórica como recurso didáctico para las ciencias sociales</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Humanidades</i>
<i>Percepción y expresión en la cultura musical básica</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Humanidades</i>
<i>La biblioteca escolar como espacio de aprendizaje</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Principios</i>
<i>Fuentes de energía para el futuro</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Ciencias</i>
<i>Autonomía e iniciativa personal en educación primaria</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Principios</i>
<i>Funciones del departamento de orientación</i>	<i>Conocimiento educativo</i>	<i>Aula permanente</i>
<i>Autonomía de los centros educativos</i>	<i>Conocimiento educativo</i>	<i>Aula permanente</i>
<i>Dibujo técnico y matemáticas: una consideración interdisciplinar</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Ciencias</i>

TÍTULOS EN EL AÑO

	COLECCIÓN	SERIE
<i>La música como medio de integración y trabajo solidario</i>	<i>Aulas de verano</i>	<i>Principios</i>
<i>De la educación socioemocional a la educación en valores</i>	<i>Conocimiento educativo</i>	<i>Situación</i>
<i>Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)</i>	<i>Conocimiento educativo</i>	<i>Situación</i>

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
“*Nuevas funciones de la evaluación*”, que se celebró en la Fundación Universidades
de Castilla y León en Segovia, en el verano de 2007

ISBN 978-84-369-4713-7



9 788436 947137

P.V.P.: 18,00 €



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN